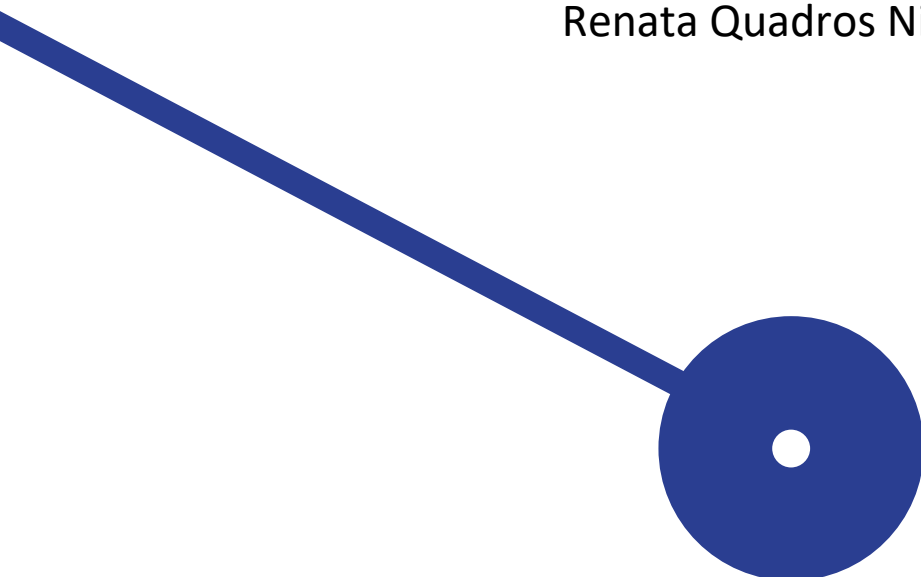


M MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL

O regresso à formação: o caso da docência de Formação Musical no Ensino Especializado de Música

Renata Quadros Niza



OUT/2023

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Renata Quadros Niza

**O regresso à formação: o caso da docência de Formação
Musical no Ensino Especializado de Música**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Formação Musical e Classes de Conjunto

Orientação:

Prof. Doutor Jorge Alexandre Costa

Prof. Doutora Rosa Maria Barros

Porto, outubro de 2023

Dedico este trabalho à minha filha.

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, a Professora Doutora Rosa Maria Barros e o Professor Doutor Jorge Alexandre Costa entusiastas da disciplina e da investigação em Formação Musical com quem tanto pude aprender.

À professora cooperante Ana Teresa Seica pela orientação, pela partilha de conhecimentos e conteúdos, por potenciar a minha experiência, por me acompanhar e apoiar durante o Estágio Profissional, a ela lhe devo muito.

Ao Curso de Música Silva Monteiro pela forma que me recebeu e que sempre se mostrou disponível e recetivo às minhas propostas e que me proporcionou o acesso a workshops e projetos.

Aos meus colegas do Mestrado em Ensino, pelas partilhas, pelas vivências, pelas aulas, pelas conversas de corredor, pelas memórias, pelas amizades.

Aos meus pais e à minha irmã que são um enorme exemplo de superação e que sempre acreditaram em mim.

Ao meu marido, pelo apoio e amor incondicional, por tudo o que passámos e superámos em família, sem ti não era possível, obrigado!

RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical na Escola Superior de Educação do Porto e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Politécnico do Porto. Está estruturado em quatro capítulos e pretende ser um documento reflexivo sobre a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no Curso de Música Siva Monteiro, no Porto, que é complementado, no último capítulo, por um projeto de investigação

O capítulo I tem o propósito de realizar um enquadramento acerca de conceitos-chave presentes na prática docente no Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal, sobretudo no ramo de Formação Musical. A caracterização do polo de estágio, dos professores e das turmas intervenientes é feita no capítulo II. No capítulo III é desenvolvida uma fundamentação teórica acerca da Prática de Ensino Supervisionada e retratada a prática educativa que decorreu ao longo do ano letivo 2022/23. No que se refere ao Projeto de Investigação, este é apresentado e fundamentado no capítulo IV.

A investigação realizada incidiu sobre a necessidade e obrigatoriedade dos professores não profissionalizados do ensino especializado de música terem de realizar uma formação académica profissionalizante de longa duração, em virtude das alterações suscitadas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, documento legal que aprova o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência.

Neste sentido, foi implementado um estudo de caso que tem como propósitos fundamentais, primeiro, averiguar as mais ou menos valias que a frequência deste mestrado profissionalizante trouxe a estes alunos que já exerciam uma atividade docente regular e, segundo, perceber como foi assimilada esta experiência por parte dos professores cooperantes ao assumirem o papel de orientadores pedagógicos de colegas de profissão. Como instrumentos de recolha de dados optou-se por aplicar um questionário a todos os alunos do Mestrado em Ensino de Música da ESE e entrevistas a alguns desses alunos e aos respetivos professores cooperantes. Os resultados desta investigação demonstram que o regresso à formação veio enriquecer as práticas pedagógicas de ambos, visto que a troca de conhecimentos e experiências promoveu a inovação da disciplina de Formação Musical.

Palavras-chave: Formação Musical; Prática de Ensino Supervisionada; Profissionalização; Regresso à Formação.

ABSTRACT

This internship report was developed within the scope of the master's degree in music teaching, Musical Training branch at Escola Superior de Educação and Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo of Politécnico do Porto. This report was structured in four chapters and aims to be a reflective document on the Supervised Teaching Practice developed at the Siva Monteiro Music Course Internship Center, Porto.

Chapter I aims to provide a framework for key concepts present in teaching practice in Specialized Artistic Music Education in Portugal, especially in the field of Musical Training. The characterization of the internship center, the teachers and the intervening classes is made in chapter II. Chapter III develops a theoretical foundation about the Supervised Teaching Practice and portrays the educational practice that took place throughout the 2022/23 school year. Regarding the Research Project, it is presented and substantiated in chapter IV.

The research focused on the need and obligation of non-professional teachers of specialized music education to have to carry out a long-term professional academic training, due to the changes brought by Decree-Law No. 79/2014, of May 14, a legal document that approves the new legal regime of professional qualification for teaching.

For this matter, a case study was implemented that has as its fundamental purposes, first, to understand the value that the attendance of this professional master's degree brought to these students who already had a regular teaching activity and, second, to understand how this experience was assimilated by the cooperating teachers when they assumed the role of pedagogical advisors of professional colleagues. As data collection instruments, it was decided to apply a survey to all students of the master's degree in music teaching at ESE and interviews with some of these students and their cooperating teachers. The results of this research show that returning to education has enriched the pedagogical practices of both since the exchange of knowledge and experiences promoted the innovation of the discipline of Musical Education.

Keywords: Music Education; Supervised Teaching Practice; Professionalization; Returning to Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Música no ramo de Formação Musical (publicado em 2013).....	67
Figura 2 - Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Música no ramo de Formação Musical (publicado em 2015).....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Escolas em que os participantes já trabalharam e regimes de ensino abrangidos	72
Tabela 2 - Motivação para a realização do mestrado.....	74
Tabela 3 - Anos de serviço de formação musical	74
Tabela 4 - Existência de algum tipo de pressão por parte das escolas em obter a profissionalização	75
Tabela 5 - Implicações da frequência do mestrado na vida profissional	75
Tabela 6 - Gestão da vida profissional enquanto mestrando.....	76
Tabela 7 - Enquanto professor como se encara voltar ao papel de aluno	78
Tabela 8 - Relacionamento com o professor cooperante, com os professores do mestrado e com os colegas de curso.....	79
Tabela 9 – Influência do cooperante nas planificações que se sucederam à conclusão do mestrado.....	80
Tabela 10 - Mais valias da realização do mestrado nas práticas letivas.....	82

LISTA DE SIGLAS

ATC – Análise e Técnicas de Composição

CC – Classe de Conjunto

CMP – Câmara Municipal do Porto

CMSM – Curso de Música Silva Monteiro

EAEM – Ensino Artístico Especializado da Música

ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*

ESE – Escola Superior de Educação

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

FM – Formação Musical

HCA – História e Cultura das Artes

PP – Politécnico do Porto

PE – Projeto Educativo

SP – Supervisão Pedagógica

UC – Unidade Curricular

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO.....	7
ABSTRACT	9
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
LISTA DE SIGLAS	13
INTRODUÇÃO.....	18
PARTE 1 – ESTÁGIO PROFISSIONAL	20
CAPÍTULO I O ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DE MÚSICA EM PORTUGAL: DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ÀS PRÁTICAS LETIVAS.....	20
1. O desenvolvimento curricular no Ensino Artístico Especializado de Música	20
2. A missão da pedagogia em Formação Musical	26
3. Supervisão pedagógica no Ensino Artístico Especializado de Música	33
CAPÍTULO II INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	38
1. Curso de Música Silva Monteiro.....	38
1.1. Contextualização histórica e do meio envolvente	39
1.2. Projetos e parcerias.....	40
1.3. A disciplina de Formação Musical e Classe de Conjunto no CMSM	41
2. Contextualização pedagógica.....	42
2.1. As turmas de Formação Musical	42
2.2. A turma de Classes de Conjunto	44
CAPÍTULO III A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM FORMAÇÃO MUSICAL E CLASSES DE CONJUNTO	45
1. Observação	45
2. Planificação	47

3. Lecionação	49
4. Avaliação.....	50
5. Reflexão	53
PARTE 2 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	56
CAPÍTULO IV PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	56
1. Apresentação do Projeto	56
2. Enquadramento legal.....	57
Metodologia de Investigação.....	62
3. Estudo de caso	62
4. Instrumentos de recolha de dados.....	65
4.1. Contextualização da amostra.....	66
Tratamento de dados.....	70
5. Apresentação dos dados	70
5.1. Professores no papel de alunos	71
5.2. Professores Cooperantes.....	82
6. Discussão dos dados	87
CONCLUSÃO.....	89
REFLEXÃO FINAL	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	93
LEGISLAÇÃO PORTUGUESA	100
ANEXOS	103
I) Planificações do Ensino Básico - 1º Grau.....	103
II) Planificações do Ensino Secundário - 6º Grau	193
III) Planificação de Classe de Conjunto - Coro (2º Grau)	273
IV) Guiões de entrevista	443
V) Transcrição das entrevistas.....	445

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, ramo Formação Musical na Escola Superior de Educação do Porto e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Politécnico do Porto.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um espaço em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem tendo como meio a prática real, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a aquisição e desenvolvimento de competências, enquanto se trabalha em equipa, promovendo, assim, a aprendizagem na gestão da prática pedagógica. Consiste numa componente formativa essencial para o processo de aprendizagem, possibilitando a interação entre a teoria e a prática em contexto real, a aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidades profissionais. Tendo como objetivo final a aquisição de competências científicas, técnicas, humanas e culturais adequadas à formação profissional. A PES tem um papel fundamental na formação de professores, permite desenvolver competências fundamentais para a aprendizagem profissional através do contacto com as diversas situações de trabalho.

É no estágio pedagógico que se articulam os conhecimentos teóricos aprendidos no percurso académico com a prática. A prática pedagógica desenvolve-se a partir do saber fazer e da reflexão sobre a ação, proporcionando e enriquecendo novos saberes a nível profissional. Este processo tem papel fundamental na perceção no que implica ser professor e o caminho que o mesmo tem a seguir, tendo como base os valores, formas de atuar e de passar aprendizagens significativas aos alunos, possibilitando uma participação ativa, onde estes assumem uma posição de destaque na construção do conhecimento, para poderem aprender com qualidade.

O final desta etapa de formação obriga a uma reflexão crítica sobre o percurso traçado. Deste modo, este relatório reflexivo centra-se no meu desempenho, nas minhas práticas e na forma como esse mesmo desempenho contribuiu para a aprendizagem dos alunos, com quem tive oportunidade de trabalhar no âmbito do estágio da unidade curricular de PES. A reflexão é uma prática de grande impacto que desenvolve a aprendizagem dos professores, no caso em formação. A reflexão crítica exige que se examinem continuamente os próprios pensamentos, perspetivas e ações. A prática reflexiva facilita o desenvolvimento de novos conhecimentos e competências, promovendo a contemplação crítica das ações num ambiente real (Woolfolk, 2019).

Este relatório está estruturado em duas partes distintas que separam o Estágio Profissional do Projeto de Investigação, onde os primeiros três capítulos dizem respeito à PES desenvolvida no Polo de Estágio Curso de Música Silva Monteiro, Porto e o último capítulo se dedica inteiramente

à investigação. O capítulo I tem o propósito de fazer um enquadramento acerca de conceitos-chave presentes na prática docente no Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal, sobretudo no ramo de Formação Musical. Visto que se trata do relato de um estágio, é essencial fazer a caracterização do polo de estágio, dos professores e das turmas intervenientes (uma turma do ensino básico e uma turma do ensino secundário de FM e uma turma do ensino básico de CC), presente no capítulo II. No capítulo III é desenvolvida uma fundamentação teórica acerca da Prática de Ensino Supervisionada e retratada a prática educativa que decorreu ao longo do ano letivo 2022/23. Os conceitos-chave deste capítulo (observação, planificação, lecionação, avaliação e reflexão) espelham o percurso de formação realizado na PES. No que se refere ao Projeto de Investigação, este é apresentado e fundamentado no capítulo IV. Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada, o contexto da amostra escolhida para a realização do estudo, os dados recolhidos e a discussão e conclusão dos resultados.

A investigação realizada incidiu sobre a necessidade e obrigatoriedade dos professores que não possuíam profissionalização do ensino especializado de música terem de regressar ao ensino superior para realizarem uma formação profissionalizante de longa duração, em virtude das alterações suscitadas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, documento legal que aprova o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência.

Neste sentido, foi implementado um estudo de caso que tinha como propósitos fundamentais, primeiro, averiguar as mais ou menos valia que a frequência deste mestrado profissionalizante trouxe a estes alunos que já exerciam uma atividade docente regular e, segundo, perceber como foi assimilada esta experiência por parte dos professores cooperantes ao assumirem o papel de orientadores pedagógicos de colegas de profissão. Como instrumentos de recolha de dados optou-se por aplicar um questionário a todos os alunos do Mestrado em Ensino de Música da ESE, entrevistas a alguns desses alunos e aos respetivos professores cooperantes. Os resultados desta investigação demonstram que o regresso à formação veio enriquecer as práticas pedagógicas de ambos, visto que a troca de conhecimentos e experiências promoveu a inovação da disciplina de Formação Musical.

PARTE 1 – ESTÁGIO PROFISSIONAL

Capítulo I | O Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal: da organização curricular às práticas letivas

Neste capítulo é apresentada uma breve contextualização teórica sobre o Ensino Artístico Especializado de Música numa dimensão pedagógica, partindo de uma análise documental de alguns textos que se consideram relevantes para o efeito.

1. O desenvolvimento curricular no Ensino Artístico Especializado de Música

O currículo deve ser entendido como um instrumento norteador e metodológico de grande importância e imprescindível no contexto educativo, bem como as suas distintas conceções e influências neste âmbito, requerendo a compreensão do conceito de currículo e a sua função. Este é um conceito polissémico/poliédrico, como refere Flores (2011), contendo alguma ambiguidade, que tem sido encarado progressivamente sob diferentes formas e perspetivas tendo em conta o contexto económico e sociocultural das sociedades a que se destina. Deste modo, existe, na literatura, uma variedade de definições, alicerçadas em variados fatores que vão desde as diferentes conceções de Homem e de Educação, o aparecimento de paradigmas científicos em detrimento de outros, até à tensão teórico-prática entre *currículo real* e *currículo oculto*, bem como ao não sincronismo efetivo entre o *currículo real* e o *currículo prescrito ou formal* (Flores, 2011).

O currículo é um conceito dinâmico cuja definição tem evoluído ao longo dos anos. Tal como refere Roldão (2000), este conceito muda ao longo do tempo consoante os fatores a intervir nele. Acima de tudo, o currículo é o resultado de uma construção social que pretende responder às necessidades socialmente reconhecidas perante a sociedade da época. Considera-se, atualmente, que o currículo justifica determinadas aprendizagens por serem necessárias para a integração das pessoas na sociedade. Este conceito não se define pelo conjunto das disciplinas ou módulos, mas sim aquilo que elas traduzem e significam como aprendizagem.

Um aspeto que cada vez fica mais evidente é a necessidade de articulação da escola com as novas realidades sociais provenientes das mudanças com que a educação se depara. Para Roldão (2000), o sistema educativo não funciona satisfatoriamente, pois não é possível ser o Ministério da

Educação a gerir um sistema educativo quando na realidade as escolas deparam-se com situações extremamente diversificadas (Roldão, 2000). Um facto bem visível no panorama educativo é que cada escola tem o seu próprio contexto, os grupos de alunos apresentam cada vez mais heterogeneidade e surge assim a necessidade de a gestão do currículo ser conforme as situações para uma maior eficácia face às variadas situações.

A escola é de facto a responsável pela implementação do currículo, ou seja, por aplicar as várias competências e transformá-las em conhecimento. É na escola que se aplica o conceito de programa (instrumento do currículo) mediante um conjunto de orientações que instrumentalizam as aprendizagens que o currículo considera necessárias. Tal como refere Roldão (2000), teóricos afirmam que a discriminação socioeconómica do passado dará lugar à discriminação de conhecimentos e competências no futuro, realçando o papel exclusivo das escolas no desenvolvimento de competências de análise, de estudo, em fornecer conhecimentos e em produzir a sua construção.

No sistema educativo português, e resultante da reorganização curricular de 2001, o currículo é definido como um

conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de Ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei. (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro)

Gaspar e Roldão (2007, p. 29) referem que o currículo se caracteriza por ser um “conceito poliédrico” que “causa e efeitos de múltiplas e variadas influências”, mas que inclui, necessariamente, “o que vai ser aprendido, o porque, e o para quê, o como orientar a aprendizagem e com que meios possibilitar a aprendizagem”. Pacheco (2001, p. 19) postula que o currículo consiste numa “construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”. Ivor Goodson (1997), referenciado por Assunção Flores (2011), refere que o currículo é uma “construção social”, com uma natureza moldável, que se vai adequando e modificando em resposta às pressões e interesses em presença.

Para interpretar a leitura da *realidade-objeto* que o currículo forma, Roldão (2017, p. 4) refere que as dimensões da conceção sociopolítica são um campo mais dilatado, onde se “operacionalizam as dimensões e opções organizacionais da curriculum delivery (até agora via escola e modo escolar)

e a ação de ensino dos professores que corporizam o essencial da dimensão de desenvolvimento curricular”.

No entanto, nem todas as áreas de ensino vivem esta realidade. O Ensino Artístico Especializado de Música, Dança e Teatro gozam de autonomia pedagógica. Aparentemente, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, consta que as escolas podem identificar opções curriculares que sejam eficazes e que se adequem ao contexto, concretizando assim o exercício da autonomia curricular, existe uma grande diferença entre o ensino regular e o artístico especializado: o ensino regular apresenta programas para cada disciplina, enquanto o ensino especializado de música não contempla um programa oficial a nível nacional. Em complemento ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, visto que este no artigo 7.º enuncia como ofertas educativas do ensino básico e ofertas educativas e formativas do ensino secundário os cursos artísticos especializados, surge a portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, que procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados. Neste sentido, relativamente à gestão da carga horária inscrita nas matrizes curriculares-base, refere que

1 - No desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, e considerando, entre outras, as prioridades e opções curriculares previstas no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas organizam as suas matrizes curriculares na unidade de tempo que considerem mais adequada. (Art.º 7.º)

O facto de não existirem programas nacionais oficializados já determina uma maior autonomia ao ensino especializado de música, mas não se pode considerar logo à partida como um ponto positivo. No que diz respeito à disciplina de Formação Musical, por um lado, “a ausência de um programa nacional fomenta a autonomia curricular das escolas, mas também pode contribuir para uma fragmentação da identidade da disciplina” (Pais-Vieira, Vieira & Costa, 2017b, p. 612), por outro, as “programações realizadas em autonomia pedagógica parecem ser mais semelhantes do que diferentes entre si” (Pais-Vieira, Vieira & Costa, 2017a, p. 266). Ainda assim, muitos docentes do EAEM não veem nenhum constrangimento em não existir um plano curricular, porque o facto de terem total autonomia dá-lhes liberdade para se focarem no aluno e nas suas necessidades, implementando práticas pedagógicas em função dos contextos e das dificuldades de cada um.

Autonomia curricular no âmbito da Formação Musical

Entre 2007 e 2009, deu-se a reestruturação do ensino artístico especializado de música a nível nacional, com a introdução de mudanças importantes, todavia, o plano de estudos não sofreu

alterações no que respeita ao Curso de Composição e à disciplina de Análise e Técnicas de Composição.

Uma das medidas que promoveu a procura pelo ensino especializado da música foi a publicação do Despacho n.º 17932/2008, de 3 de julho, mais tarde a ser alterado e republicado através do Despacho n.º 15897/2009 de 13 de julho (Carneiro, 2021). De acordo com Fernandes et al. (2014) estas medidas

constituíram um importante incentivo para promover a colaboração e cooperação entre as escolas especializadas do ensino particular e cooperativo e as escolas do ensino regular, criando condições para o alargamento da oferta e, conseqüentemente, para o aumento do número de alunos a estudar música e dança. (Fernandes et al., 2014, p. 40)

Ainda em conformidade com Carneiro (2021), as medidas políticas preconizadas nos referidos diplomas instituíam “os critérios de acesso a incentivos financeiros para as escolas cujas candidaturas incluíssem a lecionação do ensino especializado em escolas de ensino regular” (p. 27). Ao regular as condições de matrícula dos alunos, com a publicação do Despacho n.º 18041/2008 de 4 de julho, de certa forma

limitar o acesso e estreitar as regras de frequência dos alunos aos cursos de música em regime supletivo, em escolas públicas, particulares e cooperativas de Ensino Básico e Secundário. Esta medida parece apontar para a condenação do regime supletivo como um regime de exceção, tal como estava previsto na sua própria criação. (Carneiro, 2021, p. 27)

Em 2009 deu-se prosseguimento à política de reestruturação no ensino especializado de música, sendo paradigmática a Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, que deu origem à criação de novos Cursos Básicos de Música, de Dança e de Canto Gregoriano, com a respetiva definição dos seus planos de estudos e dos regimes de frequência: integrado, articulado e supletivo, com o último a considerar somente as disciplinas da área da música. Na sequência publicação desta portaria, aboliram-se os planos de estudo próprios de cada escola, passando a existir idêntico plano de estudos para as escolas públicas de ensino especializado de música e para as escolas equivalentes da rede particular e cooperativa com autonomia pedagógica.

Em 2012, com a publicação da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, o plano de estudos do curso secundário de música possibilita as seguintes opções: instrumento, formação musical e composição, para além dos cursos secundários de canto e de canto gregoriano. No artigo 2.º da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, podemos ler o seguinte: 1 — Os planos de estudos integram as componentes de formação geral, científica e técnica-artística. 2 — O plano de estudos

do Curso Secundário de Música contempla as variantes de Instrumento, de Formação Musical e de Composição, sendo inerente a cada uma daquelas uma disciplina trienal distinta (Moura & Ribeiro, 2022).

Assim, quanto à estruturação curricular e articulação entre os dois ramos, são destacadas a definição de políticas para uma maior harmonização curricular entre os planos de estudos estabelecidos para o Curso Básico de Música (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho) e o curso Secundário de Música (Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto). Neste âmbito, Vieira (2014, p. 69) refere que as duas portarias

assentavam na ideia de um currículo flexível em que a autonomia das escolas aparecia ainda mais reforçada. Fundamental era ainda o facto de promover a continuidade dos vários regimes de frequência (integrado, articulado e supletivo), algo que, tendo em conta a crescente procura dos alunos pelo ensino especializado da música, se revestia de especial importância, dada a ainda escassa cobertura da rede de ensino especializado (p. 69).

A Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, tendo como referência as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados constantes dos anexos IV e V do mesmo Decreto-Lei, estabelece o regime destes cursos, nomeadamente nas áreas da dança, música e canto gregoriano e as suas regras específicas de frequência e de matrícula.

Face à reestruturação que ocorreu no ensino genérico, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o ensino artístico especializado de música sofreu uma atualização dos seus planos de estudo. Por conseguinte, o curso secundário de música é regulado pela Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, conforme a matriz curricular-base dos cursos artísticos especializados prevista no anexo VII ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Os planos de estudos então aprovados contemplam as seguintes áreas de formação:

b) A componente de formação científica, que visa proporcionar uma formação consistente no domínio do respetivo curso; c) A componente técnica artística, que visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas e artísticas para o perfil profissional visado; d) A formação em contexto de trabalho, quando exista, que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir (Artigo 6.º, n.º 2, Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto).

Como consta no Despacho n.º 7415/2020, 24 de julho de 2020 (p. 52),

a promoção de um ensino de qualidade implica fomentar aprendizagens efetivas e significativas a aprender por todos, com diversos níveis de consecução, mas sempre tendo por base conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas, favorecendo o desenvolvimento de competências de nível elevado.

Para a materialização de tais pressupostos, ainda em conformidade com o mesmo Despacho, é necessário reconhecer-se a extensão e a necessidade de se atualizarem os documentos curriculares, no que respeita aos cursos artísticos especializados, ou seja, a nível das componentes de formação geral e científica. A dimensão e a carência de atualização, que foram identificadas, acabam por inibir

a consolidação de aprendizagens, do aprofundamento do conhecimento essencial de cada disciplina, área disciplinar e componente de formação dos cursos artísticos especializados, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas, dificultando práticas de diferenciação pedagógica. (Despacho n.º 7415/2020, 24 de julho de 2020, p. 52)

No que concerne aos cursos artísticos especializados, os documentos denominados Aprendizagens Essenciais contêm “o racional específico de cada disciplina, as aprendizagens essenciais, as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, com a finalidade de desenvolver as áreas de competências nele listadas, compreendendo “as sugestões para a avaliação das aprendizagens, nas suas dimensões formativa e sumativa”. Para tais cursos, elaboraram-se “aprendizagens essenciais para as disciplinas da componente de formação científica do ensino secundário”, considerando “as especificidades curriculares e organizativas desta oferta educativa e formativa” (Despacho n.º 7415/2020, 24 de julho de 2020, p. 52).

Um ponto fulcral na formação musical especializada é a flexibilização curricular e a própria autonomia pedagógica das escolas e dos docentes. Para entender melhor esta questão, referencia-se o Despacho n.º 5907-2017, de 5 de julho, no âmbito da *Autonomia e Flexibilização Curricular*, segundo o qual,

o XXI Governo Constitucional assume a educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso (...) a promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma

cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.
(Despacho n.º 5907-2017, de 5 de julho)

Outro fator relevante refere-se à forma como se assume a importância da interdisciplinaridade na construção de um currículo, sendo a diferenciação pedagógica um dos vetores fundamentais presentes neste despacho, ao sugerir que as escolas devem ter ao seu dispor

instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos (...) a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.
(Despacho n.º 5907, de 5 de julho, 2017)

Tudo isto, uma vez que “(...) tradicionalmente, os instrumentos de autonomia das escolas não incluem a área central de atuação das escolas, isto é, a autonomia no desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 5907, de 5 de julho, 2017).

O referido despacho estabelece prioridades na apropriação contextualizada do currículo “(...) assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” (Despacho n.º 5907, de 5 de julho, 2017). Assim, é essencial que o projeto educativo se alicerce em três fatores: autonomia, confiança e responsabilidade: “(...) autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade” (Despacho n.º 5907, de 5 de julho, 2017).

2. A missão da pedagogia em Formação Musical

*Ensinar os que querem aprender nunca foi problema.
Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a
missão da pedagogia. (Nóvoa, s.d., p. 4)*

Tal como refere Libâneo (2002b), uma aprendizagem de qualidade é aquela em que o aluno desenvolve o seu próprio raciocínio, em que correlaciona conceitos, em que tem a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido em diferentes contextos e em que consegue transmitir uma ideia através das suas próprias palavras. Neste contexto, é necessário perceber que este tipo de

aprendizagem duradoura só se proporciona se o professor possibilitar que os alunos lidem de forma autónoma com conhecimentos e com aplicabilidade dos mesmos.

Uma pedagogia para a autonomia será, então, uma *pedagogia-em-movimento* – flexível, exploratória, transitória e (auto)crítica. Implica uma reflexão continuada sobre os pressupostos que a orientam e os seus efeitos nos contextos em que é vivenciada, supõe o comprometimento dos docentes no avanço da sua profissão, e requer o questionamento e a subversão de modos de trabalho dominantes no meio académico. (Vieira, 2014., p. 21)

Neste sentido, para Libâneo (2002a), a pedagogia é a responsável pela teorização dos formatos e objetivos de intervenção na prática educativa. Este autor afirma que existe uma correlação entre este conceito e o conceito de didática, pois refere que a didática é uma disciplina pedagógica. A didática direciona-se para a formação do aluno em função dos propósitos da educação, estuda o processo de ensinar e aprender e fomenta a interligação entre a teoria do ensino e a teoria do conhecimento. Completa ainda referindo que “o campo do didático é o ensino, isto é, investigar os nexos entre ensino e aprendizagem para propor princípios, formas, diretrizes que são comuns e fundamentais ao ensino de todas as matérias” (p. 11). A didática requer ainda que exista entre professor e aluno uma comunicação com propósitos educativos e sociais, por ser uma disciplina que “expressa a dimensão da intencionalidade da ação docente” (Libâneo, 2002a, p. 11).

Ao contrário da metodologia, o objetivo didático é de carácter geral, isto é, generaliza as vertentes específicas do ensino-aprendizagem nas várias disciplinas e formas de ensino. Neste sentido, a ação da docência não requer apenas conhecimentos e práticas da área do professor em questão, é necessário ter conhecimentos de didática e de metodologia específicos dessa mesma área para compreender o ensino na sua totalidade (Libâneo, 2002a).

O conceito de supervisão também se relaciona com o de pedagogia, tal como defende Vieira (2009), a natureza e as finalidades de ambas as práticas devem articular-se em direção à emancipação. A supervisão pedagógica permite que a qualidade da pedagogia seja regulada, isto é, “a pedagogia sem a supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (p. 200). A sua principal função é a transformação das teorias e práticas pedagógicas. Desta forma, a supervisão e a pedagogia assumem um papel fundamental para a melhoria da qualidade da ação educativa (Vieira, 2009).

No que se refere à pedagogia, Nóvoa (s.d.) refere que é fundamental ter consciência de que esta apresenta três fracassos. A pedagogia tem em vista inovar e com isso acabou por introduzir um excesso de burocracia que limita as instituições e os docentes no exercício da pedagogia e da

docência. A busca por uma pedagogia mais eficiente tornou-a tecnocrática, isto porque se criaram listas enormes de objetivos e competências que não têm utilidade nem qualquer sentido. O último fracasso apontado por Nóvoa (s.d.) é o da pedagogia científica, pois esta veio substituir a reflexão prática, originando novas e indesejáveis orientações acerca da prática docente. Com isto, o autor pretende esclarecer que só uma pedagogia feita através dos professores é que conseguirá trazer novamente sentido à escola e às aprendizagens.

Pode-se dizer que Vieira (2014) refere um quarto fracasso, porém este aponta especificamente para um nível de ensino: a invisibilidade da pedagogia no contexto do ensino superior. Isto deve-se ao facto de a pedagogia não representar legitimidade no âmbito da investigação, da pouca investigação que existe acerca do ensino superior, tendencialmente esta não faz uma ligação direta à pedagogia, também a escassa investigação do currículo neste âmbito incita a que questões fulcrais se desvançam, desvalorização do ensino em favor da atividade investigativa, entre outros aspetos. Para a autora, um dos fatores que poderá estar na causa da invisibilidade pedagógica é a avaliação externa assumir um papel burocrático com o intuito de controlo e de prestação de contas, em vez de se focar no desenvolvimento profissional e na reconfiguração das práticas. Também se verifica que a avaliação institucional não integra na sua avaliação conceitos como ética e política da pedagogia. Posto isto, os sistemas de garantia de qualidade acabam por ter um impacto limitado na melhoria das práticas pedagógicas (Vieira, 2014).

De facto, Vieira (2004) demonstra algumas insatisfações relativamente às práticas pedagógicas que se vivem. Um dos motivos desta insatisfação profissional é a crença que existe de que é possível construir espaços de resistência e ação mediante uma pedagogia em que professores e alunos têm um papel mais ativo, no entanto, verifica-se falta de protagonismo dos alunos e dos professores na escola, adquirindo uma ação de segundo plano. Outro motivo é acreditar que é possível construir esses espaços via parcerias e da democratização educacional, quando se verifica uma tendência por parte da formação e da investigação em discriminar as escolas e em mantê-las distantes das universidades.

Para que se proporcione uma mudança na prática docente, Nóvoa (2007) avança com algumas medidas, tais como a intervenção dos próprios professores no processo de formação para a docência, a promoção de modelos de organização autónomos e o envolvimento ativo dos professores da implementação de reformas. Tal como evidencia Vieira (2014), para que se possa transformar a pedagogia é necessário problematizá-la, voltar a conhecê-la de novo e levantar questões óbvias como se a tivéssemos desaprendido. Neste âmbito, Candau (2014) propõe que a tomada de consciência da construção da própria identidade seja implementada nos processos de

formação inicial de professores e nas práticas escolares. Ainda assim, é fundamental saber que transformar as práticas educativas, não deve ser apenas uma função dos professores, é necessário reconhecer que os formadores e investigadores académicos têm responsabilidade relevante na transformação das práticas tradicionais (Vieira, 2004).

A escola atravessa uma crise (Candau, 2014; Schon, 1992) que, no fundo, é transversal a outras áreas, a falta de confiança no conhecimento dos profissionais leva a que se procurem novos princípios e hipóteses relativamente à prática profissional. No que diz respeito à educação, “esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (p. 80), isto é, existe uma discórdia entre aquilo que se supõe que os professores devem saber e transmitir aos alunos, e entre a reflexão que o professor faz depois da prática docente (Schon, 1992).

A pedagogia no âmbito da Formação Musical

A aprendizagem da música é tão antiga como o próprio ato de fazer música, remontando aos primeiros tempos da civilização, ou seja, à Pré-História. Desde então, as culturas do mundo desenvolveram diferentes sistemas de ensino e aprendizagem — pode pensar-se no *maguru panggul*, literalmente, “ensinar com o martelo” em Bali e Java; ou no sistema dos Xhosa em Ngqoko, África do Sul, que se baseia na progressão incentivo - canções - técnicas - terminologia. As abordagens mestre-aprendiz têm sido comuns em muitas culturas em todo o mundo e ao longo da história, desde os trovadores à tradição guru-śiṣya paramparā na Índia e à família Bach. Mas, como campo de estudo, a educação musical só se estabeleceu na modernidade tardia e só no século XX é que se tornou uma disciplina de pleno direito: a pedagogia musical (Green, 2008).

No seu sentido mais lato, a pedagogia musical refere-se a todos os esforços práticos, orientados para a aplicação, bem como aos esforços académicos destinados ao ensino e à aprendizagem. As tarefas da pedagogia musical centram-se na capacidade, conhecimento, experiência, compreensão e interpretação em todas as áreas da música. Como tal, a pedagogia musical inclui os conceitos relacionados de educação musical, didática, ensino e instrução em música, embora as suas distinções não sejam claras nem consensuais (Green, 2008). Paralelamente à sua fixação, como disciplina independente, começou também a institucionalização da pedagogia musical. Para além do seu lugar na academia/universidade de música e na escola, a educação musical também tem lugar em contextos individualizados, de aprendizagem ao longo da vida e comunitários. Em todos os diversos esforços e abordagens, todos partilham o objetivo de formar as pessoas a produzir

som organizado, fazer e transmitir música, e a fazê-lo bem, ou seja, proporcionar formação musical (Green, 2008).

Com a evolução da pedagogia musical no século XX, muitas abordagens distintas desenvolveram-se ou foram aperfeiçoadas e surgiram novos métodos. Entre eles, o método Kodály, que recebeu o nome do carismático compositor e pedagogo húngaro, a euritmia desenvolvida pelo músico e pedagogo suíço Émile Jaques-Dalcroze, a Schulwerk de Carl Orff na Alemanha e o método Suzuki criado pelo violinista e pedagogo japonês.

A disciplina de Formação Musical visa a aquisição de elevados conhecimentos e competências em música. O desenvolvimento do sistema de educação musical tem influenciado o intercâmbio de abordagens de ensino e técnicas de performance entre diferentes países (Li & Zhou, 2022). A Formação Musical tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências criativas, o desenvolvimento integral dos estudantes e a obtenção de competências musicais de nível profissional (Wan, 2022). O processo de aprendizagem baseia-se no estudo das características da música, da sua história, considerando os géneros e estilos musicais e o trabalho de músicos/compositores famosos. A aquisição de conhecimentos musicais baseia-se numa abordagem abrangente, que envolve a identificação das relações entre diferentes tipos de criatividade, afetando o desenvolvimento do pensamento de um estudante (Ryan et al., 2022).

Durante a Formação Musical, o estudante adquire não só conhecimentos musicais, como também se torna portador de valores culturais. O processo de ensino e aprendizagem baseia-se no aumento da qualidade da interação entre professores e estudantes e na utilização de tecnologias modernas, que contribuem para melhorar a qualidade dos conhecimentos e o profissionalismo dos estudantes (Xue, 2021).

Em 1990, Estelle Jorgensen escreveu que

os cursos de licenciatura e pós-graduação em educação musical, muitas vezes, são resumos e *destilações* de ideias de outros, com o resultado de que os professores de música adquirem um conhecimento de segunda mão, em vez de um conhecimento de primeira mão, dos materiais e, como resultado, uma compreensão superficial dos fundamentos filosóficos da educação musical. (Costa, 2021, p. 50)

Na mesma linha, Kratus (2015) destaca a estagnação nos programas de formação de professores de música que remonta a muito mais do que 50 anos como sendo semelhante ao que era ensinado nos conservatórios europeus do século XIX. Relacionado com esta “estagnação” está o facto de

muitos músicos se dedicarem a outros tipos de música alternativos à linguagem clássica e têm menos probabilidades de serem aceites nos programas de formação de professores.

Um dos aspetos com o qual nos deparamos em contexto de estágio é o nível de exigência e o grau elevado dos conteúdos face há uns anos, nomeadamente quando a geração que agora se encontra na formação de professores se encontrava nos primeiros graus de ensino especializado de música. Também a variedade de métodos e reportório alargou substancialmente, visto que verificamos um leque muito mais vasto de métodos de ensinar um único conteúdo, mas também uma polivalência dos mesmos. Grande parte das atividades observadas e implementadas em contexto de estágio promovem o desenvolvimento de múltiplas competências, um único exercício pode trabalhar ritmo, melodia, harmonia e improvisação. A facilidade no acesso ao reportório erudito também é um fator que alavancou a utilização de forma diversificada de reportório, fazendo da disciplina de Formação Musical um difusor da cultura musical erudita.

Embora a investigação em Formação Musical tenha sido influenciada por domínios como a filosofia, a psicologia e a neurofisiologia, o sistema de ensino de música português, nomeadamente no ensino básico e secundário, em escolas de música e conservatórios, tem-se mantido quase inalterado pelos movimentos progressistas na educação. Parece existir uma tensão permanente entre aqueles que se veem como responsáveis pela manutenção de padrões venerados do passado e outros que pretendem promover mudanças efetivas (Kratz 2015).

A evidência empírica no ensino da música em Portugal, em particular no contexto do ensino da música instrumental, sugere que, como refere Gert Biesta (2009), alguns intervenientes, os que beneficiam do *status quo* para manter as coisas estão e não abrir uma discussão sobre o que a formação pode ser, recusam uma posição crítica relativamente à Formação Musical. Talvez condicionados por fortes personalidades artísticas, alguns professores de música assumem que qualquer um pode ensinar, adotando um modelo de ensino transmissivo e limitado à propagação de uma cultura de conformidade e à absorção passiva de conhecimento (Costa, 2021). A academia manteve-se isolada, resistente à mudança e demasiado regressiva em vez de progressiva na sua abordagem ao ensino de graduação, favorecendo, em vez disso, a perpetuação de valores e práticas associados à cultura do conservatório clássico ocidental, com permanência da maioria dos sistemas ocidentais de ensino da música instrumental na tradição dos conservatórios clássicos ocidentais tornou-os largamente desligados de alguns movimentos educativos do século XX, caracterizados por pedagogos progressistas como John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Paulo Freire, entre outros. Embora o número de pedagogos musicais alinhados com os princípios da pedagogia crítica tenha aumentado no final do século XX, questionando alguns

dos valores e práticas tradicionais da formação musical, ainda há contextos em que o foco da investigação e dos programas de formação de professores é, em grande medida, melhorar o que já foi feito, “aperfeiçoando as explicações” (Costa, 2021, p. 53).

O autor supracitado salienta a importância da pedagogia crítica na formação musical, mais concretamente nos mestrados em ensino de música, para que se possa promover uma sólida formação no ensino de instrumento, canto, análise e técnicas de composição, formação musical, história da música e música de conjunto, possibilitando aos *mestres* um acesso privilegiado à investigação e, naturalmente, às distintas especialidades de terceiro ciclo, bem como favorecer a interdisciplinaridade e a permeabilidade ao nível da formação universitária em música no panorama da oferta europeia (Costa, 2021).

Verificou-se que um dos ideais mais presentes no contexto da formação de professores é a mudança das práticas, que surge não só com o intuito de radicar os métodos arcaicos do passado, mas também para dar espaço à evolução dos métodos e à implementação de estratégias inovadoras com foco na aprendizagem do aluno. Nas aulas de ensino superior que andam par-a-par com o Estágio Profissional é notória a ambição que existe em atualizar as práticas pedagógicas. Criatividade, concentração e opinião crítica são competências cada vez mais fomentadas pela disciplina, visto que as estratégias que estão a ser implementadas em EP dão espaço ao aluno para que as possa desenvolver.

No âmbito dos cânones da prática educativa, existe uma forte carga histórico-pedagógica, com pedagogos a considerar essencial compreender atividades com forte componente criativa nas aulas de formação musical, uma vez que os alunos devem ser vistos como compositores e o professor como se fosse um maestro, se não mesmo um maestro no sentido literal da palavra, que estimula, transmite pergunta, aconselha e ajuda, mais do que ensina ou informa (Swanwick, 1991). Todavia, não existem receitas de “tamanho único”, sendo fundamental o estímulo e o incentivo à liberdade criativa, mas sem se cair na experimentação demasiadamente abstrata, pouco ou nada balizada, por poder fazer com que o desenvolvimento possa ser um beco sem saída, na medida em que toda a abordagem depende muito quer das competências técnicas do aluno, quer das suas capacidades musicais e extramusicais, sendo estas as mais importantes. A filosofia subentendida nesta perspetiva centra-se no aluno, promove a individualidade e a criatividade de cada um, e convida a olhar e a escutar mais cuidadosamente o que estes fazem (Swanwick, 1991).

3. Supervisão pedagógica no Ensino Artístico Especializado de Música

O conceito de supervisão evoluiu ao longo do tempo relativamente aos objetivos da intervenção educativa. Em Portugal, a supervisão surgiu na década de 1980, associada à formação inicial dos professores (Zepeda, 2017). Gradualmente, seguindo as tendências internacionais, assumiu novos significados, incluindo a formação contínua de professores. De acordo com diferentes cenários supervisivos, o trabalho conjunto de observação da turma, com o supervisor e o professor a trabalharem em conjunto, apresenta geralmente ciclos de observação – reflexão-ação específica da ação-investigação, pelo que a supervisão pedagógica pode ser definida como a teoria e a prática da regulação do ensino e da aprendizagem num contexto educativo, tendo a pedagogia como o seu fator-chave, que visa melhorar a ação educativa e as competências dos alunos (Zepeda, 2017). A supervisão pode, então, ser caracterizada como uma articulação entre a prática reflexiva e a pedagogia para a autonomia; análise reflexiva de teorias e práticas na comunidade; planeamento, implementação e avaliação de projetos de ensino e aprendizagem; criação de condições e espaços de colaboração entre pares; supervisão e avaliação colaborativa dos processos e resultados de desenvolvimento profissional e formação contínua (Vieira, 2009).

Atualmente, o conceito de supervisão é mais amplo, englobando dois níveis interligados na supervisão pedagógica, centrando-se na mediação do desenvolvimento dos alunos, bem como no desenvolvimento organizacional da escola (Glickman et al., 2017). Assim, a supervisão inclui não só o contexto da sala de aula, mas também uma escola reflexiva enquanto comunidade de aprendizagem. Neste entendimento, a escola é redefinida, na tradição de Schön (1983) e Zeichner (1981), como uma organização reflexiva na sua missão e estrutura, no decurso de um processo simultaneamente avaliativo e formativo de regulamentação pedagógica e institucional (Nolan & Hoover, 2011). Assim, o conceito de supervisão coloca a melhoria da prática pedagógica numa comunidade educativa, numa perspetiva democrática baseada na colaboração entre pares, no contexto de uma escola capaz de integrar e aplicar, individual e coletivamente, estratégias de reflexão, autonomia, mediação e liderança. O objetivo da supervisão reside, então, na melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ligando o desenvolvimento dos alunos, professores, supervisores e da própria escola.

É neste sentido que Afonso e Ferreira (2012), afirmam que

a supervisão pedagógica vem adquirindo uma expressão cada vez mais consistente no quadro da regulação das práticas pedagógicas e no âmbito do desenvolvimento profissional, através de práticas de reflexão sistemática, de partilha, de cooperação e de qualificação dos professores, com vista à melhoria da qualidade da educação escolar. (p. 99)

Para um melhor entendimento dos modelos de supervisão pedagógica impõe-se a clarificação polissêmica do conceito de supervisão, tendo-se como quadro de fundo, conforme salientam Alarcão e Tavares (2003), que existem diferentes manifestações de supervisão que variam consoante as conceções defendidas por diferentes autores/investigadores, razão pela qual é difícil caracterizar modelos e estabelecer dicotomias. Durante muito tempo, o termo supervisão foi associado a “chefia”, “autoritarismo”, “dirigismo”, o que tem acarretado implicações negativas na correta definição e utilização do termo. A este respeito Alarcão (1995, p. 5) observa que, em determinadas circunstâncias, o termo supervisão despoleta fenómenos de rejeição e de desconfiança por atribuição de características que entre si entrelaçam afins de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, e mobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização.

Flanders (1980, cit. por Lemus, 1975, p. 4) propôs um conceito de supervisão no qual o supervisor é o colaborador, o colega que, caminhando lado a lado com os outros colegas, cresce com eles, evolui e ajuda-os a descobrir por si próprios a melhor forma de agir. Para o autor supracitado, supervisão significa:

ajudar outra pessoa a mudar a sua maneira de ensinar (...) ajudar o professor a mudar padrões de instrução das maneiras que o professor escolheu (...) uma partilha na investigação na qual duas pessoas comparam as suas alternativas e nas quais o supervisor é simplesmente uma pessoa que tem mais experiência na conduta da investigação.

Alarcão (2000, p. 32) refere que só uma supervisão pedagógica que privilegie ação e o diálogo centrado numa análise reflexiva consolida o seu objetivo, ou seja, o “desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”. Verificamos que toda a Prática de Ensino Supervisionada gira em torno da conexão dos conceitos ação e reflexão e a formação de professores de FM do PP é reflexo disso.

A supervisão pedagógica é vista como uma visão conjunta e consertada, para que se possam aceitar os desafios colocados, responsabilizando os professores face a uma prática comum de autoavaliação, autoquestionamento, autorreflexão, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão, 2000). A corroborar, Vieira (2009, p. 200) refere que, tendo em conta que a supervisão possibilita “a regulação da qualidade da pedagogia”, configura-se como “uma condição da sua compreensão e renovação”, o que “significa que a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia”. Vieira (2009, p. 201) salienta que “na expressão ‘supervisão pedagógica’, o adjetivo

reporta-se não apenas ao objeto da supervisão – a pedagogia –, mas também à sua função potencialmente educativa”. Assim sendo, a supervisão, se “orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança”, possibilitando que ocorra “o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas ‘pantanosos’ que nela se colocam” (Vieira, 2009, p. 201). Ainda na esteira da mesma autora, a supervisão pedagógica pode ser definida como uma orientação quotidiana de toda a ação no processo de ensino e aprendizagem, coordenação do trabalho em equipa entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A sociedade atual exige que os professores sejam capazes de responder às novas realidades educativas. Como tal, os professores devem responder efetivamente, com base numa formação contínua, com um aprofundamento de pedagógicas, competências e conhecimentos, essenciais para o exercício de funções de supervisão nas escolas. Para além da supervisão da sala de aula, as funções de direção de turma, coordenação de departamento, da área disciplinar e de avaliação do desempenho dos professores. É fundamental que os professores promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, em articulação com o seu desenvolvimento profissional, no contexto de uma escola reflexiva e democrática (Martins et al., 2015). Desta forma, a escola é vista como uma comunidade, na qual alunos e professores interagem e colaboram, construindo caminhos de conhecimento e de partilha (Alarcão & Canha, 2013). O desenvolvimento docente deve assentar num ambiente colaborativo, permitindo ao professor melhorar as suas práticas, a partir de um processo contextualizado de reflexão e experimentação (Coimbra et al., 2020). De acordo com diferentes cenários de supervisão, o trabalho conjunto de observação de aulas, com o supervisor e o professor a trabalharem em conjunto, apresenta geralmente ciclos de observação - ação-reflexão que são específicos da investigação-ação (Zepeda, 2017), que pode ser definida como a teoria e a prática da regulação do ensino e da aprendizagem em contexto educativo, tendo como objeto a pedagogia e visando a melhoria da ação educativa e das competências do professor em formação. A supervisão pode, então, ser caracterizada como uma articulação entre a prática reflexiva e a pedagogia para a autonomia; análise reflexiva de teorias e práticas na comunidade; planeamento, implementação e avaliação de projetos de ensino e aprendizagem; criação de condições e espaços de colaboração entre pares; supervisão e avaliação colaborativa dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da formação contínua (Coimbra et al., 2020).

A supervisão pode ser caracterizada como uma prática reflexiva, colaborativa e contextualizada, que proporciona ao professor um aperfeiçoamento didático e pedagógico, envolvendo valores,

atitudes, conhecimentos e habilidades, na formação inicial ou continuada. Este desenvolvimento de qualidades humanas e competências profissionais é essencial para o desempenho das funções docentes e deve ser efetuado colaborativamente (Alarcão & Canha, 2013). As particularidades da supervisão, no que respeita às dinâmicas de colaboração entre professores, estão ancoradas nas especificidades da cultura de cada escola. Além disso, a cultura profissional docente, constituída pelo conjunto de crenças, valores e hábitos de cada professor e pela forma como os professores se relacionam e o seu trabalho, influencia decisivamente o desenvolvimento dos professores e das escolas (Coimbra et al., 2020). Por isso, é necessário considerar os desafios colocados à supervisão, no que respeita às dinâmicas de colaboração e desenvolvimento dos professores, a começar pela construção de culturas de aprendizagem profissional, e o apoio de “amigos críticos” ou “amigos prestáveis” (Nolan & Hoover, 2011).

Wiyono e Rasyad (2021) referem que, em termos gerais, a abordagem de supervisão pode ser classificada como: diretiva, não diretiva e colaborativa. Na abordagem de supervisão diretiva, o supervisor guia ativamente os alunos, dirigem e dão exemplos e os alunos tendem a aceitar e seguir as suas diretrizes. Esta abordagem de supervisão baseia-se na psicologia behaviorista. Na abordagem de supervisão não diretiva, os supervisores tendem a ouvir e encorajar os alunos. Esta abordagem baseia-se na premissa de que a aprendizagem é o resultado da imitação e da prática e refere-se à psicologia humanista, ou seja, parte do princípio de que a aprendizagem é essencialmente uma experiência pessoal resultante da curiosidade do indivíduo relativamente ao ambiente. Por este motivo, no processo de aprendizagem, os alunos devem identificar e resolver ativamente os problemas através das suas próprias descobertas. A abordagem de supervisão colaborativa é uma combinação da orientação diretiva e da supervisão não diretiva. Supervisor e aluno são igualmente ativos e partilham responsabilidades. Esta abordagem baseia-se na premissa de que a aprendizagem é uma aliança entre alunos e supervisores. Os resultados da aprendizagem podem ser ótimos se houver uma estreita relação entre pares. A base da psicologia subjacente é a psicologia cognitiva. Por conseguinte, a psicologia cognitiva, a fim de que o processo de supervisão atinja os melhores resultados, requer o máximo entusiasmo e interação entre supervisores pedagógicos e alunos. No contexto da supervisão pedagógica, é imperativo esclarecer as características essenciais do supervisor pedagógico. É pertinente que o processo de regulação da supervisão pedagógica seja reconhecido pelo supervisor, de modo a fundamentar a equidade que todos os envolvidos merecem. Neste sentido, Sá e Castro (2019) realizaram um estudo com uma amostra com 57 alunos, na formação inicial, em escolas de ensino secundário no Norte e Centro de Portugal, que responderam a um questionário com quatro respostas abertas, sendo entrevistados num grupo focal. As conclusões apontam para a mediação, liderança,

colaboração e reflexividade, de uma perspectiva dialógica e inovadora, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos.

Capítulo II | Intervenção Pedagógica – enquadramento contextual

No segundo capítulo é feito um enquadramento da instituição de ensino onde o Estágio Profissional decorreu e um enquadramento do contexto pedagógico. Para caracterizar o Polo de Estágio verificou-se ser relevante relatar a sua criação e o meio envolvente em que tem estado sediado e, principalmente, abordar os projetos e parcerias que distinguem esta instituição do Ensino Artístico Especializado de Música (EAEM) das demais. Note-se que esta informação descrita anteriormente é referida com base no Projeto Educativo (PE) de 2011 do Curso de Música Silva Monteiro. Ressalva-se que a informação sobre o Polo de Estágio foi retirada do Projeto Educativo em vigor.

Neste capítulo, também é feita a descrição das turmas envolvidas no estágio, duas turmas de Formação Musical e uma turma de Classes de Conjunto, e realizada uma contextualização do meio envolvente naquelas em que se torna um fator relevante.

1. Curso de Música Silva Monteiro

O Curso de Música Silva Monteiro (CMSM) é uma prestigiada instituição de ensino musical localizada na cidade do Porto, Portugal. Fundado em 1928 pelas irmãs Carolina, Ernestina e Maria José da Silva Monteiro, o CMSM teve como objetivo inicial suprir a necessidade de educação musical de qualidade durante um período de crise económica. Ao longo de mais de nove décadas de existência, o CMSM tornou-se uma referência no ensino da música, formando gerações de pianistas, professores e entusiastas da música.

O CMSM oferece uma formação musical abrangente e especializada, desde a iniciação, ao curso secundário, contemplando os cursos livres e o *RockinSchool* Silva Monteiro. O curso possui os regimes de ensino articulado e supletivo e possibilita a aprendizagem dos seguintes instrumentos: violino, viola d'arco, violoncelo, contrabaixo, piano, guitarra, canto, bateria, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, saxofone, trompete e trombone. Do ponto de vista da integração da educação musical, o CMSM visa explorar diferentes formas de aproximação à música, envolvendo não apenas os alunos, mas também pais, professores, escolas e o público em geral. Através de parcerias com escolas regulares e programas de intervenção educacional, como o Programa de Intervenção de Prioridade Educacional Territorial (TEIP), a instituição faz por promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social através da música. Atualmente, a instituição conta com mais de 400 alunos de diferentes estratos sociais, e a sua contribuição para a comunidade é

evidenciada pelo projeto “Música para Todos” e pela criação da Orquestra Juvenil de Bonjóia, que oferecem oportunidades musicais a crianças de origens sociais desfavorecidas.

1.1. Contextualização histórica e do meio envolvente

O CSM foi fundado por três irmãs provenientes de uma família abastada do Porto. Carolina, Ernestina e Maria José da Silva Monteiro receberam uma educação refinada e dedicada, com destaque especial para a aprendizagem de música, fortemente influenciada por professores de renome na época (Augusto e Virgínia Suggia, e Óscar da Silva, que estudou com Clara Schumann). No entanto, enfrentando as dificuldades económicas decorrentes da crise entre as duas guerras mundiais, as irmãs decidiram aproveitar os seus notáveis talentos artísticos e criar um projeto visionário. No dia 2 de março de 1928, estabeleceram o Curso Silva Monteiro, a primeira e maior escola privada de música no Porto. Inicialmente com apenas três alunas e dedicado apenas ao ensino de piano, a escola começou na sua residência familiar na Avenida da Boavista e depressa expandiu as atividades.

Durante quatro décadas, o Curso Silva Monteiro formou gerações de pianistas, professores e entusiastas da música. Em 1973, seguindo expressamente o desejo das fundadoras, o curso foi transferido para as suas três alunas e colaboradoras mais antigas: Maria Teresa Matos, Maria da Conceição Caiano e Maria Fernanda Wandschneider, adquirindo o nome que tem atualmente. Com o decorrer dos anos as instalações foram alterando, sendo que a última mudança foi precisamente no início deste ano letivo e sediou o curso na rua de Monsenhor Fonseca Soares, a cerca de 500 metros da Casa da Música, no Porto.

Conhecer o meio em que se insere é essencial para caracterizar a instituição e as suas diretrizes. O Porto é a segunda maior cidade de Portugal e é conhecida pela sua riquíssima herança cultural e arquitetónica. A cidade possui museus, galerias de arte, teatros, bibliotecas e outros espaços culturais e, do ponto de vista educativo, um centro muito rico com várias instituições de ensino superior e centros de investigação científica. No que se refere à música e às artes, estas estão presentes de várias formas na cidade, abrangendo uma ampla gama de estilos, géneros e expressões artísticas. Podemos encontrar galerias de arte e museus que recebem exposições de artistas contemporâneos e clássicos, com especial destaque para a Fundação de Serralves, o Museu Nacional Soares dos Reis e a Galeria Municipal do Porto.

No que concerne à música erudita, esta é uma cidade riquíssima de eventos, salas de espetáculos, concertos e instituições dedicadas ao ensino deste género musical. Uma das mais célebres referências da música erudita no Porto é a Casa da Música, conhecida pela diversidade de concertos e espetáculos, pela acústica excecional e pela sua arquitetura contemporânea. Também a Orquestra Sinfónica do Porto é um ponto de referência pelo alto nível performativo e pela diversidade de repertório. Tal como o CMSM, existem muitas outras escolas de música espalhadas pela cidade, que todos os anos desenvolvem projetos e difundem o ensino de música. Além disso, o Porto também recebe festivais de música clássica, tais como o Festival Internacional de Música de Espinho e o Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim, que trazem sempre diversos artistas de renome e difundem a música erudita.

1.2. Projetos e parcerias

No PE do CMSM verificasse uma grande diversidade de projetos e parcerias que difundem e alavancam o ensino de música. Para além dos *masterclasses* e *workshops* que o Curso promove regularmente, é realizado um concurso interno de mérito que premeia e incentiva a excelência da prática instrumental. Direcionado exclusivamente para os alunos de piano, ocorre anualmente o Concurso Internacional Santa Cecília, já desde 1998, que atrai jovens pianistas de todo o mundo. O CMSM possui uma orquestra residente, a Orquestra Sinfónica Jovem do Curso de Música Silva Monteiro, que desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento dos alunos, proporcionando experiências enriquecedoras de música de conjunto.

Através da parceria que tem com a Câmara Municipal do Porto, é organizado anualmente um festival de música que apresenta vários concertos, recitais e performances musicais em diferentes estilos e géneros, que permite aos alunos enriquecerem a sua cultura musical. O CMSM realiza ainda uma série de Ciclos de Recitais, proporcionando aos alunos fazerem concertos com regularidade em espaços como o Museu Romântico da Quinta da Macieirinha, o Palacete Viscondes de Balsemão, a Quinta de Bonjónia e a Casa do Infante.

O projeto que detém maior destaque é a Orquestra Juvenil da Bonjónia. No âmbito do projeto “Música para Todos” realizado pela CMP em parceria com o CMSM e o com o Agrupamento de Escolas do Cerco, é criada em 2011 a Orquestra Juvenil da Bonjónia que oferece formação musical especializada para crianças do ensino básico em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O projeto tem recebido também apoios de entidades privadas, como o Banco Português de Investimento, da BIAL, da Fundação Manuel António da Mota e da Fundação Axa – Corações em

ação, para que se consigam adquirir instrumentos musicais para os alunos. Os principais objetivos da orquestra são promover a integração dos alunos através da música, desenvolver o gosto e apreciação musical, promover o trabalho cooperativo e em grupo e ainda combater a exclusão social, o abandono escolar precoce e o absentismo. Com o propósito de angariar mais fundos para o projeto comum “Música para Todos” e a Orquestra Juvenil da Bonjóia, é criado o Festival *Concerts4good* que se realiza anualmente no Teatro Municipal Campo Alegre.

Segundo o PE, a Orquestra Juvenil da Bonjóia possui atualmente 126 alunos e desde a sua criação já se apresentou nos Paços do Concelho do Município do Porto, nas comemorações do Dia da Europa, na Fundação António Cupertino de Miranda, nas comemorações do Dia Internacional dos Museus, e em diversas ocasiões especiais, como visitas de autoridades de destaque como o Presidente da República, o Primeiro-ministro e a Presidente da Comissão Europeia.

Com a aprovação da candidatura ao novo programa de acreditação do ERASMUS+, verifica-se que o CMSM tem uma estratégia para implementar atividades de mobilidade com alta qualidade, promovendo a formação internacional de alunos, professores e pessoal não docente prevista até 2027. Neste sentido, surge a parceria (de 2020 a 2023) com projeto AMiE - *Arts and Mindfulness in Education*, coordenado pela Noruega e que reúne parceiros da Bélgica, Irlanda e Holanda, procura desenvolver ferramentas pedagógicas que fundem o *mindfulness* e as artes. *Mindfulness* é um conceito que remete à consciência do momento presente, aumentando a concentração e promovendo a sensação de bem-estar, de clareza mental e equilíbrio emocional. É de realçar que no ano de 2023 um grupo de docentes do CMSM integrou um plano de mobilidade internacional de formação de professores, no qual se deslocaram à Bélgica, no âmbito do projeto AMiE, para conhecer e experienciar novos métodos pedagógicos.

1.3. A disciplina de Formação Musical e Classe de Conjunto no CMSM

O corpo docente de Formação Musical do CMSM é composto por dois professores. O docente que está na instituição há já 18 anos, concluiu o 8º grau no Conservatório de Música do Porto e licenciou-se em ensino da Música, variante Teoria e Formação Musical, pela Universidade de Aveiro. O docente que integrou o corpo docente mais recentemente, há sete anos, concluiu o 8º grau de Piano na Escola de Música de São Teotónio, licenciou-se em Direção, Teoria e Formação Musical na Universidade de Aveiro e concluiu o mestrado na mesma instituição.

Relativamente ao material pedagógico, o CMSM utiliza sebatas para cada grau de ensino de Formação Musical como guia das aprendizagens, mas não exclui a utilização de outros materiais nas aulas.

No que se refere ao corpo docente de Classe de Conjunto na variante de Coro, este é composto por quatro docentes. Aos docentes de Formação Musical descritos anteriormente acrescem dois docentes. Um licenciado em Canto Teatral pelo Conservatório Superior de Música de Vila Nova de Gaia e mestre em Ensino da Música pela Universidade de Aveiro, outro licenciado em Música pela Universidade de Aveiro e mestre em *Choral Education* pela *University of Roehampton London*.

2. Contextualização pedagógica

O CMSM operacionaliza o regime de ensino articulado estabelecendo protocolos com várias escolas e agrupamentos do ensino regular. Para além das instalações onde se encontra sediado o Curso, a prática de ensino supervisionada decorreu em duas escolas do ensino regular: Agrupamento de Escolas do Cerco e Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo.

Relativamente ao plano de estudos, o CMSM segue as diretrizes definidas em Diário da República. Os planos de estudos do Ensino Artístico Especializado de Música integram as áreas disciplinares Formação Musical, Classes de Conjunto e Instrumento, para o ensino básico¹ e acrescenta História e Cultura das Artes e Análise e Técnicas de Composição para o ensino secundário².

2.1. As turmas de Formação Musical

Ensino Básico

A turma de Formação Musical do ensino básico (1º grau) é lecionada na Escola Básica e Secundária do Cerco em regime articulado com CMSM, porém, todas as aulas de músicas são lecionadas na Escola Básica e Secundária do Cerco, o que leva a ter um ambiente de, *quase* regime integrado.

Tal como já foi referido anteriormente, a Escola Básica e Secundária do Cerco integra o Programa de Intervenção de Prioridade Educacional Territorial, visto que enfrenta uma série de desafios

¹ Plano de estudos do Curso Básico estabelecido pela Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto.

² Plano de estudos do Curso Secundário estabelecido pela Portaria n.º 229-A/2018 de 15 de agosto.

sociais e educacionais devido ao meio envolvente em que está inserida. Esses desafios podem ter um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os que mais se evidenciam são os seguintes: contexto socioeconómico desfavorecido - a área em que a escola está localizada pode apresentar um índice de pobreza mais elevado e uma maior incidência de problemas sociais (desemprego, habitação precária e exclusão social), afetando o bem-estar dos alunos e influenciando o seu desempenho; diversidade cultural e étnica - neste agrupamento são recebidos alunos de várias origens étnicas e culturais, que traz desafios adicionais devido à diferença de língua, cultura e/ou necessidades de apoio específicas; risco de abandono escolar - é característico de meios social e economicamente desfavorecidos existir mais abandono escolar, sendo necessário adotar estratégias por parte da escola de apoio e de atividades extracurriculares que incentivem os alunos a permanecerem na escola e concluírem os estudos; infraestruturas e recursos limitados - também é uma característica típica das escolas localizadas em áreas desfavorecidas e cabe à escola fazer por garantir materiais didáticos, equipamentos e instalações adequadas para a aprendizagem.

A turma foi dividida em dois turnos e aquele que fez parte da Prática de Ensino Supervisionada tem 11 alunos. Neste contexto, todos os alunos estão a iniciar a sua aprendizagem de música, visto que não passaram pela Iniciação. Neste turno temos alunos a iniciarem a aprendizagem de flauta transversal, clarinete, fagote, saxofone alto e contrabaixo.

No Estágio Profissional foram realizadas quatro observações e 12 planificações, nesta turma. Ao longo do tempo, os conteúdos e as atividades realizadas foram conforme a Sebenta do 1º Grau do CMSM, no entanto, foi possível realizar as atividades com estratégias diversificadas e ainda existiu margem para realizar atividades que não constam na sebenta.

Ensino Secundário

A turma de Formação Musical do ensino secundário (6º grau) foi lecionada no CMSM, onde reunia alunos do regime articulado e supletivo provenientes de várias escolas. A turma era constituída por 11 alunos, dos quais seis se encontram em regime supletivo e cinco em regime articulado. Os alunos do regime de ensino articulado eram do Agrupamento de Escolas do Cerco e, além da disciplina de Instrumento e de Formação Musical, tinham Classes de Conjunto (coro e orquestra), História e Cultura das Artes (HCA) e Análises e Técnicas de Composição (ATC). Os seis alunos do regime de ensino supletivo eram provenientes de várias escolas do Porto e, para além de Instrumento e FM, as disciplinas a que estavam inscritos divergiam: três alunos frequentavam CC

e HCA; um aluno frequentava CC e ATC; um apenas frequentava CC e ainda existe um caso em que o aluno não estava inscrito em mais nenhuma disciplina. Nesta turma temos alunos de flauta transversal, oboé, clarinete, saxofone alto, viola d'arco, violino, violoncelo e piano.

À semelhança da Prática de Ensino Supervisionada no ensino básico, na turma de 6º grau (ensino secundário) foram quatro as aulas observadas e 12 as aulas planificadas e lecionadas. Apesar de o principal material pedagógico utilizado nas aulas ter sido a Sebenta do 6º Grau do CMSM, comparativamente ao 1º grau, a liberdade em planificar as aulas era significativamente maior.

2.2. A turma de Classes de Conjunto

A turma de Classes de Conjunto (coro) foi lecionada no Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo em regime de ensino articulado, as disciplinas de Classes de Conjunto (coro), Formação Musical e grupos de câmara eram lecionadas na escola de ensino regular e as aulas de instrumento decorriam nas instalações do CMSM.

Contextualizando de uma forma breve, a Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, cujo nome foi atribuído para homenagear António Maria Fontes Pereira de Melo, um importante político português do século XIX, localiza-se na freguesia Ramalde do concelho do Porto, a pouco mais de um quilómetro de distância do CMSM.

A turma iniciou o ano com 20 alunos, sendo que no fim do 1.º semestre houve uma desistência (por motivos de mudança de escola) e dois acréscimos na turma, resultando num número total de 21 alunos. Entre eles podemos encontrar os seguintes instrumentos: Canto, Bateria, Guitarra, Piano e Clarinete.

No Estágio Profissional foram realizadas quatro observações e 27 planificações. Ao longo destas aulas foi trabalhado essencialmente reportório já definido em função do Concerto de Natal e do projeto de fim de ano, ainda assim existiu espaço para serem escolhidas outras obras que não fazem parte destas apresentações.

Com o propósito de contribuir para o enriquecimento do património musical dos alunos, organizou-se uma ida à Casa da Música onde a turma presenciou uma encenação operística – *Serena Serenata*.

Capítulo III | A Prática de Ensino Supervisionada em Formação Musical e Classes de Conjunto

A observação, planificação, lecionação, avaliação e reflexão é um processo transversal em todo o percurso de formação, mais concretamente na PES em Formação Musical e Classes de Conjunto. Coutinho et al. (2009) defendem ser essencial que os professores planifiquem, atuem, observem e reflitam cuidadosamente, para poderem proceder a melhorias e aprofundar conhecimentos para a sua prática profissional. Este conjunto de procedimentos torna-se, assim, num movimento circular e, quando há um novo ciclo, subsiste uma sequência de novas espirais de experiências.

1. Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada nas ciências da educação. Esta pode ser utilizada para estudar comportamentos, interações sociais e outras variáveis relacionadas à aprendizagem. Além disso, a observação também pode ser utilizada com outras técnicas de recolha de dados para obter uma compreensão mais completa de um fenómeno. Tal como refere Reis (2011), “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p. 11).

A observação assume grande importância no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Através da observação, o professor pode desenvolver muitas aprendizagens, vivências e experiências sobre cada contexto (Estrela, 1994). O mesmo autor salienta que o momento de observação possibilita o reconhecimento e a identificação de fenómenos, conhecer as relações causais e processuais, as reações dos alunos, recolher objetivamente a informação, para que a mesma possa ser organizada, interpretada e analisada criticamente mediante os modelos de ensino que existem. Um pressuposto crucial da observação é que o investigador, no caso o professor, é o instrumento de recolha de dados. Este pressuposto significa que todos os dados são filtrados através das suas características pessoais, antecedentes e experiências (Malterud, 2001). Todavia, importa salientar que os investigadores não são tábuas rasas, em vez disso, utilizam conhecimentos e experiências anteriores como bases de comparação implícitas ou explícitas para compreenderem o que observam no terreno (Estrela, 1994). Como forma de se obter uma observação bem sucedida e eficaz, tem de se definir, clarificar e estruturar os objetivos da recolha de dados e procurar responder a três questões, como defendem Quivy e Campenhoudt (2003,

p.155): “observar o quê?; em quem? como?”. A observação implica passar algum tempo a estar, viver ou trabalhar com o público-alvo para o compreender. Por outras palavras, é, como o nome indica, um método baseado na observação, em que notas de campo, esboços, fotografias ou gravações de vídeo, utilizados como método de recolha de dados. A base desta abordagem é tornar-se, ou permanecer, o mais próximo possível do fenómeno espacial em estudo, sendo, assim, bastante distinta das metodologias que enfatizam a distância e a objetividade (Ashworth, 1995). Desenvolve-se ao longo de duas etapas: a primeira consiste em procurar um local onde se desenrola o fenómeno social ou cultural que se pretende estudar e em tornar-se íntimo do mesmo; a segunda, que ocorre em paralelo com a primeira, é que o próprio investigador muda como compreende o contexto e quem nele se insere. Assim, poderá informar sobre o que é importante para essa cultura, como as coisas estão organizadas e porque é que os observados fazem as coisas da forma que fazem (Ashworth, 1995).

Existem vários tipos de observação, incluindo observação participante, observação não participante e observação estruturada. A observação participante é quando o observador se envolve ativamente na atividade ou na situação que está a ser observada. Já a observação não participante é quando o observador permanece fora da situação e simplesmente observa. A observação estruturada é quando é utilizado um roteiro de observação para orientar a recolha de dados.

Grande parte do Estágio Profissional incide na planificação e lecionação de aulas. No entanto, antes da intervenção pedagógica, é realizado um levantamento de dados das diferentes turmas através de observações. Nestas observações é feito um registo dos acontecimentos, o que Bogdan e Biklen (1994) chamam notas de campo. As notas de campo são registos escritos daquilo que o observador vê, ouve e experiencia, podendo conter pensamentos e reflexões. Segundo os autores, a observação participante tem por base as “notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Apesar desta relação, o que se pretende no Estágio Profissional é que a observação seja não participativa.

Nas observações o propósito é registar a maior quantidade de dados e o mais detalhados possível, interferindo o menos possível na aula – observação naturalista. Após analisar a tipologia de técnicas observacionais que Coutinho (2021) apresenta, verifica-se que estamos perante uma observação não estruturada, visto que “o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa” (p. 147).

De cada uma das observações resultou uma tabela com as atividades realizadas na aula. Nesta tabela são descritas as atividades, bem como os seus objetivos específicos e as competências a desenvolver, constam os recursos utilizados na aula, tanto materiais didáticos como instrumentos ou aparelhos tecnológicos, e ainda uma reflexão daquilo que foi observado.

No contexto de estágio, a observação oferece vários contributos à prática docente que se irão refletir na forma como se planificam e se lecionam as aulas. A observação das aulas assume um papel fundamental quando se fala em traçar o perfil dos alunos. Este será o ponto de partida para identificar problemas de aprendizagem e/ou dificuldades em determinados conteúdos, para desenvolver estratégias que vão ao encontro das dificuldades que apresentam e para dinamizar as atividades, melhorando, assim, a relação entre alunos e professor. Do ponto de vista curricular, observar pode ser uma forma de verificar a eficácia dos programas, no que diz respeito aos conteúdos lecionados, às metas estabelecidas para cada grau de ensino e às modalidades de avaliação utilizadas.

As aulas observadas permitiram fazer uma caracterização da turma e do seu funcionamento, das dificuldades e facilidades de cada aluno, da estrutura das atividades e do decorrer das aulas e perceber o programa da disciplina e de que forma é que ele se aplica e a relação que existe entre ele e entre as aprendizagens essenciais. É evidente que a informação recolhida nas quatro primeiras aulas que foram observadas são muito superficiais, mas foram fundamentais para o próximo passo a realizar no estágio: a planificação.

2. Planificação

A planificação de uma aula consiste em estabelecer objetivos e metas educativas para a aula, selecionar e organizar o conteúdo a ser ensinado, escolher atividades e recursos pedagógicos para alcançar esses objetivos, e planejar como avaliar o desempenho dos alunos. Também pode incluir a elaboração de um plano de aula detalhado, incluindo a ordem das atividades e os recursos a serem utilizados. Isso ajuda os professores a serem mais eficientes e eficazes na transmissão do conhecimento para os alunos.

A prática educativa pressupõe uma planificação, sendo este um processo que o professor deve sempre considerar para poder operacionalizar as atividades e verificar a existência de recursos para que os alunos as possam realizar (Zabalza, 1998). A planificação deve considerar sempre os

elementos do currículo, os objetivos, os conteúdos, as estratégias de trabalho, o tempo, o espaço, os recursos, o grupo de alunos, notas para registar as observações e a avaliação das tarefas (Zabalza, 1998). A planificação, como defende Vaz (2011, p. 16), é um elemento “fulcral para um bom desempenho da ação pedagógica dado que contribui para o docente clarificar os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem”, permitindo, ao professor, “exercer um maior controlo sobre essas variáveis”. Zabalza (1998, p. 288) salienta ainda que “fazer didática não é, senão, tomar decisões. Todo o acto didáctico (...) constitui um complexo e encadeado processo de tomada de decisões pré – instrutivas e/ou instrutivas, por parte da comunidade escolar ou, no mínimo, por parte do professor”. Assim sendo, infere-se que o professor, em contexto de sala de aula, desempenha um papel ativo, uma vez que lhe compete adaptar as propostas curriculares.

Fazer a planificação da aula é fundamental para o sucesso escolar dos alunos. Planear uma aula consiste em estabelecer os objetivos, conteúdos e atividades a serem lecionados durante a aula, referindo a metodologia, os recursos disponíveis e a avaliação. Ao planificar uma aula é importante fazer um plano detalhado das atividades, atribuir-lhes uma ordem lógica e uma estimativa de duração. Para tal, não é suficiente considerar os aspetos anteriormente referidos, também é importante ter em conta as necessidades e características dos alunos.

Um professor, em contexto de sala de aula, não consegue manter o foco nem consegue dar *feedback* aos alunos dos seus resultados de aprendizagem se não tiver um plano de aula (Iqbal, Siddiqie & Mazid, 2021), ficando evidente a importância que os autores supracitados colocam na elaboração de um plano de aula. Para os autores, o docente que faz a planificação da aula consegue tornar a aula mais interessante e apelativa (Iqbal, Siddiqie & Mazid, 2021).

O planeamento da duração das atividades é um fator importante na planificação de uma aula. É preciso considerar a quantidade de tempo disponível para a aula e a quantidade de conteúdo a ser trabalhado. O tempo das atividades é definido com base no tipo de atividade, na sua explicação, na realização de exercícios e na discussão de ideias em grupo. Além disso, é fundamental ter em consideração a capacidade de aprendizagem dos alunos, a dinâmica da turma e a necessidade de incluir momentos de reflexão e prática. Estes aspetos são fundamentais para a definição da minutagem de cada atividade, permitindo ao professor a otimização do tempo de aula e dando garantias de que todos os objetivos educativos sejam cumpridos.

Ao longo da PES foram realizadas mais de 50 planificações em que cada uma é acompanhada de uma reflexão fundamentada, aberta a críticas e sugestões. Facto é que fazer o planeamento de uma aula apresenta vários desafios: definir os conteúdos a trabalhar e com grau de dificuldade

adequado, utilizar métodos de abordagem às atividades eficazes e adaptáveis às dificuldades que possam surgir, planificar as atividades com uma ordem coerente para que os conteúdos se interliguem, procurar reportório que se adeque às competências a desenvolver, fazer a gestão do tempo de aula já prevendo eventuais imprevistos e procurar métodos e abordagem que mantenham os alunos motivados para a aprendizagem. É desafiante conjugar estes aspetos, ainda para mais quando falamos de ensino coletivo, em que cada aluno é singular e em que não existem contextos escolares iguais. A busca pela superação destes desafios potencia a aquisição de um arcaboço impossível de adquirir sem a realização da PES, no que se refere ao contexto de formação de professores.

3. Lecionação

O processo de ensino e aprendizagem implica necessariamente a lecionação, como um processo de transformação do conhecimento dos professores para os alunos. É referida como a combinação de vários elementos no processo em que um professor identifica e estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolve recursos didáticos, bem como implementa as estratégias de ensino e aprendizagem (Sequeira, 2012). A lecionação corresponde ao processo de ensino e aprendizagem, que pode ser considerado uma mudança de carácter permanente, uma vez que é uma intervenção do professor através de técnicas como o desenvolvimento de competências específicas (Sequeira, 2012). No entanto, para ser um aprendente ativo, cada aluno deve ser considerado um agente ativo, construtor das suas próprias aprendizagens/conhecimentos, e não como um ser passivo, uma “tabua rasa” (Mitra, 2008).

A lecionação significa a transmissão de conhecimentos, competências e valores aos outros. Envolve a partilha de informações e ideias para facilitar a aprendizagem e a compreensão (Barroso, 2013). Como tal, a mesma autora salienta que, para haver uma lecionação eficaz, é imperiosa a utilização de métodos e estratégias adequados para envolver os alunos, facilitar a sua aprendizagem e ajudá-los a atingir os seus objetivos de aprendizagem. O papel de um professor é criar um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio, fornecer orientação e *feedback*, bem como ajudar os alunos a desenvolver as competências e os conhecimentos de que necessitam para serem bem sucedidos. A lecionação é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade na totalidade, uma vez que ajuda a fomentar o espírito crítico e a capacidade de aprendizagem, a criatividade e a inovação (Barroso, 2013). Salvaguarda-se que, antes da lecionação, o professor deve privilegiar as suas planificações, a compreensão dos conhecimentos

prévios dos alunos, isto é, a avaliação diagnóstica, pois, como referem Solé e Coll (2001), a aprendizagem torna-se mais significativa, possibilitando a criação de relações entre a informação e o que já se sabe para esclarecer e analisar, detalhadamente, como os conceitos.

Esta é a fase onde tudo o que se planejou e idealizou se coloca em prática em contexto real. Assumir o papel de docente, numa fase inicial, é árduo por existir uma série de variáveis que é necessário gerir. A aula já está toda pensada e estruturada, no entanto, por mais que se tente prever eventuais dificuldades ou até mesmo atitudes dos alunos, o decorrer da aula nunca deixa de ser dúbio. Mais do que realizar as atividades e ensinar os conteúdos, é necessário conseguir gerir o comportamento dos alunos e criar um ambiente propício para a aprendizagem. A gestão do tempo também se verifica um desafio ao longo da aula, visto que nem sempre é possível cumprir as tarefas planificadas devido à má gestão do tempo. Além disso, é importante estabelecer uma relação positiva com os alunos, pensar e repensar na postura a encarar enquanto professor e definir limites para que a aula não fuja do controlo.

Grosso modo, a docência é uma área desafiante mesmo para aqueles que já possuem décadas de experiência. A área do ensino continuará a ser complexa e imprevisível, mas a experiência que um professor vai adquirindo com o ultrapassar de várias situações e dificuldades é que lhe dará a capacidade de lidar e agir de forma mais eficaz.

4. Avaliação

A etimologia da palavra “avaliação”, segundo Barlow (2006, p.12), refere-se à “ação de fazer aparecer o valor de um indivíduo ou objeto”. Uma definição na esteira de Hadji (1994), para quem, esta é uma tarefa que requer ação por parte do avaliador para poder fazer escolhas, usando de alguma liberdade. Todavia, não se pode admitir que essa liberdade seja absoluta, pois, na opinião do autor citado, é indispensável que exista “coerência entre estas escolhas e as intenções que presidiram a realização do processo de avaliação” (Hadji, 1994, p.60).

A avaliação é inerente ao ser humano e é uma componente indispensável para a análise dos vários processos em que o ser humano se envolve. Na educação, a avaliação desempenha um papel extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem. É através da avaliação que se pode aferir até que ponto os objetivos previamente definidos foram ou não atingidos. É igualmente através dela que o professor e o aluno tomam consciência da situação real em que se

encontram, possibilitando a reformulação das práticas pedagógicas por parte do professor com o intuito de melhorar o desempenho escolar dos alunos (Correia & Alves, 2018). É importante salientar que um dos fatores-chave da avaliação nos alunos é permitir-lhes reformular as suas estratégias de aprendizagem. É com base nessa lógica que Piletti (2006) entende a avaliação como um meio de verificar em que medida os objetivos estão a ser atingidos, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformular as práticas com a adoção de procedimentos que lhes permitam superar as dificuldades identificadas.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, as opções que o professor faz e que requerem a formulação de um juízo têm de ter subjacente a desígnio de contribuir para otimizar o processo educativo, traduzindo uma das premissas preconizadas por Hadji (1994, 2001) quando diz que a essência da atividade do professor é favorecer a aprendizagem. A avaliação é considerada um investimento no ser humano em termos de desenvolvimento de recursos humanos, competências, motivação, conhecimentos e afins. Esta ajuda a construir um programa educativo, a avaliar os seus resultados e a melhorar a sua eficácia.

A avaliação é uma componente importante do processo de ensino e aprendizagem. Ajuda os professores e alunos a melhorar o ensino e a aprendizagem. Consiste num processo contínuo e não um exercício periódico. Ajuda a formar um juízo de valor, o estatuto educativo e os resultados dos alunos. A avaliação, garantidamente, é inevitável no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, em todos os domínios da atividade educativa, é necessário fazer juízos de valor. Por conseguinte, é desejável que os professores adquiram conhecimento e compreensão dos vários aspetos da avaliação e da sua aplicação na sala de aula. Chigeru (2020) considera a avaliação como um processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informações para determinar em que medida os alunos atingem os objetivos de ensino. Por sua vez, Asuru (2015) considera que a avaliação é a que lida com a bondade, o valor, a utilidade, a eficácia, a adequação e fornece respostas a questões como: *quão bom? Até que ponto é eficaz? Até que ponto é satisfatório? Quão adequado?* As respostas a estas perguntas (avaliação) são expressas, segundo o autor citado, em termos qualitativos, como aprovado, reprovado, excelente, bom, satisfatório, mau, promovido, repetido, sucesso, insucesso, entre outros. As menções qualitativas são indicativas de um julgamento com base em determinados critérios. Chukwe (2017), fazendo referência à enciclopédia da investigação sobre a educação, refere que a avaliação consiste em medir, significa observar ou determinar a magnitude. A grandeza das variedades na avaliação significa apreciação ou avaliação, ou seja, configura-se na atribuição de símbolos a um fenómeno, de modo a caracterizar o valor ou atribuir valor a um fenómeno, geralmente com referência em alguns padrões sociais, culturais ou científicos.

Hadji (2001) reafirma ainda que, entre as várias funções da avaliação formativa, o objetivo principal é o de informar os participantes no processo de ensino e aprendizagem sobre os resultados da avaliação, fornecendo, deste modo, um *feedback* construtivo sobre como podem melhorar os resultados obtidos e permitir a reflexão sobre as causas dos insucessos e a sua correção, de modo a evitar cometer os mesmos erros em avaliações posteriores. A este respeito, afirma que o feedback que o professor recebe dos alunos fornece informação crítica necessária para identificar o estado atual da aprendizagem dos alunos, permitindo ao professor conceber estratégias de intervenção para melhorar os resultados da aprendizagem. Recomenda que o *feedback* deva fornecer instruções claras aos alunos sobre o seu estado atual de aprendizagem, bem como fornecer-lhes informações que os ajudem a superar as suas dificuldades, para melhorar o seu desempenho.

Quanto às funções que a avaliação desempenha, Hadji (1994) agrupou-as em três modalidades: (i) orientar: guiar o aluno, examinando as aptidões, as capacidades, as competências e os interesses necessários às aquisições futuras; (ii) certificar: a partir de um inventário dos conhecimentos e aprendizagens dos alunos, procurar certificar se o mesmo domina bem as competências e capacidades subjacentes ao objeto do ensino e, potencialmente, conceder um diploma; (iii) regular: guiar contínua e sistematicamente os alunos ao nível do seu processo de aprendizagem, a fim diagnosticar as suas lacunas e as suas dificuldades relativamente aos saberes a serem adquiridos. O mesmo autor considera que, associada à função de orientar, também emerge a avaliação diagnóstica, prognóstica ou preditiva. Esta parece ser identificada nas ações do professor que aspira apurar a presença de pré-requisitos, isto é, se os alunos se encontram preparados para “ingressar” na sequência da formação prevista, o que lhe permite planejar estratégias pedagógicas mais adaptadas às suas características. Grosso modo, é efetuada antes de se dar início a qualquer ação de formação, procurando, como postula Hadji, 1994 (p.62), “captar traços daquilo que se denomina como ponto de partida dos formandos”.

Acresce também referenciar a avaliação formativa que determina o valor do desempenho dos alunos, sendo utilizada para monitorizar o progresso da aprendizagem durante o ensino, fornecer *feedback* contínuo aos alunos e professores sobre as questões relacionadas com o sucesso e os fracassos do processo de ensino e aprendizagem. Os testes efetuados pelo professor e as técnicas de observação são utilizados principalmente para gerar dados para a avaliação formativa. No que se refere à avaliação sumativa, esta tem lugar no final do processo de ensino e aprendizagem ou do programa. É utilizada para determinar em que medida os objetivos de ensino foram alcançados. São exemplos, a avaliação efetuada no final do período letivo ou de um programa de formação. É utilizada principalmente para a certificação. Por sua vez, avaliação diagnóstica é efetuada para

determinar as dificuldades de aprendizagem durante o processo de ensino. É utilizada para determinar as causas das dificuldades persistentes da aprendizagem e para formular um plano de ação corretiva. Para efetuar esta avaliação, os dados são obtidos principalmente a partir de testes de diagnóstico, bem como de várias técnicas de observação (Linn & Gronlund, 2000; Ifeoma, 2022).

Avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e eficaz é essencial para que a orientação da aprendizagem aconteça. Nos momentos de avaliação, principalmente nas provas orais, por vezes torna-se difícil ser coerente no nível de exigência devido à subjetividade da avaliação deste tipo de provas. Uma das grandes dificuldades é traduzir a prova do aluno em números numa pauta e é inevitável que aconteçam erros por parte de quem avalia. Apesar dos métodos, estrutura, momentos e conteúdos a avaliar ao longo da PES já estarem definidas, é necessário conhecer bem os objetivos, os indicadores de sucesso e os parâmetros que estão em causa, para a avaliação ser o mais eficiente possível. Ao longo das aulas também é extremamente importante realizar um tipo de avaliação que informe os alunos se estão a percorrer o caminho certo, se existem aspetos a melhorar e, acima de tudo, fornecer-lhes as ferramentas necessárias para superarem os desafios. A imparcialidade é uma meta a alcançar, no entanto, o foco é impulsionar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

5. Reflexão

A reflexão, nas palavras de um leigo, significa simplesmente pensar sobre algo, mas para alguns, é uma prática bem definida e elaborada que tem um significado muito específico e ação associada (Loughran, 2002). O ensino reflexivo, a um nível muito geral, implica pensar sobre o ensino. O ensino reflexivo é um processo em que os professores refletem sobre as suas práticas de ensino, analisam como algo foi ensinado e como a prática pode ser melhorada ou alterar a prática para obter melhores resultados de aprendizagem. Ao recolher informação sobre o que se passa na sua sala de aula e, ao analisar e avaliar esta informação, o professor identifica e explora as suas próprias práticas e crenças subjacentes. Isto pode levar a mudanças e melhorias no seu ensino. O ensino reflexivo é um processo benéfico para o desenvolvimento profissional dos professores, tanto para os que começam como para os que já estão em serviço. Ur (1999) afirma que a primeira e mais importante base para o progresso profissional é simplesmente a reflexão dos próprios professores sobre os acontecimentos quotidianos na sala de aula. Assim, dá ênfase ao progresso

pessoal através da reflexão sobre as próprias atividades e práticas que aconteceram na aula e no pensamento.

Schon (1993) sugeriu que a prática pedagógica reflexiva é um processo contínuo e envolve o aprendente, considera cuidadosamente a sua própria experiência na aplicação dos conhecimentos na prática enquanto está a ser ensinado por profissionais. Ajuda a pessoa a desenvolver a sua própria personalidade. A prática reflexiva sugere que os indivíduos desenvolvem a análise dos sentimentos, a avaliação da experiência, entre outros aspetos. Jasper (2003) associou a prática pedagógica reflexiva à aprendizagem ao longo da vida, resultando no desenvolvimento de profissionais autónomos, qualificados e autodirigidos. A prática reflexiva está associada à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, estimulando o crescimento pessoal e profissional e à redução do fosso entre a teoria e a prática.

A reflexão ajuda o professor a passar da simples experiência de uma aula para a compreensão do que aconteceu e porquê. Dedicar tempo a refletir e a analisar a sua prática de ensino ajuda-o a identificar mais do que apenas o que funcionou e o que não funcionou. Ao refletir com um objetivo, pode começar a desafiar os princípios e as crenças subjacentes que definem a sua forma de trabalhar (Loughran, 2002). Este nível de autoconsciência é um aliado poderoso, especialmente quando muito do que e como se ensina pode mudar no momento. Se não se questionar o significado das experiências e não se refletir ativamente sobre elas de forma contínua, as evidências mostram ser pouco provável que ocorram melhorias. Os professores reflexivos aproveitam melhor as mudanças. As escolas com uma cultura de ensino reflexivo têm uma vantagem em tempos de mudança rápida. A prática reflexiva é um processo que facilita o ensino, a aprendizagem e a compreensão, e desempenha um papel central no desenvolvimento profissional dos professores. Quando os professores refletem sistematicamente sobre si próprios, compreendem-se a si próprios, às suas práticas e aos seus alunos. Ao analisarem constantemente as suas próprias ações e experiências, crescem profissionalmente (Loughran, 2002).

A reflexão tem sido amplamente reconhecida como uma abordagem que pode promover o desenvolvimento profissional dos professores e contribui significativamente a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Jacobs et al., 2011). Os mesmos autores defendem que o ensino reflexivo oferece aos professores a oportunidade de renovar a sua prática e compreender os efeitos do seu ensino. Afirmam ainda que o ensino reflexivo fornece informações sobre como os professores se relacionam com os alunos significativamente, promovendo, assim, boas práticas de ensino e aprendizagem. Akbari (2007) sugere que o ensino

reflexivo fará com que os professores questionem os lugares-comuns que aprenderam durante a sua formação e permitir-lhes-á também desenvolver uma prática mais informada.

É de salientar que todas as observações e planificações realizadas são objeto de reflexões aprofundadas e fundamentadas, o que torna este conceito o elo entre todos os conceitos referidos anteriormente. Esta constante reflexão instituída na PES apresenta um papel crucial na formação de um professor. No fundo, institui-se um ciclo em que a reflexão está presente em todas as fases. Inicialmente verifica-se a realização de reflexões referentes às informações recolhidas nas observações iniciais, para que posteriormente se entrasse na fase de lecionação que implicava a planificação das aulas. Numa segunda fase as observações propriamente ditas já não se realizam, pois estas dão lugar às lecionações, que, na verdade se podem considerar outra forma de observar. Cria-se então uma espiral neste processo em torno da reflexão: observar – refletir – planificar, lecionar/observar – refletir – planificar. Ao longo desta espiral cíclica os conceitos são cada vez mais bem dominados, a assertividade nas planificações das atividades é mais evidente, a confiança na lecionação e na gestão de sala de aula começa a surgir, bem como hábitos reflexivos e de autoavaliação sólidos capazes de acompanhar a carreira docente que se sucede à PES.

PARTE 2 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo IV | Projeto de Investigação

O quarto capítulo está direcionado ao projeto de investigação. Na apresentação do projeto são determinados os objetivos e o grande propósito da investigação. Tendo em vista a contextualização do tema, é feito um enquadramento legal que refere a legislação orientadora do sistema de ensino português. A legislação mais relevante para contextualizar a investigação é a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que estabelece o quadro geral do sistema educativo português; a Portaria n.º 693/1998, de 3 de setembro, que define as habilitações para a docência das disciplinas do ensino vocacional da música; o Decreto-Lei n.º 74 de 2006 (Processo de Bolonha) que estrutura o ensino superior; e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que vem alterar a habilitação para a docência dos ensinos básico e secundário.

1. Apresentação do Projeto

No ensino português as linhas orientadoras para a habilitação à prática docente têm sofrido alterações ao longo dos anos. No que se refere à legislação, também o ensino superior, onde a formação de professores decorre, tem sofrido mudanças estruturais. Atualmente, o 2.º ciclo de estudos do Ensino Superior é aquele que habilita os professores à prática docente, mas nem sempre foi assim. Antes da aprovação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, as licenciaturas ou bacharelatos do EAEM habilitavam o exercício da docência, não sendo necessário ter uma profissionalização. Com a aprovação do referido decreto, todos os que não tinham a profissionalização tiveram de regressar ao ensino superior e concluir o 2.º ciclo de estudos para poderem continuar a exercer a prática docente. Verifica-se que esta realidade é transversal a todas as áreas do ensino, englobando assim o Ensino Artístico Especializado de Música.

Tendo como foco os docentes de Formação Musical que se viram forçados a regressar ao ensino superior, a principal questão que se coloca é: *Qual o impacto que a realização do Mestrado em Ensino de Música no Ramo de Formação Musical teve nas suas práticas pedagógicas?* Visto que o mestrado engloba área de docência, área educacional geral, didáticas específicas e iniciação à prática profissional (onde se enquadra a prática de ensino supervisionada), é nesta última que

está o foco principal da prática docente. Neste sentido, no contexto do Estágio Profissional, considera-se relevante investigar, também, o lado de quem recebeu estes alunos nas instituições pedagógicas. Pretende-se assim perceber o balanço que os professores cooperantes fazem da orientação destes alunos na sua prática de ensino supervisionada.

Para viabilizar esta investigação, é realizado um estudo de caso onde se pretende aplicar entrevistas a alunos do Mestrado em Ensino de Música no ramo de Formação Musical do Politécnico do Porto, e aos respetivos professores orientadores cooperantes. Numa primeira fase é aplicado um questionário aos 59 alunos que concluíram o mestrado e, com base nessa informação, é escolhida a amostra da investigação. O resultado desse mapeamento dos alunos resultou em seis alunos que concluíram o mestrado e quatro professores cooperantes.

2. Enquadramento legal

De forma que se possam compreender onde se inserem os cursos de Mestrado em Ensino da Música no Ramo de Formação Musical no sistema educativo português, é fundamental perceber as linhas orientadoras e estruturais do ensino em Portugal. A Lei de Bases do Sistema Educativo, lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo português que conhecemos, define os seus princípios mais generalistas, tais como o âmbito do sistema educativo, os seus princípios gerais e organizativos e define os níveis essenciais do ensino (educação pré-escolar, escolar e extraescolar). A Lei referida é de 1986, mas é relevante salientar que, até à atualidade já foram feitas alterações, nomeadamente: Lei n.º 115/1997 de 19 de setembro³, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto⁴, Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto⁵ e Lei n.º 16/2023 de 10 de abril⁶. A Lei de bases também vem estabelecer parâmetros mais específicos, tais como os apoios e complementos educativos, os recursos humanos e materiais envolvidos, a administração, desenvolvimento e avaliação do sistema educativo e ainda o ensino particular e cooperativo (Lei n.º 46/86). É no capítulo IV (recursos humanos) que surgem assim os princípios gerais e os princípios da formação inicial no que se refere à formação de educadores e professores, bem como a qualificação necessária para a docência no ensino superior (artigo 33.º - 35.º). Os princípios gerais definem que todos os

³ Alterado pelo artigo 1.º da Lei n.º 115/97, 19 de setembro, da Assembleia da República. Diário da República n.º 217/97 Série I-A.

⁴ Alterado pelo artigo 1.º da Lei n.º 49/2005, 30 de agosto, da Assembleia da República. Diário da República n.º 166/2005 Série I-A.

⁵ Alterado pelo artigo 7.º da Lei n.º 85/2009, 27 de agosto, da Assembleia da República. Diário da República n.º 166/2009 Série I.

⁶ Alterado pelo artigo 2.º da Lei n.º 16/2023, 10 de março, da Assembleia da República. Diário da República n.º 70/2023 Série I.

115/97, 19 de setembro, da Assembleia da República.

49/2005, 30 de agosto, da Assembleia da República. Diário da

85/2009, 27 de agosto, da Assembleia da República. Diário da

16/2023, 10 de março, da Assembleia da República. Diário da

educadores e professores possuem uma formação inicial com técnicas e métodos científicos e pedagógicos de base e uma formação pessoal e social que vão ao encontro do exercício da sua função. No que diz respeito à formação contínua, à formação flexível e à formação integrada, estas compreendem a complementação da formação inicial, permitem a mobilidade entre os vários níveis de educação e ensino e possibilitam a integração da formação na preparação científico-pedagógica e na articulação teórico-prática. Do ponto de vista da formação, especifica ainda que a formação assenta em práticas metodológicas, que estimula uma postura crítica e ativa e conceitos como a inovação e a investigação e, por último, que seja uma formação participativa que vai ao encontro de uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem (Lei n.º 46/86, Art.º 33.º).

Uma vez que a Lei de Bases do Sistema Educativo apenas estabelece as orientações gerais do ensino, é através do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, que todos os níveis de escolaridade do ensino da música estão estruturados. Apenas alguns anos mais tarde é que o Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro, é publicado, estabelecendo “as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 344/90, Art.º 1.º). A reforma estrutural de 1983, instituída através deste Decreto-Lei, vem assim reestruturar o ensino da música, da dança, do teatro e do cinema. Uma das principais mudanças é a introdução das artes no sistema geral de ensino, criando um novo conceito de escola, a escola vocacional. Foram criadas áreas vocacionais de Música e de Dança integradas no 2.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Apesar do Conservatório Nacional ter encerrado, este foi substituído pela Escola de Música e Escola de Dança, onde se ministravam cursos básicos e secundários artísticos. A nível superior foram também criadas escolas de ensino superior de Dança, Música, Cinema e Teatro num regime politécnico.

Na área da música podemos distinguir dois tipos de escola: o ensino básico e secundário; e o ensino superior (formação geral, específica e vocacional). Desta forma, passa a haver diferentes currículos, estabelecimentos de ensino e regimes de frequência distintos. Os três regimes de frequência, que ainda hoje se mantêm, são os seguintes: o regime integrado⁷ (quando são ministradas, na mesma instituição, as disciplinas da formação específica e vocacional e as disciplinas da formação geral); o regime articulado⁸ (quando as disciplinas da formação geral são ministradas num estabelecimento do ensino regular, e as disciplinas da formação específica

⁷ O regime integrado é regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho.

⁸ O regime articulado é regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho.

e vocacional são ministradas na escola do ensino artístico); e o regime supletivo⁹ (quando a componente vocacional é lecionada nas escolas artísticas especializadas, independentemente da situação do aluno no que diz respeito à sua formação geral).

O ensino especializado de música atual, apesar de estar sempre em gradual desenvolvimento, foi fruto desta reforma no que diz respeito à sua implementação de regimes de frequência, estruturação e saídas profissionais. Graças a esta reforma, o ensino da música construiu áreas específicas de carácter profissionalizante, como os cursos de Formação Musical, instrumento e Canto (Decreto-Lei n.º 310/83).

Relativamente ao ensino superior, o Decreto-Lei n.º 74 de 2006, que concretiza o Processo de Bolonha, é o que de momento regulamenta todos os estabelecimentos de ensino superior em Portugal. Este Decreto-Lei veio, essencialmente, definir os seguintes parâmetros: a estrutura do ensino superior em três ciclos de ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento); a organização dos cursos passa a ser baseada no sistema europeu de créditos curriculares - *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS); e é feita uma distinção, nomeadamente nos objetivos, entre os subsistemas politécnico e universitário pela existência de vocações diferentes. No âmbito do 2.º ciclo de estudos, importa referir que o decreto referido anteriormente, vem definir os critérios para a obtenção do grau mestre (Art.º 15.º), define que os mestrados têm de 90 a 120 créditos, podendo ter uma duração de 3 ou 4 semestres (Art.º 18.º). É relevante ainda referir que no artigo 18.º está exposto que no ensino universitário o 2.º ciclo “deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências”, enquanto no ensino politécnico “o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional” (Decreto-Lei n.º 74/2006, Art.º 18.º).

No que se refere à habilitação propriamente dita para o desempenho da docência na educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, é aquele que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação nestes níveis essenciais de ensino. Este aplica-se aos estabelecimentos de ensino superior públicos, particulares ou cooperativos, que disponibilizem cursos que concedem a habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007). No entanto, este não contempla os docentes do Ensino Artístico Especializado de Música, nomeadamente os professores de Formação Musical. De facto, já desde 1998 que a habilitação para a docência se encontra regulamentada pela Portaria n.º 693 que ainda hoje vigora. A presente portaria aprova o elenco

⁹ O regime supletivo é regulamentado pelo Despacho n.º76/SEAM/85, de 9 de outubro.

de habilitações para a docência dos grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música, seja este público, privado ou cooperativo. Até ao momento, “as habilitações para a docência do ensino vocacional da música de nível não superior encontram-se fixadas em legislação dispersa e desactualizada” e não coadunam com a reorganização da reforma estrutural de 1983¹⁰ (Portaria n.º 693/98). Esta ausência de regulamentação

provocou a acumulação de formações de diversos tipos e níveis, pelo que coexistem no sistema educativo docentes com habilitação profissional, docentes portadores de licenciaturas e bacharelatos criados a partir dos anos 80 e outros docentes com habilitações obtidas ao abrigo de legislação¹¹. (Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro)

No anexo II constam que as habilitações para a docência do subgrupo M28 — Formação Musical são uma das seguintes: licenciatura em Ciências Musicais, Curso de estudos superiores especializados (diploma de estudos superiores especializados); Curso de Instrumentista de Orquestra (diploma de estudos superiores especializados); Direção de Orquestra (diploma de estudos superiores especializados); Formação Musical (bacharelato); Bacharelato de Instrumento, Canto ou Composição; Cursos superiores da Portaria n.º 877/85, de 19 de novembro; Curso complementar da Portaria n.º 370/98, de 29 de junho; Curso complementar de Piano da Portaria n.º 579/88, de 23 de agosto; Curso superior do Decreto-Lei n.º 18 881, de 25 de setembro de 1930; Curso completo do Decreto-Lei n.º 18 881, de 25 de setembro de 1930 (Portaria n.º 693/98, Anexo II).

Mais de dois anos depois é aprovado o Decreto-Lei n.º 220/2009 que vem assim aprovar o regime jurídico da habilitação profissional para a prática docente nos domínios de habilitação não abrangidos pelo decreto-lei anterior (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), como é o caso dos docentes do EAEM. No entanto, só em 2010 é que é aprovada a portaria que procede à identificação de domínios de habilitação para a docência do Ensino de Música. Tal como o decreto-lei n.º 220/2009, de 8 de setembro refere, “o elenco dos domínios de habilitação para a docência abrangidos pelo presente decreto-lei e as correspondentes especialidades do grau de mestre são fixados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do ensino superior” (Decreto-Lei n.º 220/2009, Art.º 4.º). Assim sendo, é no anexo da Portaria n.º 1189/2010 que os domínios de habilitação para a docência de professor de música são fixados, sendo que os critérios mínimos de formação na área de docência para o ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau mestre são “120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, em

¹⁰ Regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de junho.

¹¹ Refere-se ao Decreto-Lei n.º 18 881/30 de 25 de setembro e ao regime de experiência pedagógica introduzido no Conservatório Nacional em 1971.

Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos” (Portaria n.º 1189/2010, anexo).

Atualmente, a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, no ensino básico e no secundário encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Nele consta que para se ter habilitação profissional para a prática da docência é necessário ser titular do grau de mestre do respetivo grupo de recrutamento (presente em anexo)¹², sendo que as disciplinas constituintes de cada grupo de recrutamento “são fixadas por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação” (Art.º 5.º). No âmbito das componentes de formação, os ciclos de estudos incluem as componentes de formação da área de docência, área educacional geral, didáticas específicas, área cultural, social e ética e iniciação à prática profissional, salvaguardando que “a formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação” (Art.º 7.º). Como as áreas do ensino especializado de música não constam declarados no presente decreto, este prevê as estruturas dos ciclos de estudos que os artigos anteriores não preveem com um total de 120 créditos distribuídos da seguinte forma: “a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 18; c) Didáticas específicas: mínimo de 30; d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42” (Decreto-Lei n.º 79/2014, Art.º 15.º).

Este decreto veio romper com as práticas que existiam até à data. Como a habilitação do grau mestre passa a ser obrigatória para exercer a prática docente, o decreto (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) veio obrigar os docentes não profissionalizados a voltarem às instituições de ensino superior para poderem continuar a exercer a sua profissão. Até à data uma licenciatura em Ciências Musicais era suficiente para a habilitação profissional para a docência, tal como referido anteriormente no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, onde constam em anexo as habilitações para a docência do subgrupo Formação Musical (M28). Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, o anterior é revogado e passa então a vigorar a obtenção do grau mestre para o desempenho da docência. A prática supervisionada é o culminar do 2.º ciclo de estudos do ensino superior, no que se refere à habilitação da prática docente, sendo que esta é a área com maior quantidade de créditos (ECTS).

¹² Anexo alterado pela Declaração de Retificação n.º 32/2014 de 12 de Junho.

Metodologia de Investigação

A investigação nas ciências da educação é essencial para compreender, aprimorar e informar as práticas educacionais. Esta área utiliza diversas metodologias de investigação, cada uma contribuindo de maneira única para o estudo dos processos educativos. As metodologias mais comuns incluem abordagens quantitativas, qualitativas e mistas. A metodologia quantitativa baseia-se na recolha e análise de dados numéricos, a metodologia qualitativa, por outro lado, procura compreender a experiência humana, explorando significados, contextos e perspetivas. A metodologia mista surge da combinação das duas anteriores, utilizando dados quantitativos e qualitativos.

O processo de investigação nas ciências da educação geralmente segue uma sequência lógica. Começa com a formulação da pergunta de investigação, seguida por uma revisão abrangente da literatura existente. O desenho da investigação, que inclui a escolha da metodologia e dos instrumentos, precede a recolha de dados. Após a análise, a interpretação dos resultados, discussão e conclusões são apresentadas, muitas vezes acompanhadas por recomendações práticas ou sugestões para investigações futuras.

A seleção dos instrumentos de recolha de dados está diretamente relacionada com a essência da investigação em questão. Se o objetivo é obter informações diretas dos participantes, os inquéritos e questionários são mais eficazes e pretendem uma compreensão mais profunda e rica, as entrevistas e observações são mais indicadas, visto que permitem a exploração mais detalhada das experiências e perspetivas dos envolvidos. Caso a intenção seja avaliar habilidades específicas, os testes padronizados são valiosos.

A investigação nas ciências da educação desempenha um papel crucial na melhoria contínua da educação. A escolha cuidadosa de metodologias e instrumentos é essencial para garantir a validade e relevância dos resultados obtidos, contribuindo assim para o avanço do conhecimento educativo.

3. Estudo de caso

Foi realizado um estudo de caso com o propósito de averiguar que mais ou menos valias é que a realização do mestrado trouxe a estes alunos que já exerciam a atividade docente e perceber como

foi a experiência para os professores cooperantes orientarem colegas de profissão. Como instrumentos de recolha de dados optou-se por aplicar um questionário a todos os alunos do Mestrado em Ensino de Música da ESE do PP, entrevistas semiestruturadas a alguns desses alunos e aos respetivos professores cooperantes que fizeram a sua orientação do Estágio Profissional.

Um estudo de caso é uma investigação aprofundada de um fenómeno em particular, geralmente utilizado em investigação nas áreas de ciências sociais, psicologia, administração, entre outras. O estudo de caso pode ser acerca de uma pessoa, um grupo, uma organização ou até mesmo um evento. O grande propósito é compreender os processos, as dinâmicas e os fenómenos aprofundadamente, considerando todos os aspetos relevantes para a sua realização e contextualizando a realidade do caso específico em estudo. Visto que o objeto de investigação é recolher experiências de alunos e professores com um determinado perfil e que se inserem num contexto específico, propõe-se a metodologia qualitativa através do estudo de caso enquanto método de investigação.

Para perceber em que consiste a estratégia de investigação escolhida, segundo Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso defende a importância da existência de uma teoria prévia, da compreensão integral dos fenómenos, em vez da análise isolada dos seus constituintes, e da apresentação de um carácter interpretativo constante.

Na literatura de Bogdan e Biklen (1994), encontramos três tipos de estudos de caso: os estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica, que incidem numa organização ao longo de um determinado período; os estudos de caso de observação, nos quais a técnica de recolha de dados mais indicada é a observação participante; e histórias de vida, onde o investigador aplica entrevistas exaustivas em busca de detalhes da história do entrevistado.

Yin (2005) afirma que o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o “como?” e o “porquê?” de um conjunto de eventos. O autor constata que se trata de uma investigação empírica que permite o estudo de um fenómeno num contexto da realidade. Aponta alguns propósitos dos estudos de caso:

1. explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
2. preservar o carácter unitário do objeto estudado;
3. descrever a situação do contexto alvo de determinada investigação;
4. formular hipóteses ou desenvolver teorias;
5. explicar as variáveis causais de determinado fenómeno em situações complexas.

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor referiu alguns anos antes que “o estudo de caso, como outras estratégias de investigação, é uma maneira de investigar um tema empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré – especificados” (Yin, 1994, p. 27).

Cohen et al. (2018) definem estudo de caso como um método de pesquisa que utiliza dados oriundos de uma realidade específica, com a finalidade de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais num contexto específico. Para os mesmos autores, este fenómeno pode envolver um caso (ou mais do que um) estudado em contexto real e estar circunscrito a uma entidade concreta, seja um indivíduo, um grupo ou mesmo uma organização ou ainda uma comunidade, relacionamento, processo decisivo ou um projeto (Cohen et al., 2018).

A abordagem do estudo de casos permite uma exploração aprofundada e multifacetada de questões complexas no seu contexto real. O valor da abordagem do estudo de caso é bem reconhecido nos domínios das ciências sociais. É particularmente útil quando é necessário obter uma apreciação aprofundada de uma questão, acontecimento ou fenómeno de interesse, no seu contexto natural da vida real (Coutinho, 2021). Um estudo de caso, conforme a autora citada, é uma abordagem de investigação utilizada para gerar uma compreensão profunda e multifacetada de uma questão complexa no seu contexto da vida real. Trata-se de uma conceção de investigação estabelecida que é amplamente utilizada numa grande variedade de disciplinas, em particular nas ciências sociais. Por esta razão, é por vezes referido como uma conceção “naturalista”, o que contrasta com uma conceção “experimental” (como um ensaio controlado aleatório) em que o investigador procura exercer controlo e manipular a(s) variável(eis) de interesse (Coutinho, 2021).

Este estudo consiste numa investigação qualitativa, a opção por tal, justifica-se na sua essência, ou seja, coloca questões abertas cujas respostas não são facilmente postas em números como “como” e “porquê” (Cleland, 2017). Devido à natureza aberta das questões de investigação em questão, a conceção da investigação qualitativa não é frequentemente linear da mesma forma que a conceção quantitativa (Cleland, 2017). Um dos pontos fortes da investigação qualitativa é a sua capacidade de explicar processos e padrões de comportamento humano que podem ser difíceis de quantificar. Fenómenos como experiências, atitudes e comportamentos podem ser difíceis de captar quantitativamente com precisão, ao passo que uma abordagem qualitativa permite que os próprios participantes expliquem como, porquê ou o que estavam a pensar, a sentir e a vivenciar num determinado momento ou durante um evento de interesse (Foley & Timonen, 2014; Cleland, 2017). A quantificação dos dados qualitativos é certamente possível, mas no seu cerne, os dados qualitativos procuram temas e padrões que podem ser difíceis de quantificar e é importante

garantir que o contexto e a narrativa do trabalho qualitativo não se perdem ao tentar quantificar algo que não se destina a ser quantificado (Foley & Timonen, 2014; Cleland, 2017).

4. Instrumentos de recolha de dados

Para que se possa concretizar o estudo de caso, é essencial recolher e analisar informações importantes para que se possam chegar a conclusões. Os instrumentos de recolha de dados são ferramentas utilizadas para fazer essa recolha de informação tão imprescindível à realização de um estudo. Desta forma, foram selecionadas como técnicas de recolha de dados a análise documental, inquérito por questionário e inquéritos por entrevista, os chamados instrumentos de recolha de dados.

Fortalecendo esta ideia, autores como Sá, Costa e Moreira (2021), referem que em estudos de carácter qualitativo são frequentemente utilizados inquéritos por entrevista pelo seu carácter descritivo e pormenorizado dos dados. Também Bogdan e Biklen (1994) corroboram com a escolha, ao referirem que no contexto da investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada em conjunto com outras estratégias como a análise documental. Com a utilização destas técnicas verifica-se assim uma triangulação de metodologias que permite a comparação dos dados obtidos.

Segundo Moreira, Sá e Costa (2021), a análise documental é uma técnica de recolha de dados na qual se procede à “análise de documentos oficiais (legislação, atas de reuniões, planificações, registos de avaliação, artigos de jornais, etc.) e documentos pessoais (diário e outros instrumentos utilizados pelo investigador (...))” (p. 45), isto é, consiste na pesquisa e leitura de documentos na perspectiva do investigador. Neste âmbito, é feito um levantamento da legislação que regulamenta o ensino português, desde o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, que estrutura o Ensino Artístico Especializado de Música, até à aprovação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio que estabelece a habilitação para o exercício da docência.

Na tentativa de resposta às questões de investigação do estudo, foi elaborado um guião de entrevista (cf. Anexo IV) destinada aos alunos e um guião de entrevista destinada aos professores orientadores cooperantes. No que se refere à entrevista, esta permite ao investigador estabelecer uma interação direta com os participantes da pesquisa, garantindo uma maior liberdade para aprofundar, direccionar e esclarecer questões que possam surgir durante a recolha de dados. Por outro lado, a sua flexibilidade e a capacidade de adaptação a diferentes contextos, tornam a

entrevista numa ferramenta útil e versátil para várias pesquisas. Tal como refere Morgado (2013), consoante a liberdade de interação entre o entrevistador e o entrevistado, esta estratégia pode se denominar estruturada (direta), semiestruturada (semidireta) e não estruturada (não direta) (citado em Sá, Costa & Moreira, 2021). Jamshed (2014), corrobora com os autores supracitados afirmando que as entrevistas semiestruturadas são entrevistas aprofundadas nas quais os inquiridos têm de responder a perguntas abertas predefinidas e, por conseguinte, são amplamente utilizadas por diferentes investigadores na sua investigação. Este tipo de entrevistas é realizado apenas uma vez, com um indivíduo ou com um grupo e baseiam-se num guião de entrevista semiestruturado (Jamshed. 2014).

Deste modo, considera-se que o modelo de entrevista que mais se adequa ao estudo é a entrevista semiestruturada, pois este permite a flexibilidade e adaptação do guião em função do decorrer da entrevista e que possibilitam uma abordagem fenomenológica.

4.1. Contextualização da amostra

Numa primeira fase da investigação, é aplicado um questionário aos 59 alunos que concluíram o mestrado desde a sua fundação até ao ano letivo de 2021/2022, para se conseguir fazer uma seleção da amostra a ser entrevistada. O resultado da recolha de dados do questionário deu origem a uma amostra de seis alunos que realizaram o mestrado por motivos relacionados com a mudança da legislação, e de quatro professores cooperantes que fizeram a orientação dos seus Estágios Profissionais. Os inquiridos foram selecionados mediante critérios definidos previamente e pretendem representar um contexto específico, tornando a amostra probabilística por conveniência.

O objeto de estudo é o mestrado em Ensino de Música em Formação Musical da Escola Superior de Educação (ESE) do Politécnico Porto (PP), tornando-se assim relevante conhecer a sua realidade contextual. O PP, fundado há quase 40 anos, é uma instituição de ensino superior que engloba várias escolas superiores e institutos das mais variadas áreas. A Escola Superior de Educação, uma das suas escolas superiores, oferece cursos de Educação Básica, Educação Social, Educação de Infância, Educação Especial, entre outras. Dentro deste vasto leque contempla a ainda a Educação Musical, tanto na vertente do ensino genérico como do ensino artístico especializado. Inserido no EAEM, o mestrado em Ensino de Música de Formação Musical é ministrado pela ESE em parceria com a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE).

Visto que o estudo se debruça na formação de professores, é relevante debruçarmos-nos acerca da criação do mestrado de FM e da evolução da estrutura curricular e dos planos de estudos. Assim, com a publicação do Despacho n.º 13543/2013 de 23 de outubro, é definido o plano de estudos do mestrado em Ensino de Música, fundando assim o mestrado no ramo Formação Musical. Tal como todos os mestrados em Ensino de Música, o curso no ramo de FM tem um total de 120 ECTS que se dividem nas seguintes áreas científicas: Ciências da Educação - 30 ECTS, Metodologia e Didática da Formação Musical - 30 ECTS, Supervisão Pedagógica em Formação Musical - 51 ECTS e Música - 9 ECTS (Despacho n.º 13543/2013, p. 31674).

Quanto ao plano de estudos, as unidades curriculares de Ciências da Educação são comuns a todos os ramos e é nas restantes áreas que se verificam divergências, ou seja, surgem as unidades curriculares específicas de cada variante. Na figura 1, retirada do Despacho n.º 13543/2013 (pp. 31676-31677), é apresentado o plano de estudos com que o ramo de Formação Musical iniciou o seu funcionamento.

1.º ano curricular						
Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Psicologia da Educação	CE	Semestral	162	TP-60	6	
Sociologia da Educação	CE	Semestral	135	TP-52,5	5	
Teoria da Educação	CE	Semestral	135	TP-45	5	
Política Educativa e Administração Escolar I	CE	Semestral	108	TP-30	4	
Escola e Comunidade: Análise e Intervenção	CE	Semestral	81	TP-30	3	
Desenho e Desenvolvimento Curricular	CE	Semestral	135	TP-45	5	
Política Educativa e Administração Escolar II	CE	Semestral	54	TP-22,5	2	
Observação de Contextos Educativos	SP	Semestral	243	S-15; OT-52,5	9	
Desenvolvimento Musical	MDEM	Semestral	108	TP-37,5	4	
Questões Aprofundadas em Ensino de Música	MDEM	Semestral	108	TP-37,5	4	
Fundamentos da Didática da Formação Musical	MDEM	Semestral	162	TP-52,5	6	
Oficina de Produção Tecnológica	M	Semestral	54	TP-30	2	
Reportório	M	Semestral	81	TP-30	3	
Direção e Classes de Conjunto	M	Semestral	54	PL-30	2	

2.º ano curricular						
Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Metodologia de Investigação em Ensino de Música	MDEM	Semestral	108	TP-37,5	4	
Metodologia e Didática da Formação Musical I	MDEM	Semestral	135	TP-45	5	
Metodologia e Didática da Formação Musical II	MDEM	Semestral	108	TP-37,5	4	
Seminário de Investigação em Ensino de Música	MDEM	Semestral	81	S-15; OT-15	3	
Músicas do Mundo na Educação	M	Semestral	54	TP-30	2	
Prática Educativa I	SP	Semestral	513	E-142,5	19	
Prática Educativa II	SP	Semestral	486	E-135	18	
Prática Educativa: Relatório de Estágio	SP	Semestral	135	S-5; OT-10	5	

207314513

Figura 1 - Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Música no ramo de Formação Musical (publicado em 2013)

Logo dois anos após a criação do mestrado é publicado em Diário da República o Despacho n.º 14081 de 30 de novembro de 2015 que vem fazer uma reformulação nos planos de estudos dos mestrados em Ensino de Música lecionados no Politécnico do Porto (PP). A estrutura curricular é alterada, tanto na distribuição como nas designações das áreas, e passam a ter os seguintes ECTS: área da docência - 18 ECTS, área educacional geral - 20 ECTS, didáticas específicas - 30 ECTS e iniciação à prática profissional - 52 ECTS.

O plano de estudos apresenta alterações significativas, tal como se pode verificar na figura 2. A unidade curricular (UC) Observação de Contextos Educativos desaparece, em vez de serem duas UC de Política Educativa e Administração Escolar, passa a existir apenas uma, surge a UC Introdução à Prática Educativa, existe uma UC opcional e no segundo ano curricular passa a existir uma UC anual, Prática de Ensino Supervisionada, que resulta principalmente da junção de várias UC presentes no plano de estudos anterior (Despacho n.º 14081/2015, pp. 34792-34793).

1.º ano curricular						
Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Psicologia da Educação	E	Semestral ...	108	TP-32	4	
Sociologia da Educação	E	Semestral ...	108	TP-32	4	
Teoria da Educação	E	Semestral ...	108	TP-32	4	
Questões Aprofundadas em Ensino de Música	E	Semestral ...	108	TP-32	4	
Reportório	M	Semestral ...	108	TP-32	4	
Músicas do Mundo na Educação	M	Semestral ...	81	TP-24	3	
Direção e Classes de Conjunto	M	Semestral ...	108	TP-32	4	
Opção*	M	Semestral ...	81	TP-24	3	
Desenho e Desenvolvimento Curricular	E	Semestral ...	108	TP-32	4	
Política Educativa e Administração Escolar	E	Semestral ...	108	TP-32	4	
Oficina de Produção Tecnológica	M	Semestral ...	108	TP-32	4	
Desenvolvimento Musical	E	Semestral ...	135	TP-40	5	
Fundamentos da Didática da Formação Musical	E	Semestral ...	135	TP-40	5	
Metodologia de Investigação em Ensino de Música	E	Semestral ...	108	TP-32	4	
Introdução à Prática Educativa	E	Semestral ...	108	S-15; E-20	4	

* A escolher pelos alunos da bolsa de opções da Escola na área da docência (música)

2.º ano curricular						
Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Metodologia e Didática da Formação Musical I	E	Semestral ...	108	TP-32	4	
Seminário de Investigação em Ensino de Música	E	Semestral ...	81	S-24	3	
Metodologia e Didática da Formação Musical II	E	Semestral ...	135	TP-40	5	
Prática de Ensino Supervisionada	E	Anual	1296	E-300; S-30	48	

209119178

Figura 2 - Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Música no ramo de Formação Musical (publicado em 2015)

No passado ano de 2022 é publicado outro despacho¹³ que procede novamente à alteração dos planos de estudos, no entanto, no ramo de Formação Musical não se verificam quaisquer alterações.

A informação cedida pelo atual Diretor do Curso é que desde a sua fundação até ao ano letivo 2021/2022, o mestrado já formou 59 docentes de Formação Musical, com percursos académicos distintos e com diferentes motivações.

É notório que o mestrado, na alteração feita ao plano de estudos dois anos após a sua fundação, deu mais ênfase à Prática de Ensino Supervisionada, dedicando o 2.º ano exclusivamente ao Estágio Profissional e a cadeiras que o acompanham, e fazendo um acréscimo considerável no número de créditos da mesma (PES). Analisando os dois planos de estudos verifica-se que em 2013 o 2.º ano curricular apresentava as UC Prática Educativa I e II (correspondendo a 19 ECTS e 18 ECTS) e o Relatório de Estágio (5 ECTS), ainda que as três fizessem parte da Prática Educativa, elas encontravam-se separadas. Facto é que em 2015 passa a existir a UC anual Prática de Ensino Supervisionada com 48 ECTS e que não só engloba as três UC de Prática Educativa que surgiram em 2013, como também abarca um novo seminário dedicado ao Estágio Profissional. Quanto às UC que acompanham a PES ao longo do 2.º ano temos Metodologia e Didática da Formação Musical I e II e Seminário de Investigação em Ensino de Música, todas elas direccionadas ao acompanhamento e desenvolvimento das práticas letivas em estágio e à produção do relatório de estágio. No primeiro plano de estudos destaca-se uma UC (Músicas do Mundo na Educação) que pouco se relaciona com a PES e, provavelmente, não faria muito sentido estar no 2.º ano e também é notório que foi dado mais ênfase à investigação apresentando duas UC dedicadas à mesma. Levantam-se algumas questões como: será que, numa primeira fase, foi dedicado demasiado tempo à investigação desnecessariamente? Ou simplesmente houve uma maior necessidade de fazer um acompanhamento mais aprofundado do Estágio Profissional? Seria outro tema a estudar.

¹³ Despacho n.º 10966/2022, de 9 de setembro, do Instituto Politécnico do Porto, das Entidades administrativas independentes e Administração autónoma. Diário da República n.º 175/2022 Série II – Altera o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Música, lecionado na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e na Escola Superior de Educação. Recuperado de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/10966-2022-200837169>

Tratamento de dados

As entrevistas decorreram entre maio e setembro de 2023. A coleta de dados foi realizada pela investigadora em formato presencial e *online*.

Efetua-se a análise de conteúdo das entrevistas de acordo com Bardin (2016), segundo o qual, os estudos qualitativos contêm características exclusivas, especialmente aceitar que o seu âmago seja a qualificação das vivências dos participantes e as suas percepções sobre o tema em estudo. Tal como referido por Bardin (2016) permitiu trabalhar com a interpretação de fenómenos e significados, sem impor o uso de métodos estatísticos, prevalecendo a natureza descritiva, na qual o investigador consistiu num “instrumento-chave”, demonstrando capacidade indutiva na fase da análise de dados, sendo o processo e o significado as essências dessa perspetiva. A autora caracteriza esta técnica como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p.15). Para a autora, a análise de conteúdo possui três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A categorização possibilita ao investigador realizar um estudo mais aprofundado das categorias, as quais se relacionam com os objetivos (Bardin, 2016, p.119). Por sua vez, a análise de discurso pode fornecer informações úteis ao investigador sobre o que as pessoas pensam e sentem sobre um determinado assunto, como as pessoas entendem e interpretam as suas experiências, como as pessoas constroem o significado dos seus comportamentos e como as pessoas reagem a desafios e mudanças (Costa, Moreira & Sá, 2021).

O processo descrito diz respeito a uma visão interpretativa da realidade do ponto de vista dos entrevistados, o que possibilitou conhecer que mais-valias é que a realização do mestrado trouxe a estes alunos que já exerciam a atividade docente e perceber como foi a experiência para os professores cooperantes orientarem colegas de profissão, partir do discurso declarado pelos mesmos.

5. Apresentação dos dados

Neste tópico apresentam-se os resultados que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas realizadas a 6 alunos que já exerciam a atividade docente e a 4 professores cooperantes que orientaram estes alunos. Para manter as entrevistas anónimas, os alunos (A) serão designados pela letra que lhes foi atribuída (por exemplo: AB – aluno B) e os professores cooperantes (P) exatamente da mesma forma (por exemplo: PC – professor C).

5.1. Professores no papel de alunos

Os dados foram agrupados em categorias e indicadores de resposta.

Escolas onde os participantes já trabalharam e regimes de ensino abrangidos

Verificou-se uma multiplicidade de Escolas, onde os participantes já trabalharam em regimes de ensino, tendo o **AC** referido

Estive só em educação musical. Eu lecionei formação musical, mas foi em escolas privadas, música no ensino privado e não eram escolas oficiais. Portanto, estive em alguns colégios, estive num colégio em Vila Nova de Gaia...Colégio Adventista de Oliveira do Douro. Estive aí na Escola de Música do Maestro Samuel Santos... Estive em algumas escolas das bandas também, não sei se é importante referir, mas aí também tive alguma experiência na parte da formação musical. Lá está, a nível oficial não tive... não tive escolas nessa altura. Portanto, foi tudo apenas escolas privadas que não eram oficiais.

A **AD** relatou que trabalhou

Na Escola de Música Guilhermina, neste caso, no ensino articulado. Também no ensino especializado de música lecionei na Escola de Música Óscar da Silva e aí também em regime articulado. Lecionei ainda na Academia de Música Costa Cabral e aí os diversos regimes de ensino, articulado, integrado, supletivo e profissional.

A **AF** relatou que trabalhou em várias escolas de regimes de ensino, nomeadamente:

Já trabalhei na Escola de Música Guilhermina, no ensino articulado. Também no ensino especializado de música lecionei na Escola de Música Óscar da Silva e aí também em regime articulado. Lecionei ainda na Academia de Música Costa Cabral e aí os diversos regimes de ensino, articulado, integrado, supletivo e profissional.

AB *Não sei se sei as escolas de cor todas, mas dei... lembro-me que dei... eu comecei a dar aulas de Formação Musical no Colégio do Rosário, eles têm lá uma secção que é como se fosse uma escola de música mesmo. Bom, tinham Formação Musical, tinham Classe de Conjunto, Instrumento. Tinham 2 tempos letivos de 50 minutos de Formação Musical e foi lá que eu comecei. Depois... fui dar aulas para o Marco Canaveses, para a Artâmega, que tinha acabado de abrir em 2008 e... que não era oficial e, entretanto, tornou-se oficial porque era uma escola recém aberta de música, teatro e dança. Depois estive aí e numa escola não oficial aqui no*

Porto, a Pauta. E, portanto, fui trabalhando sempre em escolas oficiais e não oficiais, na Valentim [de Carvalho], onde ainda estou, cheguei a trabalhar em Fernandes Fão.... Quando vim para aqui, já dava aulas no Conservatório da Maia, onde ainda estou, e aí dei supletivo e articulado. Integrado, não sei se dei. Eu não sei se os alunos... Eu acho que [em Fernandes Fão] não era integrado, acho que era articulado quando dei aulas em Fernandes Fão, mas em Fernandes Fão eu já tinha entrado para aqui, já foi posterior.

Indicadores	N
O Lamiré	1
Caius Music,	1
Valentim de Carvalho	2
Conservatório de Música de Viseu	1
Escola de Música de Leça da Palmeira	1
Numa Escola em Paços Ferreira	1
Colégios	3
Escola Óscar da Silva	4
Escola de Música do Maestro Samuel Santos	1
Escolas das Bandas	1
Escola de Música Guilhermina	3
Academia de Música Costa Cabral	3
Conservatório de Música da Maia	1
Guilhermina Suggia	1
Palco	1

Tabela 1- Escolas onde os participantes já trabalharam e regimes de ensino abrangidos

Motivação para a realização do Mestrado

Entre as motivações que os alunos entrevistados referiram para a frequência do Mestrado, sobressaíram a *Necessidade de adquirir a profissionalização*, *Adquirir conhecimento*, o *Grande apreço pela disciplina de Formação Musical* e o *Enriquecimento pessoal e profissional*. Para mostrar as suas justificações, apresentam-se alguns testemunhos:

AC ...apesar de eu poder já dar educação musical no segundo ciclo... porque eu já tinha o Mestrado em educação musical, mas o que eu gostava de dar era formação musical nas escolas oficiais. Então, no fundo, a motivação foi essa. Eu depois... ou melhor, antes de fazer o curso eu tive... vim para [nome da Instituição de Ensino], apesar de não ser como professor de formação musical. Mas... não sei, talvez a vinda para cá, para esta academia, para uma escola com o ensino oficial de música, talvez me tenha puxado um pouco ou incentivado um pouco para tirar esse curso. Eu penso que deve ter sido um pouco por aí, a motivação. Por já

estar numa escola oficial, sentia que não podia dar formação musical porque não tinham o mestrado e então... achei que devia continuar os estudos para poder então dar aulas de formação musical.

AF *A minha ideia era fazer o mestrado em formação musical. Portanto, aquele complemento depois do M32 da classe de conjunto foi uma coisa que só saiu precisamente no ano em que lá estive ... Eu não sei quais são as motivações dos outros, evidentemente, que teve muito peso a questão de nos imporem... por causa desse decreto, o Mestrado. No meu caso, eu já tinha feito o mestrado em canto, era a minha habilitação ... Eu fiz a licenciatura em canto e fiz o mestrado em canto na católica. O que acontecia e que me chateava bastante era que o número de alunos inscritos no curso de canto nas escolas oficiais era muito reduzido. Portanto, o que me estava a acontecer ano após ano, o que eu verificava era que eu estava a dar aulas de canto a quatro ou cinco alunos, máximo, e depois o restante horário enchiam-me com aulas de formação musical ou de classe de conjunto. Enchiam-me o horário com coisas que não tinham sido a minha área ... Para além disso, eu acho que esta foi a motivação principal, foi que eu sempre adorei a disciplina de Formação Musical, ao contrário da maioria das pessoas. Eu sempre gostei muito dessa parte teórica e achava importantíssimo a compreensão, antes de mais, a compreensão teórica das coisas e depois a parte da performance... tinha que complementar a minha formação, porque os alunos de canto, tirando no conservatório e tirando nas instituições públicas, nas escolas privadas há pouca procura desse curso de canto, instrumento*

AD *Achava que era uma componente importante para... não só a nível pessoal, como a nível profissional. Portanto, sabia que era uma questão de tempo até ter feito, até ter de fazer, perdão... Aliás, havia entrevistas, quer dizer, uma pessoa sentava-se – “E então, tem profissionalização?”. Acho que antes de dizerem bom dia perguntavam se tínhamos profissionalização...que estava a precisar ali de um refresh na Formação Musical, de um novo questionar das coisas.*

Indicadores	N
Dar Formação Musical nas escolas oficiais	1
Necessidade de adquirir a profissionalização	3
Adquirir conhecimento	2
Conhecer novas realidades	1
Conhecer novas pessoas	1
Questões de legislação	1
Grande apreço pela disciplina de Formação Musical	2
Enriquecimento pessoal e profissional	2

Tabela 2 - Motivação para a realização do mestrado

Anos de serviço de Formação Musical

Os anos de serviço de Formação Musical variam de alunos para aluno, como se apresenta na tabela 3. Dá-se como exemplo, o **AE**, com basta experiência profissional.

***AE** Quando iniciei o meu percurso no ensino, lecionei iniciação musical em regime particular. Foi por aí que eu comecei a trabalhar. Quando ingressei no ensino particular e cooperativo, também comecei por aí, numa fase inicial. Posteriormente, surgiu a oportunidade de lecionar formação musical. Classes de Conjunto também leciono desde sempre. Eu não sei dizer ao certo há quantos anos é que dou aulas de Formação Musical e Classe de Conjunto, mas, se contarmos com Iniciação, são tantos anos quantos os que dou no ensino oficial... 20 anos. No particular há 23, no regime oficial, há cerca de 20 anos...*

Indicadores	N
Os três regimes de ensino	1
14 anos	1
No caso de Classe de Conjunto um tempo bastante mais residual – 1 ano letivo	1
4 anos	1
Cerca de 5 anos (primeiro escalão)	1
23 anos	1

Tabela 3 - Anos de serviço de formação musical

Existência de algum tipo de pressão por parte das escolas em obter a profissionalização

De acordo com os testemunhos de três dos alunos entrevistados, nas escolas onde já trabalhavam não exerceram algum tipo de pressão para que obtivesse a profissionalização, apenas um alerta do ponto de vista legal para a importância de adquirir a profissionalização, contrariamente a

outros dois que confirmaram haver pressão, tendo um referido que o fez por vontade própria (cf. tabela 4).

Indicadores	N
Não, apenas um alerta do ponto de vista legal para a importância de adquirir a profissionalização	3
Sim, havia pressão	2
Vontade própria	1

Tabela 4 - Existência de algum tipo de pressão por parte das escolas em obter a profissionalização

Implicações da frequência do mestrado na vida profissional

No que se refere às implicações da frequência do mestrado na vida profissional, três alunos referiram que houve vantagens, nomeadamente, a estabilidade profissional/corpo docente, tendo os restantes referido que lhes proporcionou subir de escalão e garantir maior estabilidade financeira (cf. tabela 5).

Indicadores	N
Estabilidade profissional/corpo docente	3
Subir de escalão	1
Estabilidade financeira	1

Tabela 5 - Implicações da frequência do mestrado na vida profissional

Gestão da vida profissional enquanto mestrando

Relativamente à gestão da vida profissional por estar a frequentar o mestrado, registou-se que dois alunos referiram que conseguiram otimizar o tempo: conjugar a vida profissional com a académica, tendo outros dois referido que foi uma tarefa difícil (cf. tabela 6). Como forma de se conhecer esta realidade, dão exemplos de alguns testemunhos:

AC É, pois, na verdade, não, não foi muito fácil. Não foi mesmo nada muito fácil. No início, o primeiro ano... se bem me recordo, havia dias fixos em que tínhamos aulas à noite, sobretudo quinta e sexta, e ao sábado de manhã. Dava para gerir, pronto, apesar... claro que já íamos tendo alguns trabalhos para fazer na altura, mas ia dando para gerir o tempo. No segundo ano com... com o estágio.... Aí sim, começou a complicar muito mais. E confesso que a parte final de... de elaboração da tese foi difícil. Foi difícil e até tive que, no fundo, arranjar algum

tempo extra. Tive que... abdicar de umas coisas ou adiar outras para conseguir tempo para terminar isso. Sim, foi essa parte... essa fase final foi difícil, mas possível. Mas fez-se.

AF *Confesso que não senti dificuldade, na medida em que as duas cooperantes com quem trabalhei sempre foram sensíveis à situação, saberem que efetivamente havia ali alguém que é estudante, em formação, no entanto já com prática de lecionação nessa área. Como tal, não me parece que tenha havido qualquer dificuldade mesmo na comunicação, como na forma de trabalho e interação entre mim, aluna, e entre as professoras cooperantes.*

AB *Foi extremamente difícil e diversas dificuldades fizeram com que eu tivesse de acumular mais e mais e mais uma escola para conseguir, não só a minha vida pessoal, como pagar o mestrado. Portanto, esse ano, foi o segundo ano, foi um ano muito, muito, muito, muito, muito difícil. Eu cheguei até a fazer uma investida numa área à parte para ver se a coisa corria melhor, mas também não correu muito bem. Mas foi muito complicado por causa disso, porque estava-se a atravessar um período muito complicado nalgumas escolas.*

AE *No geral, claro que é complicado conciliarmos um horário completo no ensino com o mestrado. Mas foi possível gerir isso e conseguir organizar a vida familiar e a vida profissional para conseguir integrar o regresso à escola. Foi muito gratificante. Considero sempre muito bom poder renovar conhecimentos, ter contacto com outros colegas e professores, com experiências enriquecedoras. É bom poder estar num sítio que nos mantenha atualizados e com pessoas que facilitem essa atualização, e criar pontes com outras disciplinas, com outras áreas, dentro da nossa: a música. Portanto, apesar das implicações, valeu a pena o esforço.*

Indicadores	N
Otimizar o tempo: conjugar a vida profissional com a académica	2
Preparar as aulas	1
Fase final foi mais difícil	1
Sem dificuldades	1
Difícil	3

Tabela 6 - Gestão da vida profissional enquanto mestrando

Enquanto professor como se encara voltar ao papel de aluno

Prevaleceram os entrevistados que encaram o seu papel como alunos como uma forma de aprender com peritos e ganhos de *créditos* teóricos (cf. tabela 7). De seguida exemplificam-se as suas percepções:

AC ...da minha parte gostei e gosto. Não, não tenho problemas com isso. Gosto. Gosto de ouvir outras opiniões, outras pessoas, sobretudo, pessoas com mais experiência. E como gosto de aprender, essa parte não me fez confusão nenhuma, pelo contrário... e gostei bastante de poder... contactar com professores que... me ensinaram bastante e que me deram sobretudo boas orientações. Até na parte do estágio, houve um contacto com várias pessoas, vários professores que... Sim, que eu acho que foram bastante positivos para a minha formação. Por isso, encarei isso normalmente e até com bastante entusiasmo essa parte de voltar a ser aluno.

AD Foi muito interessante... Quando passas ao papel de aluna no contexto de um mestrado de ensino, não estás com a mesma postura nas aulas. Para mim, pelo menos o que me aconteceu de uma forma instintiva foi estar mais no papel de observadora do professor da disciplina, a ver de que forma é que ele planeava as aulas e de que forma é que ele lecionava. Quando eu cheguei, quando eu me candidatei ao mestrado a primeira coisa que o professor Jorge Alexandre me disse foi que nunca tinha tido nenhuma aluna de canto a candidatar-se ao Mestrado de Formação Musical, que era uma novidade para ele. Nunca tinham tido uma cantora, até achou estranho ... Que por ter só o curso de canto da ESMAE, foi onde eu estudei foi na ESMAE, faltavam-me créditos teóricos para frequentar o Mestrado de Formação Musical, que é uma área diferente ...

AB ...fui educada de uma maneira um bocado em que as relações entre professores e alunos são muito... são muito pouco distanciadas e eu habituei-me desde pequena. Tenho uma dúvida, pergunto. E eu lembro que em certa altura mudei de escola e os alunos quase que viravam... que olhavam para o lado quando aparecia um professor. Quando eu entrei para a escola de música, onde eu por acaso também estagiei, foi a escola de música... o ambiente não era de todo esse, era super saudável, senti-me outra vez em casa, perfeitamente. Portanto, quando vim para aqui, para este mestrado, foi... quer dizer, o ser aluna era continuar a ser eu mesma no fundo, porque tinha questões, fazia-as...

AE *Considero que estou sempre no papel de aluna... Um professor tem de estar sempre no papel do aluno, acho eu... Essa é a minha opinião. Se nos queremos manter atualizados temos que estar sempre a aprender também. Portanto, é necessário nós termos essa postura bem presente. Num professor é fundamental (se calhar, em qualquer profissão). É fundamental, para nós, crescermos e conseguirmos evoluir naquilo que fazemos. Portanto, foi natural.*

Indicadores	N
Sede de saber	1
Aprender com peritos	4
Descobrir o caminho a seguir	1
Gostar de ouvir outras opiniões	1
Ganhos de <i>créditos</i> teóricos	3
Dar continuidade à condição de aprendiz	1

Tabela 7 - Enquanto professor como se encara voltar ao papel de aluno

Relacionamento com o professor cooperante, com os professores do mestrado e com os colegas de curso

Em relação ao relacionamento com o professor cooperante, com os professores do mestrado e com os colegas de curso, os alunos entrevistados relataram o respeito por todos, a troca de ideias e experiências, o reconhecimento pelo trabalho que apresentava, mais proximidade e, provavelmente, uma “secreta tensão” (cf. tabela 8).

Seguidamente, apresentam-se alguns dos seus relatos:

AF *Não direi que havia um relacionamento diferenciado, no entanto, inevitavelmente em determinadas situações de debate em contexto de aula, tornava-se evidente que havia alguns alunos, se calhar entre os quais eu, que demonstravam um bocadinho mais de conhecimento e já tinham mais experiências para expor, para trazer a debate, ora com os professores, ora com os colegas que estavam em situação idêntica, ora com aqueles que estavam a iniciar este processo.*

AB *... Se calhar, uma secreta tensão daquelas que não se fala, tipo aquele elefante no meio da sala, não sei se não existiria algum pouco à vontade, eventualmente alguns colegas em relação a outros. Não sei se existiria alguma tensão também secreta, daquela que ninguém fala, entre os que se tinham formado em Formação Musical e os que não se tinham formado em Formação Musical. Não sei, a mim passava-me um bocadinho ao lado, porque eu já tinha tanto em que pensar. Mas, não me surpreenderia se no confessionário, não é, se as pessoas*

falassem disso, tanto da diferença de cursos, de onde é que tinha vindo, como da questão de já ser professor de Formação Musical ou não ser, não sei.

AE *Foi sempre excelente! O facto de ser professora não implica que não tenha pessoas com outra experiência e algumas com muito mais experiência do que eu, com quem eu possa e deva aprender. Portanto, acho que é sempre necessário nós termos esta postura de humildade, de querermos aprender. E com os colegas também. Uma das experiências mais enriquecedoras, que eu tive no mestrado foi o facto de estar na mesma turma com colegas que eram muito mais jovens do que eu e que não tinham experiência no ensino absolutamente nenhuma, mas que tinham uma visão muito fresca do que era a formação musical. Embora pudessem ter pouca noção de quais eram as condicionantes na vida real, dos contextos, porque ainda não trabalhavam, tinham a vantagem de terem uma visão “sem fronteiras”, revolucionária e isso é sempre positivo para nós que acabamos por ser contagiados. Portanto, foi muito positivo. Acho que foi muito boa a experiência.*

Indicadores	N
Respeito por todos	2
Troca de ideias e experiências	3
Reconhecimento pelo trabalho que estava a apresentar	1
Mais proximidade	1
Provavelmente uma “secreta tensão”	1
Empatia	1

Tabela 8 - Relacionamento com o professor cooperante, com os professores do mestrado e com os colegas de curso

Influência do cooperante nas planificações que se sucederam à conclusão do mestrado

Em conformidade com três alunos, as planificações não se alteram, em específico, pelo cooperante, na prática de ensino supervisionada, enquanto outros três confirmaram que houve alterações (cf. tabela 9).

AA *Nós estamos sempre... eu acho que quando estamos a trabalhar com alguém trazemos sempre algo dessa pessoa, aprendemos sempre algo com essa pessoa. Não vou dizer que as minhas planificações mudaram ou que as minhas aulas mudaram, agora, uma coisa que me ensinou foi pensar se calhar ainda mais nas aulas. Pensar que a evolução tem que ser constante, não podemos ficar agarrados a ideias pré-concebidas, temos de estar sempre a*

evoluir. Mudar não mudou, mas fez-me repensar algumas estratégias que usava e melhorá-las sim.

AD *Muitíssimo, muitíssimo. Resumindo, eu dava as aulas como meu professor, mas deu e, atenção que eu adorava o meu professor, e hoje em dia não, dou as aulas de forma completamente diferente. Muito, muito, muito influenciada pelo mestrado sobretudo, vou te dizer que a disciplina que mais me marcou no mestrado foi a didática da formação musical. Foi lecionada, na altura pela professora Luísa Pais Vieira, acho que teve implicações diretas nas minhas aulas mesmo, porque era um espaço em que nós tínhamos um conteúdo, não é? E muitas vezes não sabemos como é que havíamos explicar. Porque às vezes não te recordas da forma de ... por exemplo, mudanças de compasso, compassos mistos.*

AC *Sim, sim. É... lá está, era aquilo que eu estava a dizer há pouco, não me importei de voltar a ser aluno, porque realmente houve coisas que mudaram. Coisas que mudaram na minha forma de... olhar para as turmas, de olhar para a formação musical também. E a experiência que tive com esta professora cooperante, sim mudou bastante a minha forma de lecionar e de... Não só de lecionar, mas sobretudo de preparar essas aulas, mas sim influenciou bastante.*

AE *Claro. Há sempre coisas novas que nós acabamos por integrar e coisas que alteramos, porque se não fosse assim não valia a pena... De outra forma, queria dizer que não tínhamos evoluído, que não tínhamos aprendido nada. Sim, houve realmente coisas que eu mudei na forma como dava aulas, na forma como pensava as aulas, nos próprios materiais que usava.*

Indicadores	N
Não mudaram	3
Mudaram	3

Tabela 9 – Influência do cooperante nas planificações que se sucederam à conclusão do mestrado

Mais-valias da realização do mestrado nas práticas letivas

Quanto às mais-valias da realização do mestrado nas suas práticas letivas, todos referiram a atualização sobre o ensino da Formação Musical, tendo três deles acrescentado a necessidade de aquisição de mais conhecimento em relação à Formação Musical e à forma como podemos encarar

a disciplina, capacitando-os para repensar e refletir nas práticas (cf. tabela 10). De seguida apresentam-se alguns testemunhos ilustrativos:

AF *...Apesar de eu ter dado entrada no mestrado com a intensão de aquisição da profissionalização, o facto é que me trouxe assim uma bagagem e uma nova perspetiva relativamente ao ensino da Formação Musical nova e que me fez repensar as minhas práticas e me trouxe de facto uma perspetiva, eu diria, mais atualizada sobre o ensino da Formação Musical.*

AD *Acho que é urgente modernizar-se, atualizar as aulas de Formação Musical. Estão iguais ao tempo em que nós estudávamos, nós, quer dizer, devo ser um bocadinho mais velha que tu, mas... estão iguais e é triste, porque há muitas formas de dar esta disciplina e acho que... e isto é uma resistência que é perfeitamente normal e humana, mesmo as pessoas que frequentaram esse mestrado e que passaram o tempo todo a ouvir que era preciso mudar as estratégias, mudar os métodos, mudar a perspetiva em relação aos alunos, o aluno estava no centro, que ele... que o objetivo é que ele aprenda, o ensinar. Aquela história de que tu só ensinas se o aluno aprender, não é dissociável ...Esta história continua igual que é – eu dei os ritmos, eles é que não aprenderam, mas eu dei, estás a ver? Isto é uma coisa antiga e que já não devia existir e continua a existir. Eu vejo isso na minha experiência diária, continuam a existir professores de Formação Musical, principalmente esse departamento da Formação Musical, está a oferecer imensa resistência porque não se dão ao trabalho, e dá muito trabalho e sabemos isso, dá imenso trabalho estar a atualizar, voltar a pensar em novas formas dos conteúdos ficarem consolidados nos alunos, é uma grande chatice, dá muito trabalho. Andamos todos a correr, ninguém quer ter esse trabalho. Preferem ter as sebetazinhas todas feitas no início do ano, toda a gente vai dar igual, e toma lá, todos fazem os mesmos exercícios, do que andar à procura de mais material, por exemplo. É um drama isto. Quase todas as escolas tu chegas lá e dão-te uma sebeta e toma lá e é isto que vais dar aos alunos sem tirar nem por! Isto é ridículo no século XXI, percebes? Pronto, está dado o testemunho.*

AB *Deste em específico...fiquei com a profissionalização, parabéns, pronto, muito bem. Desde mestrado... lidar muito bem com não ter as coisas assim tão certas. O questionar, o continuar... o dar-me coragem... O coordenador do mestrado é absolutamente fantástico nisso, no ter a eterna coragem de questionar as coisas e lembro de estar ali no CIPEM e o professor Jorge Alexandre vir, assim, espreitar à porta e dizer o meu nome – "[Nome de Aluno b], desassossegado/a!" ...sim, conseguiram-me contaminar, no melhor da palavra...*

AE ... o facto de nós termos a oportunidade de refletir acerca das nossas práticas, das práticas dos outros e integrar novos materiais, novas abordagens, novas estratégias, vem consequentemente alterar a forma como nós damos aulas. Isso é positivo. Adaptarmo-nos e evoluirmos.

Indicadores	N
Conhecer pessoas	1
Perceber realidades completamente distintas	1
Contactar com capacidades diferentes ao nível da prática pedagógica	2
Conhecer diversas temáticas	2
Promoção da investigação (tese)	2
Conhecimento relativamente à Formação Musical e à forma como podemos encarar a disciplina	3
Repensar/refletir nas práticas	4
Atualização sobre o ensino da Formação Musical	5

Tabela 10 – Mais-valias da realização do mestrado nas práticas letivas

5.2. Professores Cooperantes

Tendo em conta que cada Professor Cooperante tem experiências vastas e diferentes, optou-se por colocar os testemunhos de cada um, de forma narrativa.

Obtenção da profissionalização

No que concerne à profissionalização dos professores cooperantes, metade da amostra relata tê-la adquirido através da realização de um mestrado, um deles realizou a profissionalização na ESMAE alguns anos após concluir a sua formação e o restante refere não ter sido necessário, pois o tempo de serviço que possuía não o obrigou a fazer qualquer tipo de profissionalização.

PA *Foi na ESMAE e foi muitos anos depois de ter feito o curso... A profissionalização abriu na altura na ESMAE e fiz lá com alguns colegas daqui da escola, curiosamente. Ia ser obrigatório essa formação, para ter a autorização para lecionar.*

PD *... com a realização do Mestrado em Ensino de Música do IPP [Instituto Politécnico do Porto], portanto promovido pela ESE [Escola Superior de Educação] e também pela ESMAE [Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo]. No meu caso, uma profissionalização que obtive já quando tinha algum tempo de experiência, já algum tempo de serviço.*

PC *Eu fui fazer o Mestrado em Ensino na Universidade de Aveiro, na vertente de Teoria Musical... Teoria e Formação Musical.*

PB *Na altura não era necessário. Eu fiz o conservatório, concluí o conservatório e depois fui dar aulas. ... o Conservatório de Gaia. Só posteriormente é que os colegas que iam saindo tinham que fazer a profissionalização. Portanto, eu com o tempo de serviço que já tinha não precisei.*

Alunos recibos para orientar em contexto de Estágio Profissional

Ambos os participantes receberam em contexto de Estágio Profissional por parte da ESSE mais do que um aluno estagiário. Três dos professores refere ter orientado três estagiários e um deles relata ter recebido oito alunos.

PA *Foram esses três, só. Foi a (nome do aluno), o (nome do aluno) e a tal (nome do aluno), creio que era (nome do aluno). Entretanto, não tive disponibilidade para orientar mais.*

PD *... já trabalhei com três estagiários, as três situações em situações distintas. Uma das estagiárias havia sido minha aluna quando frequentou o ensino secundário, portanto na altura ainda não tinha prática de lecionação. Outra aluna tinha alguma prática na altura do estágio, muito embora no ensino informal de música, não no ensino artístico especializado. E também fui cooperante de uma outra estagiária havia até já sido minha colega enquanto professora de instrumento. Aqui estão as três pessoas que eu orientei.*

PC *Se não estou em erro, recebi quatro estagiários, um da Universidade de Aveiro e três do Politécnico do Porto.*

PB *... Pronto com o (nome do aluno) veio outro, não sei se foram os primeiros. Depois a seguir quatro, vinham sempre em grupos de dois. Quarto, seis, oito? Acho que oito, oito alunos no total.*

Gestão do processo de orientar em estágio um colega de profissão

No que se refere ao decorrer do estágio profissional, todos os cooperantes referem a inexistência de dificuldades nem resistências, uma gestão simples e boa integração do estagiário realçando ainda a partilha de conhecimentos e vivências entre as partes.

PA ... não senti, assim, dificuldade nenhuma, foi uma partilha engraçada. Tinham outros conhecimentos, vivências e também por serem mais novos, a abordagem aos temas foi, sem dúvida, diferente...lembro-me que o (nome do aluno) não era do Porto e a (nome do aluno) também não, realmente, andando um bocadinho fora destas destes meios grandes, até a maneira de encarar o estudo da música é bastante diferente.

PD ... A gestão foi uma gestão que eu diria relativamente simples, na medida em que era de facto alguém com um conhecimento na forma como comunicar, interagir com os alunos. Com bastante conhecimento também na forma de planificar e gerir uma aula, no que diz respeito aos conteúdos a lecionar. Portanto, neste caso, foi um estágio de facto algo particular do facto de ser uma estagiária que já trazia experiência em campo.

PC Não, não senti dificuldade nenhuma, nem nenhum tipo de resistência. Foi uma relação muito franca, muito aberta e muito fácil. O estagiário estava muito interessado em experimentar coisas diferentes, maneiras diferentes de fazer e não senti qualquer tipo de dificuldade ou resistência no nosso diálogo e na nossa interação.

PB Não, não. Integrou-se perfeitamente na dinâmica da escola e em particular das turmas que lecionou. O aluno estagiário tem que estar dentro da missão da escola onde é colocado a estagiar, do seu projeto educativo, das matrizes, eventualmente, de cada um dos anos da disciplina. E, portanto, se a pessoa está dentro de tudo isso, não será assim muito difícil.

Dificuldade sentida em que o(a) estagiário(a) seguisse as suas orientações

Quando aos estágios e a sua orientação, é unânime entre os inquiridos que não sentiram dificuldade que os alunos estagiários seguissem as suas indicações.

PD Não me pareceu que isso acontecesse. A estagiária em questão mostrou-se muito recetiva relativamente ao uso daquelas estratégias que teve oportunidade de observar na minha prática pedagógica e eu própria enquanto cooperante entendo por bem dar uma certa liberdade, também ao estagiário no sentido de trazer novas práticas, novas atividades, novas estratégias. Parece-me ser uma coisa salutar e que também traz algum conhecimento e algum enriquecimento ao próprio cooperante.

PC Não, não senti dificuldade nenhuma, nem nenhum tipo de resistência. Foi uma relação muito franca, muito aberta e muito fácil. O estagiário estava muito interessado em

experimentalizar coisas diferentes, maneiras diferentes de fazer e não senti qualquer tipo de dificuldade ou resistência no nosso diálogo e na nossa interação.

PB *Não, não foi nada difícil, não de todo. Foi justamente um dos alunos com quem até aprendi e guardei... tudo o que ele me mandava eu guardava. Ainda me lembro há pouco tempo numa turma de ter utilizado material criado por ele. Portanto, foi enriquecedor para ambos os lados, acho eu.*

Influência do(a) aluno(a) nas práticas do cooperante

A influência dos estagiários nas práticas letivas dos cooperantes não se fez sentir em todos os professores. Por um lado, verifica-se que houve partilha e aprendizagem, por outro um dos participantes afirma que o estagiário não trouxe muito de novo.

PA *...Sem dúvida que sim. Isso é que é partilha... A partilha não é só dar, mas também é receber. É a troca dos conhecimentos e das vivências. Foi, em alguns aspetos, um processo bastante produtivo para mim.*

PD *Sim, é verdade que sim. Houve algumas atividades, até com caracter bastante lúdico num formato de jogos que a estagiária instituiu em aulas que lecionou com as minhas turmas e que me pareceram obter um bom... um bom feedback da parte dos alunos, criando algum entusiasmo e sendo eficaz relativamente à aprendizagem. Portanto, como digo quando se está em situação de cooperante, o cooperante orienta auxilia, mas em situações destas em que tratamos com alguém com experiência na área também para nos acaba por ser uma forma de aprendizagem, sem dúvida.*

PC *Não, sinceramente não trouxe muito de novo, até porque eu já tinha tido estagiários antes dele e por isso que também já vinham com algumas propostas de estratégias diferentes. Eu própria procuro sempre estar a experimentar coisas novas, por isso... Não posso dizer que tenha... que houve assim alguma coisa que me despertou assim para uma realidade diferente. Agora, ter estagiários, e neste caso este estagiário em particular que foi uma pessoa extremamente interessada e extremamente reflexiva, foi muito bom para mim fazer várias reflexões que no dia-a-dia nós se calhar não fazemos ou se calhar fazemos internamente, mas não falamos não partilhamos com ninguém e por isso, sim... a nível de reflexão do porquê de fazer certas coisas, do porquê de as fazer assim, de fazer por esta ordem e não por outra. Foi muito bom poder partilhar e poder debater esse tipo de assuntos. Na prática pedagógica, não*

houve assim nada que eu sentisse que me viesse acrescentar algo de novo. Dizer – Ah, realmente esta estratégia nunca tinha experimentado e vou passar a adotar. Não foi tanto nesse sentido, mas foi muito muito útil em termos de reflexão, sem dúvida.

Opinião acerca dos Estágios Profissionais que integram a formação de professores

Esta temática levanta temas sensíveis, pelo que nem todos os inquiridos se disponibilizaram a responder à pergunta. Entre as respostas recolhidas, o estágio é mencionado como um processo natural e enriquecedor.

PD ... o estágio é uma experiência bastante enriquecedora, sem dúvida. Um processo que eu diria que natural, é um bocadinho como pensarmos como é que uma criança cresce, como é que uma criança aprende. Observa, depois tenderá a imitar aquilo que tenha capacidade de observar e depois, por si só, vai aprendendo a gerir as suas atividades em crescente de dificuldade, que é um pouco o que acontece, a meu ver, num estágio profissional. Se bem que eu sou da opinião que estes estágios, seria interessante que acontecessem quando os professores já estão em campo. Eu julgo que quem leciona e quem está neste âmbito de trabalho, que tem que ver com pedagogia, eu julgo que seria muito importante ao fim de algum tempo de trabalho que se realizasse uma formação específica como num estágio. Uma forma de atualização, uma forma de nos mantermos sempre abertos a novas perspetivas para que consigamos acompanhar a evolução dos tempos, que ela acontece inevitavelmente a todos os níveis em todas as áreas. Como tal, o estágio para pessoas que ainda sem qualquer experiência são uteis, com toda a certeza que sim. É uma forma inicial de contacto, de aprendizagem e de abordagem, mas eu julgo que eles deveriam acontecer num percurso de crescimento da carreira de professor.

No caso destes estágios não se realizarem durante a formação de professores

Relativamente a esta matéria, um dos inquiridos apresenta uma alternativa ao formato dos estágios atuais.

PD ...Eu lecionei durante bastante tempo o ensino informal de música, refiro-me, portanto, a escolas de música que não oferecem vínculo com o ministério de Educação. Foi um modelo de ensino que me ensinou, a mim enquanto professora, bastante, que me fez pesquisar, descobrir, desenvolver estratégias, desenvolver práticas que depois foram muito uteis quando ingressei especificamente no âmbito do ensino artístico especializado de música.

6. Discussão dos dados

Os resultados desta investigação indicam que o regresso à formação veio enriquecer as práticas pedagógicas quer dos alunos do Mestrado, quer dos Professores Cooperantes, visto que a troca de conhecimentos e experiências promoveu a inovação da disciplina de Formação Musical. Estas evidências corroboram o pressuposto de que a capacidade de estabelecer uma boa relação na comunicação no processo supervisivo, no caso na PES, é um dos fatores que contribuem para o progresso da própria disciplina em causa (Alarcão & Canha, 2013).

Segundo o relato de alguns alunos entrevistados, nas escolas onde já trabalhavam não exerceram nenhum tipo de pressão para que obtivessem a profissionalização, mas um alerta do ponto de vista legal para a importância de adquirir a profissionalização, contrariamente a outros que confirmaram haver pressão, ainda assim um dos inquiridos referiu que o fez por vontade própria. No que se refere às implicações da frequência do mestrado na vida profissional, houve quem referisse que advieram vantagens, particularmente, a estabilidade profissional/corpo docente, tendo os restantes referido que lhes proporcionou subir de escalão e garantir maior estabilidade financeira. Relativamente à gestão da vida profissional por estar a frequentar o mestrado, obtiveram-se respostas que demonstram terem conseguido otimizar o tempo, conjugar a vida profissional com a académica, mas, para outros, esta foi uma tarefa difícil, todavia, com a certeza de que valeu a pena. Prevaleram os entrevistados que encaram o seu papel como alunos como uma forma de aprender com peritos, necessidade de obterem ganhos de créditos teóricos, partindo para esta caminhada com sede de saber, ver nesta formação uma forma de descobrir o caminho a seguir, o desejo de ouvir outras opiniões e de dar continuidade à condição de aprendiz, assumindo que, independentemente de ser professor ou aluno, esta é a sua postura, pois só assim se consegue evoluir, adquirir mais competências, saber estar, saber ser e saber fazer, o que foi partilhado pelos professores cooperantes. Os alunos entrevistados relataram que a sua relação com o professor cooperante, com os professores do mestrado e com os colegas de curso, se pautou pelo respeito, troca de ideias e de experiências, reconhecimento pelo trabalho que apresentavam, maior proximidade, tendo uma das alunas referido que também a existência, provavelmente, de uma “secreta tensão”, mas sem referenciar nenhum conflito. Em conformidade com três alunos, as suas planificações não se alteram, em específico, pelo cooperante na prática de ensino supervisionada, enquanto outros três confirmaram que houve alterações, o que se traduziu num fator positivo.

Quanto às mais-valias da realização do mestrado nas suas práticas letivas, todos mencionaram a atualização sobre o ensino da Formação Musical, acrescentando a necessidade de aquisição de

mais conhecimento em relação à disciplina e à forma como a podem encarar, capacitando-os para repensar e refletir nas práticas, bem como o facto de ter-lhes dado a oportunidade de conhecer outras pessoas, perceber realidades completamente distintas, contactar com capacidades diferentes ao nível da prática pedagógica, conhecer diversas temáticas e um incentivo à investigação, sobretudo para a realização do Relatório de Estágio.

Por sua vez, os professores cooperantes demonstraram que o seu processo supervisivo foi pautado pelo respeito mútuo, colaboração, empatia, diálogo, que o seu trabalho se focou sobretudo na promoção da aprendizagem num percurso de crescimento da carreira docente. Relataram que os estagiários se mostravam muito interessados em experienciar novas realidades, novas maneiras diferentes de fazer, não sentido nenhum tipo de dificuldade ou resistência no diálogo entre si e na sua interação. Os seus discursos, na globalidade, deixaram transparecer que a PES foi um momento de aprendizagem para ambos.

Esta relação de empatia, de partilha de saber e experiências entre os alunos e os Professores Cooperantes resultou em momentos de aprendizagem para ambos, assumindo uma postura de aprendentes, apesar da experiência profissional de ambos. As relações estabelecidas durante o processo supervisivo desempenham um papel fundamental no sucesso dos estudantes. A teoria da autodeterminação pressupõe que a qualidade destas relações possa ser definida em termos da satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes em termos de autonomia, competência e relacionamento (Janssen et al., 2021). Os mesmos autores defendem que os supervisores são mentores importantes para os estudantes em formação: aconselham sobre os problemas inerentes à prática profissional, oferecem-lhes oportunidades e servem de modelo. Dado o seu papel no desenvolvimento e sucesso dos estudantes, as relações supervisor-estudante devem ser de elevada qualidade.

CONCLUSÃO

O presente estudo de caso, que envolveu seis alunos que já exerciam a atividade docente, com vasta experiência profissional, permitiu conhecer a um pouco da realidade do regresso à formação com a sua frequência no mestrado em Ensino de Música em Formação Musical, tendo em conta vários fatores inerentes ao seu processo formativo. Possibilitou ainda perceber como foi a experiência de quatro professores cooperantes a orientarem colegas de profissão. Ainda assim, poderia ter sido recolhido uma quantidade mais vasta e rica de dados, visto que de 59 alunos inquiridos apenas se obteve resposta de 25, o que condicionou severamente o número dos participantes no estudo. No que concerne à amostra dos professores cooperantes, também é de salientar que não foi possível contactar um deles, reduzindo assim a amostra para apenas quatro orientadores.

Constatou-se que os alunos entrevistados referiram, como motivações para ingressarem no Mestrado de Formação Musical, necessidade de adquirir a profissionalização, adquirir conhecimento, conhecer novas realidades, conhecer novas pessoas, questões de legislação, grande apreço pela disciplina de Formação Musical e enriquecimento pessoal e profissional. Estas respostas demonstram que estes alunos assumiram que a formação é indispensável para poderem oferecer um processo de ensino e aprendizagem de excelência aos seus alunos. As suas motivações não se restringiram apenas a questões de estabilidade profissional/corpo docentes, estabilidade monetária, mas sim ao desejo que querem ir mais além, adquirir mais competências, aprofundamento de conhecimentos, entrar em contacto com novas metodologias, aprender com aqueles que já se encontram numa posição de peritos em Formação Musical, consubstanciar as suas práticas profissionais com evidências e adquirir habilidades investigativas.

Estes resultados revelam que os alunos entrevistados, ao frequentarem o mestrado, não só viram no mesmo uma forma de crescerem pessoal e profissionalmente, como também uma valorização da disciplina de Formação Musical, que se pretende ser lecionada por professores que promovam um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Com base nos resultados positivos que surgiram em termos descoberta de novas direções, pedagogias e preparação para a carreira profissional, pretendeu-se fornecer informações relevantes para os colegas replicarem este Mestrado. Além disso, este documento lança luz sobre a complexidade de conceber a formação de professores em Formação Musical de modo que estes adquiram as competências necessárias para realizar iniciativas significativas, a par dos seus outros compromissos de formação profissional, e fornecer direções para uma investigação futura. O desenvolvimento e a implementação destes pontos podem promover o aumento e a sustentabilidade desta formação especializada.

REFLEXÃO FINAL

A transição de aluno a professor é um marco na vida de quem se dedica à área da educação. Considero que o desafio central na área do ensino de música reside na necessidade de combinar conhecimento musical sólido com habilidades pedagógicas. Dominar os conteúdos musicais não é, de todo, suficiente para exercer a prática docente de FM é preciso saber transmiti-lo com eficácia.

Concluindo esta etapa é tempo de refletir acerca da experiência que foi a preparação para a prática docente. Nem tudo se resume a este último ano do mestrado, o caminho é percorrido há alguns anos, mas é certo que o Estágio Profissional é a verdadeira prova de fogo a todos os níveis. Durante o estágio temos a possibilidade de contactar com, pelo menos, três turmas diferentes, três contextos diferentes e foi muito enriquecedor ter implementado métodos e estratégias a alunos e contextos tão díspares. A adaptação e a reflexão acerca das estratégias são constantes e têm sempre como propósito o aluno e a sua aprendizagem e progressão. Cada aluno é singular, cada um deles traz consigo um conjunto diversificado de experiências musicais, habilidades e desafios. Alguns podem já ter algum conhecimento, enquanto outros começam do zero, ou simplesmente uns têm mais aptidão e interesse do que outros. É um verdadeiro desafio encontrar formas de chegar a todos os alunos, mas é uma enorme oportunidade de crescimento. Para além de ser necessário ter a habilidade de ajustar as abordagens conforme os alunos e as situações, também exige muita flexibilidade e criatividade da parte do professor.

O ato de planificar aulas foi totalmente novo, cada aula deve ser meticulosamente estruturada, com exercícios que se interligam de forma lógica e progressiva, criando uma aprendizagem coerente e eficaz. Recordo-me que no início do estágio o grande desafio era definir os conteúdos a trabalhar com cada turma, ajustar a dificuldade ao grau de ensino com que trabalhava, escolher estratégias com fundamento pedagógico relevante e que as atividades se interligassem entre si. Facto é que rapidamente surgiu um desafio maior do que planificar as aulas: a gestão dos alunos. Aspectos como gerir o comportamento dos alunos, perceber que tipo de abordagem ter com os alunos, a gestão do tempo das atividades e de todos os imprevistos que ocorrem são valências bem mais difíceis de desenvolver e essas eu só as adquiri graças à intervenção pedagógica.

Penso que é comum entre os mestrandos, numa determinada altura, questionarem-se constantemente: que tipo de professor é que quero ser? Emergem imensas dúvidas e incertezas acerca da nossa identidade enquanto docentes. A determinada altura comecei a colocar tudo em

questão, levantava várias questões a mim mesma: qual era o verdadeiro propósito de cada atividade, o porquê de a planificar garantidamente, se realmente era um conteúdo fundamental a trabalhar, se a estrutura era a mais correta, se o grau de dificuldade era demasiado fácil ou demasiado desafiante. É crucial refletir acerca do que levamos até aos alunos, investigar e delinear as aulas tendo sempre em conta o propósito da disciplina e que competências se pretendem fomentar. Uma enorme aliada da intervenção pedagógica é a unidade curricular MDFM (Metodologia e Didática da Formação Musical) que potencia a reflexão, pesquisa e desenvolvimento de estratégias com recurso a reportório.

Ao longo da prática de ensino supervisionada a reflexão esteve sempre presente, seja ela a prática reflexiva, seja a reflexão sobre a observação. O estágio em si é um excelente momento de desenvolvimento e de aquisição de experiência e esta reflexão constante sem dúvida que melhorou o meu método de ensino e fomentou a reflexão constante do papel do professor. Com o aproximar do fim do estágio profissional as reflexões acerca das aulas lecionadas começaram a ser mais profundas, visto que existe uma maior conexão entre as questões e temas refletidos, e isso fez-me ver o poder da reflexão e introspeção. Com o avançar do estágio e com a aquisição de alguma experiência e de vários debates mentais fiquei mais confiante no papel de docente, permitindo-me fazer uma seriação das minhas incertezas e inseguranças e focar-me no verdadeiro propósito da disciplina.

O elemento-chave é o professor cooperante que faz a orientação durante o estágio, é com ele que vamos aprender a implementar a prática docente. Ter a orientação de alguém experiente que já passou por este caminho é uma mais-valia para um mestrando que está a iniciar a sua prática docente. Para além da orientação, existe uma partilha enorme de conhecimentos que nos faz cometer menos erros e evoluir enquanto profissional. O que realmente me permitiu explorar ao máximo as minhas capacidades foi a professora cooperante que fez a orientação do meu Estágio Profissional, pela abertura, pela disponibilidade e pelo espaço que me deu para experimentar, crescer e evoluir.

A prática de ensino supervisionada foi um contributo imenso para o desenvolvimento profissional e pessoal enquanto professora estagiária, visto que foi uma etapa concebida para a melhoria da prática pedagógica e que me concedeu várias valências enquanto docente. Sem dúvida que o Estágio Profissional foi o gatilho que impulsionou a reflexão e a prática reflexiva, revelou-se um verdadeiro guia de autodescoberta pessoal e profissional.

A fase da intervenção pedagógica em que somos colocados no papel de professor em contexto real é bastante exigente, mas a exigência que colocamos em nós é crucial para a evolução. Agora que finda esta etapa, é essa exigência pessoal que nos fará querer adquirir mais conhecimento, melhorar e inovar as estratégias, pesquisar e aprofundar sobre conteúdos da disciplina. É essa ambição em ser melhor que não nos deixará ficar estagnados no tempo e restringidos àquilo que se aprendeu na formação de professores. Não vejo a conclusão do mestrado como o fim de uma etapa, mas sim o início de um caminho de vivências, experiências, muitas reflexões e pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Afonso, A. & Ferreira, C. (2012). Explorando a Ação Supervisiva de Coordenadores de Departamentos Curriculares no Ensino Básico Português. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 99-117.
- Akbari, R. (2007). Reflection on Reflection: A Critical Appraisal of Reflective Practice in L2 Teacher Education. *System*, 35(2), 192-207.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X07000267>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ªed.). Almedina.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Ashworth, P. (1995). The Meaning of "Participation" in Participant Observation. *Qualitative Health Research* 5(3), 366-387.
- Asuru, V. (2015). *Education and national development in Nigeria*. A lead paper presented at the 5th international conference organized by the faculty of social sciences, Ignatius Ajuru University of education, port Harcourt.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Artmed.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado). FLUP: Faculdade de Letras do Porto. URI: <https://hdl.handle.net/10216/71580>

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Candau, V. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, 37(1), 33-41.
- Carneiro, H. (2021). *A génese e a identidade da disciplina de Formação Musical nas escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Instituto de Educação.
<https://hdl.handle.net/1822/78613>
- Chigeru, W. (2020). The role of evaluation in teaching and learning. *Journal of education and society*. Vol. 10(3), 583 – 574.
- Chosky, L., Abramson, R., Gillespie, A., Woods, D. & York, F. (2000). *Teaching music in the twenty-first century* (2nd ed.). Pearson.
- Chukwe, K. (2017). *Fundamentals of testing*. Emmanuel ventures.
- Cleland, J. (2017). *The qualitative orientation in medical education research*. *Korean Journal of Medical Education*, 29(2), 61–71. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28597869/>
- CMSM (2011). *Projeto Educativo*.
[https://www.cmsilvamonteiro.com/images/documents/informacoes/Projeto Educativo CMSM 2021 2024.pdf](https://www.cmsilvamonteiro.com/images/documents/informacoes/Projeto_Educativo_CMSM_2021_2024.pdf)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Coimbra, N., Pereira, A., Martins, A. & Baptista, C. (2020). Pedagogical Supervision and Change: Dynamics of Collaboration and Teacher Development. *International Journal of Management Science and Business Administration*, Inovatus Services Ltd. 6(4), 55-62.
<https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/13734/1/Pedagogical%20Supervision%20and%20Change%20Dynamics%20of%20Collaboration%20and%20Teacher%20Development%20-%20Research%20leap.pdf>

- Correia, H. & Alves, J. (2018). Pedagogical Training of Higher Education Teachers and their Implications in the Teaching Mode. *Revista Eletrónica de Investigação e Desenvolvimento*, 1(9), 46-60.
- Costa, A., Moreira, A. & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (vol. 3)*. UA Editora
- Costa, J. (2021). *The process of sense making in music teaching and learning the reconfiguration of the roles of the music teacher and the implication for his personal, professional and artistic identity* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/146089/2/594804.pdf>
- Coutinho, C. (2021). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fernandes, D., Ó, J. & Paz, A. (2014). *Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16009/1/Fernandes_%C3%93_Paz_Almedina.pdf
- Flores, M. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461–470. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.611015>
- Foley, G. & Timonen, V. (2014). Using Grounded Theory Method to Capture and Analyze Health Care Experiences. *Health Services Research*, 50(4), 1195–1210. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25523315/>

- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2017). *Supervision and Instructional Leadership. A Developmental Approach* (10th ed.). Pearson, Allyn and Bacon.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos* (4^a. ed.). Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed.
- Ifeoma, E. (2022). The Role of Evaluation in Teaching and Learning Process in Education. *International Journal of Advanced Academic and Educational Research*, 13(5), 120 – 129. <https://arcnjournals.org/images/2726145223713511.pdf>
- Iqbal, Md., Siddiqie, S. & Mazid, Md. (2021). Rethinking theories of lesson plan for effective teaching and learning. *Social Science & Humanities Open* 4(1), 1-7.
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *J Basic Clin Pharm*, 5(4), 87-8. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4194943/>
- Janssen, S., Vuuren, M. & Menno D. (2021) Sensemaking in supervisor-doctoral student relationships: revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2738-2750.
- Jasper, M. (2003). Nurses' Perceptions of the Value of Written Reflection. *Nurse Education Today*, 19(6), 452-463.
- Killen, R. (2007). *Teaching Strategies for Outcomes-Based Education*. Juta.
- Koellner, K. & Greenblatt, D. (2018). *In-service teacher education*. Obo in Education.
- Kratus, J. (2015). The Role of Subversion in Changing Music Education. In *Music Education: Navigating the Future*, edited by Clint Randles (pp. 340-346). Routledge.
- Krause, A. & Davidson, J. (2018). Effective Educational Strategies to Promote Life-Long Musical Investment: Perceptions of Educators. *Frontiers in Psychology*, 9(1977), 1-9. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735617694502>
- Lemus, L. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Kapelusz.

- Li, B. & Zhou, Z. (2022). Application of multisource data fusion analysis in college vocal music teaching. *Scientific Programming*, 2022(9483254), 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/9483254>
- Libâneo, J. (2002a). A constituição do objeto de estudo da didática – contribuição das ciências da educação. In J. C. Libâneo (Ed.), *Didática: velhos e novos tempos* (pp. 8-18). Goiânia. <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>
- Libâneo, J. (2002b). O essencial da didática e o trabalho de professor. In J. C. Libâneo (Ed.), *Didática: velhos e novos tempos* (pp. 4-7). Goiânia. <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>
- Linn, R. & Gronlund, N. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th edition). New Jersey: prentice – Hall Inc.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning About Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(9280), 483-488.
- Martins, A., Coimbra, M., Pinto, I., & Serradas, R. (2015). How Teachers Experience Practical Reflectivity in Schools: A Case Study. *American Journal of Educational Research*, 3(7), 918-922. <http://pubs.sciepub.com/education/3/7/16/>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (vol. 1)*. UA Editora.
- Morgado, J. (2007). A autonomia curricular na opinião dos professores: Um estudo exploratório. In M. A. Flores & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos*

professores em tempos de mudança (pp. 165-177). Braga: Centro de Investigação da Universidade do Minho.

Moura, J. & Ribeiro, A. (2022). O lugar da composição musical no ensino artístico especializado da música em Portugal. *Research, Society and Development*, 11(2), 1-10.
<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25531>

Nolan, J. & Hoover, L. (2011). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice* (3d. ed.). W. Jossey- Bass.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, 1-11.

Nóvoa, A. (s.d.). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Universidade de Lisboa.
<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>

Pais-Vieira, L., Vieira, F. & Costa, J. (2017a). Papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de formação musical – Um estudo de caso no estágio da formação inicial de professores. *II Encontro Internacional de Formação na Docência*, 2, 263-267.
https://www.researchgate.net/publication/322993425_Papel_da_supervisao_pedagogica_na_reconstrucao_da_disciplina_de_formacao_musical_-_Um_estudo_de_caso_no_estagio_da_formacao_inicial_de_professores

Pais-Vieira, L., Vieira, F. & Costa, J. (2017b). Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional na formação musical: um estudo de caso. *II Encontro Internacional de Formação na Docência*, 612-618. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4960>

Pedroso, M. (2003). *A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro.

- Roldão, M.C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In Maria da Assunção Flores (Org) Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate, pp. 23-54.
- Ryan, C., Boucher, H. & Ryan, G. (2022). Children's feelings about piano performances across a year of study. *International Journal of Music Education*, 40(3), 392–406. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/02557614211066342>
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2)*. UA Editora.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação* (pp. 79-92). <https://pt.slideshare.net/keitelima16/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldschonp>
- Sequeira, A. (2012). *Introduction to Concepts of Teaching and Learning*. National Institute of Technology Karnataka, Surathkal, India.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll (org.). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: ASA, 28-53.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata.
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. CUP.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º encontro do GT-PA). *Atas do 2º Encontro do GT-PA*, 9-19. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4119/1/Resistir%20e%20Agir%20Estrategicamente-Actas%20do%202%c2%ba%20Encontro%20do%20GT-PA%20Cd-Rom%20-%20pp.9-19.pdf>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217. <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

Vieira, M. (2014). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal. E se explicássemos bem o que significa “especializado”? In Pacheco, A. (Org). I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa. *Do Passado ao presente: Impressões e Expressões*, pp. 60-74. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.

Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology*. Pearson.

Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Bookman.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3 ed.). Bookman.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. ArtMed.

Zepeda, S. (2017). *Instructional Supervision. Applying Tools and Concepts* (4. ed.). Routledge.

Legislação portuguesa

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, dos Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. Diário da República n.º 149/83 Série I – Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema. <https://dre.pt/application/conteudo/452686>

Lei n.º 46/86, 14 de outubro, da Assembleia da República. Diário da República n.º 237/86 Série I – Lei de Bases do Sistema Educativo. <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 253/90 Série I - Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>

Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 203/1998 Série I-B - Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música e aprova o respetivo elenco de habilitações para a docência. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/566825/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República n.º 60/2006 Série I-A - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º

46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior). <https://dre.pt/pesquisa/-/search/671387/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 28 Série I - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 174 Série I - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/220-2009-489254>

Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República n.º 223/2010 Série I - Procede à identificação de domínios de habilitação para a docência em vários graus de ensino. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/1189-2010-308761>

Despacho n.º 13543/2013, de 23 de outubro, do Instituto Politécnico do Porto, das Entidades administrativas independentes e Administração autónoma. Diário da República n.º 205/2013 Série II – Reestrutura o plano de estudos do mestrado em Ensino de Música, lecionado na Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo e na Escola Superior de Educação. Recuperado de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/13543-2013-2331938>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 92/2014 Série I - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>

Despacho n.º 14081/2015, de 30 de novembro, do Instituto Politécnico do Porto, das Entidades administrativas independentes e Administração autónoma. Diário da República n.º 234/2015 Série II – Altera o plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música, lecionado na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e na Escola Superior de Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/14081-2015-72768332>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, do Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 128/2017, Série II - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da

República n.º 129/2018 Série I – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/normal?l=1>

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 149/2018, 1.º Suplemento, Série I - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 156/2018, 1.º Suplemento, Série I – Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116068173/details/normal?q=Portaria+n.%C2%BA%20229-A%2F2018%2C%20de+14+de+agosto>

Despacho n.º 7415/2020, 24 de julho de 2020, do Ministério da Educação- Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República n.º 143/2020, Série II - Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7415-2020-138735005>

ANEXOS

I) Planificações do Ensino Básico - 1º Grau

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 1

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Básica e Secundária do Cerco)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 15/11/2022	Aula n.º 8	Duração da aula: 45 minutos (2º bloco)	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos e sons ouvidos;
- Desenvolver os processos de audição e memória;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Melodia - Intervalos melódicos (2ª M, 5ª P e 8ª P); relação entre sons.
- Ritmo – métrica binária (4/4); métrica ternária (6/8).

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Identificação auditiva de intervalos	- Desenvolver os processos de memorização; - Reconhecer auditivamente intervalos de 2ª M, 5ª P e 8ª

Tempo: 10 minutos Estratégias: Identificar os intervalos em músicas tocadas na aula . Fazer um ditado de intervalos. • São tocadas músicas no piano que iniciam com determinado intervalo e os alunos tentam identificar o intervalo colocando o braço no ar. ○ 2ª Maior: <i>Baby shark</i>, parabéns. ○ 5ª Perfeita: Brilha estrelinha, <i>Star wars</i> ○ 8ª Perfeita: <i>Somewhere over the rainbow</i>. • Fazer o ditado de intervalos da 9ª sessão da sebenta. Cada intervalo é tocado no piano 2 vezes. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	P; - Desenvolver o ouvido relativo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Ditado rítmico métrica binária Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer um ditado rítmico em 4/4, corrigir e fazer a leitura em conjunto. • Indicar quais são as figuras que podem aparecer no ditado. • Fazer o ditado de rítmico em compasso 4/4 da 9ª sessão da sebenta. O ditado é feito com a sílaba “tá” enquanto é marcado o tempo. Os compassos em branco estão escritos no quadro e ao longo do ditado é apontado o tempo a que correspondem as figuras ditadas. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos. • Fazer a leitura do ditado em conjunto. As figuras são lidas com a sílaba “tá” e a pulsação é marcada na mesa.	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Ditado rítmico métrica ternária Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer um ditado rítmico em 6/8, corrigir e fazer a leitura em conjunto. • Indicar quais são as figuras que podem aparecer no ditado. • Fazer o ditado de rítmico em compasso 6/8 da 9ª sessão da sebenta. O ditado é feito com a sílaba “tá” enquanto é marcado o tempo. Os compassos em branco estão escritos no quadro e	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

ao longo do ditado é apontado o tempo a que correspondem as figuras ditadas. - Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos. - Fazer a leitura do ditado em conjunto. As figuras são lidas com a sílaba “tá” e a pulsação é marcada na mesa.	
Atividade n.º 4: Ditado de sons Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer um ditado de sons, corrigir e cantar em conjunto. - Fazer o ditado de sons da 9ª sessão da sebenta no piano. Cada nota é tocada no piano 2 vezes. - Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos. - Entoar o ditado em conjunto com o acompanhamento do piano.	- Desenvolver a memória e a audição interior; - Desenvolver o ouvido relativo; - Entoar afinadamente melodias/canções; - Promover a expressão vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Nos restantes 5 minutos a estagiária explica aos alunos o sistema de pontos. A partir desta aula, os alunos serão avaliados de 0 a 5 conforme o seu comportamento.

Ao longo das aulas os pontos vão acumulando e recebem recompensas pelo bom comportamento. A professora cooperante e a estagiária dizem aos alunos qual a pontuação que obtiveram nesta aula.

O trabalho de casa será fazer o TPC da 9ª sessão.

Recursos: - Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro; - Piano.
--

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 1

O principal objetivo desta aula foi desenvolver as capacidades auditivas dos alunos. Tal como refere Pedroso (2003), o desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir os sons escritos é um dos aspetos centrais da disciplina de Formação Musical. A metodologia de ensino adotada no desenvolvimento da perceção musical, no que diz respeito ao treino auditivo, encontra-se orientada para a escuta e reconhecimento das notas musicais através de um trabalho progressivo e contínuo.

Tem sido esta a metodologia utilizada ao longo das aulas, mais concretamente, nesta aula em questão. É importante salientar de que estes alunos apenas começaram a aprender música neste ano letivo, enquanto a maior parte das turmas do Curso de Música Silva Monteiro começou no 1º ciclo. De facto, isto é uma condicionante no cumprimento do programa, mas também se verificam progressos. A educação do ouvido é complexa e são feitos ajustes constantes no programa com esta turma para que eles desenvolvam aspetos fundamentais como este.

Referências bibliográficas:

Pedroso, M. F. M. (2003). *A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).

9.ª Sessão Data: / /

Leitura na clave de fá

Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- Análise o exercício relativamente ao compasso, dinâmicas e articulações;
- Faz a leitura rítmica;
- Lê as notas respeitando o ritmo e a marcar a pulsação;
- Por fim, entoa a melodia.

Identificação auditiva de intervalos

Vais ouvir 5 intervalos e deves identificá-los. Os intervalos possíveis são: 2.ª Maior (2M), 5.ª Perfeita (5P) e 8.ª Perfeita (8P).

--	--	--	--	--

Ditado rítmico simples (métrica binária)

Ditado rítmico composto (métrica ternária)

Ditado de sons

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ditado melódico com ritmo dado

"Válya, gl'ice" - Nijolai

TPC:

1 - Escreve o nome das notas na clave de sol e na clave de fá:

Versão do professor

9.ª Sessão Data: ____/____/____

Correção TPC

Leitura na clave de lá

Análise

Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- Análise o exercício relativamente ao compasso, dinâmicas e articulações;
- Faz a leitura rítmica;
- Lê as notas respeitando o ritmo e a marcar a pulsação;
- Por fim, entoa a melodia.

Identificação auditiva de intervalos

Vais ouvir 5 intervalos e deves identificá-los. Os intervalos possíveis são: 2.ª Maior (2M), 5.ª Perfeita (5P) e 8.ª Perfeita (8P).

Ditado rítmico simples (métrica binária)

Ditado rítmico composto (métrica ternária)

Ditado de sons

Ditado melódico com ritmo dado

"Galya, gilya" - bepedi

Audição: Oitavos de Formação Musical 5.º ano (2.ª fase) - 1.º Período - 2020/21

TPC:

1 - Escreve o nome das notas na clave de sol e na clave de fá:

Sol dó lá ré lá sol mi dó dó lá si si sol fá ré

Fá lá mi sol dó si fá dó lá lá si ré dó ré mi

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 22/11/2022	Aula n.º 9	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Momento de avaliação: Avaliar os conhecimentos musicais adquiridos pelos alunos até ao momento;
- Verificar a capacidade de escrita de ritmos e sons ouvidos;
- Verificar a identificação de notas escritas.

Conteúdos:

- Ritmo – Métrica binária (4/4); métrica ternária (6/8).
- Melodia - Intervalos melódicos (2ª M, 5ª P e 8ª P); relação entre sons; escalas maiores e menores; acordes maiores e menores.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material.

No âmbito do sistema de recompensas que iniciou na aula passada, os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula anterior.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Ditado rítmico métrica binária Tempo: 7 minutos Estratégias: Fazer um ditado rítmico em 4/4 com 2 compassos. - Indicar quais são as figuras que podem aparecer no ditado. - Fazer o ditado de rítmico em compasso 4/4. O ditado é feito com a sílaba “tá” enquanto é marcado o tempo. Os compassos em branco estão escritos no quadro e ao longo do ditado é apontado o tempo a que correspondem as figuras ditadas. - O ditado é feito 4 vezes.	- Verificar os processos de audição interior e memória; - Verificar a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Verificar a percepção rítmica.
Atividade n.º 2: Ditado rítmico métrica ternária Tempo: 7 minutos Estratégias: Fazer um ditado rítmico em 6/8 com 4 compassos. - Indicar quais são as figuras que podem aparecer no ditado. - Fazer o ditado de rítmico em compasso 6/8. O ditado é feito com a sílaba “tá” enquanto é marcado o tempo. Os compassos em branco estão escritos no quadro e ao longo do ditado é apontado o tempo a que correspondem as figuras ditadas. - O ditado é feito 4 vezes.	- Verificar os processos de audição interior e memória; - Verificar a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Verificar a percepção rítmica.
Atividade n.º 3: Ditado de sons Tempo: 7 minutos Estratégias: Fazer um ditado de sons. O ditado começa no Dó central e tem 12 notas. A sequência é tocada 3 vezes.	- Verificar os processos de audição interior e memória; - Verificar a capacidade de escrita de sons ouvidos.
Atividade n.º 4: Ditado de Intervalos Tempo: 5 minutos	- Verificar os processos de audição interior e memória; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente

Estratégias: Fazer um ditado com 5 intervalos melódicos ascendentes. Fazer o ditado de intervalos no piano. Cada intervalo é tocado 2 vezes.	intervalos de 2ª M, 5ª P e 8ª P.
Atividade n.º 5: Ditado de Escalas Tempo: 5 minutos Estratégias: Fazer um ditado com 5 escalas. Fazer o ditado de escalas Maiores e menores no piano, ascendente e descendente. Cada escala é tocada 2 vezes.	- Verificar os processos de audição interior e memória; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente escalas Maiores e menores.
Atividade n.º 6: Ditado de Acordes Tempo: 5 minutos Estratégias: Fazer um ditado com 5 acordes harmónicos. Fazer o ditado de acordes Maiores e menores no piano. Cada acorde é tocado 2 vezes.	- Verificar os processos de audição interior e memória; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente acordes Maiores e menores.
Atividade n.º 7: Escrever o nome das notas Tempo: 9 minutos Estratégias: Escrever o nome das notas na clave de sol e na clave de fá. O exercício está escrito na folha de teste e os alunos preenchem com o nome das notas.	- Verificar a identificação das notas na clave de sol e na clave de fá.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula e o total de pontos que têm até ao momento. Os alunos que atingirem o primeiro patamar recebem a recompensa.

Recursos:

- Ficha nº 2 para o 1º grau de Formação Musical;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 2

O teste decorreu conforme planeado, no entanto demorou menos tempo daquele que estava planificado. De forma a rentabilizar o tempo restante foi introduzida uma nova matéria, os intervalos. Os alunos já aprenderam a 2ª M, a 5ª P e a 8ª P apenas auditivamente, no que toca à teoria este é o primeiro contacto que têm com esta matéria. Esta parte da aula teve a colaboração da professora cooperante.

Hoje, dia 22 de novembro, assinala-se o dia de Santa Cecília, padroeira dos músicos. Por esse motivo, no final da aula os alunos receberam a visita de um professor de Violino que tocou um pequeno excerto de Bach.

Nesta aula os alunos já começaram a ver os resultados do sistema de recompensas, um dos alunos atingiu o primeiro patamar de 10 pontos e recebeu uma pequena recompensa material. Este sistema foi implementado com o principal objetivo de motivar os alunos ao bom comportamento em sala de aula. Para a atribuição dos pontos é contabilizada a realização do *quiz* na plataforma *Microsoft Teams* (caso exista), se trouxeram o material necessário e o comportamento e participação no decorrer da aula.

O sistema de recompensas é uma estratégia pedagógica que potencia a motivação extrínseca, isto é, o indivíduo age em resposta a um fator externo à atividade para ser recompensado. Tal como referem Machado, Guimarães & Bzuneck (2006, p. 5), na motivação extrínseca o “envolvimento na atividade é um meio para obter resultados externos”. O facto de os alunos trabalharem para o recebimento de uma recompensa, faz com que estejam mais atentos e empenhados nas atividades e o comportamento seja mais positivo. No que toca à aprendizagem e ao funcionamento de aula, os benefícios são notórios. Desta forma, este método visa aumentar o rendimento escolar, estimular os alunos para a participação nas atividades e a aquisição de novos conhecimentos e competências.

Referências bibliográficas:

Machado, A. C. T. A., Guimarães, S. E. R. & Bzuneck, J. A. (2006). Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, (7)1, 3-13.

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022 / 2023
1º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FIGURA 2
1º GRAU - 5º ano

NOME: _____ CLASSIFICAÇÃO: _____

PROFESSOR: _____

1. Ditados rítmicos
1.1 Ditado rítmico simples



1.2 Ditado rítmico composto



2. Ditado de sons



3. Identificação auditiva de intervalos (2ªM, 5ªP e 8ªP)



4. Identificação auditiva de escalas (Maior ou menor)



90
anos

Uma escola de mestres e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022 / 2023
1º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FIGURA 2
1º GRAU - 5º ano

5. Identificação auditiva de acordes (Maior ou menor)



6. Escreve o nome por baixo de cada nota



90
anos

Uma escola de mestres e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

Versão do professor

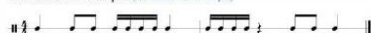
cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/2023
1º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA 2
1.º GRAU – 5.º ano

FOLHA DO PROFESSOR

1. Ditado rítmico
1.1 Ditado rítmico simples (3,5 valores = 0,5 x 7 tempos)



1.2 Ditado rítmico composto (3,5 valores = 0,5 x 7 tempos)



2. Ditado de sons (3,1 val = 0,31 x 10 notas)



3. Identificação auditiva de intervalos (2.º M, 5.º P e 8.º P) (2,5 val = 0,5 x 5 intervalos)

a) 5.º P b) 2.º M c) 8.º P d) 5.º P e) 8.º P

4. Identificação auditiva de escalas (Maior ou menor) (2,5 val = 0,2 x 5 escalas)

a) Dó natural b) LáM c) MiBm d) Ré natural e) SolM

5. Identificação auditiva de acordes (Maior ou menor) (2,5 val = 0,5 x 5 acordes)

a) RéM b) Solm c) Solm d) FáM e) LáM

90 anos

Uma escola de memória e futuro

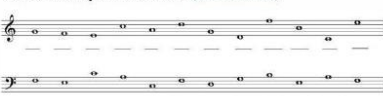
REPUBLICA PORTUGUESA

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/2023
1º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA 2
1.º GRAU – 5.º ano

6. Escreve o nome por baixo de cada nota (2,4 val = 0,3 x 24 notas)



90 anos

Uma escola de memória e futuro

REPUBLICA PORTUGUESA

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 3

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Básica e Secundária do Cerco)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 29/11/2022	Aula n.º 10	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver a capacidade de escrita de melodias ouvidas;
- Conhecer as alterações, a ordem dos sustenidos e dos bemois.
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Melodia – relação entre sons.
- Ritmo – célula rítmica colcheia 2 semicolcheias e 2 semicolcheias colcheia (métrica binária); célula rítmica semínima colcheia, colcheia semínima, pausa de semínima colcheia (métrica ternária).

Fazer a chamada, verificar quem trouxe o material para a aula e quem fez o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Classificação de intervalos Tempo: 10 minutos Estratégias: Corrigir o TPC da 8ª sessão. • Escrever o exercício no quadro e corrigir com a colaboração dos alunos.	- Classificar intervalos; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Ditado melódico com ritmo dado Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer o ditado melódico com ritmo dado da 9ª sessão. • Dar algumas indicações aos alunos, tais como: as figuras rítmicas que aparecem, só aparecem 3 notas diferentes (dó, ré, mi) e é sempre em graus conjuntos exceto no 2º compasso • O ditado é tocado no piano e são feitas 4 repetições. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Desenvolver o ouvido relativo. - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Introdução de células rítmicas Tempo: 25 minutos Estratégias: Dar a conhecer e ler novas células rítmicas na métrica binária (colcheia com duas semicolcheias e o inverso) e ternária (uma semínima e uma colcheia e o inverso). • Métrica binária: escrever no quadro 1 semínima, 2 colcheias e 4 semicolcheias com o valor de cada uma por baixo. Começar por somar o valor de duas semicolcheias de forma a perceberem que ocupam o mesmo tempo que uma colcheia. Ler as células rítmicas com "tá" enquanto marcam o tempo. • Fazer as leituras rítmicas da 10ª sessão. Os alunos marcam o tempo com a mão e leem em conjunto o ritmo com "tá". • Métrica ternária: escrever no quadro 3 colcheias e ligar as primeiras duas. Substituir as 2 colcheias com ligadura por uma semínima e por uma pausa de semínima. Ler as células rítmicas com "tá" enquanto marcam o tempo.	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Fazer as leituras rítmicas da 10ª sessão. Os alunos marcam o tempo com a mão e leem em conjunto o ritmo com "tá".	
Atividade n.º 4: Alterações Tempo: 20 minutos Estratégias: Dar a conhecer as alterações. - Escrever as alterações na pauta. Dar a conhecer os das alterações e qual é o seu efeito nas notas. - Relembrar as notas que têm um tom e meio tom de intervalo. Explicar que existem notas com nomes diferentes e alterações diferentes que soam à mesma nota no piano. - Falar das regras: apenas altera todas as notas a partir daquele ponto até ao fim do compasso. Dar exemplos no quadro.	- Conhecer as alterações e os seus efeitos.
Atividade n.º 5: Ordem dos sustenidos e dos bemóis Tempo: 25 minutos Estratégias: Dar a conhecer a ordem dos sustenidos e dos bemóis. Cantar a canção <i>Armação de clave</i>. - Explicar o que é a armação de clave e que os sustenidos e bemóis surgem nela com uma ordem em específico. - Utilizar a frase <i>Fra-dó sol reza Lá mis-si-nha</i> para ajudar os alunos a decorar a ordem dos sustenidos. - Cantar a canção <i>Armação de clave</i> de Nêvio Silva em conjunto com o acompanhamento do piano.	- Conhecer a ordem dos sustenidos e dos bemóis; - Entoar afinadamente melodias/canções; - Promover a expressão vocal.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula e o total de pontos que têm até ao momento. Os alunos que atingirem o primeiro patamar recebem a recompensa.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 3

Esta aula foi lecionada pela cooperante e pela estagiária, houve alterações de última hora na planificação e as atividades foram sendo intercaladas entre as professoras. Para além das atividades que estavam planificadas ainda foram feitas leituras na clave de fá e leituras entoadas em compasso da métrica ternária. No entanto, a matéria das alterações será abordada na próxima aula. Relativamente à matéria dos sustenidos e dos bemóis apenas foi cantada a canção *Armação de clave*.

No decorrer da aula, a agitação dos alunos foi constante e o comportamento teve tendência a piorar com o aproximar do fim da aula. Neste âmbito, apercebi-me de que sempre que as atividades englobavam entoações os alunos demonstravam mais interesse e menos distração. A utilização da voz e do canto é uma prática bastante recorrente e defendida por vários pedagogos.

Para Dalcroze, a voz e o movimento são as primeiras formas de expressão musical das crianças, daí a sua metodologia se basear na exploração da voz, da improvisação vocal e instrumental. Os três componentes do seu método são então a rítmica (através do movimento do corpo), improvisação (instrumentos de percussão ou piano) e a educação do ouvido (através do canto, jogo e movimento).

Já Zoltán Kodály, desenvolveu um método cuja sua essência é o canto. Kodaly defende que a educação musical deve ser de fácil acesso, portanto, sugere exercícios acessíveis de leitura e escrita e a utilização da voz, o instrumento que todas as crianças possuem. Neste sentido, o pedagogo apresenta uma metodologia que pretende o desenvolvimento da perceção rítmica e melódica através da voz e do corpo.

Outro pedagogo que trouxe um contributo considerável ao ensino da música foi Edgar Willems. Nas suas propostas pedagógicas este valoriza a voz e o movimento, inerentes à nossa natureza, com o propósito dos alunos experienciem a música antes de tomar conhecimento da mesma. Neste sentido, o ritmo aparece como primordial, pois é um elemento presente desde a nossa existência como também se encontra em elementos da natureza. O pedagogo defende que a prática

pedagógica deve estimular o desenvolvimento intelectual, sensorial e afetivo da criança, fatores fundamentais para a construção da sua personalidade. No seu método também evidencia o canto como a melhor forma de desenvolver a musicalidade nos alunos, articulando assim o ritmo, a melodia e a harmonia.

Outro pedagogo que trouxe um contributo considerável ao ensino da música foi Edgar Willems. Nas suas propostas pedagógicas este valoriza a voz e o movimento, inerentes à nossa natureza, com o propósito dos alunos experienciem a música antes de tomar conhecimento da mesma. Neste sentido, o ritmo aparece como primordial, pois é um elemento presente desde a nossa existência como também se encontra em elementos da natureza. O pedagogo defende que a prática pedagógica deve estimular o desenvolvimento intelectual, sensorial e afetivo da criança, fatores fundamentais para a construção da sua personalidade. No seu método também evidencia o canto como a melhor forma de desenvolver a musicalidade nos alunos, articulando assim o ritmo, a melodia e a harmonia.

Tal como conclui Cristóvão (2016), os pedagogos referidos neste artigo vão muito ao encontro de práticas pedagógicas com base naquilo que é primordial às crianças (corpo e voz), proporcionando um desenvolvimento musical desde tenra idade. De uma forma geral, coadunam assim na utilização do corpo e da expressão através dos movimentos corporais e na utilização da voz e do canto.

Em suma, cantar é uma atividade primitiva que traz bastantes benefícios no âmbito do ensino de música. Não só pelos estímulos e pelas capacidades que desenvolve, mas também por ser um ato tão natural e que gera interesse nos alunos.

Referências bibliográficas:

Cristóvão, M. N. F. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento musical – uma reflexão à luz dos contributos de alguns modelos pedagógicos da música no século XX. In F. Gouveia & G. Pereira, *Didática e Matética* (pp. 217-224). Funchal: CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação.

 **Ditado de sons**



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

 **Ditado melódico com ritmo dado**

"Golya, gilya" - Niyol



 **TPC:**

1 - Escreve o nome das notas na clave de sol e na clave de fá:



10.ª Sessão Data: / /

 **Leitura rítmica em métrica binária**

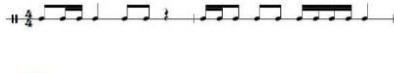
1)



2)

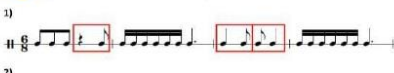


3)



 **Leitura rítmica em métrica ternária**

1)



2)



3)



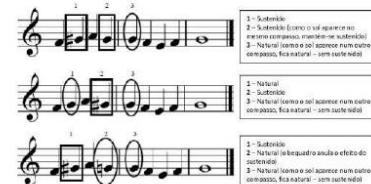
ALTERAÇÕES

As notas podem ser alteradas através de alterações (também designados acidentes).

#	Sustenido	Aumenta meio tom à nota
b	Bemol	Diminui meio tom à nota
x	Duplo Sustenido	Aumenta um tom à nota
bb	Duplo Bemol	Diminui um tom à nota
⌵	Bequadrado	Anula os acidentes

A alteração aparece num determinado compasso e irá alterar somente a nota dentro do mesmo compasso. Essa alteração surge como **accidental**, ou seja, só aquela nota irá ser alterada. Por exemplo, se a nota sol surge com o símbolo de sustenido então este deve ser tocado meio tom acima. Se nesse mesmo compasso voltar a surgir um sol, esse também deve ser tocado um meio tom acima. Mas, no caso de a alteração aparecer apenas no segundo sol do compasso, então somente esse sol será alterado (e o primeiro será natural). O símbolo de bequadrado indica que a nota volta ao seu estado natural.

Vê os exemplos seguintes:



1 - Sustenido
2 - Sustenido (cancelado o sol aparece no 2º compasso, ficando no sustenido)
3 - Natural (como o sol aparece num outro compasso, fica natural) - sem sustenido

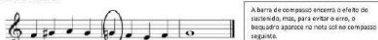
1 - Natural
2 - Sustenido
3 - Natural (como o sol aparece num outro compasso, fica natural) - sem sustenido

1 - Sustenido
2 - Natural (o bequadrado anula o efeito do sustenido)
3 - Natural (como o sol aparece num outro compasso, fica natural) - sem sustenido

Se as alterações estiverem junto à clave, isso indica que são **alterações fixas**, ou seja, as notas serão alteradas durante todo o trecho musical.



Existem também as **alterações de precaução** que são utilizadas para evitar erros de leitura.



As alterações fixas são designadas de **Armação de Clave** e seguem uma ordem:

Ordem dos sustenidos:	Ordem dos braços:
Fá-Dó-Sol-Ré-Lá-Mi-Si	Si-Mi-Lá-Ré-Dó-Fá
Era-dó, sol, ré, Lá, mi, si-pá (Forte no início da música)	O inverso da ordem dos sustenidos



Canção: "Armação de clave" de Névio Silva



TPC:

- 1 - Estuda as leituras rítmicas 3 da métrica binária e ternária
- 2 - Estuda a canção aprendida na aula

Armação de Clave

Tonalidades Maiores

letra: Alamo da turma de 134 2º G - Arlinda 2013

Música Névio Silva

Qual equi-é a no-va ar-ma-ção de cla-ve? Te-mos da-as no-ma-li-da-des

que são ex-ce-ção... Fé-mos-ot-tem Si-be-mol, Dó-mai-or-mio

tem-na-da-mos. Pa-ra-as-ou-tras-to-na-li-da-des tem-ot-tem-a-cum-pra-

Se tu as soa-be-res de cor, en-tão po-des sor-rir... Fra-Dó Sol Ré

Za-Mi-Si-o-ba. É a ordem dos sus-tenidos. Si-Mi-Lá-Ré-Dó-Fá. Fa-b-O-ba

mais são nos-sos a-mi-gos. Jun-to-à clave co-lo-ca-mos a su-a ar-ma-ção,

Por-ve-ces são sus-ten-ni-dos, nos-tras os be-móis fê-ç-o

Se o ul-ti-mos sus-ten-ni-dos um sus-to-a-pas-sam... So-be-pa-ra'á pra

= x-ma no-ta o tom foi en-com-trat... Já x'a nos-da-ela-x'e'cas-ve-cas-te

ga-da com be-móis... Va-mos ao pe-nú-ti-mo e di-ze-mos a

no-ma-li-da-de vos so-is, a no-ma-li-da-de vos so-is, a

to-ma-li-da-de vos so-is.

Versão do professor

😊 **Ditado rítmico composto (métrica ternária)**

😊 **Ditado de sons**

😊 **Ditado melódico com ritmo dado**

"Gilya, gilya" - Nipalai

Avaliar: Critérios de Formação Musical 5.º ano (3.º grau) - 1.º Período - 2015-16

! **TPC:**

1 - Escreve o nome das notas na clave de sol e na clave de fá:

Sol dó lá ré lá sol mi dó lá si si sol fá ré

Fá lá mi sol dó si fá dó lá si ré dó ré mi

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 06/12/2022	Aula n.º 11	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Conhecer as alterações, a ordem dos sustenidos e dos bemóis;
- Conhecer a estrutura de uma escala Maior;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo – métrica binária (2/4, 3/4, 4/4); métrica ternária (6/8, 9/8, 12/8).
- Melodia – escalas maiores.

Fazer a chamada, verificar quem trouxe o material para a aula e quem fez o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Leituras rítmicas Tempo: 15 minutos Estratégias: Corrigir o TPC da 10ª sessão. Fazer as leituras rítmicas com a sílaba “tá” enquanto marcam o tempo.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Ordem dos sustenidos e dos bemóis Tempo: 10 minutos Estratégias: Cantar a canção <i>Armação de clave</i>. Cantar a canção <i>Armação de clave</i> de Nêvio Silva em conjunto com o acompanhamento do piano.	- Conhecer a ordem dos sustenidos e dos bemóis; - Entoar afinadamente melodias/canções; - Promover a expressão vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Alterações Tempo: 20 minutos Estratégias: Dar a conhecer as alterações. - Escrever as alterações na pauta. Dar a conhecer os das alterações e qual é o seu efeito nas notas. - Relembrar as notas que têm um tom e meio tom de intervalo. Explicar que existem notas com nomes diferentes e alterações diferentes que soam à mesma nota no piano. - Falar das regras: apenas altera todas as notas a partir daquele ponto até ao fim do compasso. - Fazer um exemplo no quadro e, com a colaboração dos alunos, identificar as notas afetadas pelas alterações.	- Conhecer as alterações e os seus efeitos.
Atividade n.º 4: Ordem dos sustenidos e dos bemóis Tempo: 15 minutos Estratégias: Dar a conhecer a ordem dos sustenidos e dos bemóis.	- Conhecer a ordem dos sustenidos e dos bemóis;

• Explicar o que é a armação de clave e que os sustenidos e bemóis surgem nela com uma ordem em específico. • Analisar a letra da canção <i>Armação de clave</i>.	
Atividade n.º 5: Escalas Tempo: 30 minutos Estratégias: Explicar o que são escalas, qual a estrutura das escalas Maiores e como se constroem. • Escrever no quadro a estrutura das escalas Maiores. • Fazer a ponte entre a letra da canção <i>Armação de clave</i> e a forma de achar a armação de clave de uma escala Maior. • Colocar em prática as regras. Fazer exercícios no quadro com a colaboração dos alunos e esclarecer dúvidas.	- Conhecer a estrutura das escalas Maiores; - Saber como se encontra a armação de clave de uma escala Maior.

O trabalho de casa é fazer o *quizz* na plataforma *Microsoft Teams* e o TPC da 11ª sessão.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula e o total de pontos que têm até ao momento. Os alunos que atingirem o primeiro patamar recebem a recompensa.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 4

Esta aula foi mais direcionada ao ensino de conteúdos da teoria musical, do que da prática. Na introdução das matérias novas a cooperante opta por fazer uma explicação mais simples do que aquela que está na sebenta do 1º grau. Neste sentido, a atividade 5 foi abordada pela cooperante colocando informação acerca das escalas Maiores no quadro (fotografia em anexo). Como algumas atividades demoraram menos do que aquilo que se espectava, ainda foram feitas outras atividades: ordenações e leitura melódica da 11ª sessão.

Em forma de reflexão, a área da docência é extremamente desafiante, pois a realidade com que nos deparamos vai ser sempre diferente de todas as outras. Com o decorrer do estágio tenho cada vez mais consciência de que as estratégias utilizadas para uns muitas vezes não têm bons resultados para outros. No entanto, considero que esta diversidade é enriquecedora para a prática docente. Enquanto professora é expectável que crie condições favoráveis à promoção de aprendizagens significativas, conseguindo utilizar diferentes metodologias, assumindo as diferenças entre os alunos e celebrando essa diversidade, através de métodos variados. De facto, é através da ação educativa que os professores irão transmitir o seu conhecimento e implementar as suas práticas pedagógicas. Segundo Nóvoa (s.d.), a escola deve preparar-nos para a vida. Devemos pensá-la “como um lugar diferente, um lugar do silêncio, da reflexão, do diálogo, da razão” (p. 9). Posto isto, a escola assume um papel crucial na formação de professores e na implementação das suas práticas docentes e é fundamental (re)pensar no conceito de escola, estudá-lo e transformá-lo em função das necessidades contemporâneas.

Referências bibliográficas:

Nóvoa, A. (s.d.). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Universidade de Lisboa

Versão do aluno



Ditado de sons



Ditado melódico com ritmo dado



TPC:

1 - Escreve o nome das notas na clave de sol e na clave de fá:

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA Prática de Ensino Supervisionada

10.ª Sessão

Data: / /



Leitura rítmica em métrica binária



Leitura rítmica em métrica ternária



ALTERAÇÕES

As notas podem ser alteradas através de alterações (também designados acidentes).

♯	Sustenido	Aumenta meio tom à nota
♭	Reol	Diminui meio tom à nota
×	Duplo Sustenido	Aumenta um tom à nota
♭♭	Duplo Reol	Diminui um tom à nota
□	Bequadro	Anula os acidentes

A alteração aparece num determinado compasso e irá alterar somente a nota dentro do mesmo compasso. Essa alteração surge como **acidental**, ou seja, só aquela nota irá ser alterada. Por exemplo, se a nota sol surge com o símbolo de sustenido então este deve ser tocado meio tom acima. Se nesse mesmo compasso voltar a surgir um sol, esse também deve ser tocado um meio tom acima. Mas, no caso de a alteração aparecer apenas no segundo sol do compasso, então somente esse sol será alterado (e o primeiro será natural). O símbolo de bequadro indica que a nota volta ao seu estado natural.

Vê os exemplos seguintes:

1 - Sustenido
2 - Sustenido (como o sol aparece no primeiro compasso, mantendo-se sustenido)
3 - Natural (como o sol aparece num outro compasso, fica natural - sem sustenido)

1 - Natural
2 - Sustenido
3 - Natural (como o sol aparece num outro compasso, fica natural - sem sustenido)

1 - Sustenido
2 - Natural (o bequadro anula o efeito do sustenido)
3 - Natural (como o sol aparece num outro compasso, fica natural - sem sustenido)

Como saber a armação de clave de uma escala maior com bemóis:

1 – Todas as escalas em que a tónica está associado um bemol, usam bemóis na sua armação de clave. Temos uma exceção, a Escala de Fá Maior, que não tem bemol no nome, mas, na sua armação de clave, a nota si é bemol.

2 – Tal como os sustenidos, os bemóis usam-se respeitando a sua ordem. Contam-se os bemóis, da ordem dos bemóis, até ao nome da escala e acrescenta-se o bemol seguinte. Por exemplo, para a escala de Mi bemol Maior, vamos à ordem dos bemóis até encontrarmos o bemol que dá nome à escala pedida, neste caso Mi; escrevemos todos os bemóis até Mi (si e Mi) e acrescentamos depois o bemol que vem logo a seguir, sendo neste exemplo o lá bemol. Como tal, a escala de Mi bemol Maior tem as alterações Si, Mi e Lá bemol.



🧐 Cópia as escalas de LáM e Mi bemol



11.ª Sessão

Data: / /

Ordenações (melódicas)



- Realiza a ordenação solfejada
- Entoa a escala e o arpejo de DóM
- Realiza a ordenação melódica utilizando os seguintes ritmos:

Leitura melódica:



Trabalha a leitura melódica seguindo os passos apresentados:

- Faz a leitura rítmica da peça com palmas;
- Lê as notas da parte da voz cumprindo o ritmo;
- Por fim, entoa a melodia.

TPC:

1 – Escreve as escalas de FáM e SolM

Escala de FáM

Escala de SolM

2 – Estuda a leitura melódica seguinte respeitando os passos indicados:

- Faz a leitura rítmica da peça com palmas;
- Lê as notas cumprindo o ritmo;
- Por fim, entoa a melodia.

Como construir uma escala Maior?

1º → Verificar se a escala vai ter sustenidos ou bemois na armacção de clave:

- A escala vai ter sustenidos se tiver sustenido no nome ou se não tiver nada no nome.
- A escala vai ter bemois na armacção de clave se tiver bemol no seu nome.

Escalas com sustenidos	Escalas com bemois
Exemplo: Ré Maior	Exemplo: Lá b Maior
a) encontrar a sensível (a sensível é a nota que vem antes do nome da escala) b) Escrever os sustenidos pela ordem até à sensível. c) Escrever a escala e marcar os meios tons da 3ª 4ª e da 7ª 8ª	a) Contar a ordem dos bemois até ao nome da escala e acrescentar ainda o que vem a seguir. b) Escrever a escala e marcar os meios tons da 3ª 4ª e da 7ª 8ª
Ex: Ré Maior → sensível: dó	Ex: Lá bemol Maior → até ao nome + 1

Versão do professor

😊 **Ditado rítmico composto (métrica ternária)**

😊 **Ditado de sons**

😊 **Ditado melódico com ritmo dado**

"Gaço, gaço" - Napolé

Áudio: Citados de Formação Musical 5.º ano (1.º grau) - J. Nêrledge - ex. 6

! **TPC:**

1 - Escreve o nome das notas na clave de sol e na clave de fá:

Sol lá si dó ré mi fá sol

Fá lá mi sol dó si fá dó

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 13/12/2022	Aula n.º 12	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Ler em pauta dupla;
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento auditivo;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo – métrica binária (2/4).
- Melodia - Intervalos melódicos (2ª M, 5ª P e 8ª P); escalas maiores e menores; acordes maiores e menores.

Fazer a chamada, verificar quem trouxe o material para a aula e quem fez o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Escalas Maiores Tempo: 10 minutos Estratégias: Corrigir o TPC da 11ª sessão. • Escrever a escala de Fá Maior e de Sol Maior com a colaboração dos alunos.	- Escrever escalas Maiores; - Saber como se encontra a armação de clave de uma escala Maior. - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Leitura rítmica, solfejada e entoada Tempo: 10 minutos Estratégias: Corrigir o TPC da 11ª sessão. • Fazer a leitura rítmica em conjunto com palmas. • Fazer a leitura melódica em conjunto marcando a pulsação. • Fazer a leitura entoada em conjunto com o acompanhamento do piano.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Ler na clave de sol; - Entoar afinadamente melodias/canções; - Promover a expressão vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Pauta dupla Tempo: 5 minutos Estratégias: Dar a conhecer a pauta dupla e como se faz a leitura. • Escrever no quadro a escala de dó com uma oitava na clave de fá e uma oitava na clave de dó. Fazer referência ao dó central e explicar como se procede à leitura.	- Conhecer a pauta dupla; - Ler em pauta dupla.
Atividade n.º 4: Leitura solfejada em pauta dupla Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer as leituras em pauta dupla da 12ª sessão. • Fazer as 4 leituras em pauta dupla em conjunto enquanto marcam o tempo. • Dividir a turma em dois grupos e fazer as leituras à vez.	- Conhecer a pauta dupla; - Ler em pauta dupla; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Atividade n.º 5: Ditado melódico com ritmo dado Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer um ditado melódico na métrica ternária com ritmo dado. • A estagiária canta com o nome das notas o ditado e os alunos repetem. São feitas secções de 2 compassos. • O ditado é tocado no piano e são feitas 4 repetições. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Desenvolver o ouvido relativo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 6: Identificação auditiva de intervalos, acordes e escalas. Tempo: 15 minutos Estratégias: Ouvir sequências e identificar quais é que estão erradas. • É tocada no piano uma sequência de intervalos, uma sequência de acordes e uma sequência de escalas. Os alunos identificam os erros na sebenta. • Cada sequência é repetida 3 vezes. Fazer a correção com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Reconhecer auditivamente intervalos de 2ª M, 5ª P e 8ª P; - Reconhecer auditivamente acordes de três sons Maiores e menores; - Reconhecer escalas Maiores e menores auditivamente; - Desenvolver o ouvido relativo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 7: Jogos musicais Tempo: 20 minutos Estratégias: Completar adivinhas, identificar respostas verdadeiras e falsas, agrupar instrumentos pelas suas famílias e sopa de letras. • É dado algum tempo aos alunos para fazerem os jogos na sebenta e de seguida é feita a correção em conjunto.	- Aplicar o conhecimento adquirido; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 7: Trabalho para as férias	- Estimular o conhecimento adquirido na pausa letiva do Natal.

Tempo: 5 minutos**Estratégias:** Entregar a ficha e explicar os exercícios do trabalho para as férias.

- O trabalho para as férias é o TPC da 13ª sessão e a ficha de atividades nº 2.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula. Os alunos que atingirem o segundo patamar recebem a recompensa.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 5

Na atividade nº 5 a estratégia para a realização do ditado melódico com ritmo dado passava por cantar o ditado em fragmentos antes de realizar o ditado. Pretendia-se assim que os alunos ouvissem a melodia e, através da memorização, a repetissem. Quando fosse tocado o ditado esperava-se que os alunos reconhecessem a melodia e que realizassem o exercício com mais facilidade. No entanto, os alunos não fizeram qualquer relação entre as melodias cantadas e o ditado melódico realizado logo em seguida. De facto, a turma é um 1º grau que iniciou a aprendizagem musical este ano, mas esperava que fizessem alguma correlação entre as duas atividades.

Tal como refere Freire (2002), ensinar não significa a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a criação de possibilidades para a sua própria produção/construção. Isto significa que não se deve ensinar os alunos a aprender a pensar, mas sim fazer com que estes sejam agentes ativos das suas próprias aprendizagens, o que implica que os professores tenham de centrar a sua atenção em paradigmas de aprendizagem que vejam os alunos como o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Na prática pedagógica, deve saber-se adaptar ou propor conteúdos de aprendizagem em função das características de um aluno ou de um grupo de alunos: diferenciar o currículo; diferenciar o processo de aprendizagem, utilizando processos diferenciados que permitam a apropriação do saber pelo aluno; diferenciar a produção do aluno, modulando o formato ou o tipo de trabalho (escolha de suporte, ferramenta) para a mesma atividade, para que os alunos atinjam o objetivo; diferenciar a estruturação do trabalho em sala de aula, organizando o tempo e o espaço, repensando a sala de aula (Freire, 2002).

Foi nesta linha de pensamento que me baseei na planificação da atividade. Apesar de não ter corrido como o esperado, fez-me refletir acerca da estratégia utilizada e deu-me conhecimento para desenvolver outras ferramentas que poderei usar num futuro próximo.

Referências bibliográficas:

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

FICHA DE ATIVIDADES Nº 2

1) Assinala com um X a qualidade dos intervalos. Para os intervalos Maiores e menores escreve por quantos meios tons passam.

INTERVALOS	Qualidade	Meios tons
2ª	Maior	
	Menor	
3ª	Maior	
	Menor	
4ª	Maior	
	Menor	
5ª	Maior	
	Menor	

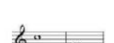
INTERVALOS	Qualidade	Meios tons
6ª	Maior	
	Menor	
7ª	Maior	
	Menor	
8ª	Maior	
	Menor	

2) Escreve no espaço em branco o número e a qualidade (M, m, P) dos intervalos.

1.   

2.   

3.   

4.   

5.   

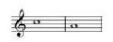
MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA

Prática de Ensino Supervisionada

1.  

2.  

3.  

4.  

5.  

6.  

TPC:

1 - Escreve as escalas de F#m e SolM

Escala de F#m

Escala de SolM

2 - Estuda a leitura melódica seguinte respeitando os passos indicados:

a) Faz a leitura rítmica da peça com palmas;

b) Lê as notas cumprindo o ritmo;

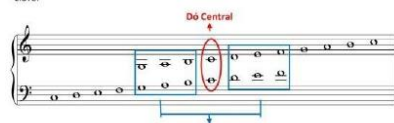
c) Por fim, entoa a melodia.

12.ª Sessão

Data: _/ _/ _

PAUTA DUPLA

Para que se possam alcançar todas as notas dentro da extensão de um piano, usa-se **Pauta dupla** com a Clave de Sol e Clave de Fá como padrão (representando, respetivamente, a mão direita e a mão esquerda no caso do piano). No entanto podem ocorrer mudanças de claves durante determinado trecho musical como na pauta de cima aparecer clave de fá, na pauta de baixo a clave de sol, ou as duas terem a mesma clave.



Mesma nota (mesmo som) mas escrita de duas formas diferentes, de acordo com a clave em que se encontra

Notas na Pauta Dupla



Leituras solfizadas em pauta dupla



Ditado melódico com ritmo dado



13.ª Sessão

Data: _/ _/ _



Identifica os erros

As sequências seguintes apresentam alguns erros. Ouve cada exercício e corrige os erros que identificaste.

1 – Sequência de intervalos:

2.ª Maior	8.ª Perfeita	2.ª Maior	5.ª Perfeita	8.ª Perfeita
-----------	--------------	-----------	--------------	--------------

2 – Sequência de acordes:

menor	menor	Maior	Maior	menor
-------	-------	-------	-------	-------

3 – Sequência de escalas

Maior	menor	menor	menor	Maior
-------	-------	-------	-------	-------



Realiza os diferentes jogos musicais que encontras de seguida:

1 – Descobre as seguintes charadas musicais:

Por mim toda a nota passa, lenta ou veloz, forte ou fraquinha, o que é certo é que começo, tudo anda na linha! ou não!	Vejam lá esta figura, que é sempre a primeira peça, cheia de voltas e voltinhas sem ela ninguém começa!
Resposta: _____	Resposta: _____
Eu sou muito importante, em qualquer ocasião posso não fazer barulho, mas também entro na canção.	Diga lá, minha senhora, diga lá, o meu senhor: o que é nome de instrumento também é nome de flor.
Resposta: _____	Resposta: _____

2 – Indica se as afirmações são verdadeiras (v) ou falsas (f):

1. A clave de sol coloca-se em qualquer linha da pauta musical
2. O compasso que se representa com a letra C tem 3 tempos
3. O intervalo de 3ª M não tem meios tons
4. O piano é um instrumento de sopro
5. Um trompetista é um tocador de trompa
6. Vivaldi é um compositor do século XX
7. O violino é um instrumento com quatro cordas
8. Os intervalos de 4ª, 5ª e 8ª designam-se perfectos
9. Os ritmos compostos são de divisão binária
10. A semibreve equivale a 2 mínimas
11. A ordem dos sustenidos é: Fá, Dó, Sol, Mi, Ré, Lá, Si

3 – Coloca cada instrumento na família correspondente:

Violino	Flauta de Bisel	Viola d'arco	Timpanos
Bombo	Trompete	Violoncelo	Contrabaixo
Oboe	Xilofone	Saxofone	Flauta
Transversal			

CORDAS	SOPROS	PERCUSSÃO

4 – Descobre, na sopa de letras, as palavras seguintes (quaternário; ternário; binário; semibreve; mínima; semínima; colcheia; ritmo; melodia; harmonia; coda). Poderás encontrá-las na horizontal, vertical e diagonal.

Z	A	S	S	K	O	W	P	E	C	F	O	I
F	R	D	E	A	C	F	G	H	O	O	U	T
C	Q	T	M	M	T	F	A	K	L	Q	D	P
D	U	A	I	A	I	I	S	P	C	F	D	A
E	A	D	B	E	J	N	B	U	H	T	L	G
F	T	E	R	N	A	R	I	O	E	S	A	H
N	E	S	E	V	F	A	N	M	I	K	J	A
Y	R	Q	V	Z	O	N	A	R	A	T	A	R
P	N	T	E	O	U	J	R	T	O	N	I	M
L	A	E	M	W	A	I	I	H	Y	T	R	O
J	R	T	Z	M	E	L	O	D	I	A	N	N
R	I	Z	S	E	L	O	T	H	A	J	M	I
R	O	A	W	A	B	U	M	I	N	I	M	A

TPC:

1 – Escreve as escalas de LáM e MiM

Escala de LáM

Escala de MiM

2 – Classifica os intervalos seguintes

3 – Escreve as notas em falta na melodia seguinte. Para realizares o exercício, deves consultar a tua equipa na plataforma TEAMS.

"Jir a baba" - K. Áron

3 – Estuda a seguinte leitura em pauta dupla



Leituras solfejadas em pauta dupla

1)

2)

3)

4)



Ditado melódico com ritmo dado

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada

13.ª Sessão

Data: / /

Correção TPC



Identifica os erros

As sequências seguintes apresentam alguns erros. Ouve cada exercício e corrige os erros que identificaste.

1 – Sequência de intervalos:

2 – Sequência de acordes:

Dó	ReM	SolM	Sim	Mim
----	-----	------	-----	-----

3 – Sequência de escalas:

SolM	Sim	LáM	Dó	RéM
------	-----	-----	----	-----



Realiza os diferentes jogos musicais que encontrares de seguida:

1 – Descobre as seguintes charadas musicais:

Por mim toda a nota passa, lenta ou veloz, forte ou fraquinha, o que é certo é que comigo, tudo anda na linha! ou não!	Vejam lá esta figura, que é sempre a primeira peça, cheia de voltas e voltinhas sem ela ninguém começa!
Resposta: Pauta Musical	Resposta: Clave
Eu sou muito importante, em qualquer ocasião posso não fazer barulho, mas também entro na canção.	Diga lá, minha senhora, diga lá, ó meu senhor: o que é nome de instrumento também é nome de flor.
Resposta: Pausa	Resposta: Cravo

2 – Indica se as afirmações são verdadeiras (v) ou falsas (f):

1. A clave de sol coloca-se em qualquer linha da pauta musical
2. O compasso que se representa com a letra C tem 3 tempos
3. O intervalo de 3.ª M não tem meios-tonos
4. O piano é um instrumento de sopro
5. Um trompetista é um tocador de trompa
6. Vivaldi é um compositor do século XX
7. O violino é um instrumento com quatro cordas
8. Os intervalos de 4.ª, 5.ª e 6.ª designam-se perfeitos
9. Os ritmos compostos são de divisão binária
10. A semibreve equivale a 2 mínimas
11. A ordem dos sustenidos é: Fá, Dó, Sol, Mi, Ré, Lá, Si

F
F
V
F
F
V
V
F
V
V
F

3 – Coloca cada instrumento na família correspondente:

CORDAS	SOPROS	PERCUSSÃO
Violino	Oboé	Bombo
Viola d'arco	Flauta transversal	Xilofone
Violoncelo	Trompete	Timpanos
Contrabaixo	Saxofone	
	Flauta de Babel	

4 – Descobre, na sopa de letras, as palavras seguintes (quaternário; ternário; binário; semibreve; mínima; semínima; colcheia; ritmo; melodia; harmonia; coda). Poderás encontrá-las na horizontal, vertical e diagonal.

Z	A	S	S	K	O	W	P	E	C	F	O	I
F	R	O	E	A	C	F	G	H	O	O	U	T
C	Q	T	M	M	T	F	A	E	L	O	D	P
D	U	A	I	A	I	I	S	P	C	F	D	A
E	A	D	B	E	J	N	B	U	H	T	L	G
F	T	E	R	N	A	R	I	O	E	S	A	H
N	E	S	E	V	F	A	N	M	I	K	J	A
Y	R	Q	V	Z	O	N	A	R	A	T	A	R
P	N	T	E	O	U	J	R	T	O	N	I	M
L	A	E	M	W	A	I	I	H	Y	T	R	O
J	R	T	Z	M	E	L	O	D	I	A	N	N
R	I	Z	S	E	L	O	T	H	A	J	M	I
R	O	A	W	A	B	U	M	I	N	I	M	A

TPC:

1 – Escreve as escalas de LáM e MiBm

Escala LáM

Escala MiBm

2 – Classifica os intervalos seguintes

3 – Escreve as notas em falta na melodia seguinte. Para realizares o exercício, deves consultar a tua equipa na plataforma TEAMS.

"Jir a baba" - R. Anon

Auditor: Unesco de Formação Musical 3-4 ano (3.º grau) ... J. Perdigão ... ex. 6

3 – Estuda a seguinte leitura em pauta dupla

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 03/01/2023	Aula n.º 14	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Classificar intervalos;
- Saber a estrutura de uma escala Maior;
- Desenvolver as capacidades de leitura;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Melodia - Escalas maiores.
- Ritmo – métrica binária (4/4); métrica ternária (6/8).

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram as fichas de trabalho. Cantar a “Canção do Bom Dia”.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Classificação de intervalos Tempo: 15 minutos Estratégias: Corrigir a ficha de trabalho nº 2. - Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos. - Esclarecer dúvidas e fazer um balanço das respostas erradas.	- Conhecer as regras da classificação de intervalos; - Classificar intervalos.
Atividade n.º 2: Escalas Maiores, classificação de intervalos, ditado melódico com ritmo dado, leitura solfejada em pauta dupla Tempo: 15 minutos Estratégias: Corrigir o TPC da 13ª sessão. - Fazer a construção das escalas no quadro com a colaboração dos alunos. - Fazer a classificação dos intervalos no quadro com a colaboração dos alunos. - Tocar no piano o ditado melódico. Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos. - Fazer a leitura solfejada em pauta dupla em conjunto. Os alunos marcam a pulsação durante a leitura.	- Conhecer a estrutura das escalas Maiores; - Saber como se encontra a armação de clave de uma escala Maior; - Classificar intervalos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Desenvolver o ouvido relativo; - Ler em pauta dupla; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Leitura rítmica métrica binária Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer as leituras da ficha. Fazer as 5 leituras rítmicas em conjunto enquanto marcam o tempo.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover que os alunos sejam participativos e colaborem entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Leitura rítmica métrica ternária Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer as leituras da ficha.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre

Fazer as 5 leituras rítmicas em conjunto enquanto marcam o tempo.	si e com o professor.
Atividade n.º 5: Leitura solfejada em pauta dupla Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer as leituras da ficha. - Fazer as 5 leituras em pauta dupla em conjunto enquanto marcam o tempo. - Dividir a turma em dois grupos e fazer as leituras à vez.	- Ler em pauta dupla; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Leitura entoada Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer as leituras da ficha. Fazer as 5 leituras entoadas em conjunto enquanto marcam o tempo. O piano serve de base aos alunos para a realização das leituras.	- Entoar afinadamente melodias/canções; - Promover a expressão vocal; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula e o total de pontos que têm até ao momento. Os alunos que atingirem o segundo patamar recebem a recompensa.

Recursos: - Ficha de atividades nº2 para o 1º Grau; - Ficha de leituras para o 1º Grau; - Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro; - Piano.
--

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 6

Na aula de hoje, o intuito da aula era preparar os alunos para a prova oral que terão na próxima aula. Nesse sentido, fiz uma ficha de leituras com leituras em compasso simples e composto, leituras em pauta dupla e leituras melódicas. Antes de passar para a parte fundamental da aula, foram corrigidos alguns dos trabalhos que os alunos levaram para fazer nas férias de Natal. Mesmo tendo optado por não fazer a correção dos exercícios todos, não houve tempo de trabalhar todas as leituras com os alunos. Para os ajudar a estudar foram colocadas algumas dessas leituras na plataforma *Teams* e também gravações da sua execução.

Tal como é esperado no Estágio Profissional, existem aulas que são supervisionadas pelo professor Supervisor. Nesta aula contei com a presença da professora Rosa Barros, que veio fazer a supervisão da minha prática de ensino. A supervisão pedagógica é um processo de acompanhamento e de avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ela envolve o trabalho de um supervisor pedagógico, que é responsável por avaliar o desempenho dos professores e fornecer feedback para que eles possam melhorar suas práticas de ensino. Considera-se esta prática uma ferramenta imprescindível para garantir que os professores estejam preparados e qualificados para o ensino e para promover o sucesso dos alunos. “Aponta-se deste modo para a criação de professores capazes de se auto-educarem, sem terem de recorrer permanentemente a um supervisor, estando assim criadas as condições para a sua autonomização progressiva” (Alarcão, 1996, p. 92).

Referências bibliográficas:

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

1.ª Sessão

Data: __/__/__

Canção do Bom dia

Névio Silva

O - lá! Bom di - a! A au - lá co - me - çou; com

boa - a e - ner - gi - a, a - pre - sen - tar - me eu vou!

Sempre que entoam a canção, no final, os alunos devem apresentar-se de forma criativa, seguindo as indicações do professor(a).

FICHA DE ATIVIDADES Nº 2

1) Assinala com um X a qualidade dos intervalos. Para os intervalos Maiores e menores escreve por quantos meios tons passam.

INTERVALOS	Qualidade	Meios tons
2ª	Maior	
	menor	
	Perfeita	
3ª	Maior	
	menor	
	Perfeita	
4ª	Maior	
	Menor	
	Perfeita	
5ª	Maior	
	Menor	
	Perfeita	

INTERVALOS	Qualidade	Meios tons
6ª	Maior	
	Menor	
	Perfeita	
7ª	Maior	
	Menor	
	Perfeita	
8ª	Maior	
	Menor	
	Perfeita	

2) Escreve no espaço em branco o número e a qualidade (M, m, P) dos intervalos.

1 2 3 4 5

1 2

1 2 3 4 5 6 7 8

1 2 3 4 5

Ou

1 2 3 4 5

	☐		☐
	☐		☐
	☐		☐
	☐		☐
	☐		☐
	☐		☐

TPC:

1 – Escreve as escalas de LáM e MiM

Escala de LáM

Escala de MiM

2 – Classifica os intervalos seguintes

3 – Escreve as notas em falta na melodia seguinte. Para realizares o exercício, deves consultar a tua equipa na plataforma TEAMS.

"Jir a baba" - K. Áron

3 – Estuda a seguinte leitura em pauta dupla

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.csmvmonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LECTIVO 2022/2023
2º PERÍODO

FORMAÇÃO MUSICAL
1ª GRAU

1. LEITURA RÍTMICA SIMPLES

1)

2)

3)

4)

5)

2. LEITURA RÍTMICA COMPOSTA

1)

2)

90 dias

Via a escola do momento e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023
2º PERÍODO

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ORAL
1º GRAU

3) 

4) 

5) 

3. LEITURA SOLFEJADA NA PAUTA DUPLA

1) 

2) 

90
ANOS

Uma escola de memórias e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023
2º PERÍODO

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ORAL
1º GRAU

3) 

4) 

5) 

90
ANOS

Uma escola de memórias e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023
2º PERÍODO

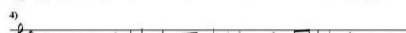
FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ORAL
1º GRAU

4. LEITURA MELÓDICA

1) 

2) 

3) 

4) 

5) 

90
ANOS

Uma escola de memórias e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

Versão do professor

! TPC:

1 – Escreve as escalas de LáM e MiBm

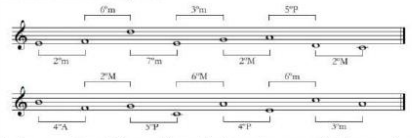
Escala LáM



Escala MiBm



2 – Classifica os intervalos seguintes



3 – Escreve as notas em falta na melodia seguinte. Para realitares o exercício, deves consultar a tua equipa na plataforma TEAMS.

"Tar a baba" - K. Ánon



Avaliação: 1.º ano de Formação Musical 5.º ano (1.º grau) - J. Penafiel - ca. 4

3 – Estuda a seguinte leitura em pauta dupla



MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 7

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Básica e Secundária do Cerco)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 10/01/2023	Aula n.º 14	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Momento de avaliação: Avaliar os conhecimentos musicais adquiridos pelos alunos até ao momento;
- Verificar a capacidade da leitura rítmica, da leitura em pauta dupla e da leitura melódica.

Conteúdos:

- Ritmo – Métrica binária (4/4); métrica ternária (6/8).
- Melodia – Sentido melódico.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o *quizz* na plataforma *Microsoft Teams*.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Teste oral Tempo: 60 minutos Estratégias: Fazer a prova oral. A prova é feita individualmente e contém uma leitura rítmica em compasso simples, uma leitura rítmica em compasso composto, uma leitura solfejada em pauta dupla e uma leitura melódica. Antes de iniciarem cada uma das leituras, é dado o andamento e/ou tocada a primeira nota no piano.	- Verificar a leitura e o rigor rítmico na métrica binária e ternária; - Verificar a leitura solfejada em pauta dupla (clave de sol e clave de fá); - Verificar a entoação afinada de melodias; - Verificar o rigor rítmico.
Atividade n.º 2: Ordenações Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer as ordenações da 14ª sessão. - Entoar a escala e o arpejo de Dó Maior em conjunto. - Entoar as ordenações com 6 colcheias e uma semínima (compasso simples). - Entoar as ordenações com 6 colcheias e uma semínima com ponto (compasso composto).	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Desenvolver o ouvido relativo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Leitura melódica Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer as leituras melódicas da 14ª sessão. - Na 1ª leitura fazer a leitura das notas sem ritmo, fazer a leitura rítmica e a leitura solfejada com o ritmo. De seguida fazer a leitura entoada com o apoio do piano. - Na 2ª leitura fazer a leitura rítmica e a leitura solfejada. De seguida fazer a leitura entoada com o apoio do piano.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Ler na clave de sol e na clave de fá; - Entoar afinadamente melodias/canções; - Promover a expressão vocal.

O trabalho de casa é o TPC da 15ª sessão.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula e o total dos pontos. Os alunos que atingirem o segundo patamar recebem a recompensa.

Recursos:

- Provas orais de Formação Musical para o 1º Grau;
- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 7

Apesar desta não ser a primeira avaliação que os alunos fizeram, foi a primeira em que fiz avaliei os alunos e classifiquei o desempenho. Nas notas que foram atribuídas, é possível verificar a diferença entre a melhor nota e a pior nota é gigante (17 valores – 4 valores). No decorrer das aulas é perceptível a heterogeneidade dos alunos, mas nas provas orais fica evidente a discrepância da aprendizagem entre eles. Esta diversidade de competências exige ao professor que este seja flexível e multifacetado, em prol do sucesso dos alunos.

Na prática pedagógica, deve saber-se adaptar ou propor conteúdos de aprendizagem em função das características de um aluno ou de um grupo de alunos: diferenciar o currículo; diferenciar o processo de aprendizagem, utilizando processos diferenciados que permitam a apropriação do saber pelo aluno; diferenciar a produção do aluno, modulando o formato ou o tipo de trabalho (escolha de suporte, ferramenta) para a mesma atividade, para que os alunos atinjam o objetivo; diferenciar a estruturação do trabalho em sala de aula, organizando o tempo e o espaço, repensando a sala de aula. É fundamental saber-se diferenciar também os conteúdos e adotar a metodologia da sala de aula invertida, assumindo-se o professor como um mediador, um esclarecedor de dúvidas e um potenciador de espaços para a discussão entre os alunos, isto é, onde os alunos devem ser o foco do processo de ensino e aprendizagem, agentes ativos na construção dos seus conhecimentos. Os fatores de sucesso da escola atual pressupõem o paradigma: foco nos alunos, em que estes passam a ser um agente proativo e o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, perspectivando-se uma educação integral de cada um (Freire, 2002).

Posto isto, na próxima aula irei planificar exercícios com metodologias diversas e perceber qual a abordagem que resulta melhor com cada um. Os exercícios são os da Sebenta do 1º grau, como tem disso habitual, mas pretendo experimentar estratégias diferentes daquelas que têm sido utilizadas até ao momento.

Depois de toda a planificação ter sido cumprida, ainda houve tempo para realizar mais uma atividade. Neste sentido, a cooperante realizou o ditado rítmico com notas dadas da 14ª sessão (página 54), um excerto da sonata nº 11 de Mozart. A professora tocou o excerto no piano e os alunos foram realizando o ditado com a orientação das professoras.

Referências bibliográficas:

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA Prática de Ensino Supervisionada

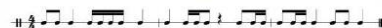
cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023
2º PERÍODO

FORMAÇÃO MUSICAL
PROVA ORAL
1º GRAU

PROVA A

1. LEITURA RÍTMICA SIMPLES (5 valores)



2. LEITURA RÍTMICA COMPOSTA (5 valores)



3. LEITURA SOLFEJADA NA PAUTA DUPLA (5 valores)



4. LEITURA MELÓDICA (5 valores)



Uma escola de memórias e futuro



cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023
2º PERÍODO

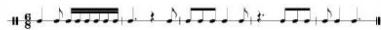
FORMAÇÃO MUSICAL
PROVA ORAL
1º GRAU

PROVA B

1. LEITURA RÍTMICA SIMPLES (5 valores)



2. LEITURA RÍTMICA COMPOSTA (5 valores)



3. LEITURA SOLFEJADA NA PAUTA DUPLA (5 valores)



4. LEITURA MELÓDICA (5 valores)



Uma escola de memórias e futuro



cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023
2º PERÍODO

FORMAÇÃO MUSICAL
PROVA ORAL
1º GRAU

PROVA C

1. LEITURA RÍTMICA SIMPLES (5 valores)



2. LEITURA RÍTMICA COMPOSTA (5 valores)



3. LEITURA SOLFEJADA NA PAUTA DUPLA (5 valores)



4. LEITURA MELÓDICA (5 valores)



Uma escola de memórias e futuro



MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA Prática de Ensino Supervisionada



CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023
2º PERÍODO

FORMAÇÃO MUSICAL
PROVA ORAL
1º GRAU

PROVA D

1. LEITURA RÍTMICA SIMPLES (5 valores)



2. LEITURA RÍTMICA COMPOSTA (8 valores)



3. LEITURA SOLFEJADA NA PAUTA DUPLA (5 valores)



4. LEITURA MELÓDICA (5 valores)



CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023
2º PERÍODO

FORMAÇÃO MUSICAL
PROVA ORAL
1º GRAU

PROVA E

1. LEITURA RÍTMICA SIMPLES (5 valores)



2. LEITURA RÍTMICA COMPOSTA (8 valores)



3. LEITURA SOLFEJADA NA PAUTA DUPLA (5 valores)



4. LEITURA MELÓDICA (5 valores)



2)



Ordenações (melódicas)



- Realiza a ordenação solfejada
- Entoa a escala e o arpejo de DóM
- Realiza a ordenação melódica utilizando os seguintes ritmos:



Leituras melódicas:

1)



2)



Uma escola de memórias e futuro



Uma escola de memórias e futuro



Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 17/01/2023	Aula n.º 16	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver a leitura rítmica, solfejada e entoada;
- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos, notas e sons;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo – Métrica binária (3/4); métrica ternária (6/8).
- Melodia - Relação entre sons.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa. Cantar a “Canção do Bom Dia”.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Leitura rítmica e solfejada Tempo: 15 minutos Estratégias: Corrigir o TPC da 15ª sessão da sebenta. • Explicar como se lê a nova célula rítmica que aparece na peça (semínima com pouco e duas semicolcheias). Executar a célula rítmica com a sílaba “tá”. • Fazer a leitura rítmica da primeira voz em conjunto com a sílaba “tá”, enquanto marcam a pulsação. De seguida fazer a leitura solfejada num andamento mais lento enquanto marcam a pulsação. • Fazer a leitura rítmica da segunda voz em conjunto com a sílaba “tá”, enquanto marcam a pulsação. De seguida fazer a leitura solfejada num andamento mais lento enquanto marcam a pulsação. • A cooperante toca o coral no piano para os alunos ouvirem a obra.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Ler na clave de sol e na clave de fá; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Ditado melódico com ritmo dado Tempo: 15 minutos Estratégias: Atribuir gestos a cada nota da escala de Dó Maior. Fazer o ditado em conjunto com os alunos. • Cantar a escala de Dó Maior com gestos. Os gestos sugerem uma escada onde cada patamar corresponde a uma nota da escala. Os alunos cantam a escala com o nome das notas e com os gestos e o piano faz o acompanhamento. • Fazer ordenações com os gestos. Os alunos cantam os exercícios com o nome das notas fazendo os gestos e o piano faz o acompanhamento. • A estagiária canta a melodia do ditado com a sílaba “nô” fazendo os gestos e os alunos repetem. São feitos dois compassos de cada vez. De seguida, escrever no quadro com a colaboração dos alunos as notas do ditado.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover a expressão vocal; - Promover a coordenação motora; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Ditado de Sons	- Reconhecer auditivamente escalas Maiores, intervalos

Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer o ditado de sons da 15ª sessão. - Fazer um jogo de reconhecimento auditivo. Tocar no piano a escala de Dó Maior ascendente e descendente, 2ª Maior, 5ª Perfeita e ornamentações que aparecem no ditado de sons. - Fazer o ditado de sons por partes: desde o início até à terceira nota, da terceira nota até à quinta nota e da quinta nota até ao fim. Na primeira parte associar a músicas que iniciam com a 2ª M e com 5ª P, na segunda associar a graus conjuntos descendentes e na terceira a uma escala Maior. - Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	de 2ª M e 5ª p. - Desenvolver a capacidade de escrita de sons; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Leitura rítmica e solfejada Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer um jogo de imitação de ritmos. Fazer a leitura da 16ª sessão. - A estagiária executa dois compassos de cada vez com a sílaba “tá” e os alunos repetem. Colocar o metrónomo durante o exercício. - Fazer a leitura em conjunto com a sílaba “tá” enquanto marcam o tempo. - Fazer a leitura das notas sem ritmo. De seguida, fazer a leitura solfejada num andamento mais lento.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Ler na clave de sol; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Ditado rítmico com notas dadas Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer o ditado como se fosse um puzzle. - Escrever no quadro 4 conjuntos de ritmos que serão as peças do puzzle. O primeiro tem o ritmo do compasso 1, o segundo do compasso 2 e o terceiro do compasso 4. - Os alunos ouvem o excerto da obra e identificam com números os ritmos que ouviram. - Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é o TPC da 16ª sessão, página 58 da sebenta.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula e o total de pontos que têm até ao momento. Os alunos que atingirem o terceiro patamar recebem a recompensa.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Metrónomo e coluna;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 8

A última atividade não foi realizada, porque não havia tempo suficiente para realizar o exercício na íntegra. Neste sentido, a cooperante fez uma atividade mais lúdica com os alunos: o jogo da marcha. Os alunos colocam-se todos de pé no centro da sala e caminham consoante a pulsação das músicas que a professora toca ao piano. Quando a música interrompe os alunos ficam em estátua. Quando o andamento da música acelera os alunos caminham mais rápido, quando o andamento é mais lento os alunos caminham de forma mais lenta. De seguida toca as várias músicas em 3 registos diferentes, registo grave, médio e agudo. Quando as músicas são tocadas no registo grave apenas caminham os rapazes, no agudo apenas as meninas e no registo médio caminham todos. Para terminar, os alunos caminham pela sala e começam-se a dirigir para o seu lugar quando a melodia termina. Com este jogo a cooperante trabalha o sentido de pulsação, a identificação de sons do registo grave, médio e agudo e percepção da conclusão da melodia.

Nesta aula utilizei duas estratégias diferentes que ainda não tinha implementado na turma. Uma delas foi a utilização do metrónomo na leitura e execução de ritmos. Foi uma atividade que teve resultados positivos, tendo em conta que os alunos têm bastantes dificuldades na marcação da pulsação. A outra estratégia, atribuir gestos na entoação da escala de Dó Maior, não teve resultados tão imediatos, mas verifiquei que os alunos conseguiram mais facilmente perceber a relação entre as notas (se as notas da escala estão a ascender ou descender).

Futuramente irei continuar a utilizar o metrónomo para os alunos terem uma base estável do andamento e conseguirem marcar a pulsação de forma estável e fazer pelo menos mais dois exercícios de entoação com os gestos para ajudar na percepção da relação intervalar entre as notas.

Referências bibliográficas:

1.ª Sessão

Data: __/__/__

Canção do Bom dia

Névio Silva

Sempre que entoam a canção, no final, os alunos devem apresentar-se de forma criativa, seguindo as indicações do professor(a).

15.ª Sessão

Data: __/__/__



Leituras solfejadas (Partitura para piano "Chorale" de J. S. Bach – Ver anexo – partituras de instrumento)

- Realiza a leitura respeitando os passos indicados:

- Faz a leitura rítmica da peça (clave de sol e clave de fá), enquanto marcas a pulsação com palmas;
- Lê as notas cumprindo o ritmo (clave de sol e clave de fá);



TPC:

1 – Relembra a peça de J. S. Bach trabalhada na aula:

- Lê as notas respeitando o ritmo e a marcar a pulsação;
- No teu caderno faz uma pequena biografia sobre o compositor da peça (J. S. Bach) e analisa a peça tendo em atenção o compasso, as indicações de dinâmica e articulação.

Piano

Chorale.

Slowly and legato. J. S. Bach

Nº 3. *Psichaff's mit mir Gott nach dei - nen wil - len*

16.ª Sessão

Data: / /

Leitura rítmica e solfejada:

João Ferreira

Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- Faz a leitura rítmica da peça (com vocábulo) enquanto marcas a pulsação;
- Faz a leitura rítmica da peça com palmas;
- Faz a leitura da peça com o nome das notas enquanto marcas a pulsação.

Ditado rítmico com notas dadas

Concerto Grosso op. 6, n.º 8 "pour la nuit de Noël" (Pastorale) Arranjo: Cavalli (1652 - 1713)

Violino I

TPC:

- Escreve a escala de MIM

Escala de MIM

- Classifica os intervalos seguintes

- Estuda a leitura rítmica seguinte

Versão do professor

16.ª Sessão

Data: ____/____/____

Correção TPC

Leitura rítmica e solfejada:

2º ano *João Filipe*

Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- Faz a leitura rítmica da peça (com vocabulário) enquanto marcas a pulsação;
- Faz a leitura rítmica da peça com palmas;
- Faz a leitura da peça com o nome das notas enquanto marcas a pulsação.

Ditado rítmico com notas dadas

Concerto Grosso op. 6, n.º 8 "pour la nuit de Noël"
(Pachelbel) *Amadeu Costa*
(1852-1913)

1º ano

Violão I

Áudio: [Lectures Musicales, vol 2, maio 20 \(0:08 - 0:34\)](#)

Ditado rítmico simples (métrica binária)

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Básica e Secundária do Cerco)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 24/01/2023	Aula n.º 17	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver a leitura rítmica, solfejada e entoada;
- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo – Métrica binária (4/4); métrica ternária (6/8).
- Melodia – Escala de Dó Maior.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Leitura rítmica e solfejada Tempo: 15 minutos Estratégias: Corrigir o TPC da 15ª sessão da sebenta. • Construir a escala de Mi Maior com a colaboração dos alunos. • Classificar os intervalos do 2º exercício. Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos. • Fazer a leitura rítmica em conjunto marcando a pulsação.	- Conhecer a estrutura das escalas Maiores; - Saber como se encontra a armação de clave de uma escala Maior. - Classificar intervalos; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Ditado rítmico com notas dadas Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer o ditado da 16ª sessão como se fosse um puzzle. • Escrever no quadro 4 conjuntos de ritmos que serão as peças do puzzle. O primeiro tem o ritmo do compasso 1, o segundo do compasso 2 e o terceiro do compasso 4. • Os alunos ouvem o excerto da obra e identificam com números os ritmos que ouviram. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Ordenações Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer as ordenações da 16ª sessão. • Entoar a escala e o arpejo de Dó Maior em conjunto. • Fazer a leitura solfejada das ordenações. • Entoar as ordenações com 4 semicolcheias, 2 colcheias e uma semínima.	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Desenvolver o ouvido relativo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Leitura rítmica, solfejada e entoada	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células;

Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer a leitura rítmica, solfejada e entoada da página 57. - Fazer a leitura rítmica em conjunto enquanto marcam a pulsação. - Fazer a leitura das notas sem ritmo. De seguida fazer a leitura solfejada em conjunto. - Fazer a leitura entoada em conjunto com o acompanhamento do piano.	- Promover o rigor rítmico; - Ler na clave de sol; - Promover a expressão vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Tideo Tempo: 30 minutos Estratégias: Memorizar e cantar a melodia. Fazer o ditado rítmico. - A melodia é tocada no piano e cantada com a letra para os alunos ouvirem. A estagiária entoa uma frase de cada vez e os alunos repetem. Quando já estiver bem memorizada, cantar em conjunto do início ao fim com o acompanhamento do piano. - No quadro são escritas as notas sem ritmo e os alunos vão ao quadro completar o ritmo em falta. - Colocar os alunos de pé em forma de “U”. Introduzir a coreografia. Quando cantam “pass one window” e nas frases semelhantes, os alunos dão um passo para o lado. Quando cantam “Tideo” batem com as mãos nas pernas, de seguida palmas e por fim levantam os braços com as mãos para a frente (um movimento para cada sílaba). Cantar a música do início ao fim com esta parte da coreografia. - Completar a coreografia. Quando cantam “jingle at the window” reproduzem 4 semicolcheias batendo com as mãos nas pernas alternadamente e 2 semínicas com estalar de dedos. Repetir as vezes necessárias para memorizarem os novos movimentos. Cantar a música do início ao fim com esta parte da coreografia. - Dividir os alunos em dois grupos e fazer duas rodas. Uma roda mais pequena com os alunos virados para fora e outra maior com os alunos virados para dentro. Cantar a música e fazer a coreografia.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a coordenação motora e a percussão corporal; - Promover a criatividade; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Os alunos fazem a autoavaliação e são informados das notas que irão ser atribuídas no 1º semestre à disciplina de Formação Musical.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula e do total dos seus pontos. Os alunos que atingirem o terceiro patamar recebem a recompensa.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- *Tideo*;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 9

No âmbito da “semana fora da caixa”, os alunos fizeram a atividade nº 5 que desenvolveu a memorização, permitiu a escrita do ritmo da melodia, realização de uma coreografia com percussão corporal que potenciou a coordenação. Relativamente às restantes atividades, a duração da 1ª e da 2ª atividade e o tempo necessário para realizar a atividade no âmbito da “semana fora da caixa”, não permitiu a realização das atividades 3 e 4.

Fazer a planificação da aula é fundamental para o sucesso escolar dos alunos. Planear uma aula consiste em estabelecer os objetivos, conteúdos e atividades a serem lecionados durante a aula, referindo a metodologia, os recursos disponíveis e a avaliação. Quando se planifica uma aula é importante fazer um plano detalhado das atividades, atribuir-lhes uma ordem lógica e uma estimativa de duração. Para tal, não é suficiente considerar os aspetos anteriormente referidos, também é importante ter em conta as necessidades e características dos alunos. Um professor, em contexto de sala de aula, não consegue manter o foco e não consegue dar o feedback aos alunos dos seus resultados de aprendizagem se não tiver um plano de aula (Iqbal, Siddiqie & Mazid, 2021), ficando evidente a importância que os autores supracitados colocam na elaboração de um plano de aula. Para os autores, o docente que faz a planificação da aula consegue tornar a aula mais interessante e apelativa (Iqbal, Siddiqie & Mazid, 2021).

O planeamento da duração das atividades é um fator importante na planificação de uma aula. É preciso considerar a quantidade de tempo disponível para a aula e a quantidade de conteúdo a ser trabalhado. O tempo das atividades é definido com base no tipo de atividade, na sua explicação, na realização de exercícios e na discussão de ideias em grupo. Além disso, é fundamental ter em consideração a capacidade de aprendizagem dos alunos, a dinâmica da turma e a necessidade de incluir momentos de reflexão e prática. Todos estes aspetos são fundamentais para a definição da minutagem de cada atividade, permitindo ao professor a otimização do tempo de aula e dando garantias de que todos os objetivos educativos sejam cumpridos.

Um dos aspetos a melhor é exatamente este, fazer um planeamento mais exato da duração de cada atividade. Por um lado, ao planificar demasiadas atividades corre-se o risco de os conteúdos não ficarem consolidados, por outro lado, se perder demasiado tempo em cada atividade o programa da disciplina irá ficar atrasado em relação às outras turmas. É fundamental encontrar um meio termo e despende apenas o tempo necessário em cada exercício.

Referências bibliográficas:

Iqbal, Md. H., Siddiqie, S. A. & Mazid, Md. A. (2021). Rethinking theories of lesson plan for effective teaching and learning. *Social Science & Humanities Open* 4, 1-7.

TPC:

1 – Escreve a escala de MIM

Escala de MIM



2 – Classifica os intervalos seguintes



3 – Estuda a leitura rítmica seguinte



MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA

Prática de Ensino Supervisionada

16.ª Sessão

Data: / /



Leitura rítmica e solfejada:

João Filipe





Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- Faz a leitura rítmica da peça (com vocábulo) enquanto marcas a pulsação;
- Faz a leitura rítmica da peça com palmas;
- Faz a leitura da peça com o nome das notas enquanto marcas a pulsação.



Ditado rítmico com notas dadas

Concerto Grosso op. 6, n.º 8 "pour la nuit de Noël" (Violoncelo) Arranjo: Cecília (2013 - 17/1)

Violoncelo





Ditado rítmico simples (métrica binária)



Ordenações (melódicas)

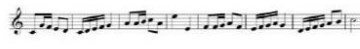



- Realiza a ordenação solfejada
- Entoa a escala e o arpejo de DóM
- Realiza a ordenação melódica
- Realiza a ordenação melódica cantando apenas o intervalo de 5.ª perfeita (Dó-Sol; Ré-Lá, etc)



Leitura melódica:

João Filipe

Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- Faz a leitura solfejada da peça enquanto marcas a pulsação;
- Entoa a melodia enquanto marcas a pulsação.

Tideo

Folk song

Pass one wind-ow, Ti-de- o, Pass two wind- ows, Ti-de- o, Pass three wind- ows, Ti-de- o,

4
Jin-gle at the wind-ow, Ti-de- o. Ti-de- o, Ti-de- o, Jin-gle at the wind-ow, Ti-de- o.

7
Ti - de - o, Ti - de - o, Jin - gle at the wind - ow, Ti - de - o.

Versão do professor

16.ª Sessão

Data: ____/____/____

Correção TPC

Leitura rítmica e solfejada:

2=60 João Filipe

Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- a) Faz a leitura rítmica da peça (com vocabulário) enquanto marcas a pulsação;
- b) Faz a leitura rítmica da peça com palmas;
- c) Faz a leitura da peça com o nome das notas enquanto marcas a pulsação.

Ditado rítmico com notas dadas

Concerto Grosso op. 6, n.º 8 "pour la nuit de Noël"
(Pachelbel) Anastácio Costa
(1952-2013)

Violoncelo

Áudio: [Lectures Musicales, vol 2, maio 20 \(0:08 - 0:34\)](#)

Ditado rítmico simples (métrica binária)

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 10

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Básica e Secundária do Cerco)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 31/01/2023	Aula n.º 18	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Leitura rítmica, solfejada e entoada;
- Identificação auditivamente escalas, acordes e intervalos;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

Ritmo – célula rítmica colcheia 2 semicolcheias colcheia, 2 colcheias 2 semicolcheias e 2 semicolcheias 2 colcheias (métrica ternária); métrica binária (4/4);

Melodia - Intervalos melódicos (2ª M, 5ª P e 8ª P); escalas maiores e menores; acordes maiores e menores.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material. Cantar a “Canção do Bom Dia”.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Ordenações Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer as ordenações da 16ª sessão. • Entoar a escala e o arpejo de Dó Maior em conjunto. • Fazer a leitura solfejada das ordenações. • Entoar as ordenações com 4 semicolcheias, 2 colcheias e uma semínima.	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Desenvolver o ouvido relativo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Leitura rítmica, solfejada e entoada Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer a leitura rítmica, solfejada e entoada da página 57. • Fazer a leitura rítmica em conjunto enquanto marcam a pulsação. • Fazer a leitura das notas sem ritmo. De seguida fazer a leitura solfejada em conjunto. • Fazer a leitura entoada em conjunto com o acompanhamento do piano.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Ler na clave de sol; - Promover a expressão vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Introdução de novas células rítmicas Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar as novas células rítmicas. Fazer as leituras rítmicas em métrica ternária da 17ª sessão. • Fazer um esquema no quadro com 3 colcheias e a sua divisão em semicolcheias. Escrever as novas células rítmicas no quadro e exemplificar. • Os alunos fazem em conjunto as células com a sílaba “tá”. De seguida fazem padrões rítmicos em que as novas células estão presentes. • Fazer as leituras da 17ª sessão em conjunto com a sílaba “tá” enquanto marcam a pulsação.	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Leitura em pauta dupla	- Ler em pauta dupla;

Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer a leitura solfejada em pauta dupla na 17ª sessão. - Fazer a leitura em pauta dupla em conjunto sem ritmo. De seguida, fazer a leitura com o ritmo que está escrito. - Dividir a turma em dois grupos e fazer as leituras à vez.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Identificação de erros Tempo: 10 minutos Estratégias: Ouvir o excerto e identificar os erros na partitura. - Os alunos ouvem uma gravação do excerto e têm de identificar os erros que estão na partitura: ritmos, melodias, dinâmica, instrumento e andamento. - Os erros são identificados pelos alunos e discutidos em conjunto.	- Identificar aspetos como andamento, instrumento e dinâmica, na audição de um excerto; - Identificar aspetos na partitura que não correspondem ao áudio; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 6: Identificação auditiva de escalas, acordes e intervalos Tempo: 20 minutos Estratégias: Ouvir uma sequência de escalas, acordes e intervalos e fazer a sua classificação. - São tocadas 5 escalas no piano e os alunos identificam se são Maiores ou menores. A sequência é tocada 3 vezes. - São tocados 5 acordes no piano e os alunos identificam se são Maiores ou menores. A sequência é tocada 3 vezes. - São tocados 5 intervalos no piano e os alunos identificam se é 2ª M, 5ª P ou 8ª P. A sequência é tocada 3 vezes. - A correção é feita com a colaboração dos alunos e é feito um balanço das respostas erradas.	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Reconhecer auditivamente intervalos de 2ª M, 5ª P e 8ª P; - Reconhecer auditivamente acordes de três sons Maiores e menores; - Reconhecer escalas Maiores e menores auditivamente; - Desenvolver o ouvido relativo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é o TPC da 17ª sessão.

Os alunos são informados da pontuação que obtiveram na aula e do total dos seus pontos. Os alunos que atingirem o terceiro patamar recebem a recompensa.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 10

Nesta aula faltaram 3 alunos, ficando a turma reduzida a 8 alunos. Um dos alunos que faltou tem necessidades educativas especiais e, por esse motivo, é quem ocupa a mesa mais próxima das professoras. Como o lugar estava vago, o aluno que teve a pior nota nas provas escritas e orais ficou nessa mesa.

A diferença do comportamento e do trabalho de aula foi enorme. Depois de fazer a introdução às novas células rítmicas e de fazer as leituras, a cooperante fez um pequeno ditado rítmico que incluía algumas dessas células. Este aluno em questão, que na prova oral teve 3,6 valores (de 0 a 20) foi dos poucos alunos que teve o exercício todo correto. Para além disso, participou mais na aula, esteve mais atento e realizou todos os exercícios. Um outro aluno que tem bons resultados, mas que muitas vezes se distrai a conversar com os colegas, veio para um lugar mais à frente e notou-se que houve mais concentração da parte do aluno e melhores resultados nas atividades.

Em conversa com a cooperante decidimos que a disposição da sala terá de ser mudada de forma a ter mais alunos próximos do quadro e para ficarem mais espaçados entre si.

No que toca às atividades, a identificação de erros foi uma atividade em que os alunos demonstraram mais dificuldades. Tal como consta nas Aprendizagens Essenciais do 5º ano, “pretende-se que os alunos desenvolvam competências auditivas e de compreensão sensorial da linguagem musical, (...) que os alunos sejam capazes de ouvir, comparar e refletir sobre os diferentes universos musicais possibilitando opções fundamentadas sobre os processos de audição e interpretação musical” (AE, 2020, pp. 1-2). Este tipo de atividades são um grande contributo no cumprimento destes objetivos, visto que fazem uma audição mais atenta e refletem acerca dos excertos que ouvem. Apesar das dificuldades, acredito que fazer este género de atividades vai trazer bons resultados.

Referências bibliográficas:

Aprendizagens Essenciais (2020). *Formação Musical 5.º ano: Cursos Artísticos Especializados*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Versão do aluno



Ditado rítmico simples (métrica binária)



Ordenações (melódicas)



- Realiza a ordenação solfejada
- Entoa a escala e o arpejo de DóM
- Realiza a ordenação melódica
- Realiza a ordenação melódica cantando apenas o intervalo de 5.ª perfeita (Dó-Sol; Ré-Lá, etc)



Leitura melódica:



Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- Faz a leitura solfejada da peça enquanto marcas a pulsação;
- Entoa a melodia enquanto marcas a pulsação.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA Prática de Ensino Supervisionada

17.ª Sessão

Data: ____/____/____



Leituras rítmicas em métrica ternária:

1)

2)

3)

4)



Leitura solfejada em pauta dupla



Identificação de erros

Identifica os erros presentes na melodia seguinte. Existem 7 erros que podem ser rítmicos, melódicos, de andamento, dinâmica e de instrumento.

Fanfare



Identificação auditiva de escalas

Vais ouvir 5 escalas - maiores (M) ou menores (m) - e deves identificá-las.

--	--	--	--	--



Identificação auditiva de acordes

Vais ouvir 5 acordes - maiores (M) ou menores (m) - e deves identificá-los.

--	--	--	--	--



Identificação auditiva de intervalos

Vais ouvir 5 intervalos e deves identificá-los. Os intervalos possíveis são: 2.ª Maior (2M), 5.ª Perfeita (5P) e 8.ª Perfeita (8P).

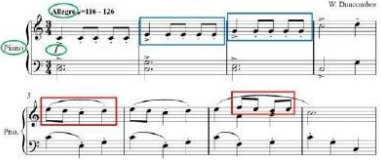
--	--	--	--	--

Versão do professor

 **Identificação de erros**

Identifica os erros presentes na melodia seguinte. Existem 7 erros que podem ser rítmicos, melódicos, de andamento, dinâmica e de instrumento.

Fanfare



Audios: ca deite en miquig_mil_1_mil_34

 **Identificação auditiva de escalas**

Vais ouvir 5 escalas - maiores (M) ou menores (m) - e deves identificá-las.

Rém	Solm	Mim	Sim	Dóm
-----	------	-----	-----	-----

 **Identificação auditiva de acordes**

Vais ouvir 5 acordes - maiores (M) ou menores (m) - e deves identificá-los.

ReM	Solm	LaM	DóM	Fam
-----	------	-----	-----	-----

 **Identificação auditiva de intervalos**

Vais ouvir 5 intervalos e deves identificá-los. Os intervalos possíveis são: 2.ª Maior (2M), 5.ª Perfeita (5P) e 8.ª Perfeita (8P).



MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 11

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Básica e Secundária do Cerco)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 07/02/2023	Aula n.º 19	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Leitura rítmica e em pauta dupla;
- Construção de escalas menores;
- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos e notas ouvidas;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (2/4); métrica ternária (6/8).
- Melodia – Escalas menores.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa. Cantar a “Canção do Bom Dia”.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Leitura rítmica e em pauta dupla Tempo: 20 minutos Estratégias: Correção do TPC da 17ª sessão. • Relembrar as novas células rítmicas e executar em conjunto. • Fazer a leitura n.º 4 da página 59 em conjunto com a sílaba “tá” enquanto marcam a pulsação. Dividir a turma em 2 grupos e fazer a leitura por grupos. De seguida, fazer a leitura em conjunto. • Fazer a leitura solfejada em pauta dupla sem o rítmico. De seguida, fazer a leitura com o ritmo que está escrito. Dividir a turma em 2 grupos e cada grupo faz um compasso.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Ler em pauta dupla; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Escala menor Tempo: 15 minutos Estratégias: Construir escalas menores. • Fazer um esquema no quadro que explique a relação das escalas Maiores e menores. • Dar exemplos e achar as relativas menores com a colaboração dos alunos. • Tocar escalas Maiores e menores no piano para os alunos perceberem a relação entre si. Tirar possíveis dúvidas.	- Conhecer a estrutura das escalas menores naturais; - Saber como se encontra a armação de clave de uma escala menor.
Atividade n.º 3: Construção de intervalos de 3ª menor Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer o exercício da página 63. • Explicar aos alunos o exercício e relembrar que para construir os intervalos pode ser necessário utilizar sustenidos ou bemóis. • Fazer o exercício em conjunto. Cada aluno faz um intervalo.	- Construir intervalos de 3ª menor; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Atividade n.º 4: Ditado rítmico métrica ternária Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer o ditado rítmico da 18ª sessão. • Escrever no quadro as células rítmicas que aparecem no ditado. • A estagiária faz o ditado rítmico com a sílaba “tá” marcando a pulsação e os alunos escrevem. O ditado é executado 3 vezes. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Preenchimento de espaços Tempo: 20 minutos Estratégias: Ouvir o excerto e completar o que está em falta na partitura. • Perguntar aos alunos o que falta na partitura. Explicar o exercício e o que devem preencher. • Colocar a gravação por secções, 3 vezes cada secção. No final ouvir o excerto completo. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é o TPC da 18ª sessão.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 11

Nesta reflexão vou-me focar nas atividades de expressão vocal, tal como a “Canção do Bom Dia”. Os alunos cantam esta música com frequência nas aulas e muitas vezes são eles que nos pedem para cantar esta canção. Nesta aula também cantaram a canção “Armação de Clave” antes de iniciar a matéria nova das escalas menores. É notório o entusiasmo e motivação para a realização deste tipo de atividades e que os ajuda a desenvolver o sentido de pulsação, ritmo e afinação, visto que são conceitos em que apresentam algumas dificuldades. Estes aspetos fazem-me refletir acerca da importância da utilização do corpo e da voz na aprendizagem e desenvolvimento musical.

No âmbito da aprendizagem musical de crianças, existem vários pedagogos, como por exemplo Dalcroze, Orff, Kodály, Willems e Gordon, onde as suas metodologias defendem que a base da aprendizagem está naquilo que é primordial às crianças. Entre eles destaco Zoltán Kodály pelo método que desenvolveu cuja sua essência é o canto. Tal como refere Cristóvão (2016), Kodály defende que a educação musical deve ser de fácil acesso, portanto, sugere exercícios acessíveis de leitura e escrita e a utilização da voz, o instrumento que todas as crianças possuem. Neste sentido, o pedagogo apresenta uma metodologia que pretende o desenvolvimento da perceção rítmica e melódica através da voz e do corpo.

Uma das ideologias de Kodály gera alguma controvérsia, visto que a Formação Musical compreende alunos de ensino básico e secundário e esta metodologia é mais direcionada a crianças. No ponto de vista de Kodály, o professor tem uma função ativa e deve utilizar músicas populares e eruditas, fomentando assim o gosto de ouvir e fazer música nos alunos. Nem sempre é possível ir ao encontro dos gostos dos alunos, mas é crucial ensiná-los a apreciar outros géneros musicais. A “Canção do Bom Dia” e a canção da “Armação de Clave” não são propriamente o género de música que se pretende fomentar, no entanto, nesta idade, é reportório que os incentiva à expressão vocal e à aprendizagem e desenvolvimento musical.

Referências bibliográficas:

Cristóvão, M. N. F. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento musical – uma reflexão à luz dos contributos de alguns modelos pedagógicos da música no século XX. In F. Gouveia & G. Pereira, *Didática e Matética* (pp. 217-224). Funchal: CIE-UMA - Centro de Investigação em Educação.

1.ª Sessão

Data: __/__/__

Canção do Bom dia

Névio Silva

O - lá! Bom di - a! A au - la co - me - çou; com.

boa - a e - ner - gi - a, a - pre - sen - tar - me eu vou!

Sempre que entoam a canção, no final, os alunos devem apresentar-se de forma criativa, seguindo as indicações do professor(a).

TPC:

1 – Estuda a leitura 4, das leituras rítmicas que aprendeste na aula de hoje

2 – Estuda a seguinte leitura em pauta dupla

18.ª Sessão

Data: / /

ESCALAS RELATIVAS

Escala Relativas são escalas que têm a mesma armadura de clave, mas iniciam em tónicas diferentes. Existem sempre (apenas) duas escalas com a mesma armadura de clave, sendo uma maior e a outra menor, e estão sempre à distância de uma terceira menor.

A escala de Dó Maior e Lá menor, são escala relativas uma da outra



Exemplos de escalas relativas:



Todas estas notas são relativas uma da outra porque se encontram à distância de um intervalo de 3.ª menor

Como encontrar a relativa menor de uma escala maior - Relativa Menor:

1 - Para encontrar a relativa menor de uma escala maior, descemos um intervalo de 3.ª menor, ou seja, contamos 3 notas para baixo a partir da tónica da escala maior. Por exemplo: para encontrarmos a relativa menor da escala de Dó Maior, contamos 3 notas para baixo (incluindo o dó) - dó, si, lá - e verificamos que temos um intervalo de 3.ª menor (1,5 tons), logo a relativa menor de Dó Maior é Lá menor.

Como encontrar a relativa maior de uma escala menor - Relativa Maior:

1 - Para encontrar a relativa maior de uma escala menor, subimos um intervalo de 3.ª menor, ou seja, contamos 3 notas para cima a partir da tónica da escala menor. Por exemplo: para encontrarmos a relativa maior da escala de Mi menor, contamos 3 notas para cima (incluindo o mi) - mi, fá, sol - e verificamos que temos um intervalo de 3.ª menor (1,5 tons), logo a relativa maior de Mi menor é Sol Maior.



Escreve a nota que fica uma 3.ª menor acima da nota indicada

Para realizar o exercício lembra-te que o intervalo de 3.ª menor tem 1,5 tons, logo, para teres este intervalo, poderás ter necessidade de utilizar sustenidos ou bemóis para aumentar ou diminuir meio-tem.



Ditado rítmico composto (métrica ternária)



Preenchimento de espaços

Faz o exercício seguinte completando os espaços, de acordo com as indicações na peça. Tens que escrever a melodia sobre um ritmo dado, escrever a melodia mesmo não sendo dado o ritmo e escrever o ritmo para as notas já escritas.

LEONORE

Quinteto n.º 1 op. 138

L. van Beethoven
(1770 - 1827)



TPC:

1 - Escreve a nota que fica uma 3.ª menor abaixo da nota indicada (para realizar o exercício lembra-te que o intervalo de 3.ª menor tem 1,5 tons, logo, para teres este intervalo, poderás ter necessidade de utilizar sustenidos ou bemóis para aumentar ou diminuir meio-tem).

2 - Estuda a leitura melódica seguinte respeitando os passos indicados:

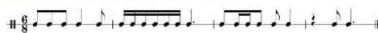
João Fátima

a) Faz a leitura rítmica da peça (com vocabulário), enquanto marcas a pulsação;
b) Lê as notas cumprindo o ritmo;
c) Por fim, entoa a melodia.

1 – Para **encontrar a relativa maior** de uma escala menor, **subimos** um intervalo de 3.ª **menor**, ou seja, contamos 3 notas para cima a partir da tônica da escala menor. Por exemplo: para encontrarmos a relativa maior da escala de Mi menor, contamos 3 notas para cima (incluindo o mi) – mi, fá, sol – e verificamos que temos um intervalo de 3.ª menor (1.5 tons), logo a relativa maior de Mi menor é Sol Maior.

Escreve a nota que fica uma 3.ª menor acima da nota indicada

Ditado rítmico composto (métrica ternária)



Preenchimento de espaços

LEONORE
Ouverture n.º 1 op. 138

L. van Beethoven
(1770 - 1827)

Audiot: La dictée en musique, vol 1, aud 28

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 5º ano/1º Grau (turno 2)	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado
Data: 14/02/2023	Aula n.º 20	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Leitura rítmica, solfejada e entoada;
- Construção de escalas menores;
- Desenvolver a capacidade de escrita de sons ouvidos;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Construção de intervalos; leitura rítmica; leitura solfejada; leitura entoada;

- Ritmo – Métrica binária (3/4); célula rítmica pausa de colcheia colcheia (métrica binária); célula rítmica 2 semicolcheias colcheia 2 semicolcheias.
- Melodia - Escalas menores; relação entre sons.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa. Cantar a “Canção do Bom Dia”.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Construção de intervalos e leitura rítmica, solfejada e entoada Tempo: 20 minutos Estratégias: Correção do TPC da 18ª sessão. • Relembrar as novas células rítmicas e executar em conjunto. • Fazer a leitura nº 4 da página 59 em conjunto com a sílaba “tá” enquanto marcam a pulsação. Dividir a turma em 2 grupos e fazer a leitura por grupos. De seguida, fazer a leitura em conjunto. • Fazer a leitura solfejada em pauta dupla sem o rítmico. De seguida, fazer a leitura com o ritmo que está escrito. Dividir a turma em 2 grupos e cada grupo faz um compasso.	- Construir intervalos de 3ª menor; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Ler na clave de sol; - Promover a expressão vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Leitura rítmica em métrica binária Tempo: 15 minutos Estratégias: Introduzir a nova célula rítmica. • Ensinar a nova célula rítmica e executar em conjunto. • Fazer a leitura da 19ª sessão em conjunto com a sílaba “tá” enquanto marcam a pulsação. Dividir a turma em 2 grupos e fazer a leitura por grupos. De seguida, fazer a leitura em conjunto.	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Escala menor Tempo: 25 minutos Estratégias: Construir escalas menores. • Fazer um esquema no quadro que explique a relação das escalas Maiores e menores. • Dar exemplos e achar as relativas menores com a colaboração dos alunos. • Tocar escalas Maiores e menores no piano para os alunos perceberem a relação entre si. Tirar possíveis dúvidas.	- Conhecer a estrutura das escalas menores naturais; - Saber como se encontra a armação de clave de uma escala menor.

• Completar em conjunto a tabela da página 67.	
Atividade n.º 4: Ditado de sons Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer o exercício da página 63. • Fazer um jogo de reconhecimento auditivo. Tocar no piano a escala de Dó Maior ascendente e descendente, arpejo, 8ª Perfeita e ornamentações que aparecem no ditado de sons. • Fazer o ditado de sons por partes: desde o início até à quarta nota, da quarta nota até à sexta, fazer a sexta e a sétima, e da sétima nota até ao fim. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Reconhecer auditivamente escalas e arpejos Maiores; - Desenvolver a capacidade de escrita de sons; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Leitura rítmica métrica ternária Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer as leituras rítmicas da página 68. • Relembrar as células rítmicas mais recentes e ensinar a nova célula da métrica ternária. Executar em conjunto com a sílaba “tá”. • Fazer as leituras em conjunto com a sílaba “tá” enquanto marcam a pulsação. Dividir a turma em 2 grupos e fazer a leitura por grupos. De seguida, fazer a leitura em conjunto.	- Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Promover o rigor rítmico; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é o TPC da 19ª sessão.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 1º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 12

Visto que esta foi a última aula, achou-se por bem fazer um balanço geral de toda a experiência que se teve neste semestre com o 1º Grau de Formação Musical. Isto leva a que seja feita uma reflexão mais extensiva da prática docente, ou seja, consiste em analisar e avaliar a maneira como o professor ensina, com a finalidade de identificar pontos fortes e menos fortes e promovendo a realização de mais e melhores estratégias pedagógicas.

Esta reflexão é feita através do *feedback* do professor cooperante e dos alunos, mas principalmente da introspeção feita pelo próprio professor acerca de como decorreu a aula. Em todas as aulas, depois da aula ser lecionada é realizada uma reflexão que faz com que o professor olhe para a sua prática durante a aula e reflita acerca das estratégias escolhidas, da interação com os alunos, da sua postura, se a metodologia é a mais indicada ou se os alunos responderam de forma positiva a essa metodologia.

Alarcão (1996) refere que refletir sobre a própria ação decorre ao longo da ação, havendo reformulações para que o professor se consiga ajustar-se a novas situações que surjam. “A reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente” (p. 97). No fundo, a reflexão de que se fala no contexto do estágio é refletir sobre a reflexão na ação. “O olhar a posteriori sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos” (Alarcão, 1996, p. 97).

Ao longo das 12 aulas que foram lecionadas implementaram-se algumas estratégias com as quais os alunos não estavam familiarizados. Na maior parte delas tiveram de ser feitos ajustes no decorrer da atividade, outras vezes foi necessário reformular a estratégia e voltar a implementá-la com uma abordagem diferente. O importante a reter é o peso que a reflexão tem na prática docente, visto que o seu propósito é melhorar as práticas e potenciar a aprendizagem dos alunos.

Referências bibliográficas:

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

1.ª Sessão

Data: ____/____/____

Canção do Bom dia

Névio Silva

O - lá! Bem di - a! A au - la co - me - çou; com
boa - a e - ner - gi - a, a - pre - sen - tar - me - eu - vou!

Sempre que entoam a canção, no final, os alunos devem apresentar-se de forma criativa, seguindo as indicações do professor(a).

TPC:

1 - Escreve a nota que fica uma 3.ª menor abaixo da nota indicada (para realizares o exercício lembra-te que o intervalo de 3.ª menor tem 3,5 tons, logo, para teres este intervalo, poderás ter necessidade de utilizar sustenidos ou bemois para aumentar ou diminuir o início ton).

2 - Estuda a leitura melódica seguinte respeitando os passos indicados:

João Filipe

a) Faz a leitura rítmica da peça (com vocábulo), enquanto marcas a pulsação;
b) Lê as notas cumprindo o ritmo;
c) Por fim, entoa a melodia.

15.ª Sessão

Data: ____/____/____



Leitura rítmica em métrica binária:



Trabalha a leitura seguindo os passos apresentados:

- Faz a leitura rítmica da peça (com vocábulo) enquanto marca a pulsação;
- Faz a leitura rítmica da peça, em cânon, à distância de 1 compasso (com palmas e vocábulo)

ESCALA MENOR

A Escala menor (tal como a escala Maior) tem 7 notas que são separadas por tons e meios-tons. Os dois meios-tons que existem nesta escala surgem entre o II e III (2ª e 3ª) graus e entre o V e VI (5ª e 6ª) graus. Tem como escala modelo a escala de Lá menor, que corresponde às teclas brancas do piano de lá a lá. Além disso existem três escalas menores: a menor natural, menor harmónica e a melódica.



A escala menor não tem armadura de clave própria. Ela precisa da armadura de clave de uma escala Maior (relativa maior), que fica à distância de uma 3ª menor ascendente.

Como construir uma escala menor natural:

- Encontrar a escala relativa maior, que se encontra à distância de um intervalo de 3.ª menor ascendente;
- Escrever a armadura de clave igual à da escala relativa maior;

3 – Escrever a escala a começar na tónica da escala menor e assinalar os meios-tons

Exemplos de escalas menores:

Escala de Mi menor natural:



- 3.ª menor acima de Mi = Sol, logo a relativa maior é SolM;
- SolM tem Fá# na armadura de clave, logo, Mim também terá Fá# na armadura de clave;
- A escala de Mim começa em Mi e, como é uma escala menor, tem 3 tons do II – III e V – VI graus da escala

Escala de Lá menor natural:



- A escala de Lá menor natural não tem armadura de clave porque a sua relativa maior que é Dó Maior, também não tem nada na armadura de clave.

Escala de Sol menor natural:



- A escala de Sol menor natural tem como relativa maior Sib Maior, logo, na armadura de clave terá Sib e Mib



Copia as escalas de Mim natural e Solm natural

Escala de Mim natural



Escala de Solm natural



Completa as tabelas seguintes com as escalas correspondentes a cada armadura de clave

Armadura de Clave	Escala Maior	Escala menor	Armadura de Clave	Escala Maior	Escala menor



Ditado de sons





Leituras rítmicas em métrica ternária:

1)

2)

3)

TPC:

1 – Escreve as escalas de Ré e Sol

Escala de Ré

Escala de Sol

2 – Estuda as leituras rítmicas 2 e 3, das leituras rítmicas em métrica ternária, que aprendeste na aula de hoje

Versão do professor



🧐 Completa as tabelas seguintes com as escalas correspondentes a cada armadura de clave

Armadura de Clave	Escala Maior	Escala menor	Armadura de Clave	Escala Maior	Escala menor
	Do M	La m		Fa M	Re m
	Sol M	Mi m		Sib M	Sol m
	Re M	Si m		Mib M	Da m
	La M	Fi m		Lab M	Fi m
	Mi M	Do m		Reb M	Sib m
	Si M	Sol m		To M	Mib m
	Fi M	Re m		Da M	La m
	Do M	La m			



II) Planificações do Ensino Secundário - 6º Grau

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 1

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 10	Regime de frequência: Supletivo
Data: 31/01/2023	Aula n.º 17	Duração da aula: 45 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Analisar a progressão de harmonias;
- Desenvolver os processos de audição interior e memória;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (3/4).
- Melodia – Relação entre sons; intervalos melódicos; escala de Fá Maior, arpejo e funções tonais (tónica, subdominante, dominante e sensível); modo dórico, modo mixolídio.
- Harmonia – Análise da progressão harmónica.
- Análise Musical – Instrumentação, métrica, modo, textura, período histórico.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Funções tonais Tempo: 10 minutos Estratégias: Corrigir o trabalho de casa. • Identificar os graus da harmonia do ditado polifónico que realizaram na aula passada. • Fazer a correção em conjunto com os alunos.	- Analisar a progressão da harmonia;
Atividade n.º 2: Ditado melódico Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer o ditado do excerto Orfeu e Eurídice de Gluck. • Colocar a gravação e os alunos identificam as características musicais: modo, métrica, compasso, se tem anacruse, instrumentação, andamento, período e possível compositor. • Perguntar a possível tonalidade do excerto. Cantar a escala de Fá Maior com o acompanhamento do piano. • Fazer as funções tonais da escala e ordenações. O piano acompanha o exercício e os alunos cantam o nome das funções tonais e o nome das notas nas ordenações. • Fazer a melodia do violino I no piano. Tocar no piano 2 compassos de cada vez e de seguida os alunos cantam com o nome das notas. Escrever a melodia do violino I na sebenta. • Colocar a gravação e os alunos escrevem a parte do violoncelo. • Analisar a progressão harmónica do excerto. • Dividir a turma em 2 grupos e cantar o excerto.	- Analisar auditivamente excertos musicais, reconhecendo a métrica, compasso, andamento, modo, período, instrumentos, compositor ou outros elementos musicais relevantes; - Desenvolver a capacidade de distinguir as vozes entre si; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a expressão vocal; - Analisar a progressão da harmonia; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Modos Gregos Tempo: 10 minutos	- Conhecer o modo Dórico e Mixolídio; - Desenvolver os processos de audição interior e

Estratégias: Analisar o modo de Ré e de Sol (dórico e mixolídio). • Escrever os dois modos no quadro e fazer a relação entre eles e as escalas Maiores e menores. • Cantar os modos com nome das notas e alterações. • Fazer a transposição dos modos.	memória; - Promover a expressão vocal; - Desenvolver a capacidade de transposição; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
--	--

Recursos: • Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro; • Coral <i>Was Gott tut, das ist wohlgetan</i> - BWV 250 de J. S. Bach (1685-1750); • Computador; • Coluna; • Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 1

O primeiro aspeto a destacar desta aula é a dificuldade na logística do espaço, de forma que todos os alunos me vejam e eu os consiga ver. Sempre que estive a tocar no piano 3 alunos não me viam, quando escrevia no quadro era difícil desviar-me para que conseguissem ver.

Este será um dos principais desafios, conseguir ser versátil nas estratégias utilizadas e adaptá-las ao espaço de sala de aula. A capacidade de adaptação é uma característica fundamental num professor, visto que todas as realidades são distintas e cada aluno é singular. Ter esta capacidade de adaptação permite responder às necessidades individuais dos alunos em qualquer ambiente de ensino. Além disso, a flexibilidade e a abertura à mudança também são importantes para um professor, pois leva-o a desafiar-se e a refletir sobre as suas práticas.

Relativamente aos conteúdos da aula, dou principal destaque aos Modos gregos. Até ao momento, os alunos trabalhavam os modos através da sua estrutura, ou seja,

o modo de Ré é uma escala menor com o 6º grau subido e o modo de Sol é uma escala Maior com o 7º grau descido. A abordagem que trouxe para esta aula foi perceber a origem dos modos, perceber de onde vem esta estrutura. No fundo, quando se fala do modo de Ré queremos dizer o modo Dórico e quando se fala do modo de Sol é o Mixolídio. A origem está na escala Maior que é a base da construção destes modos, isto é, o modo Dórico começa no 2º grau da escala e o modo Mixolídio começa no 5º grau da escala.

Perceber esta lógica vai facilitar o raciocínio para a transposição destes modos. Por exemplo: Mi Dórico terá a armação de clave de Ré Maior, porque Mi é o 2º grau da escala de Ré M. Desta forma, encontramos a escala que está na origem do modo e é possível construir o modo pretendido. O mesmo se aplica ao Mixolídio, Si Mixolídio tem por base a escala de Mi Maior, pois o Si é o 5º grau da escala de Mi Maior.

Esta é a forma como me forma ensinados os modos eclesiásticos, mas existem outras formas de os ensinar, a cooperante guia-se pela estrutura de cada um. Do ponto de vista teórico, Flávio de Queiroz escreveu um artigo onde faz um levantamento da abordagem aos modos eclesiásticos presente em vários livros. A forma como expus os modos coaduna com a pedagogia de Ian Guest exposta por Queiroz (2006). Guest (1996) refere que através das teclas brancas do piano conseguimos construir os modos naturais que são a base da música modal e que quando têm a mesma armação de clave têm uma relação relativa entre si.

Queiroz (2006) conclui que a diversidade de nomenclaturas pode gerar confusão aos alunos, existem livros em que a definição de modo não é consistente e muitos em que não indicam a sua origem nem os associam ao canto gregoriano. Todos estes aspetos tornam os modos num conteúdo complexo de abordar.

Referências bibliográficas:

Queiroz, F. (2006). Canto gregoriano, modos eclesiásticos: o que aprendemos com os nossos livros de teoria musical. *ICTUS Music Journal*, 7, 113-136.

Versão do aluno

Was Gott tut, das ist wohlgetan
(Trauungschoral 1729)
BWV 250
B. A.13. 147

389 Choralgesänge J. S. Bach
Worte: Samuel Rodigast 1674
Quelle: Nürnberg G.B. 1690



Was Gott tut, das ist wohl-ge-tan, es bleibt ge-recht sein Wil-le
wie er fängt mei-ne Sa-chen an, will ich ihm hal-ten stil-le.

1. Quarteto de cordas em lá menor
Op. 13, 3º andamento

F. Mendelssohn
(1809 - 1847)

Allegretto con moto



Violino I
Violoncello
Vin. II
Vc.

2. Orfeu e eurfdice

C. W. Gluck
(1714 - 1787)



Vin. I
Vc.
Vin. II
Vc.

Versão do professor

1. Quarteto de cordas em lá menor F. Mendelssohn
(1809-1847)

Allegretto con moto

Violino I *p*

Violoncelo *pizz.*

Vln.

Vc.

2. Orfeu e Eurídice C. W. Gluck
(1714 - 1787)

Andante

Vln.

Vc.

Vln.

Vc.

3. Divertimento para flauta, violino e violoncelo J. Haydn
(1732-1809)

Fl. *p dolce*

Vc. *p dolce*

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 2

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 10	Regime de frequência: Supletivo
Data: 07/02/2023	Aula n.º 18	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a leitura tonal, modal e atonal;
- Desenvolver os processos de audição interior e memória;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (4/4, 2/4); métrica ternária (6/8, 12/8).
- Melodia – Relação entre sons; escala maior, escala menor natural, modo dórico, modo mixolídio, escala de tons inteiros; intervalos melódicos (2ª M, 2ª m, 4ª P e 5ª P).
- Análise Musical – Compasso, anacruse, andamento.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Transposição Tempo: 20 minutos Estratégias: Corrigir o trabalho de casa. - Fazer a correção das transposições do cânone para Ré Maior, Ré menor, Ré Dórico e Ré Mixolídio. Entoar as transposições em conjunto com o acompanhamento do piano. - Fazer oralmente a transposição do cânone para Lá Maior, Lá menor, Lá Dórico e Lá Mixolídio.	- Desenvolver a capacidade de transposição; - Conhecer o modo Dórico e Mixolídio; - Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Leitura atonal Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer a leitura de um excerto do <i>Mikrokosmos</i> e da leitura nº 6, 7 e 8 da página 64 da sebenta. - Analisar o excerto em conjunto de forma a encontrar estratégias que ajudem na leitura atonal: padrões melódicos, tonalidades, escalas, acordes, intervalos, etc. Neste excerto a referência será a escala de tons inteiros. - Fazer a leitura atonal do excerto em conjunto e o piano dá algumas notas de apoio. - Analisar a leitura nº 11 e fazer o mesmo procedimento que foi feito com o excerto. Nesta leitura a referência é a escala de tons inteiros, 5ª P e 4ª P. - Fazer a leitura atonal em conjunto e o piano dá algumas notas de apoio.	- Desenvolver a capacidade de fazer relações intervalares entre as notas; - Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Ditado rítmico Tempo: 20 minutos Estratégias: Escrever o ritmo da flauta do excerto do Quarteto com flauta de <i>Mozart</i> (página 93). - Antes de fazerem o ditado ouvem a gravação e aspetos como a anacruse, o compasso e o número de compassos são discutidos com os alunos. - Escrever no quadro 8 compassos em branco em 2/4 com uma anacruse de uma colcheia.	- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver a capacidade de distinguir as vozes entre si; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos

Colocar a gravação do excerto 2 vezes. • Ao longo das repetições da gravação fazer perguntas acerca das características musicais do excerto. • Fazer a correção no quadro e fazer a leitura do ritmo em conjunto percutindo com o lápis na mesa.	entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Ditado polifónico Tempo: 30 minutos Estratégias: Fazer o ditado do excerto do Quarteto com flauta de <i>Mozart</i>. • Os alunos escrevem a voz da flauta sem ouvirem a gravação. No exercício anterior ouviram o excerto para escrever o ritmo da flauta, agora devem recorrer à memória para escrever a melodia da flauta. • Colocar o excerto 3 vezes e os alunos escrevem a voz do violoncelo. • Tocar a voz da flauta no piano e os alunos cantam com o nome das notas de forma a fazer a correção do exercício. Fazer o mesmo procedimento com a voz do violoncelo.	- Desenvolver a capacidade de distinguir as vozes entre si; - Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos e notas ouvidas; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a expressão vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é estudar a leitura atonal do excerto do *Mikrokosmos* e estudar a leitura rítmica nº 8 da página 8 da sebenta.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- *Mikrokosmos (whole tone scale)* de Béla Bartók (1881-1945) – retirado do livro *Developing Musicianship Through Aural Skills* de Kent D. Cleland;
- Computador;
- Coluna;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 2

Nesta aula, as atividades 3 e 4 foram realizadas com o excerto do Quarteto com flauta de *Mozart*. Na atividade nº 3 o propósito foi preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, pois várias universidades fazem este tipo de ditados nos pré-requisitos. A atividade nº 4 teve como propósito a escrita através da memória e da escuta interior, conceitos que vão ao encontro dos ideais pedagógicos de Edwin Gordon.

Edwin Gordon desenvolveu o conceito de audição, que o autor define como “o processo de assimilar e compreender (não é simplesmente reouvir) a música que se acabou de ouvir numa performance ou que em algum momento se ouviu numa performance no passado” (Gordon, 2007, pp. 3-4). Para Gordon (2007), é necessário ir mais além do que a simples audição da música, é essencial compreender e traduzir na nossa mente os sons ouvidos atribuindo-lhes um significado. O pedagogo refere que existem oito tipos de audição, sendo que um deles é escrever uma música que nos é familiar através da memória. Neste contexto, a audição ocorre quando recordamos padrões familiares numa música e os executamos vocal ou instrumentalmente, quando conduzimos o que ouvimos silenciosamente ou simplesmente ouvimos em silêncio. Através deste processo de reouvir é possível escrever esses padrões que foram organizados mentalmente através da audição. Este tipo de audição culmina na tradução de sons musicais em notação escrita, audição notacional (Gordon, 2007).

O *feedback* é positivo, a maior parte dos alunos conseguiu fazer o ditado melódico recorrendo à memorização do excerto. Foi perceptível que é uma atividade na qual estão fora da sua zona de conforto, mas a dificuldade inicial não impossibilitou a realização do exercício.

Referências bibliográficas:

Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Versão do aluno

Canone

leituras modais



EXAMPLE 12.5.3

"Whole Tone Scale," from *Mikrokosmos* No. 136

m. 1–12, left hand



© 1940 by Hawkes & Son (London) Ltd. Reprinted by permission of Boosey & Hawkes, Inc.

Leituras atonais

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)

3. Divertimento para flauta, violino e violoncelo

J. Haydn
(1732 - 1809)

4. Quarteto com flauta em dó maior

W. A. Mozart
(1756 - 1791)

93

7) Gaudete

Para Cantônes Século XVI

8) $\text{♩} = 60$

8

Versão do professor

4. Quarteto com flauta em dó maior W. A. Mozart
(1756 - 1791)

5. Equali para 4 trombones L. V. Beethoven
(1770 - 1827)

6. Trio para clarinete, violoncelo e piano J. Brahms
(1833 - 1897)

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 3

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 10	Regime de frequência: Supletivo
Data: 14/02/2023	Aula n.º 19	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a leitura rítmica, solfejada, entoada e atonal;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (3/4, 2/4, 2/2, 3/8); métrica ternária (6/8); métrica irregular (5/8).
- Melodia – Relação entre sons; intervalos melódicos; escala de Ré Maior, arpejo e funções tonais (tónica, subdominante, dominante e sensível).
- Harmonia - Acorde de 7ª dominante, 7ª maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª da diminuta.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Leitura rítmica e solfejada Tempo: 25 minutos Estratégias: Fazer a leitura rítmica n.º 8 da página 8 da sebenta. - Fazer a leitura rítmica em conjunto com a marcação de compasso. - Alternar os compassos pelos alunos: um aluno começa a leitura consoante a indicação outro aluno continua a leitura. Repetir a atividade até passar por todos os alunos. - Fazer a leitura solfejada em conjunto com a marcação de compassos.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Ler na clave de sol; - Desenvolver a leitura com marcação de compasso; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Leitura atonal Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer a leitura do excerto do <i>Mikrokosmos</i> e fazer a transposição oralmente. - Fazer a leitura atonal do excerto em conjunto e o piano dá algumas notas de apoio. - Cantar em conjunto o excerto a partir da nota Ré com a sílaba “nô” com o auxílio do piano. Repetir a atividade começando na nota Fá.	- Desenvolver a capacidade de fazer relações intervalares entre as notas; - Desenvolver a capacidade de transposição; - Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Leitura entoada Tempo: 25 minutos Estratégias: Fazer a leitura do coral do livro <i>Music for Sight Singing</i>. - Antes de fazer a leitura cantam em conjunto a escala de Ré Maior, arpejo e as funções tonais. - Analisar a linha melódica da 1ª voz e encontrar pontos de referência que possam ajudar na leitura. De seguida, é dada a primeira nota no piano e os alunos cantam à capela. Se necessário, o piano toca algumas notas de apoio. Fazer o mesmo processo com as restantes vozes. - Fazer a análise da progressão harmónica do excerto.	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Analisar a progressão da harmonia; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Cada um dos alunos faz a correção oral de um compasso. Nesse momento o compasso em questão é tocado no piano de forma aos alunos perceberem auditivamente as funções tonais.	
Atividade n.º 4: Ditado rítmico Tempo: 15 minutos Estratégias: Introduzir os compassos irregulares. Fazer o ditado rítmico em compasso 5/8. - Os alunos ouvem a música <i>Take Five</i> de <i>Dave Brubeck</i> e tentam descobrir o compasso. - Depois de identificarem o compasso é explicado no quadro o compasso 5/8 e como se pode dividir. - Fazer o ditado 4 vezes percutindo com o lápis na mesa. A correção é feita no quadro pelos alunos.	- Reconhecer compassos auditivamente; - Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Acordes de sétima Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer uma revisão dos acordes com sétima. - Construir, com a colaboração dos alunos, um acorde Maior com sétima maior (7ª Maior), um acorde maior com a sétima menor (7ª da Dominante), um acorde menor com sétima menor (7ª menor), um acorde diminuto com sétima menor (7ª da sensível) e um acorde diminuto com a sétima diminuta (7ª da diminuta). - Fazer um exercício de construção destes acordes de sétima e um ditado de acordes.	- Desenvolver a capacidade de classificar e construir acordes com sétima; - Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de acordes; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O Trabalho de casa é fazer a ficha de trabalho.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Mikrokosmos (whole tone scale)* de Béla Bartók (1881-1945) – retirado do livro *Developing Musicianship Through Aural Skills* de Kent D. Cleland;

- *Chorale* em Ré Maior – retido do livro *Music for Sight Singing* de T. Benjamin, M Horvit e R. Nelson (p. 65).
- Computador
- Coluna;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 3

As atividades planificadas para esta aula exigiram uma utilização mais aprimorada do piano. Entre elas destaca-se a atividade nº 3 onde os alunos tinham de entoar as 4 vozes do coral. Para trabalhar cada umas das vozes individualmente tocar apenas a melodia não levanta grandes dificuldades, mas quando se começaram a juntar duas ou mais vozes, é bem mais exigente tocar as melodias em simultâneo. Neste sentido, foi realizada uma análise das funções tonais obtendo assim a base harmónica do coral. Fazer esta preparação para a aula permitiu a realização de uma atividade que à partida seria muito desafiante de realizar.

Desta forma, é essencial realçar a importância do piano na prática docente de Formação Musical. De acordo com Freeburne (1953), os professores de música reconhecem a mais-valia que é dominar o piano, mas existem evidências de que os professores ao longo da sua formação não estão a aprender adequadamente as habilidades necessárias às suas práticas letivas. Um facto é que nas provas de ingresso no Mestrado de Formação Musical, a prática de piano é avaliada, no entanto a opção de estudar um instrumento secundário ou de ter práticas de teclado não está ao alcance de todos ao longo da formação.

Referências bibliográficas:

Freeburne, F. G. (1953). *Functional secondary piano training of music teachers* (Dissertação de mestrado, School of Music Indiana University)

Versão do aluno

pp

7) Gaudete *Pie Cantiones Século XVI*

Gau-de-te, gau-de-te! Chri-sti-um, ex Ma-ri-a vir-gi-ne, gau-de-te!
Tem-pus ad gra-ti-a-m, Hoc quod op-er-a-bu-mus,
Car-mi-na-ti-li-a De-o-te-re-lu-da-mus. Gau-de-te, gau-de-te! Chri-sti-um, ex
Ma-ri-a vir-gi-ne, gau-de-te!

8) *f* *p* *mf* *ff* *dim.* *p*

8

EXAMPLE 12.5.3

"Whole Tone Scale," from *Mikrokosmos* No. 136

m. 1–12, left hand

Andante *Bartok*

p dolce

© 1940 by Hawkes & Son (London) Ltd. Reprinted by permission of Boosey & Hawkes, Inc.

Part Music

Chorale

Ear Training: At this point, students should drill on the Melodic and Harmonic Dictation exercises in Unit 5 of *Music for Ear Training*.

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA DE TRABALHO
6.º GRAU - 10.º ano

1. Classifica e constrói os acordes de sétima apresentados de seguida:



7ª dominante 7ª menor 7ª dissonante 7ª suspenso 7ª maior 7ª dissonante

2. Transpõe a frase rítmica que escreveste na aula para os compassos 5 por 4 e 5 por 16.

3. A melodia que se segue está na tonalidade de re menor. Transpõe a melodia seguindo o que é pedido:



90 anos

Uma escola do conhecimento e futuro

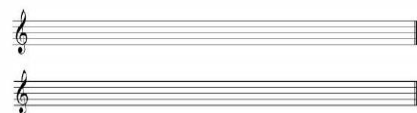
REPÚBLICA PORTUGUESA

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

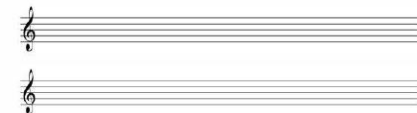
cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA DE TRABALHO
6.º GRAU - 10.º ano

a) Transposição para Si menor (começa a melodia no si3)



b) Transposição para Ré Menor



BOM TRABALHO! 🌟

90 anos

Uma escola do conhecimento e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 4

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 10	Regime de frequência: Supletivo
Data: 28/02/2023	Aula n.º 20	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos;
- Desenvolver a capacidade de transposição de modo e de compasso;
- Desenvolver a capacidade de reconhecer auditivamente escalas e cadências;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (3/4, 3/8); métrica irregular (5/8, 5/4, 5/16).
- Melodia – Relação entre sons; intervalos melódicos; escala maior, escala menor natural, escala menor harmónica, escala menor melódica; modo dórico, modo mixolídio, escala de tons inteiros.
- Harmonia - Cadência perfeita, cadência imperfeita, cadência suspensiva, cadência plagal, cadência picarda; acorde de 7ª dominante, 7ª maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª da diminuta.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Acordes com Sétima Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer a classificação e construção de acordes com sétima (exercício nº 1 da ficha de trabalho). - Fazer a correção da classificação dos acordes oralmente. Fazer a análise da relação intervalar entre as notas. - Fazer a correção da construção de acordes no quadro. Cada um dos alunos diz as notas de um acorde e a estagiária escreve no quadro. Fazer a análise da relação intervalar entre as notas.	- Desenvolver a capacidade de classificar e construir acordes com sétima; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Transposição de compasso Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer a transposição o ditado rítmico em 5/8 para 5/4 e 5/16 (exercício nº 2 da ficha de trabalho). - Encontrar a unidade de tempo de cada compasso. Dois alunos vão ao quadro e corrigem as transposições. - Fazer oralmente a transposição do excerto de <i>Mozart</i> de 3/8 para 3/4.	- Desenvolver a capacidade de fazer relações entre compassos 5/16, 5/8 e 5/4; - Desenvolver a capacidade de fazer relações entre compassos 3/8 e 3/4; - Desenvolver a capacidade de transposição de compasso; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Transposição de modo Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer a transposição da melodia para os modos dórico e mixolídio (exercício nº 3 da ficha de trabalho). Cantar a melodia em ré menor em conjunto com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver a capacidade de transposição de modo; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos

• Para fazer a transposição para si menor perguntar aos alunos o que vai alterar na armação de clave e fazer a transposição das notas entoando a melodia com o nome das notas. • Para a transposição de modo fazer o mesmo procedimento.	entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Ditado modal com percussão Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer um ditado com uma linha melódica em sol mixolídio e uma linha rítmica. • Antes de iniciar o ditado, os alunos cantam a escala de Sol mixolídio e fazem um breve exercício de identificação de ornamentações. • No piano é tocado o ditado, sendo que a linha rítmica é feita na mão esquerda sempre na mesma nota. É dada aos alunos a 1ª nota da célula em anacruse e a 1ª nota do segundo compasso. • O ditado é feito 5 vezes. A correção é feita no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos; - Desenvolver a capacidade de distinguir as vozes entre si; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Ditado polifónico a três vozes Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer o ditado da voz do soprano, contralto e baixo do coral 125 de <i>Bach</i>. • O ditado é tocado no piano 9 vezes (fazer 3 repetições com dando mais ênfase a cada uma das vozes). • A correção é feita no quadro por três alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de melodias polifónicas; - Desenvolver a capacidade de distinguir as vozes entre si; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 6: Ditado rítmico Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer um ditado rítmico em compasso 5/8. • O ditado é realizado com a sílaba “tá” e é repetido 4 vezes. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Atividade n.º 7: Identificação auditiva de escalas e cadências**Tempo:** 15 minutos**Estratégias:** Fazer um ditado com 6 escalas e 5 cadências.

- No ditado de escalas surgem escalas maiores, menores (natural, harmónica e melódica), modo dórico, modo mixolídio e escala de tons inteiros. Cada uma das escalas é repetida 2 vezes no piano.
- No ditado de cadências surge cadência perfeita, imperfeita, suspensiva, plagal e picarda. Cada uma das cadências é repetida 2 vezes no piano.
- Fazer a correção oralmente em conjunto.

- Reconhecer auditivamente escalas maiores, menores (natural, harmónica e melódica), modo dórico, modo mixolídio e escala de tons inteiros;

- Reconhecer auditivamente a cadência perfeita, imperfeita, suspensiva, plagal e picarda;

- Desenvolver os processos de audição interior e memória;

- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Ficha de trabalho para o 6º Grau de Formação Musical;
- *Ridente la calma* de W. A. Mozart (1756-1791);
- Coral *Allein Gott in der Hoh' sei Her'* - BWV 662 (adaptado) de J. S. Bach (1685-1750);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 4

Esta aula foi o reflexo da típica aula de revisões para o teste. O propósito era realmente fazer o mesmo género de exercícios e que fossem semelhantes a aqueles que o teste tem. Como não estamos num momento de avaliação, dá oportunidade aos alunos de praticarem e esclarecer dúvidas. Aqui é-lhes dado espaço para errar e também os ajuda a perceberem as suas próprias dificuldades. Por este motivo, os exercícios realizados nas revisões estão num nível de dificuldade um pouco mais elevado do que os do teste.

Quando elaborei a ficha de revisões e a prova escrita estes foram os principais aspetos em que me foquei, exercícios idênticos e com níveis de dificuldade diferente. Fazer fichas de trabalho e provas ajudou-me a perceber o nível de exigência pretendido e quais são os critérios de êxito para o 6º Grau. Quando planificamos um teste é essencial perceber o teto máximo que se pretende e refletir acerca do trabalho que tem sido feito na aula. É contraproducente avaliar conhecimentos e competências que não foram trabalhadas nas aulas. Em suma, mesmo que a avaliação sumativa seja das mais simples de aplicar, não quer dizer que não exija reflexão e ponderação dos conteúdos e do seu nível de dificuldade.

Referências bibliográficas:

Versão do aluno

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA DE TRABALHO
6.º GRAU - 10.º ano

1. Classifica e controla os acordes de sétima apresentados de seguida:



7ª dominante 7ª menor 7ª diminuída 7ª aumentada 7ª maior 7ª diminuída 7ª maior

2. Transpõe a frase rítmica que escreveste na aula para os compassos 5 por 4 e 5 por 16.

3. A melodia que se segue está na tonalidade de ré menor. Transpõe a melodia segundo o que é pedido:



90 minutos

Uma escola de memórias e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

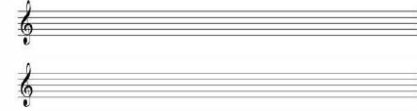
cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA DE TRABALHO
6.º GRAU - 10.º ano

a) Transposição para Si menor (começa a melodia no si3)



b) Transposição para Ré Menor



BOM TRABALHO!

90 minutos

Uma escola de memórias e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA DE TRABALHO
6.º GRAU - 10.º ano

Ditado rítmico



Ditado Modal com Percussão



Ditado a três vozes



Transposição de compasso



90 minutos

Uma escola de memórias e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 5

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 10	Regime de frequência: Supletivo
Data: 07/03/2023	Aula n.º 21	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Verificar a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos;
- Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente escalas, cadências e acordes com sétima.
- Verificar a capacidade de transposição de tonalidade e de compasso;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (4/4, 2/4, 3/8); métrica irregular (5/8).
- Melodia – Relação entre sons; intervalos melódicos; escala maior, escala menor natural, escala menor harmónica, escala menor melódica; modo dórico, modo mixolídio, escala de tons inteiros.
- Harmonia - Cadência perfeita, cadência imperfeita, cadência suspensiva, cadência plagal, cadência picarda; acorde de 7ª dominante, 7ª maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª da diminuta.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Prova escrita Tempo: 80 minutos Estratégias: Fazer os exercícios auditivos e de seguida os teóricos. • Ditado rítmico em compasso 5/8 com a sílaba “tá”. São feitas 4 repetições. • Ditado modal com percussão tocado no piano. São feitas 4 repetições. • Ditado polifónico a três vozes tocado no piano. São feitas 6 repetições. • Identificação auditiva de escalas. Serão 5 e cada uma é repetida 2 vezes. • Identificação auditiva de cadências. Serão 5 e cada uma é repetida 2 vezes. • Identificação auditiva de acordes com sétima. Serão 5 e cada um é repetido 2 vezes. • Construção de acordes com sétima. São 5 acordes em que é dada a primeira nota e indicado o acorde que se pretende construir. • Transposição de um excerto em Lá Maior para Sol Maior. • Transposição de um excerto de compasso 3/8 para 3/4.	- Verificar a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos; - Verificar a capacidade de escrita de melodias polifónicas; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente escalas maiores, menores (natural, harmónica e melódica), modo dórico, modo mixolídio e escala de tons inteiros; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente a cadência perfeita, imperfeita, suspensiva, plagal e picarda; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente e de construir acordes com sétima; - Verificar a capacidade de transposição de tonalidade e de compasso.
Atividade n.º 2: Leitura melódica Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer a leitura melódica do excerto <i>Siegfried – Idyll de Wagner</i> (página 57) • Fazer a leitura melódica em conjunto com o acompanhamento de piano. Dividir a turma por género e fazer a leitura em separado. Por fim, fazer a leitura em conjunto sem o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é estudar a leitura nº 9 da página 9 e as leituras nº 7 e 8 da página 50.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Prova escrita para o 6º Grau de Formação Musical;
- Coral *Was Gott tut, das ist wohlgetan* – BWV 99 (adaptado) de *J. S. Bach* (1685-1750);
- *Un'aura Amourosa* de *W. A. Mozart* (1756-1791);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 5

Na elaboração desta prova o intuito foi ter um teste maior do que o habitual de forma a beneficiar os alunos. Como tinha mais exercícios, a cotação de cada um deles era mais baixa. Visto que era maior que o habitual, acabou por se estender até ao fim da aula e a atividade nº 2 acabou por não se realizar.

Grande parte da prova escrita exige treino auditivo, visto que são três ditados e três exercícios de identificação auditiva, que para Pedroso (2003), é um dos aspetos centrais da disciplina de Formação Musical.

Desenvolver as capacidades de identificação, compreensão e escrita de sons ouvidos pode representar para alguns alunos um grande desafio. Quando se fala de teoria, o método de estudo é mais simples, mas quando se trata de treino auditivo os alunos têm dificuldade em trabalhar este tipo de competências. Face a circunstâncias como esta o professor tenta contornar esta dificuldade através da prática repetitiva de exercícios nas aulas, no entanto nem sempre é suficiente. De forma aos alunos conseguirem realizar treino auditivo fora das aulas, a utilização de *softwares* de treino auditivo mostrou-se eficiente nas práticas de estudo dos alunos de música. Esta opção, veio assumir uma função muito benéfica, não só para motivação dos alunos como também para o desenvolvimento da habilidade de perceção musical (Neto & Matos, 2009).

A utilização de programas para fazer reconhecimento auditivo e ditados não é novidade, no entanto os ditados polifónicos a 3 vozes ou os ditados modais com percussão não são o tipo de exercícios disponíveis nesses programas. Os alunos têm vindo a demonstrar a necessidade de ter materiais para poderem fazer, principalmente ditados de forma autónoma. Neste sentido, irei desenvolver alguns exercícios com recurso a reportório para que os alunos possam praticar fora das aulas.

Referências bibliográficas:

Neto, W. C. B. & Matos, R. (2009). Dinamizando o desenvolvimento da perceção musical: Um sistema de apoio à realização de exercícios. *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 1743-1751.

Pedroso, M. F. M. (2003). *A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/ 2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ESCRITA
6.º GRAU – 18.º ano

NOME: _____
CLASSIFICAÇÃO: _____ PROFESSOR: _____

1. Ditado rítmico em compasso irregular

|| 5/8 ||

2. Ditado Modal com Percussão

|| 2/4 ||

3. Ditado polifónico a três vozes
Coro! "Was Gott tut, das ist wohlgetan" BWV 95 – J. S. Bach

4. Identificação auditiva de Escalas

90 minutos

Uma escola de memória e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/ 2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ESCRITA
6.º GRAU – 18.º ano

5. Identificação auditiva de Cadências

6. Identificação auditiva de Acordes com sétima

7. Construção de acordes de sétima

8. A melodia que se segue está na tonalidade de Lá Maior. Faz a transposição da melodia seguindo o que é pedido:

3. Un'aura amorosa Così fan tutte W. A. Mozart (1756-1791)

90 minutos

Uma escola de memória e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/ 2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ESCRITA
6.º GRAU – 18.º ano

a) Transpõe o excerto para Sol Maior. Não te esqueças da armação de clave.

b) Transpõe o ritmo melódico tomando a semínima como unidade de tempo. Não te esqueças do compasso.

BOM TRABALHO! ☺

90 minutos

Uma escola de memória e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

Versão do professor

cmism
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/ 2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ESCRITA
6.º GRAM – 10.º ano

FOLHA DO PROFESSOR

1. Ditado rítmico em compasso irregular (2,3 val. – 8,105,9,28 tempo)

2. Ditado Modal com Percussão (2,25 val. – 1,8 notas (3,1,1,3,3 notas) + 0,45 ritmo (8,05,3,9 tempo) + 1 (3,1,3,1,3 notas)

3. Ditado a três vozes (4,65 val. – 3,6 notas (8,075,3,48 notas) + 1,85 ritmo (3,025,3,42 tempo)

Coral "Was Gott tut, das ist wohlgetan" BWV 99 – J. S. Bach

4. Identificação auditiva de Escalas (2 val. – 0,4 X 5 escalas)

mharmónica	dórica	hexátona	mixolídia	Maior
------------	--------	----------	-----------	-------

90 minutos

Uma escola de memória e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

cmism
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/ 2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ESCRITA
6.º GRAM – 10.º ano

5. Identificação auditiva de Cadências (2 val. – 0,4 X 5 cadências)

Plagal	Imperfeita	Picarda	Suspensiva	Perfeita
--------	------------	---------	------------	----------

6. Identificação auditiva de Acordes de sétima (2 val. – 0,4 X 5 acordes)

7ª menor	7ª Maior	7ª diminuta	7ª sensível	7ª dominante
----------	----------	-------------	-------------	--------------

7. Construção de acordes de sétima (2 val. – 0,4 X 5 acordes)

8. A melodia que se segue está na tonalidade de Lá Maior. Faz a transposição da melodia seguindo o que é pedido (2 val. – 1 val. 8 notas) (0,5 ad. – 1,32 notas) + 1 val. 8 notas (0) (0,5 compasso + 0,5 tempo)

3. Un'aura amorosa Così fan tutte W. A. Mozart (1756-1791)

90 minutos

Uma escola de memória e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

cmism
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/ 2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ESCRITA
6.º GRAM – 10.º ano

a) Transpõe o excerto para Sol Maior.

b) Transpõe apenas o ritmo para o compasso 3/4.

90 minutos

Uma escola de memória e futuro

REPÚBLICA PORTUGUESA

5. Siegfried - Idyll
1ª tema

R. Wagner
(1813-1883)

Très tranquille

Soprano

Piano

9) Andante $\text{♩} = 92$

p

mf

f

ff subito

mf

f

ff subito

10) $\text{♩} = 76$

f subito

rit.

pp

f subito

pp

7)

8)

9)

10)

11)

12)

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Supletivo
Data: 14/03/2023	Aula n.º 22	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a leitura rítmica, solfejada e atonal;
- Promover a leitura modal com percussão;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (4/4, 3/4, 2/4, 2/2, 3/2, 3/8); métrica ternária (6/8, 12/8); métrica irregular (6/16, 12/16).
- Melodia – Relação entre sons; modo mixolídio.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Leitura rítmica e solfejada Tempo: 30 minutos Estratégias: Fazer a leitura rítmica nº 9, 11 e 12 da página 9 e 10 da sebenta. - Fazer a leitura rítmica em conjunto com a marcação de compasso. - Alternar os compassos pelos alunos: um aluno começa a leitura consoante a indicação outro aluno continua a leitura. Repetir a atividade até passar por todos os alunos. - Fazer a leitura solfejada em conjunto com a marcação de compassos.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Ler na clave de sol; - Desenvolver a leitura com marcação de compasso; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Leitura modal com percussão Tempo: 30 minutos Estratégias: Fazer a leitura modal nº 7 e 8 da página 50 da sebenta. - Cantar em conjunto o modo de sol (sol mixolídio) com o acompanhamento do piano. - Cantar a linha melódica (da leitura nº 7 até à 12) com marcação de compasso e com o apoio do piano. De seguida, alternar a leitura pelos alunos. Cada aluno canta 4 tempos. - Executar em conjunto a linha rítmica percutindo com o lápis (leitura nº 7). - Juntar a leitura modal com a percussão num andamento mais lento e, posteriormente, num andamento mais rápido. - Trabalhar a leitura nº 8 dentro dos mesmos moldes.	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver a leitura com marcação de compasso; - Desenvolver a entoação afinada de melodias modais; - Percutir frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Desenvolver a coordenação entre leitura entoada e execução de frases rítmicas; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Leitura atonal Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer a leitura atonal dos exercícios 9, 10 e 11 da página 65 da sebenta. Analisar a leitura nº 9 em conjunto de forma a encontrar estratégias que ajudem na leitura atonal: padrões melódicos, tonalidades, escalas, acordes, intervalos, etc. Nesta leitura a referência é a escala de tons inteiros, 5ª P e 4ª P.	- Desenvolver a capacidade de fazer relações intervalares entre as notas; - Promover a expressão vocal; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos

- Fazer a leitura atonal em conjunto e o piano dá algumas notas de apoio. - Fazer o mesmo processo para as restantes leituras.	entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Leitura solfejada Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer a leitura dos exercícios 13 (página 30), 17 e 18 (página 33) da sebenta. - Fazer a leitura n.º 13 em conjunto, numa primeira fase sem ritmo e depois com a figuração escrita. - Fazer o mesmo processo para as restantes leituras.	- Ler na clave de sol, na clave de fá, na clave de dó (3ª e 4ª linha); - Desenvolver a capacidade de leitura com alternância de claves; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 6

Como já tem sido habitual, na aula anterior a uma prova são feitos exercícios semelhantes aos da prova. Na prova oral da próxima semana os conteúdos serão exatamente aqueles que foram trabalhados nesta aula. Toda a prova é constituída por leituras de vários tipos: leitura rítmica com mudança de compasso; leitura modal com percussão; leitura atonal; leitura solfejada com alternância de claves.

De facto, a leitura tem um papel fundamental na aprendizagem de música, não só na disciplina de Formação Musical, mas também na prática instrumental. A aprendizagem de um instrumento é um ensino prático, onde aquilo que é primordial é a execução. A leitura é fundamental para a aprendizagem de um instrumento, no entanto é um conteúdo a ser trabalhado em Formação Musical. É da disciplina de FM que parte esta “responsabilidade”, contudo, nas aulas de instrumento também é feito trabalho de leitura. Falando por experiência própria, muitos dos enganos dos alunos são porque têm dificuldades na leitura. Colocando os alunos a fazer a leitura solfejada de um exercício antes de o tocar, facilmente se verifica que existem dificuldades na leitura. Ora, se a leitura ainda não é um conteúdo bem dominado, irá prejudicar o progresso na aprendizagem do instrumento. As dificuldades de leitura, muitas das vezes, são o motivo pelo qual os alunos desistem da aprendizagem instrumental.

Fátima Pedroso aborda esta questão na sua dissertação, fazendo uma recolha da ideologia de vários autores (Priest, 1993; Pinheiro, 1999; Swanwick, 2000; Caspurro, 1999; Louvier, 1996; Elliott, 1995) em que todos corroboram com a prática antes da teoria, sendo a leitura um meio para atingir um fim (Pedroso, 2003).

Visto que são vários os pedagogos que defendem a prática antes da teoria, poderá ser a causa de a leitura ser desvalorizada ao ponto de afetar a evolução da prática. Neste sentido, considero crucial encontrar um equilíbrio entre estas ideologias visto que é a disciplina de Formação Musical que tem o papel principal nesta matéria.

“A questão está em ter consciência tanto das suas vantagens (da notação) como das desvantagens e lidar com ela de modo ponderado (...)” (Pedroso, 2003, p. 92).

Referências bibliográficas:

Pedroso, M. F. M. (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).

Versão do aluno

9) Andante $\text{♩} = 92$

10) $\text{♩} = 76$

9

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada

11) $\text{♩} = 54$

12) Andante $\text{♩} = 63$

10

7) $\text{♩} = 92$

8) $\text{♩} = 92$

9) $\text{♩} = 92$

10) $\text{♩} = 92$

11) $\text{♩} = 92$

12) $\text{♩} = 92$

50

9) 

10) 

11) 

12) 

13) 

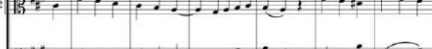
65

13) $\text{♩} = 56$ 

14) Divertimento n.º 2 W. A. Mozart

Ob. 

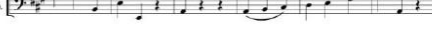
Vla. 1 

Vla. 2 

Ch. 

Ob. 

Vla. 1 

Vla. 2 

Ch. 

30

17) 

18) 

19) 

20) $\text{♩} = 96$ 

33

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Supletivo
Data: 21/03/2023	Aula n.º 23	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Verificar a leitura rítmica, solfejada, atonal e a leitura modal com percussão;
- Desenvolver a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (4/4, 3/4, 2/8); métrica ternária (6/8, 12/8).
- Melodia – Relação entre sons; modo mixolídio.
- Análise Musical – Compasso, anacruse, andamento.

Fazer a chamada.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Prova oral Tempo: 60 minutos Estratégias: Distribuir uma versão da prova a 5 alunos de cada vez. • As 5 versões da prova são distribuídas a 5 alunos (metade da turma). Quando a prova terminar as versões são entregues aos restantes 5 alunos. • A prova decorre com a seguinte estrutura: os alunos fazem individualmente o 1º exercício e só depois é que passam para o 2º exercício (e assim sucessivamente). • Exercício nº 1: Fazer a leitura rítmica com mudanças de compasso utilizando a sílaba “tá” e com marcação de compasso. • Exercício nº 2: Leitura com alternância entre as claves de Sol, Fá, Dó na 3ª linha e Dó na 4ª linha. • Exercício nº 3: Leitura modal com percussão, executada com a percussão de um lápis na mesa. Antes de iniciar a leitura os alunos cantam em conjunto o modo Ré Mixolídio com o acompanhamento do piano. • Exercício nº 4: Leitura atonal. O piano dá as duas primeiras notas	- Verificar a execução de frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Verificar o rigor rítmico; - Verificar a marcação de compasso; - Verificar a leitura na clave de sol, na clave de fá, na clave de dó (3ª linha) e na clave de dó (1ª linha); - Verificar a entoação afinada de melodias modais; - Verificar a coordenação entre leitura entoada e execução de frases rítmicas; - Verificar a capacidade de entoar leituras atonais.
Atividade n.º 2: Ditado rítmico e melódico Tempo: 30 minutos Estratégias: Escrever o ritmo e a melodia da música <i>Flowers</i> de Miley Cyrus. • Colocar o áudio da música (https://www.youtube.com/watch?v=G7KNmW9a75Y) e os alunos identificam o compasso e se existe anacruse. • Fazer o ditado rítmico da introdução colocando a gravação 4 vezes. Fazer o ditado melódico desta secção colocando a gravação 4 vezes. Caso os alunos mostrem dificuldades na percepção do ritmo, a estagiária toca a melodia no piano. • Fazer o ditado rítmico do refrão colocando a gravação 4 vezes. Fazer o ditado melódico desta secção colocando a gravação 4 vezes. Caso os alunos mostrem dificuldades na percepção do ritmo, a estagiária toca a melodia no piano.	- Reconhecer auditivamente compassos; - Desenvolver a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é classificar intervalos.

Recursos:

- Prova oral de Formação Musical para 6º grau;
- Computador;
- Coluna;
- Piano.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada

Prova A

1. Leitura Rítmica com mudança de compassos: Tempo = Tempo (6 valores)



2. Leitura em Claves Alternadas (5 valores)



3. Leitura Modal com percussão (6 valores)



4. Leitura atonal (3 valores)



90

Prova B

1. Leitura Rítmica com mudança de compassos: Tempo = Tempo (6 valores)



2. Leitura em Claves Alternadas (5 valores)



3. Leitura Modal com percussão (6 valores)



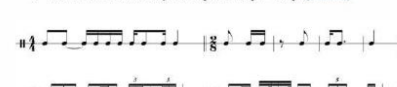
4. Leitura atonal (3 valores)



90

Prova C

1. Leitura Rítmica com mudança de compassos: Tempo = Tempo (6 valores)



2. Leitura em Claves Alternadas (5 valores)



3. Leitura Modal com percussão (6 valores)



4. Leitura atonal (3 valores)



90

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ORAL
6.º GRAD

Prova D

1. Leitura Rítmica com mudança de compasso: Tempo = Tempo (6 valores)



2. Leitura em Claves Alternadas (5 valores)



3. Leitura Modal com percussão (6 valores)



4. Leitura atonal (3 valores)



90

Uma escola de mestria e futuro

INSTITUTO PORTUGUÊS

cmsm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

CURSO DE MÚSICA SILVA MONTEIRO
ANO LETIVO 2022/2023

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA ORAL
6.º GRAD

Prova E

1. Leitura Rítmica com mudança de compasso: Tempo = Tempo (6 valores)



2. Leitura em Claves Alternadas (5 valores)



3. Leitura Modal com percussão (6 valores)



4. Leitura atonal (3 valores)



90

Uma escola de mestria e futuro

INSTITUTO PORTUGUÊS

Versão do professor

Flowers
Miley Cyrus

Wesley Steenberg

$\text{♩} = 120$

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Supletivo
Data: 28/03/2023	Aula n.º 24	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Verificar a leitura rítmica, solfejada, atonal e a leitura modal com percussão;
- Desenvolver a capacidade de entoação de intervalos;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (4/4, 3/4, 2/8); métrica ternária (6/8, 12/8).
- Melodia – Relação entre sons; modo mixolídio.
- Harmonia – Progressões harmónicas.

Fazer a chamada.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Prova oral Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer a prova oral a um aluno que faltou no dia 21 de março. • A prova decorre com a seguinte estrutura: entre cada um dos exercícios o aluno tem 2 minutos para estudar. • Exercício nº 1: Fazer a leitura rítmica com mudanças de compasso utilizando a sílaba “tá” e com marcação de compasso. • Exercício nº 2: Leitura com alternância entre as claves de Sol, Fá, Dó na 3ª linha e Dó na 4ª linha. • Exercício nº 3: Leitura modal com percussão, executada com a percussão de um lápis na mesa. Antes de iniciar a leitura os alunos cantam em conjunto o modo Ré Mixolídio com o acompanhamento do piano. • Exercício nº 4: Leitura atonal. O piano dá as duas primeiras notas	- Verificar a execução de frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Verificar o rigor rítmico; - Verificar a marcação de compasso; - Verificar a leitura na clave de sol, na clave de fá, na clave de dó (3ª linha) e na clave de dó (1ª linha); - Verificar a entoação afinada de melodias modais; - Verificar a coordenação entre leitura entoada e execução de frases rítmicas; - Verificar a capacidade de entoar leituras atonais.
Atividade n.º 2: Leitura rítmica Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer a leitura rítmica nº 19 e 10 da sebenta. • Analisar as mudanças de compasso e de tempo da leitura nº 19. Fazer a leitura em conjunto com a sílaba “tá” e com marcação de compasso. • Analisar as mudanças de compasso da leitura nº 10. Fazer a leitura solfejada em conjunto com marcação de compasso.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Ler na clave de sol; - Desenvolver a leitura com marcação de compasso; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Leitura modal com percussão Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer a leitura modal nº 12 da página 50 da sebenta. • Trabalhar a junção das duas vozes solfejando a linha melódica e percutindo a linha rítmica num	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver a leitura com marcação de compasso; - Desenvolver a entoação afinada de melodias modais; - Percutir frases rítmicas com diferentes figuras e células;

andamento mais lento. • Cantar em conjunto o modo de sol (ré mixolídio) com o acompanhamento do piano. • Fazer a leitura modal em conjunto, começando num andamento mais lento e aumentando a velocidade.	- Desenvolver a coordenação entre leitura entoada e execução de frases rítmicas; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Entoação de intervalos Tempo: 15 minutos Estratégias: Cantar intervalos a partir de notas dadas. • Os alunos cantam intervalos de 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª e 5ª P a partir das notas tocadas no piano. O exercício é feito individualmente.	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver a capacidade de entoação de intervalos; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Harmonização e transposição Tempo: 15 minutos Estratégias: Harmonizar a música <i>Flowers</i> de Miley Cyrus e transpor a melodia. • Os alunos ouvem o tema (https://www.youtube.com/watch?v=G7KNmW9a75Y) e de seguida constroem em conjunto a base harmónica da música. • Transpor a melodia para a afinação do saxofone alto em conjunto.	- Desenvolver a capacidade de harmonizar melodias; - Desenvolver a capacidade de transposição; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Prova oral de Formação Musical para 6º grau;
- Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro;
- Computador;
- Coluna;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 8

Nesta aula apenas estiveram presentes 3 alunos, visto que os restantes estão envolvidos num projeto de orquestra organizado pelo CMSM.

Sendo assim, a planificação da aula foi direcionada aos alunos que iriam estar presentes. Primeiro que tudo, um dos alunos que não esteve na prova oral irá realizá-la e de seguida o intuito foi chegar às principais dificuldades de cada um.

No que toca à leitura rítmica, selecionei duas leituras um pouco distintas: uma apenas rítmica com mudanças de compasso mais complexas e outra em clave de sol mas com mudanças de compasso mais simples. A leitura que permitia fazer o solfejo de notas também foi utilizada para propor um desafio aos alunos, realizar a leitura noutra clave. Desta forma, pretendi mostrar que é possível partir de um exercício que à partida seria para trabalhar a leitura rítmica com mudança de compassos (e com marcação de compasso) e transformar num exercício que trabalhe outro tipo de competências.

Na atividade da leitura modal com percussão tentei passar aos alunos estratégias para conseguirem estudar em casa, mas acima de tudo, que desenvolvesse a capacidade de leitura modal com percussão de forma coordenada e afinada à primeira vista. A primeira estratégia foi começar por cantar o modo Ré Mixolídio e de seguida entoar a linha melódica percutindo apenas colcheias, visto que as leituras estão em compasso composto. No momento em que realizaram o exercício com as duas vozes, o resultado foi satisfatório. A segunda estratégia foi fazer a leitura solfejada da linha melódica juntamente com a execução do ritmo percutido. Quando os alunos passaram da leitura solfejada para entoada, os alunos revelaram menos dificuldades na junção das duas vozes. Com o intuito de verificar a eficácia destes métodos, cada um dos alunos fez uma leitura modal com percussão à primeira vista. Os alunos de facto demonstram menos dificuldades na coordenação dos ritmos e na entoação afinada das notas.

De forma a fornecer estratégias para o estudo de leituras atonais, foi realizado um exercício de entoação de intervalos de 4ª e 5ª P, ascendentes e descendentes, através de uma nota dada no piano. Nesse exercício também foi proposto aos alunos cantarem intervalos de 3ª Maior e menor e a escala de tons inteiros. Sendo que estes são os principais intervalos presentes nas leituras atonais da sebenta, quando os alunos fizeram uma leitura atonal a afinação e assertividade na entoação dos intervalos melhorou consideravelmente.

Referências bibliográficas:

Prova A

1. Leitura Rítmica com mudança de compasso: Tempo = Tempo (6 valores)



2. Leitura em Claves Alternadas (5 valores)



3. Leitura Modal com percussão (6 valores)



4. Leitura atonal (3 valores)



MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada

9) Andante $\text{♩} = 92$

10) $\text{♩} = 76$

19) Lento $\text{♩} = 63$

20)

7) 

8) 

9) 

10) 

11) 

12) 

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Supletivo
Data: 18/04/2023	Aula n.º 25	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Classificar intervalos simples e compostos com alternância de claves;
- Desenvolver os processos de audição interior e memória;
- Desenvolver a capacidade de entoação e escrita de notas e ritmos ouvidos;
- Desenvolver a leitura melódica com percussão;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (3/8).
- Melodia – Relação entre sons; intervalos melódicos; escala de Dó menor, arpejo e funções tonais (tónica, subdominante, dominante e sensível).
- Análise Musical – instrumentação, métrica, modo, textura, período histórico.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Classificação de intervalos com alternância de claves Tempo: 20 minutos Estratégias: Corrigir o trabalho de casa. • A correção é feita no quadro com a colaboração dos alunos. • Fazer um esquema que relaciona as várias claves e auxilia a percepção da tessitura de cada uma delas. • Relembrar a classificação dos intervalos compostos.	- Desenvolver a capacidade de classificar intervalos em claves alternadas; - Relacionar as várias claves relativamente à tessitura; - Classificar intervalos compostos; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Audição e entoação Tempo: 20 minutos Estratégias: Ouvir o excerto da Sinfonia nº 3, 3º andamento, de Brahms. Cantar o excerto recorrendo à memorização. • Colocar o seguinte áudio (https://www.youtube.com/watch?v=-JXviejaVEc) e os alunos identificam as características musicais: modo, métrica, compasso, se tem anacruse, instrumentação, andamento, período e possível compositor. Discussão com os alunos. • Cantar em conjunto a escala de Dó menor, arpejo e as funções tonais. De seguida fazer pequenas frases nesta tonalidade e os alunos repetem entoando com o nome das notas. • Cantar em conjunto o excerto de Brahms recorrendo à memória.	- Analisar auditivamente excertos musicais, reconhecendo a métrica, compasso, andamento, modo, período, instrumentos, compositor ou outros elementos musicais relevantes; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a expressão vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Ditado de espaços e leitura melódica Tempo: 20 minutos Estratégias: Fazer um ditado de espaços do excerto da Sinfonia nº 3, 3º andamento, de Brahms. Fazer a leitura melódica do excerto. • Fazer algumas questões acerca da clave e do compasso.	- Desenvolver a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a expressão vocal;

- São dados 3 minutos aos alunos para preencherem o máximo de notas e ritmos em falta recorrendo à memória e à audição interior. De seguida colocar o excerto 2 vezes. - Fazer a correção em conjunto com os alunos. - Fazer a leitura melódica do excerto em conjunto com marcação de compasso. O piano acompanha os alunos.	- Ler na clave de dó 4ª linha; - Desenvolver a leitura com marcação de compasso; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Leitura melódica com percussão Tempo: 25 minutos Estratégias: Fazer a leitura melódica do excerto com uma linha rítmica percutida. - Percutir a linha rítmica em conjunto. De seguida fazer a leitura solfejada com o ritmo percutido em conjunto num andamento mais lento. - Dividir a turma em dois grupos e fazer a leitura melódica com percussão com cada um dos grupos. De seguida alternar a leitura entre os dois grupos. - Colocar o seguinte áudio (https://www.youtube.com/watch?v=5VRQbN94mhQ) e fazer um debate entre a turma acerca das semelhanças com a Sinfonia de Brahms.	- Ler na clave de dó 4ª linha; - Promover a expressão vocal; - Desenvolver a entoação afinada de melodias; - Percutir frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Desenvolver a coordenação entre leitura entoada e execução de frases rítmicas; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é transpor a linha melódica para a clave de dó 1ª linha e a linha rítmica para o compasso 3/4; estudar a leitura nº 13 da página 10 da sebenta; fazer um ditado melódico com ritmo dado da XIII variação da *Enigma Variations* de Elgar.

Recursos: - Excerto da Sinfonia nº 3, 3º andamento, de Johannes Brahms (1833-1897); - Excerto da XIII variação da <i>Enigma Variations</i> de Edward Elgar (1857-1934); - Computador; - Coluna; - Piano.
--

Quando planifiquei esta aula, o objetivo foi trabalhar e desenvolver várias competências partindo apenas de um excerto. Se excluirmos a correção do trabalho de casa, classificação de intervalos, toda a aula foi planificada em torno deste excerto (início do 3º andamento da 3ª Sinfonia de J. Brahms - voz do violoncelo).

Muito resumidamente, as atividades propostas nesta aula foram análise auditiva, entoação através de memorização, ditado de espaços através da memória e de audição, leitura solfejada e melódica em clave de dó na 4ª linha e ainda leitura melódica com execução de uma linha rítmica. A experiência de pegar num pequeno excerto e articular os vários conteúdos a trabalhar de forma lógica e coerente, amplificou o meu conhecimento enquanto docente. No fundo, não se trata apenas de tornar o reportório polivalente, as atividades têm de ter um propósito pedagógico e de se relacionar entre si de forma lógica e coerente. A existência de um fio condutor entre as atividades é essencial para o desenvolvimento das competências pretendidas. Além disso, toda uma aula em torno do mesmo excerto pode vir a tornar-se desmotivante para os alunos, assim sendo quis acrescentar um novo elemento na última atividade, com o propósito de desafiar e despertar o interesse dos alunos.

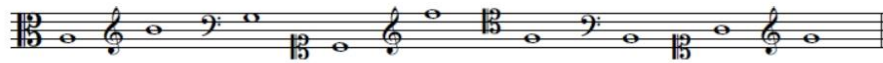
Também se levanta aqui outra valência, aquisição de literacia musical. Fátima Pedroso, em 2004, levou a cabo uma investigação com o propósito de formar um conceito da disciplina de Formação Musical. Para a autora, a disciplina deve formar musicalmente os alunos, desenvolvendo a compreensão auditiva e aquisição de uma vasta literacia musical. Pedroso recorre a vários autores para desenvolver esta temática tais como Kuhn (1998) defende que a escassez de reportório não desenvolve uma capacidade auditiva ampla ou Pinheiro (1994) que defende que o principal conteúdo das aulas de FM deveria ser a própria música, sendo esta o ponto de partida para toda a aprendizagem (Pedroso, 2004).

Neste sentido, é necessário refletir acerca do que levamos até aos alunos, investigar e delinear as aulas tendo sempre em conta o propósito da disciplina e que competências se pretendem fomentar. É evidente que não se resume apenas à planificação desta aula, mas o trabalho desenvolvido nesta planificação reflete o trabalho que se tem vindo a fazer ao longo do Estágio Profissional e da unidade curricular MDFM (Metodologia e Didática da Formação Musical) na reflexão, pesquisa e desenvolvimento de estratégias com recurso a reportório.

Referências bibliográficas:

Pedroso, F. (2004). A disciplina de Formação Musical em Debate: perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação* 6, 5-8.

Versão do aluno



Sinfonia n.º 3, 3.º andamento
J. Brahms



Symphony No. 3 in F Major

Op. 90 - III. Poco allegretto

J. Brahms

Violoncello

Vc.

Enigma Variations

XIII. Romanza

Edward Elgar

Clarinete 1 Sib

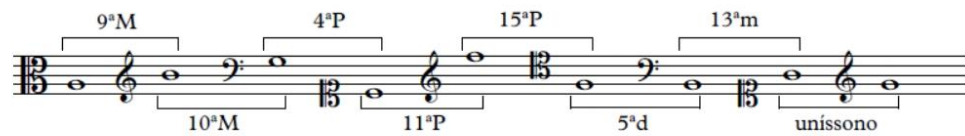
Cl.

13) Moderato $\text{♩} = 80$

14)

11

Versão do professor



Symphony No. 3 in F Major

Op. 90 - III. Poco allegretto

J. Brahms



Enigma Variations

XIII. Romanza

Edward Elgar (1857-1934)

13

Clarinete 1 Sib

20

Cl.

The image shows two staves of musical notation. The top staff is for Clarinete 1 Sib and the bottom staff is for Cl. (Clarinet). Both staves are in 3/4 time and have a key signature of two sharps (F# and C#). The Clarinete 1 staff starts at measure 13 and the Clarinet staff starts at measure 20. Both staves show a melodic line with a long note in the final measure.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 10

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Supletivo
Data: 02/05/2023	Aula n.º 26	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver a leitura solfejada com alternância de compassos;
- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos e notas ouvidas;
- Identificar, classificar e construir intervalos, acordes e escalas;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica binária (4/4, 3/4, 2/4, 2/2); métrica ternária (6/8, 9/8, 12/8);
- Melodia – Relação entre sons; intervalos melódicos; escala maior, escala menor harmónica, escala menor melódica; modo dórico, modo mixolídio; acorde de 7ª dominante, 7ª maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª da diminuta.
- Harmonia - Intervalos harmónicos; tríade maior, menor, diminuto e aumentado, acorde de 7ª dominante, 7ª maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª da diminuta.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Leitura solfejada Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer a leitura rítmica nº 13 da sebeta. • Analisar as mudanças de compasso e de tempo do exercício. Fazer a leitura rítmica com a sílaba “tá” e com marcação de compasso. De seguida fazer a leitura solfejada na clave de sol e na clave de fá.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Ler na clave de sol e de fá; - Desenvolver a leitura com marcação de compasso; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Ditado rítmico com mudança de compassos Tempo: 10 minutos Estratégias: Fazer um ditado rítmico que passa de compasso simples para composto (exercício nº 1 da ficha de revisões). • O ditado é realizado com a sílaba “tá” e é repetido 4 vezes. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Desenvolver a capacidade de perceção da mudança de compasso; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Ditado modal com percussão Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer um ditado com uma linha melódica em sol mixolídio e uma linha rítmica (exercício nº 2 da ficha de revisões). • Antes de iniciar o ditado, os alunos cantam a escala de Sol mixolídio e fazem um breve exercício de identificação de ornamentações. • No piano é tocado o ditado, sendo que a linha rítmica é feita na mão esquerda sempre na mesma nota. É dada aos alunos a 1ª nota de cada compasso.	- Desenvolver a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos; - Desenvolver a capacidade de distinguir as vozes entre si; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O ditado é feito 5 vezes. A correção é feita no quadro com a colaboração dos alunos.	
Atividade n.º 4: Ditado polifónico a 3 vozes Tempo: 20 minutos Estratégias: Realizar o exercício nº 3 da ficha de revisões. - O ditado é tocado uma vez do início ao fim no piano. - De seguida tocar o coral dando ênfase a uma das vozes. São tocadas duas vezes cada voz, fazendo um total de 6 repetições. Para terminar o ditado é tocado mais uma vez do início ao fim. - Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Promover a expressão vocal; - Desenvolver a capacidade de entoação de intervalos; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Ditado atonal Tempo: 10 minutos Estratégias: Realizar o exercício nº 4 da ficha de revisões. - Antes de iniciar o ditado, lembrar os alunos para a importância da deteção de padrões e/ou intervalos. - O ditado é tocado no piano 4 vezes. - Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de harmonizar melodias; - Desenvolver a capacidade de transposição; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 6: Identificação auditiva de intervalos, escalas e acordes Tempo: 10 minutos Estratégias: Realizar os exercícios nº 5, 6 e 7 da ficha de revisões. - O exercício é composto por 5 intervalos, 5 escalas e 5 acordes. Cada um deles é tocado no piano duas vezes consecutivas. - Fazer a correção oralmente em conjunto.	- Reconhecer auditivamente intervalos harmónicos; - Reconhecer auditivamente escalas maiores, menores (natural, harmónica e melódica), modo dórico, modo mixolídio e escala de tons inteiros; - Reconhecer auditivamente tríades e acordes com sétima; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Promover a participação e colaboração dos alunos

Atividade n.º 7: Classificação e construção de intervalos, acordes e modos Tempo: 15 minutos Estratégias: Realizar os exercícios nº 8, 9 e 10 da ficha de revisões. • É dado aos alunos 10 minutos para realizarem os exercícios na ficha. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	entre si e com o professor. - Desenvolver a capacidade de classificar e construir intervalos simples e compostos; - Desenvolver a capacidade de classificar e construir acordes com sétima; - Desenvolver a capacidade de classificar e construir modos; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Recursos: • Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro; • Ficha de revisões de Formação Musical para o 6º Grau; • Piano.	

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 10

A aula foi, essencialmente, planificada com atividades de treino auditivo e de exercícios teóricos - ficha de revisões. Na próxima aula os alunos farão a prova escrita e esta aula tinha como propósito trabalhar com os alunos exercícios semelhantes aos da prova para que se possam preparar e esclarecer dúvidas. Como no início da aula foi feita uma leitura, trabalho de casa, não foi possível realizar a ficha na íntegra em sala de aula.

Como todas as fichas de revisões e provas escritas começam sempre com os exercícios auditivos (ditados e identificação auditiva), num caso destes em que não houve tempo para fazer tudo em aula, vão acabar por sobrar exercícios teóricos. Enquanto aluna e professora sei que é mais fácil estudar e fazer exercícios teóricos sem o apoio do professor, do que fazer exercícios auditivos sem qualquer orientação mesmo que tenha os áudios dos exercícios.

O desenvolvimento auditivo passa fortemente pelo trabalho realizado em aula, principalmente quando estamos num nível avançado em que *softwares* de treino auditivo já não são uma ferramenta eficaz de estudo.

A teoria e o treino auditivo interligam-se e são o reforço uma da outra, consequentemente exigindo que exista a maior coordenação possível. No entanto, aquilo que acontece na prática é que a parte teórica progride mais rapidamente do que o desenvolvimento auditivo (Telesco, 1991). "Há um atraso entre o que se aprendeu na teoria e o que se está a aprender nas habilidades auditivas ao mesmo tempo" (p. 800).

No fundo, a teoria musical é a compreensão da experiência auditiva, é como se legendássemos uma pintura abstrata. Por norma, matérias concretas e objetivas são mais fáceis de estudar do que aquelas que são mais subjetivas e não são palpáveis. Os alunos facilmente encontram suporte teórico que os ajude a estudar, pela sua objetividade, do que encontrarem ou desenvolverem formas de desenvolver as habilidades auditivas. Toda a reflexão acerca deste tema fez-me ter mais consciência da importância que o trabalho auditivo tem em aula, até porque mesmo que seja um trabalho regular se a estratégia for vazia musicalmente quase que se equipara aos *softwares* que qualquer um pode ter acesso. Não se pretende que a teoria seja negligenciada, mas sim que se faça um reforço do treino auditivo, musicalmente rico, de forma que exista equilíbrio entre estas duas vertentes.

Referências bibliográficas:

Telesco, P. (1991). Contextual Ear Training. *Journal of Music Theory Pedagogy* 5(9), 179-190.

13) Moderato $\text{♩} = 80$

14)



curso de música
SILVA MONTEIRO

www.csmisilvamonteiro.com

ANO LETIVO 2022/2023
2.º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA REVISÕES
6.º GRAU – 15.º ano

1. Nome: _____

1. Ditado rítmico com mudança de compasso



2. Ditado modal com percussão



3. Ditado polifónico a três vozes

BWV 452 - J.S. BACH



4. Ditado atonal



5. Identificação auditiva de intervallos



Uma escola de música e futuro






curso de música
SILVA MONTEIRO

www.cmismonteiro.com

ANO LETIVO 2022 / 2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
FICHA REVISÕES
6º GRAU – 10.º ANO

6. Identificação auditiva de escalas

--	--	--	--

7. Identificação auditiva de acordes

--	--	--	--

8. Classificação e construção de intervalos



9. Construção e classificação de acordes



7ª menor 7ª diminuta 7ª Dominante

10. Classificação e construção de modos



Sol Dórico

BOM TRABALHO! 🍌

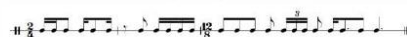
Versão do professor

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.csmvmonteiro.com

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
Ficha de revisão
6º GRAU - 10º ano

1. Ditado rítmico com mudança de compasso



2. Ditado Modal com Percussão



3. Ditado polifónico a três vozes

BHW 452 - J.S. BACH



4. Ditado atonal



5. Identificação auditiva de Intervalos

3ª menor	6ª menor	2ª menor	5ª Perfeita	7ª Maior
----------	----------	----------	-------------	----------



cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.csmvmonteiro.com

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

FORMAÇÃO MUSICAL
Ficha de revisão
6º GRAU - 10º ano

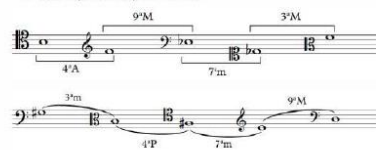
6. Identificação auditiva de Escalas

Hexatona	Menor harmónica	Mixolídio	Dórico	Maior
----------	-----------------	-----------	--------	-------

7. Identificação auditiva de Acordes

7ª sensível	Aumentado	Menor 6/4	7ª Maior	Diminuto
-------------	-----------	-----------	----------	----------

8. Classificação e construção de Intervalos



9. Construção e classificação de Acordes



10. Classificação e construção de Modos



MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 11

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Data: 09/05/2023	Aula n.º 27	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Verificar a capacidade de escrita de ritmos e notas ouvidas;
- Verificar a capacidade de identificar, classificar e construir intervalos, acordes e escalas;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo - Métrica ternária (6/8); métrica binária (4/4, 3/4, 2/4).
- Melodia – Relação entre sons; intervalos melódicos; escala maior, escala menor harmónica, escala menor melódica; modo dórico, modo mixolídio; acorde de 7ª dominante, 7ª maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª da diminuta.
- Harmonia - intervalos harmónicos; tríade maior, menor, diminuto e aumentado, acorde de 7ª dominante, 7ª maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª da diminuta.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Prova escrita Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer os exercícios auditivos e de seguida os teóricos. • Ditado rítmico que alterna do compasso 6/8 para 4/4 com a sílaba “tá”. São feitas 4 repetições. • Ditado modal com percussão tocado no piano. São feitas 4 repetições. • Ditado polifónico a três vozes tocado no piano. São feitas 8 repetições. • Identificação auditiva de intervalos harmónicos. Serão 5 e cada um é repetido 2 vezes. • Identificação auditiva de escalas. Serão 5 e cada uma é repetida 2 vezes. • Identificação auditiva de acordes com sétima. Serão 5 e cada um é repetido 2 vezes. • Classificação e construção de intervalos. • Construção e classificação de acordes • Classificação e construção de modos.	- Verificar a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos; - Verificar a capacidade de escrita de melodias polifónicas; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente, classificar e construir intervalos; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente, classificar e construir escalas maiores, menores (natural, harmónica e melódica), modo dórico, modo mixolídio e escala de tons inteiros; - Verificar a capacidade de reconhecer auditivamente, classificar e construir acordes;

O trabalho de casa é estudar a leitura nº 14 da página 11 da sebenta.

Recursos:

- Prova escrita para o 6º Grau de Formação Musical;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 11

Esta foi a última prova escrita que os alunos farão até ao ano letivo acabar. Tive várias vezes a sensação de que existiram poucas aulas entre cada uma das provas, ou porque uma prova foi antecipada, ou porque existia um feriado, ou porque a turma tinha outra atividade. Vendo todas as planificações num panorama geral, entre cada avaliação existiram entre uma a duas aulas de trabalho (se excluirmos a aula da prova e a aula de revisões). De facto, não existiu muita margem de manobra na gestão das aulas, pois as avaliações eram constantes.

Ainda assim, o facto de a avaliação ser dividida em dois semestres em vez de ser em três períodos faz com que exista mais equilíbrio na avaliação. Como o término do 2º período e o início do 3º varia todos os anos, há anos em que existe uma grande discrepância na duração dos períodos.

A possibilidade de as escolas adotarem a organização do ano letivo por semestres vem acoplada a um plano de recuperação das aprendizagens, Plano 21 | 23 Escola+, lançado com o propósito de atenuar os impactos da COVID-19 (Despacho n.º 6726-A/2021). No âmbito do plano anteriormente referido, foi publicado um roteiro acerca da semestralização do calendário escolar onde consta que a divisão do ano letivo em dois períodos de tempo distribui de forma mais equilibrada os períodos letivos. Os objetivos passam por reforçar o modelo de avaliação formativo, promoção da autorregulação dos alunos. É importante referir ainda que “o Estudo de Avaliação da Reorganização do Calendário Escolar (setembro de 2020), realizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, junto das escolas que têm já uma organização semestral demonstra que esta alteração pode ser facilitadora ou indutora de mudanças nas práticas pedagógicas” (DGE, p. 2). Salvaguarda ainda que não é pelo ano letivo estar dividido em duas partes que o reporte das avaliações aos alunos e encarregados de educação irá diminuir, isto é, deve ser garantido que a avaliação seja comunicada pelos menos três vezes ao longo do ano.

O facto do CMSM ter adotado a semestralização, não implica a diminuição dos momentos de avaliação, até porque a comunicação das notas aos alunos e encarregados de educação continua a ser feita três vezes ao longo do ano. A existência de provas escritas ou orais de 4 em 4 semanas também pode ser vista como uma forma de continuarem a ser feitas avaliações regulares, para que possam ser transmitidas nas comunicações das avaliações.

Referências bibliográficas:

DGE. Roteiro - Semestralização do calendário escolar. https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.8.-roteiro_calendario-escolar.pdf


 ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
Ficha nº 6 - Escrita
6º GRAU - 10.º ano

NOME: _____
 CLASSIFICAÇÃO: _____ PROFESSOR: _____

1. Ditado rítmico com mudança de compasso



2. Ditado Modal com Percussão



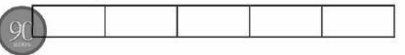
3. Ditado polifónico a três vozes BWV 57 - J.S. BACH



4. Ditado atonal



5. Identificação auditiva de Intervalos



Uma escola de mestres e futuros




 ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
Ficha nº 6 - Escrita
6º GRAU - 10.º ano

6. Identificação auditiva de Escalas



7. Identificação auditiva de Acordes



8. Classificação e construção de Intervalos



9. Construção e classificação de Acordes



10. Classificação e construção de Modos



Mi Mixolídio

BOM TRABALHO! 🍀

Uma escola de mestres e futuros



Versão do professor

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
Ficha n.º 6 - Escrita
6.º GRUPO - 1.0.º ano

- Ditado rítmico com mudança de compasso** (1,8 vol. - 0,2 X 8 tempos)
- Ditado Modal com Percussão** (29 vol. - 1,9 notas (3,1 X 19 notas) + 0,6 ritmo (0,6 X 6 tempos) + 0,6 (0,6 X 6 ritmos))
- Ditado polifónico a três vozes** (4,00 vol. - 23,7 notas (8,07 X 14 notas) + 0,76 ritmo (0,76 X 14 ritmos))
Phrygienne - BWV 37 - J. S. BACH
- Ditado atonal** (1,2 vol. - 0,2 X 6 notas + 0,20 X 6 tempos)
- Identificação auditiva de Intervalos** (1,75 vol. - 4,35 X 5 intervalos)

2º menor	4ª Aumentada	6ª Maior	3ª menor	5ª Perfeita
----------	--------------	----------	----------	-------------

90
anos

Uma escola de mandatos e futuro

INSTITUTO PORTUGUÊS DE MÚSICA

ANO LETIVO 2022/2023
2º SEMESTRE

cm sm
curso de música
SILVA MONTEIRO
www.cmsilvamonteiro.com

FORMAÇÃO MUSICAL
Ficha n.º 6 - Escrita
6.º GRUPO - 1.0.º ano

- Identificação auditiva de Acordes** (1,25 vol. - 0,20 X 5 acordes)

7ª Dominante	Aumentado	Maior 6/4	7ª diminuta	menor
--------------	-----------	-----------	-------------	-------
- Identificação auditiva de Escalas** (1,75 vol. - 0,20 X 5 escalas)

Mixolídio	Menor harmónica	Maior	Dórico	Hexáfona
-----------	-----------------	-------	--------	----------
- Classificação e construção de Intervalos** (1,0 vol. - 0,2 X 5 intervalos)
- Construção e classificação de Acordes** (2,4 vol. - 0,4 X 6 acordes)
- Classificação e construção de Modos** (1,4 vol. - 0,7 X 2 modos)

90
anos

Uma escola de mandatos e futuro

INSTITUTO PORTUGUÊS DE MÚSICA

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 12

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Formação Musical	Ano/Grau: 10º ano/6º Grau	Número de alunos: 11	Regime de frequência: Supletivo
Data: 16/05/2023	Aula n.º 28	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Desenvolver a leitura rítmica, solfejada e entoada;
- Desenvolver os processos de audição interior e memória;
- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos e notas ouvidas;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos:

- Ritmo – métrica binária (3/4, 3/8, 2/2); métrica ternária (6/8, 9/8).
- Melodia - relação entre sons.
- Análise Musical – instrumentação, métrica, modo, textura, período histórico.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Leitura rítmica e solfejada Tempo: 25 minutos Estratégias: Fazer a leitura nº 14 e 15 da página 11 e 12 da sebenta. • Antes de iniciar as leituras lembrar aos alunos o significado de <i>tempo=tempo, parte=parte, tempo=parte</i> e vice versa. • Fazer a leitura do ritmo da leitura 14 com a sílaba “tá” e com marcação de compasso. De seguida fazer a leitura solfejada em conjunto, mantendo a marcação de compasso. Por último, fazer a leitura em clave de fá. Ao longo das leituras a relação entre tempo e parte vai sendo alterada nas alternâncias de compasso. • Analisar as mudanças de compasso e de tempo da leitura nº 15. Fazer a leitura com a sílaba “tá” e com marcação de compasso. De seguida fazer a leitura solfejada em conjunto, mantendo a marcação de compasso.	- Ler frases rítmicas com diferentes figuras e células; - Ler na clave de sol e na clave de fá; - Desenvolver a leitura com marcação de compasso; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Ditado de espaços e leitura solfejada Tempo: 30 minutos Estratégias: Fazer o ditado da parte do Violino I da obra <i>The Hebrides – Overture</i> de F. Mendelssohn. • Colocar a gravação (https://www.youtube.com/watch?v=MdQyN7MYSN8 – até ao minuto 0:59) e os alunos identificam as características musicais: modo, métrica, compasso, se tem anacruse, instrumentação, andamento, período e possível compositor. A gravação é colocada entre 3 a 4 vezes e entre cada uma delas é feito um debate com os alunos. • Fazer o ditado de espaços recorrendo à memória e à audição interior. • Colocar a gravação uma última vez para completarem e fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos. • Fazer a leitura do ditado na clave de dó 3ª, 4ª e 1ª linha em conjunto.	- Analisar auditivamente excertos musicais, reconhecendo a métrica, compasso, andamento, modo, período, instrumentos, compositor ou outros elementos musicais relevantes; - Desenvolver os processos de audição interior e memória; - Desenvolver a capacidade de escrita de notas e ritmos ouvidos; - Ler na clave sol, clave de fá e clave de dó na 1ª, 3ª e 4ª linha; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Atividade n.º 3: Entoação com transposição Tempo: 20 minutos Estratégias: Cantar as duas primeiras frases do Minueto em Ré menor de J. S. Bach e transpor para outros modos. • Analisar em conjunto a tonalidade da obra. Cantar em conjunto a escala de Ré menor harmónica, arpejo e as funções tonais. De seguida fazer pequenas frases nesta tonalidade e os alunos repetem entoando com o nome das notas. • Tocar a 1ª nota no piano e os alunos fazem a leitura da melodia mais aguda em conjunto. Ao longo da leitura vão sendo tocadas algumas notas no piano de forma a orientar os alunos. Fazer o mesmo procedimento para a melodia mais grave. • Cantar as duas vozes, as raparigas cantam a voz mais aguda e os rapazes a mais grave. • Voltar à voz mais aguda e fazer alterações na melodia. Os alunos cantam a melodia seguindo as seguintes indicações: todas as notas dó são sustentadas; todas as notas fá são sustentadas; todas as notas si são naturais (progressivamente transpor a melodia para modo maior).	- Desenvolver a expressão vocal; - Promover a polifonia vocal; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Ditado rítmico com notas dadas Tempo: 15 minutos Estratégias: Fazer o ditado nº 4 da página 71 da sebenta. • Fazer uma análise da mudança de compassos existente no ditado. Colocar o áudio entre 4 a 5 vezes. • Fazer a correção no quadro com a colaboração dos alunos.	- Desenvolver a capacidade de escrita de ritmos ouvidos; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos: • Sebenta de Formação Musical 6º Grau do Curso de Música Silva Monteiro; • <i>The Hebrides – Overture</i> de F. Mendelssohn (1809-1847);

- Minueto em Ré menor de *J. S. Bach* (1685-1750);
- Computador;
- Coluna;
- Projetor;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 12

Esta foi a última aula que lecionei e, nesse sentido, pedi aos alunos para escreverem num papel o que achassem relevante dizer acerca das aulas e do meu desempenho. É evidente que os comentários foram anónimos, até porque não existe interesse em saber quem escreveu o quê. O objetivo foi o crescimento profissional e pessoal enquanto mestrande e futura docente.

O balanço que faço dos comentários é bastante positivo, mas é evidente que nem todos os comentários foram construtivos. Os mais relevantes são: “Acho que as aulas se tornaram mais dinâmicas. Ajudou a entender melhor alguns exercícios (diferentes perspetivas acerca da realização). Pude escolher o método que mais resulta comigo.” e “Ajudou ouvir várias vezes o ditado antes de o desenvolver (nos testes torna-se mais fácil realizá-los).”

Esta foi uma forma de perceber a posição dos alunos e qual o *feedback* deles em relação às metodologias e abordagens pedagógicas, visto que cheguei ao fim da prática de ensino supervisionada. No entanto, não é só no momento de formação que o docente deve procurar crescer profissionalmente. “À medida que as bases do conhecimento aumentam, tem-se verificado um interesse crescente pela defesa de uma formação contínua que resulte num verdadeiro desenvolvimento profissional do professor” (Nunes, 2009, p. 112).

A autora supracitada menciona que o crescimento profissional é um processo contínuo que requer investimento constante. Na área da educação, que é um campo dinâmico, com conhecimentos em constante expansão, não se pode considerar que um professor atinja o seu auge de desenvolvimento num determinado momento, descartando a necessidade de investir posteriormente na aprendizagem. Para Nunes (2009) essa mentalidade apenas iria acelerar a sua obsolescência e tornar o seu conhecimento inadequado para lidar com os desafios de uma realidade em constante mudança e evolução. Portanto, os docentes devem encarar o desenvolvimento profissional como um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a sua carreira.

Disto estou bem ciente, a formação, a busca por novos métodos, a investigação nas ciências de educação, a melhoria das práticas pedagógicas será constante daqui em diante. Todos estes anos a estudar educação fizeram-me refletir que o saber está em constante mudança e é necessário não estagnar no tempo e fazer por continuar a refletir acerca das metodologias utilizadas e investir na própria formação.

Referências bibliográficas:

Nunes, A. (2009). A avaliação do desenvolvimento profissional do professor. *Indagatio Didactica* 1(1), 112-126.

Versão do aluno

13) Moderato $\text{♩} = 90$

14)

11

15) Andante $\text{♩} = 60$

16) $\text{♩} = 72$

17) $\text{♩} = 72$

12

Minueto em Ré m

J. S. Bach (1685-1750)

Piano

5

Pno.

The Hebrides
Overture

Felix Mendelssohn (1809-1847)

Allegro moderato

Violino 1

9

Vno. 1

12

Vno. 1

Versão do professor

The Hebrides Overture

Felix Mendelssohn (1809-1847)

Allegro moderato

Violino 1

Vno. 1

Vno. 1

III) Planificação de Classe de Conjunto - Coro (2º Grau)

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 1

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 04/11/2022	Aula n.º 7	Duração da aula: 45 minutos (2º bloco)	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seíça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Expressividade; Exposição pública.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Can you hear me? Tempo: 5 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de piano. • A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto de pé seguindo a direção da estagiária.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Promover a participação e colaboração dos alunos

Caso se notem falhas que comprometam a leitura do início ao fim, a cooperante canta com a 1ª voz e a estagiária com a 2ª voz.	entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Can you hear me? Tempo: 10 minutos Estratégias: Trabalhar a melodia do compasso 48 ao 54 com os alunos da 1ª voz. - Os alunos que cantam esta melodia mantêm-se de pé e os restantes sentam-se. - É dada a 1ª nota de cada frase no piano e os alunos cantam à capela juntamente com a estagiária.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo. - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Can you hear me? Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar a secção do compasso 10 ao 18. - Os alunos da 1ª voz sentam-se e a estagiária trabalha estes compassos com os alunos da 2ª voz. - São dadas algumas notas de apoio no piano enquanto os alunos cantam esta secção. - Trabalhar esta secção com os alunos da 1ª voz. - Dividir os alunos da 1ª voz e a 2ª voz em 2 grupos, formando um grupo A e B. - Fazer um concurso entre os grupos. Juntar as duas vozes do grupo A e de seguida as duas vozes do grupo B. Neste exercício a cooperante dá algum apoio harmónico no piano. - Aleatoriamente escolher um aluno para fazer a leitura desta secção com acompanhamento do piano. Realizar a atividade com metade da turma.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo. - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Can you hear me? Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar a secção do compasso 22 ao 27. Fazer a leitura da secção com os alunos da 1ª voz enquanto a cooperante os acompanha ao	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização;

piano. • Fazer a leitura da secção com os alunos da 2ª voz enquanto a cooperante os acompanha ao piano. A estagiária canta a 1ª voz para ajudar nas entradas. • Aleatoriamente escolher um aluno para fazer a leitura desta secção com acompanhamento do piano. Realizar a atividade com a restante metade da turma.	- Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo. - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Recursos: • Can you hear me? – Bob Chilcott (1955); • Piano.	

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 1

Esta aula foi crucial para a preparação para a avaliação que irá decorrer na próxima semana. A planificação teve o propósito de consolidar as duas obras que têm vindo a ser trabalhadas nas últimas aulas. No primeiro bloco da aula, a cooperante trabalhou a obra *Vois sur ton chemin* e no segundo bloco trabalhei a obra *Can You Hear me?*. Tanto no 1º como no 2º bloco foram feitas simulações do teste para familiarizar os alunos com os exercícios a pares e individuais.

Em termos práticos, existiram atividades que tiveram de ser encurtadas para que todos os alunos pudessem entoar um excerto individualmente. A obra *Can You Hear me?* será utilizada para fazer a avaliação individual e, como tal, nesta aula era fundamental dar prioridade à simulação deste exercício e não de exercícios em grupo.

Fazendo um balanço da lecionação, a gestão do tempo de aula foi o aspeto mais desafiante. Para se fazer uma planificação em que o tempo seja o mais aproximado possível da lecionação, é fundamental os alunos conhecerem o professor e vice versa. Num cenário ideal os alunos já conheceriam os métodos e estratégias que o professor utiliza, o que permite fluidez no decorrer da aula. Por outro lado, se o professor conhecer bem os seus alunos irá conseguir planificar as atividades consoante o seu ritmo de trabalho. Visto que é a primeira vez que sou de facto professora da turma e que apenas observei 3 aulas, é natural que a relação professor/aluno ainda seja muito superficial.

É evidente que estou no início de um percurso em que é expectável que estas dificuldades sejam atenuadas, pois à medida que vou lecionando as aulas, o meu conhecimento do ritmo de cada um e da turma será maior.

Referências bibliográficas:

Casimiro, A. I. (2019). *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa).

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 2

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 11/11/2022	Aula n.º 8	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Avaliar a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 15 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária. • Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Aquecimento E: os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e "ch", ativando o	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração

diafragma. • Aquecimento A: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento D: Os alunos entoam uma nota com as sílabas <i>ma me mi mo mu</i> com o acompanhamento do piano, onde o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento B: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento C: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Vois sur ton chemin Tempo: 30 minutos Estratégias: Entoar a secção do compasso 3 ao 14 a pares. • É escolhido um aluno de cada voz e entoam esta secção em conjunto. Os alunos têm o acompanhamento do piano enquanto realizam o exercício. A atividade repete-se até que todos os alunos tenham realizado o exercício.	- Verificar a expressão vocal e afinação; - Verificar o rigor rítmico; - Verificar a estabilidade do andamento; - Verificar a dicção no idioma francês; - Verificar a capacidade de memorização.
Atividade n.º 3: Can you hear me? Tempo: 45 minutos Estratégias: Entoar a secção do compasso 11 ao 27 individualmente. • É escolhido um aluno de cada vez para entoar a secção individualmente. Os alunos têm o acompanhamento do piano enquanto realizam o exercício. A atividade repete-se até que todos os alunos tenham realizado o exercício.	- Verificar a expressão vocal e afinação; - verificar o rigor rítmico; - Verificar a estabilidade do andamento; - Verificar a dicção no idioma inglês; - Verificar a capacidade de memorização.

Recursos:

- Aquecimento A B C D e E;
- Vois sur ton chemin (dal film “Les Choristes”) - Christophe Barratier (1963) e Bruno Coulais (1954);
- Can you hear me? – Bob Chilcott (1955);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 2

Esta aula foi dedicada à avaliação dos alunos, avaliação esta efetuada pela cooperante e pela estagiária através de uma grelha de avaliação.

O ato de avaliar está repleto de subjetividade. A avaliação é feita por pessoas para pessoas. As relações que se estabelecem entre estas podem interferir no processo avaliativo. Acerca desta matéria, Hadji (1994) salienta que na avaliação existem três falácias: o objetivismo, onde o professor pensa que quanto mais quantificação existir mais fiável será a avaliação; o tecnicismo, onde a falácia está no facto de cada professor ter a sua própria filosofia de avaliação; autoritarismo, onde o professor usa e abusa da avaliação como instrumento de controlo de comportamento. Para além disso, ainda se podem verificar fontes de distorção do processo de avaliação, tais como o estado de espírito do avaliador no momento da avaliação, fatores sociais (inscrição geográfica por exemplo), o avaliador ser influenciado por saber quem realizou a prova ou por notas anteriores e o efeito de Halo que consiste na predisposição inconsciente do professor se deixar influenciar por relações afetivas (simpatização) (Hadji, 1994).

Penso que o objetivismo não é um aspeto que esteja vincado na avaliação desta disciplina, até porque o funcionamento da aula e a avaliação contínua têm um peso significativo na avaliação. O tecnicismo e o autoritarismo não se enquadram neste contexto. Os fatores de distorção certamente que estiveram mais presentes no momento da avaliação. Evidentemente que ambas as professoras sabiam quem estava a fazer a prova e que o fator predisposição inconsciente e a influencia das relações afetivas se aplica neste contexto. É importante ter consciência de que as relações sociais, essencialmente a relação entre professor e aluno, influenciam o processo de avaliação.

Posto isto, é essencial que o professor adote uma postura imparcial e que neutralize ao máximo os fatores de distorção da avaliação e as suas falácias. A classificação dos alunos será deliberada posteriormente pela cooperante e pela estagiária com base nas notas obtidas na grelha de avaliação.

Referências bibliográficas:

Hadji, C. (1994). *A avaliação: as regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 3

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 18/11/2022	Aula n.º -	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seíça			

Objetivos Gerais da aula:

- Contribuir para o enriquecimento do património musical.

Conteúdos: *Serena Serenata* encenado do Mário João Alves

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Visita de Estudo: Assistir ao espetáculo <i>Serena Serenata</i> encenado do Mário João Alves. Duração: 14:30 às 15:30 (60 minutos) Desenvolvimento: Os alunos às 13:30 estão na sala e vão a pé para a Casa da Música com as professoras. Na aula passada um aluno esteve a faltar e não fez a avaliação. Neste sentido, o aluno em questão fará a prova 15 minutos antes da hora habitual da aula.	- Contribuir para o enriquecimento do património musical dos alunos; - Conhecer repertório para Canto; - Promover a apreciação crítica de experiências musicais.

O trabalho de casa será os alunos fazerem uma apreciação crítica do espetáculo, entre 1 a 2 parágrafos.

Recursos:

- Ida à Casa da Música

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 3

O espetáculo *Serena Serenata* é uma encenação operística que junta a ópera italiana e estilos de música atuais com muito humor e imaginação à mistura. Este espetáculo insere-se nos Serviços Educativos da Casa da Música pela sua vertente educativa.

Este espetáculo retrata um grupo de três cantores de serenatas contratados que percorrem Itália em busca da bela Margherita, amada de Don Bartolomeo. Ao longo desta viagem são cantadas obras de compositores como Rossini, Leoncavallo ou Puccini, mas também são feitas referências a outros géneros musicais, cantando Rui Veloso, Quim, entre outros. Tal como refere no guia de audição, “Durante esta viagem pela poética da bella Itália, mergulhamos em tarantellas, napolitanas, recitativos, canzoni e claro, serenatas. Ah, mamma mia, che bella luna stasera!!!”

Os alunos adoraram o espetáculo e foi um ótimo contributo para o enriquecimento musical e uma excelente demonstração da capacidade vocal.

Realizar visitas de estudo traz inúmeros benefícios para os alunos. Para além de reforçar as aprendizagens que já têm sido vindas a ser adquiridas ao longo das aulas, incentiva ao trabalho cooperativo entre alunos e professor, desperta nos alunos curiosidade e interesse em saber mais sobre o conteúdo da visita, desafia os alunos a enquadrarem o conhecimento noutros contextos, promover a reflexão e apreciação crítica dos acontecimentos experienciados.

Referências bibliográficas:

Rebelo, B. J. (2014). *Visitas de estudo: Uma estratégia de aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).

cmsm
CURSO DE MÚSICA
SILVIA MONTENEGRO
www.cmsmvarzimestre.com

Visita de Estudo Casa da Música
"Serena Serenata"

ANO LETIVO 2022/2023 CL_86/10

(Dum(a) Senhora)
Encarregado(a) de Educação,

Os alunos do 6º A da Escola Fontes Pereira de Melo irão assistir a um espetáculo na Casa da Música no próximo dia 18 de Novembro (6ª-feira), pelas 14h30, no âmbito da disciplina de coro e do estágio da professora Renata Niza no CMSM.

O concerto "Serena Serenata" - foi concebido pelo cantor e professor João Alves e é uma co-produção da "Ópera Iato". Tendo por base a canção italiana de Napoléon, o espetáculo refere-se diversos compositores de ópera porém de uma forma ligada e com recurso ao humor e à imaginação.

Os alunos irão sair da Escola Fontes Pereira de Melo às 13h45, devidamente acompanhados pela professora de coro Ana Teresa Seipa e pela professora estagiária Renata Niza, e deslocar-se-ão a pé até à Casa da Música.

O concerto inicia às 14h30 e tem uma duração aproximada de 1 hora. Após o concerto, os encarregados de educação deverão recolher os alunos na Casa da Música. O bilhete para o concerto tem um custo de 6€ que deverá ser entregue juntamente com a autorização assinada.

Solicitamos que preencha o destacável e entregue na secretaria do CMSM até ao dia 11 de novembro, junto com o valor em numerário da atividade, caso o seu educando participe.

Com os nossos melhores cumprimentos,

03 de novembro de 2022

A Direção

CL_86/10 (P.E. devolter no secretariado do CMSM até ao dia 11 de novembro 2022)

encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declara que autoriza / não autoriza (marcar o que não interessa) o(a) seu(s) educando(a) a assistir ao espetáculo na Casa da Música no próximo dia 18 de Novembro (6ª-feira), pelas 14h30.

Os alunos irão sair da Escola Fontes Pereira de Melo às 13h45, devidamente acompanhados pela professora de coro Ana Teresa Seipa e pela professora estagiária Renata Niza, e deslocar-se-ão a pé até à Casa da Música.

Data: ____/____/____ O Encarregado de Educação

Uma escola de qualidade e futuro



Como preparar o espetáculo

A Serena Serenata é uma espécie de viagem através dos perfumes da cidade italiana que também inclui as modas e o jazz, as músicas populares e os ritmos modernos e tradicionais. Num tempo de descobertas e lugares comuns, a importância de voltar os lugares na sua essência e de procurar identidades pode ser um bom ponto de partida para uma viagem concertada.

Antes de entrar no espetáculo

Para garantir que todos os concertos em esta Serena Serenata, os concertos que chegam com pelo menos quatro minutos de antecedência à Casa da Música. Preparem-se para ouvir uma música, da poesia, da música, com os seus olhos e muito mais do que isso. Os concertos são os seus, com o seu ritmo e o seu tempo.

A História

Maria, Gabriela e Mariana têm cantado serenatas contraltas em Viena a por (Ser) talmente para o lugar na empresa de se fazer amigos da bela Margherita. Se que, o amor nunca é fácil. Sendo a bela Margherita uma atriz nómada e insegura e leve, volta de cidade em cidade na linha de condor todos os lugares da sua vida. Assim, no tempo da viagem da Margherita, os três cantores partem da Viena e passam por Ravenna, Florença, Bari, Polignone, Torre Chiusa, Caltanissetta e Messina, e chegam finalmente a Palermo. Mas, mais uma viagem os espera sobre as águas mediterrâneas com os seus olhos e perfumes de estrelas e povo italiano. Assim, durante esta viagem pela história da bela Itália, os concertos em tarantella, napoletana, modigliani, canzon e clari, serenatas. Ah, mas não é, che bella e italiana? (Palermo Serenata) e depois de um longo tempo de se preparar a conta do período italiano para ouvir gondoleiros, acrobata e (pessoas) estão lá.

O que fazer depois do espetáculo

Quando os concertos e a viagem italiana não parecem com a nossa, a pensar no tempo de ficar tanta e tão boa música italiana lá. Será que se vem com a língua? E o que fazer de especial depois do concerto em festa de barba? Quando para serem umas vezes tão bonitas? Talvez esteja no caminho da paixão italiana? Ou será que os concertos são tão muito por explorar? Vamos lá explorar a nossa voz!

caso da música **orelhuda!**
Sabem quem é Orelhuda?
Descubram em www.casodamusica.com
@casodamusica



MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 4

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 25/11/2022	Aula n.º 9	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Expressividade, Exposição pública.

Fazer a chamada e verificar se todos os alunos trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 15 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

- Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. - Inspirar enquanto levantam os braços, expirar e soltar os braços e deixar cair o tronco. - Exercitar os músculos faciais bocejando e mastigando de forma exagerada. - Aquecimento A: os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. - Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. - Aquecimento C: Os alunos entoam uma nota com as sílabas <i>ma me mi mo mu</i> com o acompanhamento do piano, onde o exercício progride cromaticamente. - Aquecimento D: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. - Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Recuérdame (filme "Coco") Tempo: 15 minutos Estratégias: Ver a parte do filme em que é cantada a música. Fazer a leitura entoada com o nome das notas e a leitura apenas do ritmo. - Assistir ao vídeo através do projetor https://www.youtube.com/watch?v=W-RPnIPRvs - Cantar a escala de Ré maior em conjunto com o apoio das notas do piano. - Entoar com o nome das notas sem o ritmo que está escrito. Nos compassos 14 e 15 fazer a 1ª voz e de seguida a 2ª. O piano serve de base aos alunos. - Ler o ritmo com "tá" enquanto marcam a pulsação.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Ler na clave de sol; - Ler diferentes figuras e células rítmicas; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Recuérdame (filme "Coco") Tempo: 15 minutos Estratégias: Entoar com o nome das notas e com a letra.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma espanhol;

- Os alunos entoam a obra em conjunto com o nome das notas. No piano são tocadas as notas da melodia para orientar os alunos. Nos compassos 14 e 15 fazer a 1ª voz e de seguida a 2ª. - Dizer o texto. A estagiária diz a letra da música por fragmentos e os alunos repetem. - Entoar a obra com a letra com o acompanhamento do piano. No compasso 14 e 15 todos cantam a 1ª voz. Trabalhar aspetos de dicção.	- Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Million dreams Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar a 1ª página da obra (até ao compasso 30). - Fazer a leitura das notas na clave de fá sem o ritmo. - Cantar a escala de Sol maior em conjunto com o apoio das notas do piano. - Entoar com o nome das notas sem o ritmo que está escrito. O piano serve de base aos alunos. - Ler o ritmo com “tá” enquanto marcam a pulsação num andamento mais lento. - Os alunos entoam esta secção em conjunto com o nome das notas. No piano são tocadas as notas da melodia para orientar os alunos.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Ler na clave de fá; - Ler diferentes figuras e células rítmicas; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Million dreams Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar o refrão (compasso 32 ao compasso 49). - Fazer a leitura das notas sem o ritmo de acordo com a clave. Todos os alunos leem a 1ª voz e de seguida a 2ª voz. - Entoar com o nome das notas sem o ritmo que está escrito. Todos os alunos entoam a 1ª voz e de seguida a 2ª voz. O piano serve de base aos alunos. - Ler o ritmo com “tá” enquanto marcam a pulsação num andamento mais lento. - Os alunos o refrão em conjunto com o nome das notas. Todos os alunos entoam a 1ª voz e de seguida a 2ª voz. No piano são tocadas as notas da melodia para orientar os alunos.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Ler na clave de sol e na clave de fá; - Ler diferentes figuras e células rítmicas; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover que os alunos sejam participativos e colaborem entre si e com o professor.

Atividade n.º 6: Vois sur ton chemin Tempo: 3 minutos Desenvolvimento: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de piano. • A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto de pé seguindo a direção da estagiária. • Caso se notem falhas que comprometam a leitura do início ao fim, a cooperante canta com a 2ª voz e a estagiária com a 1ª voz.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma francês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo. - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 7: Vois sur ton chemin Tempo: 7 minutos Desenvolvimento: Trabalhar a secção D e D'. • Trabalhar esta secção com as vozes em separado. Trabalhar as notas e a letra do a 1ª voz com algumas notas de apoio do piano. • Trabalhar as notas e a letra do a 2ª voz com algumas notas de apoio do piano. • Cantar a secção em conjunto e seguir até ao fim da obra.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma francês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo. - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é estudar as duas novas obras: *Recuérdame* e *Million dreams*.

Recursos:

- Aquecimento A B C D e E;
- Recuérdame (filme “Coco”) de Kristen Anderson-Lopez (1972) e Robert Lopez (1975);
- Million dreams de Benj Pasek (1985) e Justin Paul (1985);
- Vois sur ton chemin (dal film “Les Choristes”) - Christophe Barratier (1963) e Bruno Coulais (1954);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 4

Para trabalhar a primeira obra foi projetado o vídeo do excerto do filme onde a música é cantada. Como a segunda música é mais popular o intuito não era mostrar o vídeo do filme, mas os alunos pediram com muito entusiasmo e projetei o vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=UsgCPAtsWWA>). Na planificação estava prevista uma abordagem mais ponderada, um trabalho mais gradual. No entanto, os alunos conheciam bem a música e demonstraram tanta excitação que a primeira abordagem foi cantar logo a introdução e o refrão com o ritmo e a letra.

Apesar deste repertório não ter sido escolhido pelos alunos, são músicas que eles gostam de cantar. O facto de gostarem do repertório que estão a trabalhar é um enorme fator motivacional para a aprendizagem.

A motivação é um tópico muito valorizado na compreensão do comportamento humano, razão pela qual se torna relevante em qualquer processo de ensino/aprendizagem. No contexto escolar, a importância da motivação para a aprendizagem escolar tem sido referenciada por vários autores. De acordo com Guimarães e Boruchovith (2004), “Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo da aprendizagem engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio” (p. 143).

Partindo do princípio de que os níveis de motivação são maiores quando o sujeito desenvolve atividades que lhe dão prazer, e ainda, que a autonomia favorece a motivação intrínseca, cabe ao professor e a toda a comunidade educativa criar condições de promoção daquele tipo de motivação, que como se sabe, favorece bastante qualquer tipo de aprendizagem.

Tal como no ano passado, os alunos irão fazer uma atividade alusiva ao Natal na última semana de aulas. No dia 16 de dezembro vão às salas de algumas turmas cantar temas natalício e, eventualmente, repertório que estejam a trabalhar em aula. Neste sentido, e visto que as atividades com a obra *Milion Dreams* demoraram menos que o previsto, sobraram 10 minutos e a cooperante quis relembrar as duas obras alusivas ao Natal que a turma cantou no ano passado. Com a ajuda do piano, passou as duas obras do início ao fim. As obras são: *Winter Wonderland* de Felix Bernard e Richard Smith e *Frosty the showman* de Walter Rollins e Steve Nelson.

Referências bibliográficas:

Guimarães, S. E. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 5

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 02/12/2022	Aula n.º 10	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Expressividade, Exposição pública.

Fazer a chamada, verificar se estudaram a obra *Recuérdame* e *Million Dreams* e se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Inspirar enquanto levantam os braços, expirar e soltar os braços e deixar cair o tronco. • Exercitar os músculos faciais bocejando e mastigando de forma exagerada. • Aquecimento A: os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento C: Os alunos entoam uma nota com as sílabas <i>ma me mi mo mu</i> com o acompanhamento do piano, onde o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento D: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tônica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Recuérdame (filme “Coco”) Tempo: 10 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de piano e clarinete. • Os alunos cantam em conjunto enquanto a cooperante faz o acompanhamento no piano e a estagiária faz a melodia no clarinete. • Fazer a obra do início ao fim apenas com o acompanhamento do clarinete. • Trabalhar aspetos de dicção e rigor rítmico.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma espanhol; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Frosty the snowman Tempo: 10 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de piano e clarinete. • Os alunos cantam em conjunto enquanto a cooperante faz o acompanhamento no piano e a estagiária faz a melodia no clarinete.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo;

Fazer a obra do início ao fim apenas com o acompanhamento do clarinete. Trabalhar aspetos de dicção e rigor rítmico.	Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Winter Wonderland Tempo: 10 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de gravação. - Os alunos cantam em conjunto enquanto a cooperante faz o acompanhamento no piano. - Fazer a obra do início ao fim apenas com a gravação e uma pequena coreografia.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Million dreams Tempo: 15 minutos Estratégias: Entoar a primeira estrofe e o refrão. Trabalhar do compasso 104 até ao fim. - Cantar duas vezes a primeira estrofe e o refrão. A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária. - A partir do compasso 104 fazer a leitura entoada num andamento mais lento. - Entoar desde o compasso 104 até ao fim da obra com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 6: Arco Iris - the rainbow connection Tempo: 15 minutos Estratégias: Entoar com o nome das notas e com a letra. - Dizer a letra com o ritmo que está escrito. - Mostrar o vídeo da música: https://www.youtube.com/watch?v=bDPUJOLDATE&t=78s - Entoar com o nome das notas com o ritmo que está escrito num andamento mais lento. O piano serve de base aos alunos. - Entoar a obra com a letra com o acompanhamento de piano. Quando chegar ao fim da obra	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Ler diferentes figuras e células rítmicas; - Promover o rigor rítmico; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo;

voltar ao início e fazer a segunda letra.	- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 7: Vois sur ton chemin Tempo: 5 minutos Desenvolvimento: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de piano. A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma francês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 8: A Estrela – somewhere out there Tempo: 5 minutos Estratégias: Mostrar o excerto do filme onde a música é cantada. Através do projetor os alunos assistem ao seguinte vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=2jzISeFLr7A	- Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo.

O trabalho de casa é estudar as obras trabalhadas nesta aula.

Recursos:

- Aquecimento A B C D e E;
- Recuérdame (filme “Coco”) de Kristen Anderson-Lopez (1972) e Robert Lopez (1975);
- Frosty the snowman de Walter Rollins (1906-1973) e Steve Nelson (1907-1981);
- Winter Wonderland de Felix Bernard (1897-1944) e Richard Smith (1901-1935);
- Million dreams de Benj Pasek (1985) e Justin Paul (1985);

- Arco Iris, the rainbow connection de Paul Williams (1940) and Kenneth Ascher (1944);
- A Estrela, somewhere out there de James Horner (1953-2015), Barry Mann (1939) and Cynthia Weil (1940-2023);
- Vois sur ton chemin (dal film “Les Choristes”) - Christophe Barratier (1963) e Bruno Coulais (1954);
- Clarinete;
- Piano;
- Computador;
- Projetor.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 5

A aula decorreu de uma forma colaborativa entre estagiária e cooperante. Numa aula de Coro a utilização da voz é essencial, não só para comunicar com os alunos, mas também para exemplificar melodias ou exercícios e para cantar as obras juntamente com eles. A minha voz estava muito rouca e debilitada e necessitei da colaboração da professora cooperante para lecionar a aula. Visto que estavam duas professoras na sala (estagiária e cooperante), fez todo o sentido dar a aula em conjunto.

O facto desta turma se inserir numa supervisão pedagógica, abre caminho para possibilidades que numa situação normal não existiria. No contexto de sala de aula, se a professora cooperante estivesse apenas dedicada à pedagogia, certamente que a aula decorreria de forma diferente. No entanto, não quer dizer que a supervisão venha prejudicar a aquisição de conhecimentos e competências dos alunos.

Para Vieira (2009), a pedagogia relaciona-se com o conceito de supervisão, pois a natureza e as finalidades de ambas as práticas devem articular-se em direção à emancipação. A supervisão pedagógica permite que a qualidade da pedagogia seja regulada, isto é, “a pedagogia sem a supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (p. 200). A sua principal função é a transformação das teorias e práticas pedagógicas. Desta forma, a supervisão e a pedagogia assumem um papel fundamental para a melhoria da qualidade da ação educativa (Vieira, 2009).

Referências bibliográficas:

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.* 30(106), 197-217.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 6

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 09/12/2022	Aula n.º 11	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Rigor rítmico; Expressividade, Exposição pública.

Fazer a chamada, verificar se estudaram a obras e se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 15 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Inspirar enquanto levantam os braços, expirar e soltar os braços e deixar cair o tronco. • Exercitar os músculos faciais bocejando e mastigando de forma exagerada. • Aquecimento A: os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento C: Os alunos entoam uma nota com as sílabas <i>ma me mi mo mu</i> com o acompanhamento do piano, onde o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento D: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tônica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Recuérdame (filme “Coco”) Tempo: 10 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de piano e clarinete. • Os alunos cantam em conjunto enquanto a cooperante faz o acompanhamento no piano e a estagiária faz a melodia no clarinete. • Fazer a obra do início ao fim apenas com o acompanhamento do clarinete.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma espanhol; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Frosty the snowman Tempo: 10 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de piano e clarinete. • Os alunos cantam em conjunto enquanto a cooperante faz o acompanhamento no piano e a estagiária faz a melodia no clarinete.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo;

Fazer a obra do início ao fim apenas com o acompanhamento do clarinete.	Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Winter Wonderland Tempo: 10 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de gravação. - Os alunos cantam em conjunto enquanto a cooperante faz o acompanhamento no piano. - Fazer a obra do início ao fim apenas com a gravação e uma pequena coreografia.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Arco Iris - the rainbow connection Tempo: 10 minutos Estratégias: Trabalhar a obra por secções. Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento do piano. - A estagiária canta pequenas frases e os alunos repetem. Dividir a turma em dois grupos e os alunos repetem alternadamente. - Entoar a obra do início ao fim. A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos seguem a direção da estagiária.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 6: A Estrela – somewhere out there Tempo: 10 minutos Estratégias: Trabalhar a obra do início até ao compasso 17. - Entoar com o nome das notas sem o ritmo que está escrito. O piano serve de base aos alunos. - Ler a letra com o ritmo enquanto marcam a pulsação. - Os alunos entoam esta secção em conjunto com a letra. Inicialmente num andamento mais lento e de seguida no andamento pretendido. A cooperante faz o acompanhamento de piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Ler na clave de sol; - Ler diferentes figuras e células rítmicas; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

	si e com o professor.
Atividade n.º 7: A Estrela – somewhere out there Tempo: 10 minutos Estratégias: Trabalhar a obra desde o compasso 18 até ao fim. • Entoar com o nome das notas sem o ritmo que está escrito. O piano serve de base aos alunos. • Ler a letra com o ritmo enquanto marcam a pulsação. • Os alunos entoam esta secção em conjunto com a letra. Inicialmente num andamento mais lento e de seguida no andamento pretendido. A cooperante faz o acompanhamento de piano. • Entoar a obra do início ao fim com acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Ler na clave de sol; - Ler diferentes figuras e células rítmicas; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 8: Million dreams Tempo: 10 minutos Estratégias: Entoar a primeira estrofe e o refrão. Trabalhar do compasso 104 até ao fim. • Cantar duas vezes a primeira estrofe e o refrão. A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária. • A partir do compasso 104 fazer a leitura entoada num andamento mais lento. • Entoar desde o compasso 104 até ao fim da obra com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 9: Moon River Tempo: 5 minutos Estratégias: Ouvir uma gravação da música. • Ouvir uma gravação da música. Utilizar o áudio do seguinte vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=WZ8j-X1hq1I	- Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo.

O trabalho de casa é estudar as obras trabalhadas nesta aula.

Recursos:

- Aquecimento A B C D e E;
- Recuérdame (filme “Coco”) de Kristen Anderson-Lopez (1972) e Robert Lopez (1975);
- Frosty the snowman de Walter Rollins (1906-1973) e Steve Nelson (1907-1981);
- Winter Wonderland de Felix Bernard (1897-1944) e Richard Smith (1901-1935);
- Arco Iris, the rainbow connection de Paul Williams (1940) and Kenneth Ascher (1944);
- A Estrela, somewhere out there de James Horner (1953-2015), Barry Mann (1939) and Cynthia Weil (1940-2023);
- Million dreams de Benj Pasek (1985) e Justin Paul (1985);
- Moon River de Henry Mancini (1924-1994);
- Clarinete;
- Piano;
- Computador;
- Coluna.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 6

Cada vez mais percebo que a postura de um professor numa aula de Coro é diferente de uma de Formação Musical, porque o funcionamento destas disciplinas é diferente. A aula de Coro é uma disciplina coletiva, não é ao acaso que é uma disciplina de Classe de Conjunto. O decorrer das aulas é maioritariamente em grupo, ao contrário de outras vertentes do Ensino Artístico Especializado da Música. As aulas de instrumento são um exemplo excelente, porque a grande parte dos alunos têm aulas individuais.

Visto que é uma disciplina coletiva, faz todo o sentido procurar estratégias direcionadas para o trabalho em equipa. Neste âmbito, o professor tem um papel bastante ativo. O professor é o responsável por dar orientações de forma que o trabalho colaborativo entre os alunos traga os benefícios perspetivados, e responsável pelo desenvolvimento de competências inerentes à realização das atividades.

Neste âmbito, Morin (2000) aborda o trabalho colaborativo como uma forma de compreensão do outro, lutando assim contra o egocentrismo e o individualismo.

Referências bibliográficas:

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 7

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 16/12/2022	Aula n.º 12	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seíça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor;
- Dar a conhecer o trabalho realizado pelos alunos de Coro.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Expressividade, Exposição pública.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 15 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Inspirar enquanto levantam os braços, expirar e soltar os braços e deixar cair o tronco. • Exercitar os músculos faciais bocejando e mastigando de forma exagerada. • Aquecimento A: os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e "ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento C: Os alunos entoam uma nota com as sílabas <i>ma me mi mo mu</i> com o acompanhamento do piano, onde o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento D: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tônica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	das zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Frosty the snowman Tempo: 10 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de piano e clarinete. • Os alunos cantam em conjunto enquanto a cooperante faz o acompanhamento no piano e a estagiária faz a melodia no clarinete. • Fazer a obra do início ao fim apenas com o acompanhamento do clarinete.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Winter Wonderland Tempo: 5 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento de gravação. • Os alunos cantam em conjunto enquanto a cooperante faz o acompanhamento no piano. • Fazer a obra do início ao fim apenas com a gravação e uma pequena coreografia.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo;

	- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Invasão de Natal CMSM Tempo: 60 minutos Estratégias: Nesta atividade os alunos vão à sala de outras turmas cantar as obras <i>Frosty the snowman</i> e <i>Winter Wonderland</i>. Esta atividade é organizada pelo Curso de Música Silva Monteiro e realiza-se todos os anos na última semana de aulas antes do Natal.	- Divulgar o trabalho realizado na disciplina de coro; - Divulgar o ensino de música do regime articulado; - Divulgar reportório alusivo à quadra natalícia; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B C D e E;
- Frosty the snowman de Walter Rollins (1906-1973) e Steve Nelson (1907-1981);
- Winter Wonderland de Felix Bernard (1897-1944) e Richard Smith (1901-1935);
- Clarinete;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 7

Esta aula foi dedicada à realização da *Invasão de Natal* do CMSM. Por norma, a última aula antes das férias de Natal é dedicada à realização desta atividade.

O Curso de Música Silva Monteiro realiza este tipo de atividade com dois propósitos. É uma forma de festejar a época natalícia e dar a conhecer reportório alusivo à quadra festiva, mas também é uma forma de promover o trabalho feito pelo CMSM com os alunos do regime articulado na Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo.

Tal como é referido no projeto educativo, uma das metas é aumentar a procura do número de alunos na região do Porto com acesso ao Ensino Artístico Especializado. Para tal, são feitas ações de sensibilização acerca da importância da aprendizagem de música e também se realizam concertos pedagógicos nas escolas (CMSM, s.d.). A *Invasão de Natal* em si não pode ser considerada um concerto, mas é uma apresentação pública que irá contribuir para a divulgação do EAE, mais especificamente, do Curso de Música Silva Monteiro.

Referências bibliográficas:

Curso de Música Silva Monteiro (s.d.). Projeto educativo 2021-2024.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 8

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 06/01/2023	Aula n.º 13	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula.

Conversa com os alunos acerca do Concerto que realizaram no dia 21 de dezembro.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 15 minutos	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos

Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária. • Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento C: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tónica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o reportório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Arco Iris - the rainbow connection Tempo: 5 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento do piano. • Os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária. A professora cooperante faz o acompanhamento no piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Arco Iris - the rainbow connection	- Promover a expressão vocal e afinação;

Tempo: 25 minutos Estratégias: Cantar do início até ao compasso 17 individualmente. • É escolhido um aluno de cada vez para entoar a obra do início até ao compasso 17 individualmente. Os alunos têm o acompanhamento do piano enquanto realizam o exercício. A atividade repete-se até que todos os alunos tenham realizado o exercício.	- Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Vois sur ton chemin Tempo: 5 minutos Estratégias: Cantar a obra do início ao fim com acompanhamento do piano. • Os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária. A professora cooperante faz o acompanhamento no piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma francês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Vois sur ton chemin Tempo: 25 minutos Estratégias: Entoar do compasso 15 até ao fim a pares. • É escolhido um aluno de cada vez e entoam esta secção em conjunto. Os alunos têm o acompanhamento do piano enquanto realizam o exercício. A atividade repete-se até que todos os alunos tenham realizado o exercício.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma francês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B C F G e H;
- Arco Iris, the rainbow connection de Paul Williams (1940) and Kenneth Ascher (1944);
- Vois sur ton chemin (dal film “Les Choristes”) - Christophe Barratier (1963) e Bruno Coulais (1954);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 8

Nesta aula o intuito foi preparar os alunos para a avaliação da próxima semana. No fundo, foi feita uma simulação do teste em que os alunos fizeram leituras em pares e individuais. Desta forma, pretende-se que os alunos se sintam mais bem preparados e confiantes no momento da avaliação.

Cantar em frente a outras pessoas pode ser uma experiência que nos traz algum nervosismo, por causa do medo de se ser julgado ou criticado. Esta ansiedade que advém da performance pode ser controlada através de técnicas de relaxamento, como respiração profunda e visualização positiva. Além disso, é importante fazer uma boa preparação antes de se expor em público. Estudar e praticar é fundamental para que o aluno se sinta confiante, no entanto também é muito importante simular as apresentações em público. Desta forma, o aluno aprende a lidar com o medo e com o nervosismo e consegue controlá-los.

Na sua dissertação, Pinto (2019) faz uma recolha de estratégias indicadas por vários autores que estudam a ansiedade na performance. Segundo Pinto (2019), “dentro das estratégias mais reportadas, segue-se o *self-talk* positivo (46.4%), simulação da performance (44.7%), familiarização com o palco (42.4%) e técnicas de relaxamento (36.9%)” (p. 64).

Tanto a familiarização com o palco como a simulação da performance têm uma percentagem considerável. Com a simulação da prova foi exatamente isto que se pretendeu, unir estas duas estratégias de forma a preparar os alunos para a avaliação da próxima aula.

Referências bibliográficas:

Pinto, F. S. M. (2019). *Ansiedade na performance musical: A perspetiva de estudantes de uma escola do Ensino Superior* (dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto).

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 9

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 20	Regime de frequência: Articulado
Data: 13/01/2023	Aula n.º 14	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Avaliar a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 15 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

- Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. - Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. - Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. - Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. - Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. - Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. - Aquecimento C: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. - Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. - Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tónica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Vois sur ton chemin Tempo: 35 minutos Estratégias: Entoar a obra do início ao fim em conjunto. Entoar do compasso 15 até ao fim a pares. - A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária. - É escolhido um aluno de cada voz e entoam esta secção em conjunto. Os alunos têm o acompanhamento do piano enquanto realizam o exercício. A atividade repete-se até que todos os alunos tenham realizado o exercício.	- Verificar a expressão vocal e afinação; - Verificar o rigor rítmico; - Verificar a estabilidade do andamento; - Verificar a dicção no idioma francês; - Verificar a capacidade de memorização.
Atividade n.º 3: Arco Iris - the rainbow connection	- Verificar a expressão vocal e afinação;

Tempo: 40 minutos**Estratégias:** Entoar a obra do início ao fim em conjunto. Cantar do início até ao compasso 17 individualmente.

- A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária.
- É escolhido um aluno de cada vez para entoar a secção individualmente. Os alunos têm o acompanhamento do piano enquanto realizam o exercício. A atividade repete-se até que todos os alunos tenham realizado o exercício.

- verificar o rigor rítmico;
- Verificar a estabilidade do andamento;
- Verificar a dicção no idioma português;
- Verificar a capacidade de memorização.

Recursos:

- Aquecimento A B C F G e H;
- Vois sur ton chemin (dal film “Les Choristes”) - Christophe Barratier (1963) e Bruno Coulais (1954);
- Arco Iris, the rainbow connection de Paul Williams (1940) and Kenneth Ascher (1944);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 9

Nesta aula foi realizada a última prova do semestre. Era expectável que os alunos estivessem um pouco nervosos, mas não estava à espera de que estivessem nervosos ao ponto de chorarem. Pelo menos 5 alunos ficaram nervosos ao ponto de chorar, o que me deixou bastante preocupada. Tanto eu como a cooperante tentámos tranquilizar os alunos e fazê-los perceber que estes momentos de avaliação têm pouco peso na nota final.

São muitos os estudos realizados acerca da ansiedade na performance musical, pois é uma situação bastante comum entre os músicos, tenham eles muita ou pouca experiência. Pode ser desencadeada por uma variedade de fatores, como o medo de se ser julgado ou criticado, preocupação com a perfeição, ou simplesmente ansiedade geral sobre a performance.

Mendanha (2014, p. 27) define a ansiedade na performance como o “conjunto de reações psicológicas, fisiológicas e comportamentais quando um indivíduo é exposto a situações stressantes tais como apresentações públicas e avaliações”. Neste caso, os alunos estavam perante as duas situações, uma avaliação que estava concebida para ser realizada em frente à turma.

Existem várias técnicas que podem ajudar a lidar com a ansiedade de desempenho musical. Estas incluem técnicas de relaxamento, como respiração profunda e meditação, técnicas em que se enfrentam os pensamentos negativos e terapia cognitivo-comportamental. Além disso, é importante preparar-se adequadamente para a performance, estudando e sentindo-se confortável com a música e o ambiente de performance (Mendanha, 2014).

De facto, os restantes alunos mostraram-se solidários com aqueles que não conseguiram gerir os nervos e as professoras também. No entanto, alguns mostraram dificuldade por estarem expostos aos colegas e por estarem a ser avaliados.

Referências bibliográficas:

Mendanha, Z. E. P. (2014). *Ansiedade na performance: Causas e possíveis curas* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa).

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 10

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 22	Regime de frequência: Articulado
Data: 20/01/2023	Aula n.º 15	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento C: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tónica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Always sing your song Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar o ritmo e a letra da obra. • A estagiária diz a letra da música e pergunta aos alunos se sabem a tradução em português. Fazer uma estrofe de cada vez e corrigir os alunos se a resposta estiver errada. • Fazer a leitura rítmica da obra em conjunto com a sílaba "tá". Explicar os saltos da obra (vai ao S e depois salta para a Coda). • Fazer a leitura do ritmo com a letra da música em conjunto.	- Ler diferentes figuras e células rítmicas; - Promover o rigor rítmico; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Always sing your song	- Promover a expressão vocal e afinação;

Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar desde o início até à mudança de tonalidade (compasso 60). • Cantar a escala de Mi bemol Maior com o acompanhamento do piano. • Fazer a leitura entoada com o nome das notas em conjunto. O piano acompanha os alunos, servindo de ponto de referência. • Cantar com a letra e com o acompanhamento do piano.	- Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Ler na clave de sol; - Promover o rigor rítmico; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Always sing your song Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar desde o compasso 61 até ao final da obra. • Fazer a leitura entoada com o nome das notas em conjunto. O piano acompanha os alunos, servindo de ponto de referência. • Cantar com a letra e com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Ler na clave de sol; - Promover o rigor rítmico; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: Vois sur ton chemin Tempo: 20 minutos Desenvolvimento: Trabalhar a secção D e D'. • Trabalhar esta secção com as vozes em separado. Trabalhar as notas e a letra do a 1ª voz com algumas notas de apoio do piano. • Trabalhar as notas e a letra do a 2ª voz com algumas notas de apoio do piano. • Cantar a secção em conjunto e seguir até ao fim da obra.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma francês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Os alunos fazem a auto e heteroavaliação e a cooperante diz a cotação do teste da aula passada e a nota a ser atribuída no 1º semestre.

Recursos:

- Aquecimento A B C F G e H;
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- Vois sur ton chemin (dal film “Les Choristes”) - Christophe Barratier (1963) e Bruno Coulais (1954);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 10

A partir da aula de hoje a turma terá mais dois alunos. Estes alunos já são da mesma turma, mas não estavam no regime articulado. Um deles fez o 1º grau e decidiu sair, o outro nunca aprendeu música. Ambos terão aulas de Formação Musical reforçadas para que consigam acompanhar os colegas, até porque no 2º semestre já serão avaliados.

A introdução da nova música correu bastante bem, mas o trabalho terá de ser mais gradual. Neste sentido, a atividade nº 4 não foi realizada visto que as atividades anteriores demoraram mais tempo do que aquele que foi planificado. Também era necessário ter tempo para conversar acerca da avaliação e das notas da prova. Este momento gerou emoções nos alunos, alguns deles chegaram a chorar por estarem nervosos a propósito da sua classificação.

Para Brookhart (2015), a atribuição de notas é fundamental para a comunidade escolar e para a sociedade de uma forma geral, visto que a nota mede de uma forma representativa os conhecimentos e capacidades que os alunos adquiriram (como citado em Fernandes, 2021). No entanto, a classificação ou atribuição de nota não é apenas uma forma de seriar e comparar os alunos, mas também de seleção e de mérito. Na nossa cultura de escola, o reconhecimento pelo mérito escolar encontra-se de veras presente, sendo que a base para esse reconhecimento são as notas atribuídas.

Ainda assim, não é só na vida institucional dos alunos que a atribuição de notas está presente, os próprios professores são avaliados por notas numéricas. A nota atribuída aos professores que advém da avaliação interna e externa é decisiva para a progressão de carreira. De facto, “o lugar que ocupa a nota na vida escolar é bastante prodigioso” (Hadj, 1994, p. 95).

Posto isto, a avaliação não é apenas sumativa, também é formativa, mas a atribuição de notas ocupa um papel importante no nosso sistema de ensino e na nossa sociedade, não sendo possível contornar estas diretrizes.

Referências bibliográficas:

Fernandes, D. (2021). Avaliação pedagógica, classificação e notas: Perspetivas contemporâneas. *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Lisboa: ISCTE – Escola de Sociologia e Políticas Públicas.

Hadj, C. (1994). *A avaliação: as regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 11

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 22	Regime de frequência: Articulado
Data: 27/01/2023	Aula n.º 16	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Memória; Percussão corporal; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Always sing your song Tempo: 25 minutos Estratégias: Trabalhar desde o início até à mudança de tonalidade (compasso 60). • Fazer a leitura entoada com a letra em conjunto num andamento mais lento. Dividir a turma em dois grupos e cada um faz uma estrofe. O piano acompanha os alunos, servindo de ponto de referência. • Cantar com a letra e com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Cànone Tempo: 20 minutos Estratégias: Cantar em cànone. • Fazer a leitura entoada em conjunto com o nome das notas e com o acompanhamento do	- Promover a expressão vocal e afinação; - Promover a polifonia em cànone; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Promover a criatividade;

piano. • Dividir a turma em 4 grupos. Atribuir uma pauta a cada grupo e fazer a leitura do início ao fim. Trocar as melodias atribuídas aos grupos e repetir o exercício. • Criar uma letra em conjunto para o cânone. • Criar dois grupos e introduzir a técnica do cânone. O primeiro grupo começa a cantar a melodia e o segundo inicia dois compassos depois. De seguida inverter os grupos e colocar o segundo grupo a iniciar um compasso depois do primeiro ter começado a cantar a melodia. • Aumentar o grau de dificuldade e dividir a turma em 3 grupos, com o desfasamento de um compasso.	- Desenvolver a capacidade de memorização; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Tideo Tempo: 25 minutos Estratégias: Memorizar e cantar a melodia. • Colocar os alunos de pé em forma de “U”. A melodia é tocada no piano e cantada com a letra para os alunos ouvirem. • A estagiária entoar uma frase de cada vez e os alunos repetem. Quando já estiver bem memorizada, cantar em conjunto do início ao fim com o acompanhamento do piano. • Introduzir a coreografia. Quando cantam “pass one window” e nas frases semelhantes, os alunos dão um passo para o lado. Quando cantam “Tideo” batem com as mãos nas pernas, de seguida palmas e por fim levantam os braços com as mãos para a frente (um movimento para cada sílaba). Cantar a música do início ao fim com esta parte da coreografia. • Completar a coreografia. Quando cantam “jingle at the window” reproduzem 4 semicolcheias batendo com as mãos nas pernas alternadamente e 2 semínimas com estalar de dedos. Repetir as vezes necessárias para memorizarem os novos movimentos. Cantar a música do início ao fim com esta parte da coreografia. • Dividir os alunos em dois grupos e fazer duas rodas. Uma roda mais pequena com os alunos virados para fora e outra maior com os alunos virados para dentro. Cantar a música e fazer a coreografia.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Promover a coordenação motora e a percussão corporal; - Promover a criatividade; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- Always Sing Your Song de Victor Johnson;
- Cànone;
- Tideo – Folk song;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 11

Devido ao atraso no começo da aula não foi possível trabalhar o cânone com os alunos, mas será uma atividade que vai estar presente na próxima aula. Um dos alunos irá mudar de escola, por isso o número de alunos irá reduzir para 21.

Durante a aula, principalmente no aquecimento, teve de haver um cuidado especial nos exercícios porque os alunos fizeram uma despedida ao aluno que vai deixar a turma e vinham com o estomago muito cheio.

A técnica vocal é o conjunto de práticas e habilidades que ajudam a controlar e melhorar a qualidade da voz humana. Ela envolve a utilização correta dos músculos da face, laringe, diafragma e pulmões para produzir som de maneira saudável e eficiente. A técnica vocal é importante para cantores, atores, oradores e para qualquer pessoa que precise usar sua voz com frequência, seja para cantar ou falar. O objetivo é garantir que a voz seja utilizada de forma segura e eficiente, evitando danos ou lesões às cordas vocais e ao sistema vocal (Coelho, 1994).

Para uma boa técnica vocal é essencial ter alguns cuidados de forma a não comprometer a performance. É necessário fazer o aquecimento da voz com exercícios de alongamento e de respiração, manter uma boa postura sem criar tensões no corpo, hidratar as cordas vocais, não forçar a voz e respirar de forma correta. “A boa alimentação, o repouso equilibrado, os bons hábitos, a ausência de vícios e a disciplina são fatores indispensáveis para quem deseja ter boa voz” (Coelho, 1994, p. 11). Nesta aula, tendo em conta que foi uma exceção, os exercícios de aquecimento e o desenvolvimento da aula foram adaptados. No entanto, é importante salvaguardar os alunos de que o bem estar e equilíbrio do corpo é fundamental para a técnica vocal.

Referências bibliográficas:

Coelho, H. W. (1994). *Técnica vocal para coros (8ª Eds.)*. Brasil: Editora Sinodal.

Canone

A



5



9 **B**



16



Tideo

Folk song



Pass one wind-ow, Ti-de- o, Pass two wind-ows, Ti-de- o, Pass three wind-ows, Ti-de- o,

4



Jin-gle at the wind-ow, Ti-de- o. Ti-de- o, Ti-de- o, Jin-gle at the wind-ow, Ti-de- o.

7



Ti - de - o, Ti - de - o, Jin- gle at the wind - ow, Ti - de - o.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 12

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 03/02/2023	Aula n.º 17	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Memória; Cânone; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e "ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Cànone Tempo: 40 minutos Estratégias: Cantar em cànone. • Escrever no quadro o cànone (leituras mudais) e fazer a leitura entoada em conjunto com o nome das notas e com o acompanhamento do piano. • Dividir a turma em 2 grupos. O primeiro grupo inicia e o segundo inicia com um desfasamento de 2 compassos. Sempre que chegarem ao fim voltam ao início e termina quando for dada indicação. • Realizar o mesmo exercício sendo que a turma se divide em 4 e o desfasamento é de um compasso. • Projetar no quadro o segundo cànone e fazer a leitura entoada em conjunto com o nome das notas e com o acompanhamento do piano. • Dividir a turma em 4 grupos. Atribuir uma pauta a cada grupo e fazer a leitura do início ao fim.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Promover a polifonia em cànone; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Promover a criatividade; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Trocar as melodias atribuídas aos grupos e repetir o exercício. • Criar uma letra em conjunto para o cânone. • Dividir a turma em 2 grupos. O primeiro grupo começa a cantar a melodia e o segundo inicia dois compassos depois. De seguida inverter os grupos e colocar o segundo grupo a iniciar um compasso depois do primeiro ter começado a cantar a melodia. • Aumentar o grau de dificuldade e dividir a turma em 3 grupos, com o desfasamento de um compasso.	
Atividade n.º 3: Always sing your song Tempo: 30 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. • Fazer a leitura entoada com a letra em conjunto num andamento mais lento. Dividir a turma em dois grupos e cada um faz uma estrofe. O piano acompanha os alunos, servindo de ponto de referência. • Cantar com a letra e com o acompanhamento do piano. De seguida os alunos cantam em conjunto à capela. • Ajustar as melodias mais agudas com os alunos que não chegam a aquele registo. Na mudança de tonalidade estes alunos cantam uma 8ª abaixo. Trabalhar esta secção com estes alunos e de seguida juntar com os restantes. • Cantar a obra do início ao fim com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- Cânone;
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- Computador

- Projetor;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 12

Como a obra a trabalhar para o projeto final ainda não estava definida, nesta aula foram utilizados exercícios em cânone com o propósito de estimular a polifonia vocal, bem como outras competências. O canto coral estimula várias competências musicais e a utilização do cânone foi uma estratégia implementada de forma aos alunos adquirirem essas competências.

A prática coral, no âmbito escolar, pretende desenvolver várias competências musicais. A perceção auditiva, o ritmo, as dinâmicas, a performance e as explorações sonoras são conceitos que podem vir a ser desenvolvidos na prática coral. Como se trata de um contexto escolar, o canto coral implica levar a música para fora do espaço de sala de aula, desenvolvendo também competências sociais (Gomes, 2015).

O conceito de cânone é bastante comum na música renascentista e barroca e não se limita à música vocal, também pode ser aplicado a outros instrumentos musicais. No âmbito do canto, cânone é um estilo de música vocal em que duas ou mais vozes cantam a mesma melodia, havendo um desfasamento de tempo entre elas. No fundo, uma das vozes começa a cantar a melodia e a outra voz começa a cantar a mesma melodia alguns compassos depois. Este efeito cria uma sensação de "eco" e harmonia entre as vozes.

Através desta técnica pretende-se desenvolver o sentido de afinação, promover a sincronização entre as vozes, promover a memória musical, promover o sentido rítmico e a estabilidade do andamento. No segundo cânone também se pretendeu promover a criatividade, criando uma letra em conjunto que fosse congruente com a melodia e o ritmo do cânone. A experiência em sala de aula correu bastante bem, os alunos mostraram-se receptivos à atividade e a prática vocal em cânone foi bem conseguida.

Referências bibliográficas:

Gomes, M. A. F. (2015). *A importância da prática do canto coral no ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra).

Canone

leituras modais



Canone



MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada

AQUECIMENTO
EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO VOCAL

A



f f f ts ts ts ch ch ch f f f ts ts ts ch ch ch

B



Mm...

C



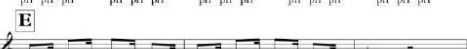
ma me mi mo mu ma me mi mo mu ma me mi mo mu

D



pri pri pri pri pri pri pri pri pri pri pri pri

E



o mo o mo pres to pres to ti de ti de ski p ski p skip

F



o mo o mo pres to pres to ti de ti de ski p ski p skip

G



mm-ma mm-ma mm mm-ma mm-ma mm mm-ma mm-ma mm

H



i i o o i i o o i i i o o i i o o i i

Always sing your song

Words and Music by
Victor G. Johnson

6



We all have a mel-o-dy that lives with-in our

10



soul, a beau-ti-ful sym-pho-ny to guide us as our life un-folds.

15



Let this tune of hap-pi-ness lead you on your way, and may

19



poco rit.
mu-sic be your sun-light when your skies are gray.

23



a tempo
Al-ways sing your song, al-ways lift your voice loud and

30



*2^a vez sulla
a Coda*
strong! Keep a mel-o-dy in your heart your whole life long, and al-ways

36



poco rit. a tempo
al-ways sing your song Music has the pow-er to

43



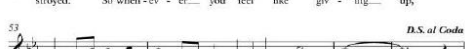
fill the heart with joy, and fill a life with hope that can-not be de-

2



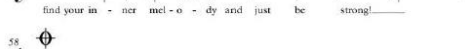
stroyed. So when-ev-er you feel like giv-ing up,

53



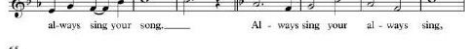
D.S. al Coda
find your in-ner mel-o-dy and just be strong!

58



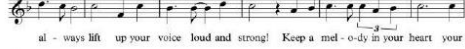
al-ways sing your song, Al-ways sing your al-ways sing,

65



al-ways lift up your voice loud and strong! Keep a mel-o-dy in your heart your

71



whole life long, and al-ways al-ways sing your song,

78



and al-ways, al-ways sing your song, al-ways sing your song.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 13

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 10/02/2023	Aula n.º 18	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula. Distribuir a peça O Soldadinho de Chumbo.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar o primeiro ato da obra até ao compasso 12. • Colocar um áudio com o ritmo de marcha. Os alunos levantam-se e marcham sem sair do lugar. Enquanto ouvem o padrão rítmico e marcham, a estagiária diz a letra com o ritmo em pequenas frases e os alunos repetem. • Colocar os alunos a marchar pela sala e repetir a atividade. • Cantar esta secção com a letra num andamento mais lento com o acompanhamento do piano. De seguida, colocar novamente o áudio com o ritmo de marcha e os alunos cantam e marcham.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 30 minutos Estratégias: Trabalhar o primeiro ato da obra a partir do compasso 13.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra;

- Os alunos balançam alternando o peso do corpo em cada perna a metade da pulsação do áudio. A estagiária diz a letra com o ritmo e os alunos repetem. - Cantar esta secção com a letra num andamento mais lento com o acompanhamento do piano. De seguida fazer no andamento da obra. - Cantar o primeiro ato do início ao fim com o acompanhamento de piano.	- Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Always sing your song Tempo: 30 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. - Fazer a leitura entoada com a letra em conjunto num andamento mais lento. Dividir a turma em dois grupos e cada um faz uma estrofe. O piano acompanha os alunos, servindo de ponto de referência. - Cantar com a letra e com o acompanhamento do piano. De seguida os alunos cantam em conjunto à capela. - Trabalhar desde a mudança de tonalidade até ao fim da obra com os alunos e não esquecendo a transição de uma tonalidade para a outra. - Cantar a obra do início ao fim com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é fazerem uma pesquisa acerca da história do soldadinho de chumbo e escrever um pequeno resumo.

Recursos: - Aquecimento A B E G e H; - O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965); - Always Sing Your Song de Víctor Johnson; - Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 13

Nesta aula os alunos começaram a trabalhar a obra O Soldadinho de Chumbo, que será o relatório do projeto final deste ano. Neste primeiro ato a obra tem dois caracteres diferentes, um caráter de marcha onde predomina a precisão rítmica e a articulação curta, e um caráter mais doce e melodioso onde é importante trabalhar o balanço e o fraseado da melodia. De forma a interiorizar os alunos destes dois caracteres recorri à utilização do corpo através do movimento.

Jacques-Dalcroze, pedagogo no âmbito do ensino da música, desenvolveu um método de aprendizagem que tem por base a expressão do ritmo através do movimento corporal, o chamado *Eurhythmics*. Cristóvão (2016) no seu artigo acerca de aprendizagem e desenvolvimento musical, refere que para Dalcroze, a voz e o movimento são as primeiras formas de expressão musical das crianças, daí a sua metodologia se basear na exploração da voz, da improvisação vocal e instrumental. Os três componentes do seu método são então a rítmica (através do movimento do corpo), improvisação (instrumentos de percussão ou piano) e a educação do ouvido (através do canto, jogo e movimento).

Posto isto, a atividade proposta para trabalhar o primeiro caráter da obra foi colocar os alunos a marchar enquanto repetiam a letra das estrofes com a articulação pretendida. Quando chegou a altura de cantar o caráter já estava interiorizado. No segundo caráter também se utilizou o corpo, mas desta vez o propósito era apenas balançar como se fossem um pêndulo a metade da pulsação. Desta forma, os alunos irão interpretar a melodia de forma mais leve e fluída. O primeiro ato vive do contraste entre horizontalidade e verticalidade da música, existindo alturas em que se sobrepõem. Posto isto, achei fundamental que a primeira abordagem fosse direcionada ao caráter e expressividade, enraizando desde início a essência da obra.

Referências bibliográficas:

Cristóvão, M. N. F. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento musical – uma reflexão à luz dos contributos de alguns modelos pedagógicos da música no século XX. In F. Gouveia & G. Pereira, *Didática e Matética* (pp. 217-224). Funchal: CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 14

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 17/02/2023	Aula n.º 19	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 20 minutos Estratégias: Falar acerca da história da obra. Trabalhar o primeiro ato da obra até ao compasso 12. • Falar com os alunos acerca da história do soldadinho de chumbo. • Colocar um áudio com o ritmo de marcha. Os alunos levantam-se e marcham sem sair do lugar. Enquanto ouvem o padrão rítmico e marcham, a estagiária canta as estrofes e os alunos repetem. • Trabalhar a junção das duas vozes. A estagiária canta a voz do contralto para que os alunos não comecem a cantar a voz do soprano. • Cantar esta secção com o acompanhamento do piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 10 minutos	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação;

Estratégias: Trabalhar do compasso 13 ao compasso 22. - Os alunos balançam alternando o peso do corpo em cada perna a metade da pulsação. A estagiária canta as estrofes e os alunos repetem. - Cantar esta secção em cânone à capela. - Cantar do início até ao compasso 22 com o acompanhamento de piano.	- Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 35 minutos Estratégias: Trabalhar do compasso 27 até ao fim do primeiro ato. - Trabalhar com os sopranos até ao compasso 34. A estagiária diz a letra com o ritmo em pequenas frases e os alunos repetem. Tocar a parte dos sopranos no piano e de seguida os alunos cantam em conjunto. - Os contraltos cantam esta secção relembrando o que cantaram na secção anterior. De seguida juntar as duas vozes com o acompanhamento do piano. - Dizer a letra em conjunto a partir do compasso 35. Os alunos cantam em conjunto com o apoio do piano. De seguida cantar em cânone. - Trabalhar com os sopranos a partir do compasso 47. Tocar no piano a voz dos sopranos e os alunos cantam em conjunto. De seguida cantam à capela. - Os contraltos cantam a partir do compasso 47 de forma a relembrar a melodia que estavam a trabalhar anteriormente. De seguida juntar as duas vozes com o acompanhamento do piano. - Cantar o primeiro ato com o acompanhamento do piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Always sing your song Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. Fazer um jogo de pergunta-resposta com os alunos. A estagiária diz o início da letra e os alunos	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização;

completam.

- Cantar a obra do início ao fim com o acompanhamento do piano.

- Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo;

- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 14

Esta aula foi supervisionada pela professora doutora Rosa Barros. Acredito que seja natural existir algum nervosismo numa aula assistida, passamos a estar sob avaliação. A avaliação do Estágio Profissional não se resume apenas a estes momentos, a professora cooperante vai fazendo a sua avaliação e recolhendo informação relevante para me avaliar, no entanto as aulas supervisionadas são apenas três e têm um peso diferente.

Enquanto aluna do Mestrado em Ensino de Música é desafiante alternar constantemente entre o papel de professora e o de aluna. No estágio tenho uma postura diferente, estou lá para partilhar o meu conhecimento com os alunos, mas tenho de ser firme e fazer a gestão do comportamento e do tempo das atividades. Enquanto aluna, sinto-me mais relaxada, mas é necessário ter um papel ativo na participação de aula e no desenvolvimento das atividades porque estou a ser avaliada. A aula supervisionada coloca-nos nos dois papéis em simultâneo, por um lado sou professora, mas também sou aluna. Nos dois contextos verifico que existe um ponto em comum, a reflexão e o questionamento acerca do papel desempenhado.

É como se fosse um diálogo connosco em que nos questionamos de uma forma avaliativa, em busca do enriquecimento e melhoria das práticas. Os professores reflexivos procuram assim alternativas (Reis, 2006). “A reflexão detém um papel central na construção do conhecimento, já que permite que o sujeito seja crítico em relação a si próprio e em relação à realidade envolvente, através do processo de questionamento e análise dos argumentos e razões que suportam determinadas ideias e práticas” (p. 19).

Com isto, pretendo dar ênfase ao ato de nos pormos à prova enquanto professores e alunos, refletindo sobre as práticas e conhecimentos, sempre com o objetivo de saber mais e melhor.

Referências bibliográficas:

Reis, A. V. (2006). *Professores reflexivos – Conceções dos supervisores de prática pedagógica* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa).

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 15

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 24/02/2023	Aula n.º 20	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 15 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar o primeiro ato da obra • Relembrar os alunos da importância dos contrastes de carácter. Passar o primeiro ato do início ao fim. • Trabalhar com as duas vozes em separado as secções que necessitam de ser melhoradas.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 30 minutos Estratégias: Trabalhar do compasso 18 ao 50 do segundo ato da obra.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra;

• Dizer a letra com o ritmo em conjunto. • Trabalhar a parte melódica num andamento mais lento. O piano toca as notas da melodia e os alunos cantam com a letra até ao compasso 25. De seguida fazer num andamento mais rápido. • Trabalhar do compasso 26 ao 50 com as duas vozes em separado. De seguida juntar as duas vozes e trabalhar determinadas partes que necessitem de ser melhoradas. • Cantar esta secção com o acompanhamento de piano.	- Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 30 minutos Estratégias: Trabalhar do compasso 58 até ao fim do segundo ato. • Dizer a letra com o ritmo em conjunto até ao compasso 106 num andamento mais lento e posteriormente num andamento mais próximo daquele que é pretendido. • Trabalhar a parte melódica num andamento mais lento. O piano toca as notas da melodia e os alunos cantam com a letra até ao compasso 106. De seguida fazer num andamento mais rápido. • Trabalhar determinadas partes que necessitem de ser melhoradas. • Dizer a letra com o ritmo em conjunto a partir do compasso 110 num andamento mais lento e posteriormente num andamento mais próximo daquele que é pretendido. • Trabalhar a parte melódica num andamento mais lento. O piano toca as notas da melodia e os alunos cantam com a letra esta secção. De seguida fazer num andamento mais rápido. • Trabalhar com as duas vozes em separado onde têm melodias diferentes. • Cantar o segundo ato do início ao fim com o acompanhamento de piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é fazer uma folha de rosto para o primeiro ato.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 15

Trabalhar esta obra tem sido muito gratificante, tanto pela obra em si que está muito bem escrita, mas também porque irá culminar numa apresentação no final do ano letivo com orquestra, coro, encenação e narrador. A obra é exigente, no entanto, houve uma preocupação em preparar os alunos para determinados aspetos, tais como o canto em cânone. O 1.º ato vive, essencialmente, do canto em cânone e por isso mesmo foram realizados alguns exercícios para relembrar e preparar os alunos para a utilização desta técnica vocal na obra. Ainda que os alunos apresentem dificuldades em aplicar esta técnica, ter feito exercícios em que cantam em cânone foi fundamental para que agora se consiga trabalhar a obra.

O trabalho de casa foi criar uma folha de rosto para cada andamento da obra O Soldadinho de Chumbo. Os alunos podiam utilizar os materiais que quisessem, na condição da folha A4 caber nas micas do portefólio. A ideia é retratarem aquilo que cada um dos andamentos representa.

Relativamente a este trabalho de casa, penso que com esta obra até se poderia ter realizado um DAC, juntando a disciplina de Classe de conjunto a mais duas disciplinas. O conto do soldadinho de chumbo poderia ser estudado na disciplina de Português e as folhas de rosto serem desenvolvidas em Educação Visual. Segundo o disposto na alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas”.

Seria bastante interessante ter articulado os currículos de cada uma destas disciplinas, visto que também é uma forma de dinamizar as aprendizagens e motivar os alunos. Como foi uma obra que não foi planeada por nós (estagiária e professora cooperante), não existiu oportunidade de desenvolver este tipo de projeto.

Referências bibliográficas:

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018 Série I – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/normal?l=1>

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 16

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 03/03/2023	Aula n.º 21	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar o primeiro ato da obra • Relembrar os alunos da importância dos contrastes de carácter. Passar o primeiro ato do início ao fim. • Trabalhar com as duas vozes em separado as secções que necessitam de ser melhoradas.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar do compasso 18 ao 50 do segundo ato da obra.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra;

- Trabalhar esta secção com a segunda voz e de seguida com a primeira. Juntar as duas vozes e cantar à capela. - Cantar esta secção com o acompanhamento de piano.	- Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 30 minutos Estratégias: Trabalhar do compasso 58 até ao fim do segundo ato. - Trabalhar até ao compasso 106 num andamento mais lento e por grupos. Juntar as duas vozes e cantar no andamento pretendido. - Dizer a letra com o ritmo em conjunto a partir do compasso 110 num andamento mais lento e posteriormente num andamento mais próximo daquele que é pretendido. - Trabalhar a parte melódica num andamento mais lento. O piano toca as notas da melodia e os alunos cantam com a letra esta secção. De seguida fazer num andamento mais rápido. - Trabalhar com as duas vozes em separado onde têm melodias diferentes. - Fazer esta secção com o acompanhamento do piano. - Cantar o segundo ato do início ao fim com o acompanhamento de piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Always sing your song Tempo: 10 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. - Cantar a obra do início ao fim com o acompanhamento do piano. - Trabalhar o sentido de frase e as respirações.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é fazer a folha de rosto do segundo ato da obra O Soldadinho de Chumbo.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 16

Com esta aula refleti acerca da importância da disciplina de Classe de Conjunto para o desenvolvimento das relações sociais dos alunos. Tudo isto surge porque um dos alunos, que sempre se recusou a cantar sozinho à frente dos colegas, cantou sozinho num exercício de aquecimento. Daquilo que observo nas aulas, o aluno não canta por falta de integração na turma, tem receio do julgamento dos colegas. Aguiar (2014) ressalva que são muitos os autores que defendem os benefícios do canto coletivo como uma forma de motivação, integração e aperfeiçoamento de várias aptidões. Neste sentido, verifico que a postura do aluno está a evoluir de uma forma positiva e que o gatilho foi o *feedback* positivo e motivador da professora cooperante.

É condicionante lecionar uma aula de canto coral em que os alunos não cantam por vergonha, portanto, adquirir ferramentas que promovam a participação dos alunos é essencial para lidar com este tipo de situações. Realizar pelo menos um exercício de aquecimento de forma individual também pode ser uma forma de ajudar estes alunos a ultrapassar este problema. Futuramente irei estar mais atenta no sentido de perceber quais os alunos que têm dificuldade em expor-se e criar oportunidades para ultrapassarem o medo, tal como o aquecimento individual, e incentivar e parabenizá-los pelas suas conquistas.

Referências bibliográficas:

Aguiar, M. C. P. (2014). *O Ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso múltiplo* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho).

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 17

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 10/03/2023	Aula n.º 22	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 20 minutos Estratégias: Apresentar a folha de rosto. Trabalhar do compasso 85 até ao fim do segundo ato. • Os alunos que fizeram o trabalho de casa apresentam à turma a folha de rosto que criaram. • Cantar o segundo ato do início ao fim com o acompanhamento de piano. • Trabalhar esta secção por vozes e de seguida em conjunto. • Voltar a cantar o segundo ato do início ao fim com o acompanhamento de piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 35 minutos Estratégias: Trabalhar o terceiro ato da obra.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra;

• Dizer a letra com o ritmo em conjunto num andamento mais lento e posteriormente num andamento mais próximo daquele que é pretendido. • Trabalhar a parte melódica num andamento mais lento. O piano toca as notas da melodia e os alunos cantam com a letra esta secção. Trabalhar por vozes sempre que existem diferenças na melodia. De seguida fazer num andamento mais rápido. • Trabalhar esta secção com a segunda voz e de seguida com a primeira. Juntar as duas vozes e cantar à capela. • Cantar esta secção com o acompanhamento de piano.	- Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Always sing your song Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. • Dividir a turma por filas (6 filas no total). Os alunos começam a cantar a obra em conjunto e, conforme indicação, vão alternando entre as filas. Se necessário cantar a obra duas vezes de forma a que todas as filas tenham cantado pelo menos duas vezes. • Trabalhar o sentido de frase e as respirações.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

O trabalho de casa é fazer a folha de rosto do terceiro ato da obra O Soldadinho de Chumbo.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 17

Esta aula decorreu num ambiente mais irrequieto e barulhento que o normal. Os alunos apresentaram alguma dificuldade em manter o silêncio e a concentração e suponho que esteja relacionado com o intervalo que têm antes da aula. Acerca deste tipo de comportamentos, para os autores Silva e Neves "a solução deve estar mais na prevenção do que na correção" (2006, p. 6). No artigo "Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder" as autoras referem que a mensurabilidade de "indisciplina" é difícil de definir efetivamente porque, por exemplo, a presença de um aluno com um chapéu na sala de aula terá um entendimento diferente dependendo do contexto social onde se insere a escola. Neste contexto, comparando com o que tenho observado e com as partilhas da cooperante, não considero que estes alunos sejam indisciplinados. Na grande parte das aulas lecionadas e observadas este tipo de comportamento não existe, fazendo com que qualquer tipo de comportamento que saia daquilo que é habitual me irá chamar a atenção como um mau comportamento.

As autoras indicam que os problemas de disciplina na sala de aula, podem resultar de vários fatores. No entanto, referem que pode resultar da interação entre a "orientação específica de codificação para o contexto regulador e as disposições sócio afetivas para a prática pedagógica do professor (Silva & Neves, 2006, p. 26). Esse artigo foi extremamente interessante, apresentando casos específicos e relacionando-os com a teoria defendida pelas autoras.

A agitação e a desconcentração foram aspetos que estiveram presentes durante a maior parte da aula, mas fatores como um intervalo grande antes da aula podem influenciar a postura dos alunos. É fundamental os professores conseguirem fazer essa leitura de comportamento e adaptar a dinâmica de aula, possibilitando o rendimento da aula.

Referências bibliográficas:

Silva, M. P. & Neves, P. I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41. Universidade do Minho - Braga

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 18

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 17/03/2023	Aula n.º 23	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tônica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 40 minutos Estratégias: Cantar os três primeiros atos da obra. Simular a prova. • Cantar os três atos em conjunto com o acompanhamento do piano. • Cantar em duetos o segundo ato da obra (compasso 18 ao 33) com o acompanhamento do piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: Always sing your song Tempo: 30 minutos Estratégias: Cantar a obra com acompanhamento do piano. Simular a prova.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês;

- Cantar a obra do início ao fim com o acompanhamento do piano.
- Cantar o refrão da obra individualmente com o acompanhamento do piano.

- Desenvolver a capacidade de memorização;
- Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 18

Na próxima aula será a prova, portanto nesta aula foi realizada uma simulação da prova, dando oportunidade aos alunos de se prepararem para a avaliação. Tenho vindo a verificar que sempre que os alunos cantam em grupos pequenos (menos do que 3 pessoas) ou a solo que existe o receio de falhar.

De forma a neutralizar o nervosismo de estarem mais expostos do que é habitual, adaptou-se o aquecimento e em alguns exercícios os alunos cantam individualmente. Assim, ao estarem expostos mais frequentemente, espera-se que na altura das provas não se deixem afetar por estes receios de errar. Outro aspeto que tenho vindo a implementar, é o *feedback* positivo. O facto de eles sentirem que o mérito é reconhecido, acredito que se sentirão mais confiantes naquilo que são capazes. No fundo, é uma ferramenta que promove a motivação e que estimula o desenvolvimento emocional.

O autor Bandura (1977) defende que "O feedback acerca das execuções do aluno é uma das fontes mais potentes de aprendizagem e aperfeiçoamento" (p. 204), no entanto é fundamental que não tenha discrepância em relação à realidade, deve ser dado de imediato e com objetividade. Já Sprinthall avança com uma teoria em que o apoio do professor deve ser alternado com momentos de desafio. O desafio por si só poderá resultar no bloqueio ou até mesmo na regressão, mas aliado a um ambiente de apoio resultará no crescimento e na superação (Cruz, Almeida & Gonçalves, 1985).

Depois de consultar esta bibliografia verifico que, inconscientemente, dou reconhecimento aos alunos pelas suas conquistas de forma a que eles se sintam mais confiantes e aptos para novos desafios. Penso que com o tempo criei um ambiente seguro de apoio, que permite aos alunos saírem da sua zona de conforto gradualmente e confiantes de que vão conseguir atingir os objetivos.

Referências bibliográficas:

Cruz, J. F., Almeida, L. S. & Gonçalves, Ó. F. (1985). *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 19

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 24/03/2023	Aula n.º 24	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Avaliar a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento C: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tónica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 30 minutos Estratégias: Entoar o segundo ato em conjunto. Cantar do compasso 18 ao 32 a pares. • A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária. • É escolhido um aluno de cada voz e entoam esta secção em conjunto. Os alunos têm o acompanhamento do piano enquanto realizam o exercício. A atividade repete-se até que todos os alunos tenham realizado o exercício.	- Verificar a expressão vocal e afinação; - Verificar o rigor rítmico; - Verificar a estabilidade do andamento; - Verificar a dicção no idioma português; - Verificar a capacidade de memorização.
Atividade n.º 3: Always sing your song	- Verificar a expressão vocal e afinação;

Tempo: 40 minutos**Estratégias:** Cantar o refrão da obra em conjunto com o acompanhamento do piano e de seguida individualmente.

- Cantar o refrão da obra em conjunto com o acompanhamento do piano.
- Cantar o refrão da obra individualmente com o acompanhamento do piano.

- Verificar o rigor rítmico;
- Verificar a estabilidade do andamento;
- Verificar a dicção no idioma inglês;
- Verificar a capacidade de memorização.

Recursos:

- Aquecimento A B C F G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Always Sing Your Song de Victor Johnson;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 19

Visto que nesta aula decorreu a prova oral, o aquecimento teve um papel acrescido na preparação corporal e vocal para a performance.

O aquecimento corporal e vocal antes do canto coral é fundamental para a preparação do cantor para a utilização da voz. De uma forma geral, favorece a coaptação entre as pregas vocais, reduzindo as fendas glóticas; provoca redução de edemas discretos das pregas vocais; melhora a lubrificação laríngea, reduzindo a viscosidade do muco; altera o padrão vocal habitual, ficando a voz, logo após o aquecimento, mais intensa e com frequência mais aguda; e não tem ação sobre lesões organizadas (Cassol, 2004).

Na execução de um instrumento musical, está sempre presente o aquecimento do instrumento. No caso específico do canto, o instrumento está no nosso corpo. Carvalho (2016) menciona que "Para se alcançar o máximo rendimento do aparelho vocal e prevenir lesões que resultem de uma preparação vocal deficiente, é importante realizar o aquecimento vocal" (p. 5).

Os exercícios realizados em aula passam pela mobilização e relaxamento do corpo, ativação da respiração diafragmática, relaxar e exercitar os músculos da face e da boca e vocalizos. Certo é que a não realização do aquecimento pode vir a ser muito prejudicial para o cantor. Além de afetar a afinação e a projeção da voz, pode levar à rouquidão pelo esforço exercido na voz e até mesmo gerar lesões nas pregas vocais a longo prazo. A experiência que fui adquirindo na licenciatura na Universidade do Minho, o contacto com canto coral no Estágio Profissional no Conservatório do Porto e a lecionação de aula de Coro no presente estágio, levam-me a compreender o papel do aquecimento e do quão imprescindível ele se torna para cantar.

Referências bibliográficas:

Carvalho, R. (2016). *Práticas de Aquecimento e Cool Down Vocais*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro).

Cassol, M. (2004). *Benefícios do canto coral para indivíduos idosos* (tese de doutoramento, Universidade de medicina de Porto Alegre).

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 20

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 31/03/2023	Aula n.º 25	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e "ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 20 minutos Estratégias: Rever o primeiro ato da obra. • Trabalhar com uma voz de cada vez, com foco na afinação. De seguida, juntar por secções as duas vozes. Dar ênfase à dicção e às mudanças de carácter. • Cantar o primeiro ato com o acompanhamento do piano. • Assistir a uma gravação do primeiro ato (https://www.youtube.com/watch?v=fz9Zwzncg-Y)	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 20 minutos Estratégias: Rever o segundo ato da obra.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra;

• Trabalhar com uma voz de cada vez. De seguida, juntar as duas vozes por secções ou frases. Trabalhar a articulação e a dicção. • Cantar o segundo ato com o acompanhamento do piano. • Assistir a uma gravação do segundo ato (https://www.youtube.com/watch?v=IOfmbil4AIA)	- Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 30 minutos Estratégias: Trabalhar o terceiro ato da obra. • Rever aquilo que já foi trabalhado (até ao compasso 30). Os alunos começam por cantar todos juntos e de seguida cantam em cânone com o acompanhamento do piano. • Trabalhar desde o compasso 33 até ao 41. Cantar em conjunto num andamento mais lento. Dividir a turma em dois grupos e cada um canta esta secção. De seguida cantar em cânone com o acompanhamento do piano. • Trabalhar desde o compasso 42 até ao 49. Cantar em conjunto num andamento mais lento. Dividir a turma em dois grupos e cada um canta esta secção. De seguida cantar em cânone com o acompanhamento do piano. • Trabalhar com os contraltos desde o compasso 54 até ao fim do terceiro ato. Os alunos cantam esta secção em conjunto com o acompanhamento do piano. • Trabalhar com os sopranos desde o compasso 57 até ao fim do ato. Os alunos cantam esta secção em conjunto com o acompanhamento do piano. • Cantar com o acompanhamento do piano a partir do compasso 54, juntando as duas vozes. • Cantar o terceiro ato com o acompanhamento do piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Computador;
- Projetor;
- Coluna;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 20

O tema que se levanta nesta reflexão é o papel da investigação em educação. Garantidamente que a prática reflexiva é essencial na docência, pois estar em constante reflexão sobre a sua prática dá-nos consciência da mesma, levando ao questionamento de tudo o que pode parecer certo ou verdadeiro. E é aqui que entra a investigação, pois é através dela que se encontram resultados de estudos, se obtêm conclusões e se encontram métodos inovadores.

Espera-se que a investigação em educação seja vanguardista, que analise o estado da educação em diferentes comunidades e contextos, procure compreender as diferentes realidades e as respetivas necessidades, fazendo adequações de acordo com essas necessidades e características. Berger (2009) complementa esta ideia referindo que as ciências sociais estudam fenómenos familiares a todas as pessoas e, portanto, espera-se que promovam uma “reelaboração, reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos” (p. 178). Por outro lado, a investigação em educação tem uma relação política, na medida em que se espera que a investigação leve à produção de novos conhecimentos que se transformem em instruções oficiais, em normas, em programas ou em sistemas de formação. Espera-se que a investigação tenha como objetivo o contínuo melhoramento da educação nas suas várias vertentes: deve ser promotora de mudanças e inovações (Berger, 2009).

Visto que se vivem tempos em que a mudança da realidade é uma constante, ensinar e aprender no futuro trará novos desafios não só ao ensino da Música, isto porque são transversais a todas as áreas do ensino. Evolução exige mudança e o modelo de escola existente no nosso sistema de ensino está completamente estagnado no tempo. Por mais que os professores implementem práticas pedagógicas centradas no aluno e que tenham como propósito fomentar valores intemporais, se a escola não for maleável à realidade do presente, os docentes, enquanto mediadores, estarão condicionados às linhas fixas da escola. A investigação é a alavanca que pode impulsionar a evolução do conceito de escola. De facto, a educação é dinâmica e volátil e é essencial que as organizações educativas não sejam imutáveis, é essencial que o modelo de escola deixe de ser invariável.

Referências bibliográficas:

Berger, G. (2009). A investigação em Educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 21

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 21/04/2023	Aula n.º 26	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 15 minutos Estratégias: Rever o primeiro ato da obra. • Alertar os alunos para a importância da dicção e das mudanças de carácter e, de seguida, cantar o primeiro ato com o acompanhamento do piano, • Trabalhar com uma ou ambas as vozes onde for necessário aprimorar a afinação e a junção das mesmas.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 15 minutos Estratégias: Rever o segundo ato da obra.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra;

• Relembrar os alunos para a importância das mudanças de carácter e da articulação e, de seguida, cantar o segundo ato com o acompanhamento do piano, • Trabalhar com uma ou ambas as vozes onde for necessário aprimorar a afinação e a junção das mesmas.	- Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 25 minutos Estratégias: Trabalhar o terceiro ato da obra. • Rever aquilo que já foi trabalhado (até ao compasso 30). Os alunos começam por cantar todos juntos e de seguida cantam em cânone com o acompanhamento do piano. • Trabalhar desde o compasso 33 até ao 41. Cantar em conjunto num andamento mais lento. Dividir a turma em dois grupos e cada um canta esta secção. De seguida cantar em cânone com o acompanhamento do piano. • Trabalhar desde o compasso 42 até ao 49. Cantar em conjunto num andamento mais lento. Dividir a turma em dois grupos e cada um canta esta secção. De seguida cantar em cânone com o acompanhamento do piano. • Trabalhar com os contraltos desde o compasso 54 até ao fim do terceiro ato. Os alunos cantam esta secção em conjunto com o acompanhamento do piano. • Trabalhar com os sopranos desde o compasso 57 até ao fim do ato. Os alunos cantam esta secção em conjunto com o acompanhamento do piano. • Cantar com o acompanhamento do piano a partir do compasso 54, juntando as duas vozes. • Cantar o terceiro ato com o acompanhamento do piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar o quarto ato da obra. • Dizer em conjunto a letra com o ritmo desde o início até ao compasso 18. De seguida, cantar	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra;

em conjunto até ao compasso 10. Do compasso 11 até ao 18 trabalhar as duas vozes em separado. • Juntar as duas vozes e cantar desde o início até ao compasso 18 com o acompanhamento do piano. • Dizer em conjunto a letra com o ritmo do compasso 23 ao 30. De seguida, trabalhar esta secção com as vozes em separado, começar pelos contraltos e depois os sopranos. • Juntar as duas vozes e cantar a secção com o acompanhamento do piano.	- Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
--	--

O trabalho de casa é fazer a folha de rosto do quarto ato e fazer a leitura do ritmo com a letra desde o compasso 35 até ao final do ato.

Recursos:

- Aquecimento A B E G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 21

À medida que se avança no estudo da obra, cada vez fica mais evidente as nuances de carácter que o compositor pretende criar, principalmente através da condução melódica e da articulação. De forma que os alunos interpretem a obra da melhor forma possível, é essencial dar-lhes ferramentas que promovam a expressividade musical. Um dos aspetos que tenho vindo a implementar é a utilização do movimento do corpo para que interiorizem o balanço e o fraseado. No fundo, o movimento rítmico requer o movimento do corpo através da música e que o corpo seja a ferramenta para o equilíbrio, procurando sempre a sensibilidade rítmica e a coordenação dos alunos.

O método de Dalcroze já me era familiar, até porque é um dos pedagogos mais influentes na pedagogia do ensino de clarinete, no entanto só agora é que fiz a ligação entre a Euritmia de Dalcroze e as semelhanças entre o trabalho que tem sido desenvolvido desde janeiro quando *O Soldadinho de Chumbo* foi introduzido nas aulas.

Este pedagogo acreditava que a música era uma linguagem universal que esta deveria ser experimentada tanto do ponto de vista auditivo como físico. Ele desenvolveu uma série de exercícios que permitem aos alunos explorar ritmos e melodias através do movimento corporal, com o propósito dos alunos aprenderem a expressar-se musicalmente. Juntunen (2002) evidencia de forma clara que o seu método, Euritmia, tem como objetivo desenvolver a sensibilidade musical e rítmica dos alunos por meio da exploração corporal, estimulando o senso de ritmo, a coordenação motora, a percepção espacial e a expressão artística. A Euritmia de Dalcroze é baseada em três princípios principais: a audição interior, a improvisação e a movimentação consciente.

Depois de voltar a aprofundar este método, consegui fazer a relação entre muitas diretrizes e ideologias que podem perfeitamente ser adequadas às aulas de classe de conjunto. Em breve irei introduzir exercícios de audição interior, que é um dos pilares da sua metodologia.

Até agora o propósito era que os alunos utilizassem o corpo de forma a promover a sua expressividade musical, contudo esta reflexão levou-me a procurar mais linhas de pensamento de Dalcroze que possam resultar em estratégias benéficas para o canto coral.

Referências bibliográficas:

Juntunen, M. (2002). Practical Applications of Dalcroze Eurhythmics. *Music Education Yearbook* 6, 75-92.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 22

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 28/04/2023	Aula n.º 27	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tónica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tónica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 15 minutos Estratégias: Rever o terceiro ato da obra. • Trabalhar do compasso 54 até ao fim do ato com ambas as vozes. • Cantar o terceiro ato com o acompanhamento do piano. • Trabalhar com uma ou ambas as vozes onde for necessário aprimorar a afinação e a junção das mesmas.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 40 minutos	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação;

Estratégias: Trabalhar o quarto ato da obra. • Trabalhar com os contraltos até ao compasso 18. Numa primeira fase apenas cantam os contraltos, numa segunda fase a professora estagiária canta a voz dos sopranos enquanto os contraltos fazem a sua voz. • Trabalhar com os sopranos até ao compasso 18. Numa primeira fase apenas cantam os sopranos, numa segunda fase juntam-se as vozes e cantam todos juntos. • Trabalhar com os contraltos desde o compasso 24 ao 30. Numa primeira fase apenas cantam os contraltos, numa segunda fase a professora estagiária canta a voz dos sopranos enquanto os contraltos fazem a sua voz. • Trabalhar com os sopranos desde o compasso 23 ao 30. Numa primeira fase apenas cantam os sopranos, numa segunda fase juntam-se as vozes e cantam todos juntos. • Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 35 ao 50. De seguida trabalhar com os contraltos a melodia e só depois com os sopranos. Cantar esta secção em conjunto com o acompanhamento do piano. • Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 55 ao 94. De seguida trabalhar a melodia com os contraltos até ao compasso 70 e só depois com os sopranos. Cantar em conjunto até ao compasso 70 com o acompanhamento do piano. Realizar a mesma estrutura de trabalho desde o compasso 71 até ao 94. • Cantar desde o início do andamento até ao compasso 94 com o acompanhamento do piano. • Trabalhar com uma ou ambas as vozes onde for necessário aprimorar a afinação e a junção das mesmas.	- Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: Always sing your song Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. • Dividir a turma por filas (6 filas no total). Os alunos começam a cantar a obra em conjunto e, conforme indicação, vão alternando entre as filas. Se necessário cantar a obra duas vezes de forma que todas as filas tenham cantado pelo menos duas vezes. • Trabalhar o sentido de frase e as respirações.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre

Recursos:

- Aquecimento A B E F e G;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 22

A obra *O Soldadinho de Chumbo* tem sido o principal foco deste semestre. Já é a nona aula consecutiva que é dedicada primordialmente ao estudo e trabalho da obra. Como o objetivo é realizar um concerto no âmbito do projeto final do CMSM, a direção coral ganhou um peso ainda mais importante nas aulas. A obra está escrita para orquestra, coro e narrador, mas será acrescentada uma encenação por parte dos alunos de teatro. Posto isto, serão muitas pessoas em palco com muita coisa diferente a acontecer e o papel do maestro é fundamental.

O papel do maestro é frequentemente relacionado com a matemática, visto que marca os tempos de cada compasso. Isto é, o maestro é como se fosse a personificação do movimento da música no tempo, sendo visto como o símbolo da relação entre música e movimento Whitwell (1998). No entanto, a arte da regência não se limita à marcação de tempos, porque quando se fala em música a expressividade é um conceito intrínseco a ela. O maestro tem a importante tarefa de unir a técnica musical à sensibilidade artística, com o propósito de criar uma interpretação única e de conseguir transmitir a emoção e o sentimento que está na sua escrita.

Whitwell (1998) expressa uma curiosidade acerca do movimento e da música na antiguidade que faz todo o sentido neste contexto. Aquela que se verifica documentada como a associação entre movimento e música mais antiga aponta para coros, pois os seus movimentos eram usados para expressar as emoções das músicas que cantavam.

Posto isto, o papel de quem está à frente dos alunos é essencial na transmissão daquilo que se pretende expressar com a música. Por vezes, sinto que estou a fazer uma encenação daquilo que cada ato retrata, tentando que os alunos cantam com mais expressividade. O facto desta obra ser baseada num conto infantil com uma história bastante emotiva, também emancipou o meu interesse pela direção coral e pela prática e aperfeiçoamento da mesma.

Referências bibliográficas:

Whitwell, D. (1998). *The art of musical conducting*. Northridge: Winds.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 23

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 05/05/2023	Aula n.º 28	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tônica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tônica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Always sing your song Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. • Cantar em conjunto a partir do refrão e saltar à Coda (desde o compasso 23 ao 76). • Cantar em conjunto com o acompanhamento do piano. Trabalhar o sentido de frase, respirações e dinâmicas através da direção.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 40 minutos	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação;

Estratégias: Trabalhar o quarto ato da obra. • Rever com os contraltos o trabalho realizado na aula anterior. Cantar desde o início do ato até ao compasso 50 com o acompanhamento do piano. Realizar a mesma atividade com os sopranos. De seguida, juntar as duas vozes e cantar esta secção. • Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 55 ao 94, numa fase inicial todos fazem a voz do soprano e posteriormente dizem a letra em cânone. De seguida trabalhar a melodia com os contraltos até ao compasso 70 e só depois com os sopranos. Cantar em conjunto até ao compasso 70 com o acompanhamento do piano. Realizar a mesma estrutura de trabalho desde o compasso 71 até ao 94. • Do compasso 101 ao 180, ambas as vozes têm apenas sílabas, maioritariamente notas longas, com crescendos, diminuendos e glissandos. Trabalhar com cada uma das vozes em separado e de seguida juntar com o acompanhamento do piano. • Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 180 ao 213, numa fase inicial todos fazem a voz do soprano e posteriormente dizem a letra em cânone. De seguida trabalhar a melodia com os contraltos e só depois com os sopranos. Cantar em conjunto esta secção com o acompanhamento do piano. • Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 214 ao fim do ato. De seguida trabalhar a melodia com os contraltos e só depois com os sopranos. Cantar em conjunto esta secção com o acompanhamento do piano. • Cantar desde o início do andamento até ao compasso 94 com o acompanhamento do piano. Trabalhar com uma ou ambas as vozes onde for necessário aprimorar a afinação e a junção das mesmas.	- Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
---	--

Recursos: • Aquecimento A B E F e G; • O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965); • Always Sing Your Song de Víctor Johnson; • Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 23

Visto que esta já é a 23ª aula que leciono nesta turma e o aquecimento corporal e vocal está sempre presente, nesta aula dinamizei um pouco o aquecimento. Na verdade, faltam lecionar 4 aulas e pretendo mostrar atividades diferentes aos alunos para realizar o aquecimento.

Nesta aula, o aquecimento B em vez de ser feito com o acompanhamento foi realizado à capela. Por um lado, a afinação é mais perceptível e como não existe o som do piano os alunos não têm como se "esconder" e houve mais empenho da parte deles. No aquecimento E, os alunos realizaram duas sequências em conjuntos e de seguida fizeram individualmente. Para além de os ajudar a prepararem-se para os momentos de avaliação em que estão a cantar sozinhos, permite ao professor corrigir a colocação da voz, a afinação, a respiração, e a projeção de forma individual.

Muitas vezes, dinamizar as práticas educativas passa por conhecer os métodos de ensino e as suas várias opções de aplicabilidade. "A diversificação dos métodos é importante não só porque pode ampliar as alternativas de aprendizagem, como também expandir as possibilidades de que ela se realize, superando possíveis dificuldades" (Rangel, 2010). No fundo, existindo uma diversificação frequente das práticas educativas, as perspetivas, motivações, desenvolvimento e sentido didático da metodologia são alargadas (Rangel, 2010).

O livro *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas* supracitado, demonstra aos docentes formas de diversificar procedimentos e dinamizar as aulas através de princípios e ações metodológicas.

A dinamização dos exercícios feitos nas aulas traz uma série de benefícios e desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. A utilização de novas práticas desperta a atenção dos alunos e torna-os mais predispostos para a aprendizagem. Posto isto, um dos objetivos para as restantes aulas do Estágio Profissional será realizar exercícios mais interativos e introduzir elementos lúdicos.

Referências bibliográficas:

Rangel, M. (2010). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Papirus Editora: Magistério Formação e Trabalho pedagógico.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 24

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 12/05/2023	Aula n.º 29	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada, verificar se trouxeram o material para a aula e se fizeram o trabalho de casa.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e "ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tônica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tônica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Always sing your song Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. • Cantar da coda até ao fim da obra sem que lhes sejam dadas entradas. Repetir 2 vezes a frase final da obra (compasso 78) para que os alunos a memorizem. • Os alunos cantam de pé em formação de coro (duas filas) e cantam a obra sem partitura do início ao fim. Ao longo da obra é dada a indicação aos alunos para pararem de cantar e utilizarem a audição interior.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 50 minutos	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação;

Estratégias: Trabalhar o quarto ato da obra.

- Rever com os contraltos o trabalho realizado na aula anterior. Cantar desde o compasso 55 até ao 116 com o acompanhamento do piano. Realizar a mesma atividade com os sopranos. De seguida, juntar as duas vozes e cantar esta secção.
- Do compasso 142 ao 180, ambas as vozes têm apenas sílabas, maioritariamente notas longas, com crescendos, diminuendos e glissandos. Trabalhar com cada uma das vozes em separado e de seguida juntar com o acompanhamento do piano.
- Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 180 ao 213, numa fase inicial todos fazem a voz do soprano e posteriormente dizem a letra em cânone. De seguida trabalhar a melodia com os contraltos e só depois com os sopranos. Cantar em conjunto esta secção com o acompanhamento do piano.
- Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 214 ao fim do ato. De seguida trabalhar a melodia com os contraltos e só depois com os sopranos. Cantar em conjunto esta secção com o acompanhamento do piano.
- Cantar desde o início do andamento até ao compasso 94 com o acompanhamento do piano. Trabalhar com uma ou ambas as vozes onde for necessário aprimorar a afinação e a junção das mesmas.

- Entoar afinadamente melodias/canções com letra;
- Cantar no idioma português;
- Desenvolver a capacidade de memorização;
- Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B E F e G;
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 24

Nesta aula implementei uma estratégia simples para promover a audição interior. Foi a primeira vez que implementei uma estratégia com este propósito e correu bastante bem. Quando estava a rever a obra *Always Sing Your Song* com os alunos, dei indicação de que iria fazer gestos para parar de cantar e para recomeçar a cantar. Neste espaço de tempo em que o canto era interrompido, os alunos acompanhavam a música e cantavam interiormente a melodia. O exercício é relativamente simples, mas como não tenho noção se a turma já teria feito exercícios neste âmbito, decidi utilizar este e o *feedback* é extremamente positivo.

A utilização de exercícios que desenvolvem a audição interior foi abordada nas aulas da professora Luísa Pais-Vieira e da professora Carla Lopes, e esse foi o impulso para implementar esta estratégia. Este termo refere-se à representação interna do som musical, ou seja, a capacidade de ouvir sons mentalmente sem os produzir fisicamente. Tal como abordei anteriormente, um dos conceitos-chave do método de Dalcroze é precisamente a audição interior. Também o conceito de *audiação*, desenvolvido do Gordon vai ao encontro desta capacidade de produzir sons mentalmente. Tal como Caspurro afirma, para Gordon o importante na audição não é ouvir tudo, mas sim aquilo que realmente é importante.

“É justo referir que a criação do termo audiação resulta não apenas da incontornável subjectividade terminológica que a simples palavra ‘audição’ encerra, como, e sobretudo, da necessidade de diferenciar a qualidade do processo de conhecimento musical envolvido no acto de ouvir do fenómeno puramente perceptivo” (Caspurro, 2007, p. 21). De facto, a compreensão da música não é linear e pode variar na atribuição de significado musical. A atribuição de significado está relacionada ao nível de compreensão do sujeito, representado pelos seis sentidos de audição (Caspurro, 2007).

No fundo, o desenvolvimento da audição interior/*audiação*, permite uma compreensão musical mais profunda aos alunos, visto que desenvolvem a capacidade de reconhecerem e interpretarem elementos musicais, como melodia, harmonia, ritmo, dinâmica e expressão.

Referências bibliográficas:

Caspurro, H. (2007). Audição e audiação: O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da APEM* 127, 16-27.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 25

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 19/05/2023	Aula n.º 30	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tônica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tônica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Always sing your song Tempo: 15 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. • Cantar a obra do início ao fim na formação de coro. Como a obra só tem uma voz, os alunos da primeira voz vão se misturar com os da segunda, de forma a equilibrar o grupo. • Trabalhar o sentido de frase, as respirações, dicção e projeção da voz.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma inglês; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 15 minutos Estratégias: Rever o trabalho realizado nas aulas anteriores. • Cantar desde o início da obra até ao compasso 181 do quarto ato com o acompanhamento do piano.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português;

	- Desenvolver a capacidade de memorização; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 4: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar o quarto ato da obra. Simular a prova. • Cantar em conjunto do compasso 35 ao 50 com o acompanhamento do piano. • Cantar esta secção em duetos com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 5: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar o terceiro ato da obra. Simular a prova. • Cantar em conjunto do compasso 33 ao 49 com o acompanhamento do piano. • Cantar esta secção individualmente com o acompanhamento do piano.	- Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B E F e G;
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 25

O fim do estágio profissional aproxima-se e as reflexões acerca do mesmo têm vindo a ser mais profundas. Existe uma maior conexão dos aspetos refletidos e é como se as peças do puzzle se encaixassem possibilitando a retirada de mais conclusões.

Tendo por base um estudo levado a cabo por Korthagen (2012), a reflexão constante no âmbito da formação de professores tem inúmeros benefícios. É benéfico estimular a reflexão das próprias experiências em sala de aula, estimular a reflexão acerca de fatores emocionais, sociais e culturais para além dos fatores puramente racionais e estruturar sistematicamente a reflexão.

Apesar de não ter sido de forma consciente, acabaram por ser aplicadas as bases do modelo ALACT de reflexão que permite a reconstrução sucessiva da ação. A sigla representa cinco etapas (*Action/Looking back on the action/Awareness of essential aspects/Creating alternative methods of action/trial*) que se traduzem em ação/olhar retrospectivo sobre a ação/olhar retrospectivo sobre a ação/consciência de aspectos essenciais/criação de métodos de ação alternativos/experiência. No fundo, é como um relógio que volta sempre ao início, isto é, depois das 5 etapas volta à primeira e este ciclo é feito quantas vezes forem necessárias. A reflexão sistemática, segundo Korthagen (2012), é fundamental na abordagem realista, contribuindo para a aprendizagem ao longo da vida. Melhora a qualidade da aprendizagem e desenvolve a sensibilidade às situações educacionais, conhecida como "phronesis" – toma de decisões tendo por base a ética e a sabedoria.

Ao longo da prática de ensino supervisionada a reflexão esteve sempre presente, seja ela a prática reflexiva, seja a reflexão sobre a observação. O estágio em si é um excelente momento de desenvolvimento e de aquisição de experiência e esta reflexão constante sem dúvida que potencia a melhoria da prática docente.

Referências bibliográficas:

Korthagen, F. A. J. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas* 36, 141-158.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 26

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 26/04/2023	Aula n.º 31	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Avaliar a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

- Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. - Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. - Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. - Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e "ch", ativando o diafragma. - Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. - Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. - Aquecimento C: Neste exercício os alunos fazem arpejos maiores descendentes com a sílaba <i>pri pri</i>. É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente. - Aquecimento H: Os alunos entoam um arpejo maior ascendente e descendente em galopes. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. - Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tónica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 30 minutos Estratégias: Entoar o quarto ato em conjunto até ao compasso 50. Cantar do compasso 35 ao 50 a pares. - A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária. - É escolhido um aluno de cada voz e entoam esta secção em conjunto. Os alunos têm o acompanhamento do piano enquanto realizam o exercício. A atividade repete-se até que todos os alunos tenham realizado o exercício.	- Verificar a expressão vocal e afinação; - Verificar o rigor rítmico; - Verificar a estabilidade do andamento; - Verificar a dicção no idioma português; - Verificar a capacidade de memorização.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo	- Verificar a expressão vocal e afinação;

Tempo: 40 minutos**Estratégias:** Entoar o terceiro ato em conjunto (compasso 33 ao 49). Cantar esta secção individualmente.

- A cooperante faz o acompanhamento no piano e os alunos cantam em conjunto seguindo a direção da estagiária.
- Cantar esta secção da obra individualmente com o acompanhamento do piano.

- Verificar o rigor rítmico;
- Verificar a estabilidade do andamento;
- Verificar a dicção no idioma inglês;
- Verificar a capacidade de memorização.

Recursos:

- Aquecimento A B C F G e H;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 26

Nesta aula foi realizada a prova oral, que se enquadra no modelo de avaliação sumativa. Já é habitual os alunos demonstrarem algum stress e ansiedade nas provas, tanto pela exposição perante os colegas como pela pressão de estarem a ser avaliados. Um dos argumentos utilizados para tranquilizar os alunos é de que a nota final não é apenas com base na classificação obtida nas provas.

Observando o contexto das aulas de coro, possivelmente as estratégias de recolha de informação não são as mesmas que as estratégias para disciplinas do ensino regular. Tal como evidencia Fernandes (2008, p. 355), a avaliação formativa alternativa não tem um conceito muito claro, mas é o tipo de avaliação que "valoriza especialmente os processos e os contextos de ensino e aprendizagem". O autor supracitado faz uma recolha de designações utilizadas na literatura que se referem a uma avaliação que visa melhorar as aprendizagens, que independentemente de serem designações diferentes, todas são alternativas à classificação e à certificação dos alunos.

De facto, pergunto-me se estará correto chamar de avaliação formativa ao funcionamento habitual das aulas. No entanto, o trabalho demonstrado em aula é um fator importantíssimo para regular a aprendizagem dos alunos. Tal como defende Fernandes (2008), poderão ser alternativas ao modelo formativo de avaliação conservador, visto que partilham a sua natureza formativa.

A avaliação formativa alternativa "deve permitir que, num dado momento, se conheçam bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que lhes deve proporcionar indicações claras acerca do que é necessário fazer para progredir" (Fernandes, 2008, p. 356). Posso afirmar, com muita assertividade, que perante esta definição, a avaliação realizada ao longo das aulas coincide com o que o autor chama de avaliação formativa alternativa, sendo que as provas como a de hoje são feitas por serem obrigatórias.

Referências bibliográficas:

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-370.

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
Prática de Ensino Supervisionada
PLANO DE AULA N.º 27

Estabelecimento de ensino: Curso de Música Silva Monteiro (Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo)

Ano letivo 2022/2023

Disciplina: Classe de Conjunto (Coro)	Ano/Grau: 6º ano/2º Grau	Número de alunos: 21	Regime de frequência: Articulado
Data: 02/06/2023	Aula n.º 32	Duração da aula: 90 minutos	
Estagiária: Renata Quadros Niza			
Prof. Cooperante: Ana Teresa Seça			

Objetivos Gerais da aula:

- Promover a expressão vocal e afinação;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Conteúdos: Polifonia vocal; Afinação; Dicção; Memória; Estabilidade do andamento; Expressividade.

Fazer a chamada e verificar se trouxeram o material para a aula.

Desenvolvimento das atividades	Objetivos específicos /Competências
Atividade n.º 1: Aquecimento do corpo e da voz Tempo: 20 minutos Estratégias: Os alunos fazem o aquecimento em conjunto com a cooperante e a estagiária.	- Relaxar o corpo para o canto; - Promover o relaxamento do maxilar, do pescoço e dos ombros; - Promover a descoberta das várias posições da voz e das

• Os alunos rodam os ombros, pescoço, pulsos e tornozelos. • Sobem os ombros na inspiração, contêm o ar durante 3 segundos e deixam cair os ombros soltando o ar. • Espreguiçar e bocejar. Fingir de uma forma exagerada que estão a mastigar. • Aquecimento A: Os alunos fazem expirações utilizando as sílabas "f", " ts" e ch", ativando o diafragma. • Aquecimento B: Os alunos fazem vocalizos de boca fechada com acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento G: Os alunos fazem vocalizos que iniciam de boca fechada e com a sílaba "ma" com o acompanhamento do piano. O exercício progride cromaticamente. • Aquecimento E: Os alunos fazem galopes desde a tônica à dominante de uma escala maior. O exercício progride cromaticamente e é acompanhado pelo piano. • Aquecimento F: Neste exercício os alunos entoam um arpejo maior ascendente até à tônica e descem fazendo a escala maior descendente com a sílaba "ó". É utilizado o piano para acompanhar os alunos e o exercício progride cromaticamente.	zonas de ressonância; - Consciencializar os alunos para a respiração diafragmática; - Aprimorar a afinação, o ouvido interno e preparar o aparelho vocal; - Adquirir uma postura corporal adequada à boa emissão vocal; - Colocar a voz correta de acordo com o repertório estudado; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 2: Always sing your song Tempo: 20 minutos Estratégias: Trabalhar a obra com o acompanhamento do piano. • Os alunos cantam de pé em formação de coro (duas filas) e cantam a obra sem partitura. Cantar desde a coda até ao fim da obra e de seguida cantar do início ao fim. Numa primeira fase são dadas indicações aos alunos para pararem de cantar e utilizarem a audição interior. • Voltar a cantar a obra do início ao fim corrigindo a afinação e com foco na expressividade e projeção da voz.	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação; - Entoar afinadamente melodias/canções com letra; - Cantar no idioma português; - Desenvolver a capacidade de memorização; - Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo; - Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.
Atividade n.º 3: O Soldadinho de Chumbo Tempo: 40 minutos	- Promover o rigor rítmico; - Promover a expressão vocal e afinação;

Estratégias: Trabalhar o quarto ato da obra.

- Cantar desde o início até ao compasso 116 com o acompanhamento do piano.
- Do compasso 142 ao 180, ambas as vozes têm apenas sílabas, maioritariamente notas longas, com crescendos, diminuendos e glissandos. Trabalhar com cada uma das vozes em separado e de seguida juntar com o acompanhamento do piano.
- Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 180 ao 213, numa fase inicial todos fazem a voz do soprano e posteriormente dizem a letra em cânone. Seguidamente trabalhar a melodia com os contraltos e só depois com os sopranos. Cantar em conjunto esta secção com o acompanhamento do piano.
- Dizer a letra com o ritmo desde o compasso 214 ao fim do ato. De seguida trabalhar a melodia com os contraltos e só depois com os sopranos. Cantar em conjunto esta secção com o acompanhamento do piano.
- Cantar todo o ato de pé com o acompanhamento do piano.

- Entoar afinadamente melodias/canções com letra;
- Cantar no idioma português;
- Desenvolver a capacidade de memorização;
- Desenvolver a capacidade de autonomia de estudo;
- Promover a participação e colaboração dos alunos entre si e com o professor.

Recursos:

- Aquecimento A B E F e G;
- Always Sing Your Song de Víctor Johnson;
- O Soldadinho de Chumbo de Alexandre Delgado (1965);
- Piano.

REFLEXÃO DA OBSERVAÇÃO N.º 27

Chegando à 27ª planificação é um excelente momento para refletir acerca da prática docente num panorama geral. Para a lecionação de Classe de Conjunto na vertente de Coro é fundamental ter-se noções de Canto. Trabalhar as várias posições da voz e das zonas de ressonância, promover a utilização de uma respiração sustentada através do diafragma, incutir uma audição autorreguladora da afinação e sonoridade, saber utilizar o aparelho vocal e qual a posição do corpo correta para uma boa projeção da voz são as competências que considero essenciais nesta disciplina.

Tal como realça Gomes (2015), para que o professor efetive uma aprendizagem estruturada e sequenciada é crucial conhecer a fisiologia da voz e utilizar uma técnica vocal adequada. Não é expectável que o professor apenas promova a entoação de canções sem valor musical, mas sim que fomente hábitos saudáveis e mecanismos fisiológicos para uma expressão vocal de qualidade (Gomes, 2015).

A *American Academy of Teachers of Singing* vai mais longe e defende que “o ensino de canto deve ser exclusivo de professores qualificados, que saibam como ensinar crianças e o que ensinar às mesmas, requerendo-se o conhecimento básico da anatomia e fisiologia vocal infantil, utilização de técnica e repertório adequados e conhecimentos pedagógicos e de psicologia infantil” (Aguiar, 2014, p.138). Creio que esta publicação se refira ao ensino de canto e não de canto coral, no entanto a questão que se levanta é: Será que os mestrados em ensino de música que dão habilitação para M32 oferecem a formação necessária para que a prática vocal em grupo seja de qualidade? Certo é que seria um tema para outro estudo.

Durante a licenciatura da Universidade do Minho a disciplina de Coro teve um peso significativo, o que potenciou a minha formação e capacidade vocal. Também o facto de ser instrumentista de sopro (clarinete) tem um grande impacto na consciência e utilização da respiração diafragmática. Apesar da formação ser vasta, lecionar esta disciplina foi um desafio. Apesar de ter a habilitação para M32, a minha zona de conforto era o trabalho de orquestra e de música de câmara, e é extremamente gratificante voltar a realizar um Mestrado em Ensino de Música e poder concretizar a Prática de Ensino Supervisionada com uma turma de Coro.

A prática de ensino supervisionada foi um imenso contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal enquanto professora estagiária. Essa prática potenciou a melhoria da prática pedagógica, concedendo-me várias valências enquanto docente. O Estágio Profissional foi o gatilho que impulsionou a reflexão e a prática reflexiva, revelou-se um verdadeiro guia de descoberta pessoal e profissional.

Referências bibliográficas:

Aguiar, M. C. P. (2014). *O Ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso múltiplo* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho).

Gomes, M. Â. F. (2015). *A importância da prática do canto coral no ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra).

Reportório utilizado

EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO VOCAL

A



f f f ts ts ts ch ch ch f f f ts ts ts ch ch ch

B



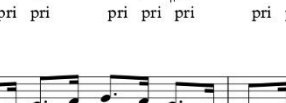
Mm...

C



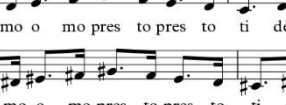
ma me mi mo mu ma me mi mo mu ma me mi mo mu

D



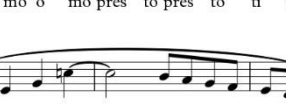
pri pri pri pri pri pri pri pri pri pri pri pri

E



o mo o mo pres to pres to ti de ti de ski p ski p skip
o mo o mo pres to pres to ti de ti de ski p ski p skip

F



o o

G



mm-ma mm-ma mm mm-ma mm-ma mm mm-ma mm-ma mm

H



i i o o i i o o i i i o o i i o o i

Commissioned by Keynote Arts Associates—James E. Dash, President—for
the Children in Harmony Choral Festival, Orlando Florida, May 1998,
Barbara Tagg, Artistic Director.

Can you hear me?

BOB CHILCOTT

Wistful $\text{♩} = \text{c. } 60$

VOICES

PIANO

p sost.

Ped.

5 *poco cresc.*

look a-round me as I grow, I'd like to tell you all I know. —

p poco cresc.

dim.

with Ped.

8 *div. mp espress.*

I see life with all its

mp

Duration: 4'40" approx.

This piece is also available in an orchestration for string orchestra and piano, available from the publisher's hire library.

© Oxford University Press 1998

Printed in Great Britain

OXFORD UNIVERSITY PRESS, MUSIC DEPARTMENT, GREAT CLARENDON STREET, OXFORD OX2 6DP

Photocopying this copyright material is ILLEGAL.

4

12 *cresc.*

e-ner-gy, the ci-ty streets, the rush of time. This is my

cresc.

15 *unis.*

world, it's where I like to be, so much to see, so much to

18 *cresc.*

find. I some-times sit and wait a while, I see the sun, it makes me smile. —

cresc.

a tempo
mp dolce

21 *poco rit.* *div.* *mp dolce*

SIGN Can you see it? —

p dolce Can you see it? Can you see it

mp dolce

24 *mf* Can you see it? *mf* Can you see it?

too?

mf *dim.*

26 *unis.* *mp* *poco rit.* *a tempo* *p* *END SINGING* *poco rit.*

Can you see it too?

mp *p*

29 *a tempo* *div.* *mp espress.*

I feel life with all its

mp

32 *cresc.*

e-ner-gy, the joy of wak-ing ev-'ry day. This is my

cresc.

6

35 *unis.*

world, it's where I like to be, so much to do, so much to

38 *cresc.*

say. I some-times sit and feel the sun, its warmth is there for ev-'ry-one...

cresc.

41 *a tempo* *mp dolce* *poco rit.* *SIGN* Can you feel it? *unis.*

p dolce Can you feel it? Can you feel it

mp dolce

44 *mf* Can you feel it? *unis.*

too? Can you feel it? Can you feel it

mf *dim.* *mp*

47 **END SIGNING** *mf espress.*
 too? My world's a si-lent one, but it's e-nough for me, I

mf espress. *sost.*

50 *cresc.*
 hear you through your hands, the move-ment sets me free, but

52 *poco rit.* *f*
 it could be a spe-cial thing to hear your voice, to hear you sing.

cresc. *f*

a tempo **SIGN** *p* Can you hear me? *unis.*
 Can you hear me? Can you hear me

p

8

57 *p sempre* *div.* Can you hear me? *unis.*
 too? Can you hear me? Can you hear me

p sempre

60 **END SIGNING** *p*
 too? I look a-round me as I grow, I'd

mp espress. *dim.* *p*

62 **SIGN** *rit.* *slower* *p*
 like to tell you all I know. Can you hear me?

p *pp*

ISBN 0-19-341532-1



9 780193 415324

Music origination by Barnes Music Engraving Ltd., East Sussex.
 Printed in Great Britain by Halstan & Co. Ltd., Amersham, Bucks.

Vois sur ton chemin

(dal film "Les Choristes")

Christophe Barratier /Bruno Coulais)

CORO I

CORO II

A

Vois sur ton che-min Ge-mins ou - bli - és é - ga - rés

B

Sens au cœur de la nuit L'on-de d'es-poir Ar-deur de la

C

Don-ne-leur la main Pour les me - ner Vers d'au-tres len - de - mains

A

Bon-heurs en - fan - tins Trop vit' ou - bli - és ef - fa - cés Une lu-mière do - rée bril - le sans gloire

B

Sens au cœur de la

C

fin Tout au bout du che - min vit' ou-bli-és ef-fa-cés Une lu-mière do-rée bril-le sans fin Au

© Trascrizione di Antonio Cipriani 2017 - fotocopia permessa per uso didattico

2

Vois sur ton chemin

23

I

II

mit L'on-de d'es-poir Ar-deur de la vi - e Sen-tier de gloire

cœur de la nuit L'on - de d'es - poir Ar-deur de la vie, de la vie

29

I

II

D

D'

é lé é i lé é é lé i i é lé é lé é i lé é

Sen-tier de gloire, Sen-tier de gloire é lé é i lé é é lé i i é lé é lé é i lé é

30

I

II

i lé é i é é lé é i lé é é lé i i é lé é lé é i lé é i lé é i é lé

i lé é i é é lé é i lé é é lé i i é lé é lé é i lé é i lé é i é lé

36

I

II

A

Vois sur ton che-min Ge-mins ou-bli-és é-ga-rés Don-ne-leur la main Pour les me -

40

I

II

ner Vers d'au-tres len - de - mains

C

Don - ne - leur la main Pour les me - ner Vers d'au-tres len - de -

43

I

II

B

Sens au cœur de la nuit L'on-de d'es-poir Ar-deur de la vi - e Sen-tier de gloire

mains Au cœur de la nuit L'on - de d'es - poir

© Trascrizione di Antonio Cipriani 2017 - fotocopia permessa per uso didattico

Recuerda me

filme "Coco"

Kristen Anderson-Lopez e Robert Lopez



Milion Dreams

Letra e música de Benj Pasek
e Justin Paul

Moderately, with intensity (♩ = ca. 74)

1 I close my eyes and I can see The world that's wait -

4 - ing up for me That I call my own Through the dark,

10 through the door Through where no one's been be - fore

13 But it feels like home They can say, they can

18 say it all sounds cra - zy They can say, they can

22 say I've lost my mind I don't care, I don't care, so call me cra -

26 - zy We can live in a world that we de - sign

31 'Cause ev - 'ry night I lie in bed The bright - est col - ors fill

35 my head A mil - lion dreams are keep - in' me a - wake

39 I think of what the world could be A vi - sion of the one

43 I see A mil - lion dreams is all it's gon - na take

47 Oh, a mil - lion dreams for the world we're gon - na make

54 There's a house we can build Ev - 'ry room

57 in - side is filled With things from far a - way

62 Spe - cial things I com - pile, Each one there to make you smile

66 On a rain - y day They can say, they can say it all sounds cra -

72 zy They can say, they can say I've lost my mind

77 I don't care, I don't care, so call me cra - zy

81 Run a - way to a world that we de - sign

85 ev - 'ry night I lie in bed The bright - est col - ors fill

89 my head A mil - lion dreams are keep - in' me a - wake

93 I think of what the world could be vi - sion of the one

97 I see mil - lion dreams is all it's gon - na take

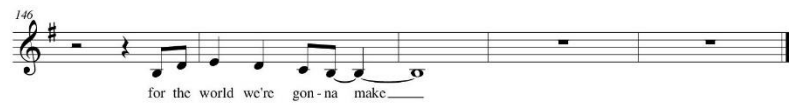
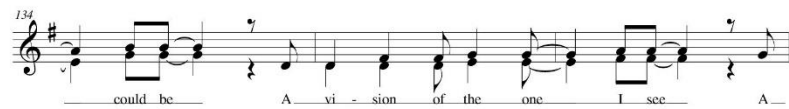
101 Oh, a mil - lion dreams for the world we're gon - na make How - ev - er big,

105 how - ev - er small, let me be part of it all Share your dreams

110 with me you may be right, you may be wrong, but say that you'll

115 bring me a - long to the world you see To the world I close my

120 eyes to see, I close my eyes to see



Arco Iris

The Rainbow connection

Adaptação: Mizé Barros

Paul Williams and Kenneth Ascher

Co - mo num so - nho can - ções do ar - co - í - ris, mas on - de se -

rá o seu fim? Co - mo um fei - ti - ço, que pren - de o o - lhar mas

on - de o i - re - mos en - con - trar O - lhar com ma - gi - a as
Na vi - da e no so - nho, as

cores do ar - co í - ris são co - mo um dese - jo em nós Um di - a ve -
cores do ar - co í - ris fa - zem nos a - cre - di - tar, Que a - in - da é po -

re - mos o fim do ar - co í - ris, os a - mo - res so - nha - do - res e nós!
ssi - vel pe - di - r um de - se - jo, os a - mo - res, so - nha - do - res e nós!

A ESTRELA

Somewhere out there

Adaptação: Mizé Barros

James Horner, Barry Mann and Cynthia Weil

Lá longe eu vi, u - ma luz a bri - lhar lo - go eu sen -

ti um ca - lor d'A - mor den - tro de mim Es - tre - las i - nun - da - ram

a te - rra de luz e no céu en - tão eu po - di - a ver que for -

mar - ram a pa - la - vra A - mor Quem de - ra ser es - tre - la p'ra po -

der i - lu - mi - nar, gui - ar na es - cu - ri - dão quem já s'es - que - ceu de so - nhar Dei -

xar que o bri - lho pou - se no o - lhar de to - dos nós e

que e - sse bri - lho e - ma - ne A - mor e pou - se em to - dos vós Lá longe

eu vi, u - ma luz a bri - lhar lo - go eu sen - ti que pa - ra mim e - ssa

luz é o A - MOR

Moon River

Words by
JOHNNY MERCERMusic by
HENRY MANCINI

Slowly

Moon Riv - er, wid - er than a
mile. I'm cross - in' you in style some day. Old
dream mak - er, you heart break - er, wher -
ev - er you're go - in', I'm go - in' your way:

Copyright © MCMXLXI by Famous Music Corporation, 1619 Broadway, New York 19, N. Y.

Compass Music Ltd., 50, New Bond Street, London, W.1.

19598

International Copyright Secured

All Rights Reserved

Made in England

Any arrangement or adaptation of this composition without the consent of the owner is an infringement of copyright

The performance of any parodied version and the use of the lyrics of this song with any other music is expressly prohibited

Two drift - ers, off to see the world. There's
such a lot of world to see. We're aft -
er the same rain - bow's end wait - in' round the
bend, my Huck - le - ber - ry friend, Moon Riv - er
and me. me.

Moon River-2

19598

Winter wonderland

música: Felix Bernard
letra: Richard Smith

Swing

1
Sleigh bells ring, are you list - 'nin? In the lane, snow is

5
glist-'nin. A beau-ti - ful sight we're hap-py to-night, walk-in' in a win-ter won-der -

9
land! Gone a - way is the blue - bird, here to stay, is a

13
new bird he sings a lovesong, as we go a-long, walk-in' in a win-ter won-der -

17
land! In the mea-dow we can build a snow-man, then pre-tend that he is Par-son

21
Brown, He'll say "Are you mar-ried?" We'll say "No, man! But you can do the job when you're in

25
town!" La - ter on we'll con - spire, as we sit by the

29
fire to face un-a-fraid, the plans that we made walk-in' in a win-ter won-der - land.

Frosty the snowman

Walter Rollins & Steve Nelson

1
Fros - ty the Snow-man was a jol - ly hap-py soul, With a corn - cob pipe and a

6
but-ton nose and two eyes made out of coal. Fros-ty the Snow-man is a fai - ry - tale they

12
say, Hewas made of snow but the chil-dren know how he came to life one day. There

17
must have been some mag-ic in that old silk hat they found. For when they placed it

22
on his head he be - gan to dance a - round. Oh Fros-ty the snow-man was a - live as he could

28
be And the chil - dren say he could laugh and play just the same as you and me.

33
Thump-et y thump thump, thump-et - y thump thump O-ver the hills of snow.

O Soldadinho de Chumbo

1. O Soldado

Alexandre Delgado
1965

Tempo de Marcha $\text{♩} = 120$

mf

Sopranos
E-ra, u-ma vez vin-te, e cin-co sol-da-dos de

Contraltos
E-ra, u-ma vez vin-te, e

Tenores
E-ra, u-ma vez vin-te, e

Baixos
E-ra, u-ma vez vin-te, e

Piano
Caiça
p *mf*

ff

S
chumbo, to-dos ir-mãos, pois ti-nham si-do fei-tos da mes-ma co-lhe-ra da de me-tal.

C
cin-co sol-da-dos de chum-bo, to-dos ir-mãos, pois ti-nham si-do fei-tos da mes-ma co-lhe-ra da de me-tal.

T
cin-co sol-da-dos de chum-bo, to-dos ir-mãos, pois ti-nham si-do fei-tos da mes-ma co-lhe-ra da de me-tal.

B
cin-co sol-da-dos de chum-bo, to-dos ir-mãos, pois ti-nham si-do fei-tos da mes-ma co-lhe-ra da de me-tal.

Pno.
ff

2

O Soldadinho de Chumbo - Alexandre Delgado - Piano

mf

S
Os seus u-ni-for-mes e - ram to - dos ver - me - lhos e a - ma - re - los

C
Os seus u-ni-for-mes e - ram to - dos ver - me - lhos e a - ma -

T
Os seus u-ni-for-mes e - ram to - dos ver -

B
Os seus u-ni-for-mes

10.
mf *p*
segue

ff

S
Os seus u - ni - for - mes e - ram to - dos ver - me - lhos e a - ma - re - los

C
- re - los Os seus u - ni - for - mes e - ram to - dos ver - me - lhos to - dos,

T
- me - lhos e a - ma - re - los Os seus u - ni - for - mes e - ram to - dos

B
e - ram to - dos ver - me - lhos e a - ma - re - los Os seus u - ni - for - mes

10.
ff

ava191937

S *mf*
 A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou - vi - ram nes - te mun - do ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa
 C *mf*
 A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou - vi - ram nes - te mun - do
 T *p*
 fren - te A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou - vi - ram nes - te mun - do
 B *mf*
 A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou - vi - ram nes - te mun - do
 35
 10.
 S
 A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou - vi - ram nes - te mun - do ao a - brir - se, a
 C
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -
 T
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -
 B
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -
 39
 10.
 S
 A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou - vi - ram nes - te mun - do ao a - brir - se, a
 C
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -
 T
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -
 B
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -
 39
 10.
 S
 A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou - vi - ram nes - te mun - do ao a - brir - se, a
 C
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -
 T
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -
 B
 ao a - brir - se, a tam - pa da cai - xa A pri - mei - ra fra - se que, e - les, ou -

S
tam - pa da cai - xa foi:

C
- vi - ram nes - te mun - do foi:

T
- vi - ram nes - te mun - do foi:

B
- vi - ram nes - te mun - do foi:

NARRADOR:
Olha, soldados de chumbo!

Pno.

mf

segue

S
Os seus u - ni - for - mes e - ram to - dos ver - me - lhos e a - ma - re - los

C
A pri - mei - ra fra - se que e - les ou - vi - ram nes - te mun - do ao a - brir - se a tam - pa da cai - xa

T
Ti - nham ar - mas ao om - bro, Ti - nham ar - mas ao om - bro,

B
Ti - nham ar - mas ao om - bro e o - lha - vam em fren - te e o - lha - vam em

Pno.

ff

S
dim.
Os seus u - ni - for - mes e - ram to - dos ver - me - lhos e a - ma - re - los

C
dim.
A pri - mei - ra fra - se que e - les ou - vi - ram nes - te mun - do ao a - brir - se a

T
dim.
Ti - nham ar - mas ao om - bro, Ti - nham ar - mas ao

B
dim.
fren - te e o - lha - vam em fren -

Pno.

dim.

S
ff
- re - los Ah!

C
ff
tam - pa da cai - xa foi:

T
ff
om - bro, Ah!

B
ff
- te e o - lha - vam em fren - te.

Pno.

f mf

f

rra191937

NARRADOR:

"— Olha, soldados de chumbo!"

O grito foi dado por um garoto que batia palmas. Os soldados tinham-lhe sido oferecidos porque era o seu aniversário, e ele começou a colocá-los em cima da mesa. Cada soldado era igualzinho ao anterior, excepto um deles, que tinha sido feito em último lugar, quando o chumbo já era pouco. Mas ele estava tão firme na sua única perna como os restantes em duas, e foi ele que se tornou famoso.

2. A Bailarina

NARRADOR: Havia muitos outros brinquedos sobre a mesa. Mas o mais

Tempo de Valsa $\text{♩} = 140$

Piano

bonito de todos era um castelo em miniatura, feito de cartão, com janelas através das quais se podia ver o interior. Diante do castelo dispunham-se algumas árvores pequenas

7

no.

em torno de um espelhinho que parecia um lago, com cisnes de cera por cima, que se refletiam no espelho.

13

no.

ced.

a tempo

18

S.

E - ra tu - do mui - to lin - do, mui - to lin - do, mui - to lin - do. E - ra tu - do mui - to lin - do, mas mais lin - do do que

C.

E - ra tu - do mui - to lin - do, mui - to lin - do, mui - to lin - do. E - ra tu - do mui - to lin - do, mas mais lin - do do que

T.

E - ra tu - do mui - to lin - do, mui - to lin - do, mui - to lin - do. E - ra tu - do mui - to lin - do, mas mais lin - do do que

B.

E - ra tu - do mui - to lin - do, mui - to lin - do, mui - to lin - do. E - ra tu - do mui - to lin - do, mas mais lin - do do que

Pno.

a tempo

18

mf

25

S.

tu - do e - ra mes - mo, u - ma pe - que - na se - nho - ra que es - ta - va em fren - te, ao cas - te - lo, na

C.

tu - do e - ra mes - mo, u - ma pe - que - na se - nho - ra que es - ta - va em fren - te, ao cas - te - lo, na

T.

tu - do e - ra mes - mo, u - ma pe - que - na se - nho - ra que es - ta - va em fren - te, ao cas - te - lo, na

B.

tu - do e - ra mes - mo, u - ma pe - que - na se - nho - ra que es - ta - va em fren - te, ao cas - te - lo, na

Pno.

25

mf

ava191937

32 *ced.* *a tempo*
mf
S por - ta de en - tra - da. E - ra tu - do mui - to lin - do, mui - to lin - do, mui - to lin - do.
C por - ta de en - tra - da. E - ra tu - do mui - to lin - do, mui - to lin - do, mui - to lin - do.
T por - ta de en - tra - da. E - ra tu - do mui - to lin - do, mui - to lin - do, mui - to lin - do.
B por - ta de en - tra - da. E - ra tu - do mui - to lin - do, mui - to lin - do, mui - to lin - do.
Pno.

39
S E - ra tu - do mui - to lin - do, mas mais lin - do do que tu - do e - ra mes - mo, u - ma pe - que - na se -
C E - ra tu - do mui - to lin - do, mas mais lin - do do que tu - do e - ra mes - mo, u - ma pe - que - na se -
T E - ra tu - do mui - to lin - do, mas mais lin - do do que tu - do e - ra mes - mo, u - ma pe - que - na se -
B E - ra tu - do mui - to lin - do, mas mais lin - do do que tu - do e - ra mes - mo, u - ma pe - que - na se -
Pno.

ava191937

45
S - nho - ra que es - ta - va em fren - te, ao cas - te - lo, na por - ta de en - tra - da.
C - nho - ra que es - ta - va em fren - te, ao cas - te - lo, na por - ta de en - tra - da.
T - nho - ra que es - ta - va em fren - te, ao cas - te - lo, na por - ta de en - tra - da.
B - nho - ra que es - ta - va em fren - te, ao cas - te - lo, na por - ta de en - tra - da.
Pno.

51 *ced.* *a tempo*
(mf)
Pno.

58 *p* *mf*
S Tam - bém e - la e - ra re - cor - ta - da de car -
C Tam - bém e - la e - ra re - cor - ta - da de car -
T Tam - bém e - la e - ra re - cor - ta - da de car -
B Tam - bém e - la e - ra re - cor - ta - da de car -
Pno.

63 *p*

S - tão. Ti-nha um ves - ti - do da mais pu - ra mus-se - li - na

C - tão. Ti-nha um ves - ti - do da mais pu - ra mus-se - li - na

T - tão. Ti-nha um ves - ti - do da mais pu - ra mus-se - li - na

B - tão. Ti-nha um ves - ti - do da mais pu - ra mus-se - li - na

63 *p*

Pno.

70 *f*

S E - u - ma é - char - pe_a - zul nos om - bros. pre-sa no mei - o com u - ma ro - sa de pa -

C E - u - ma é - char - pe_a - zul nos om - bros. pre-sa no mei - o com u - ma ro - sa de pa -

T E - u - ma é - char - pe_a - zul nos om - bros. pre-sa no mei - o com u - ma ro - sa de pa -

B E - u - ma é - char - pe_a - zul nos om - bros. pre-sa no mei - o com u - ma ro - sa de pa -

70 *f*

Pno.

77 *a tempo*

S - pel mai-or-que_a su - a ca - be-ça.

C - pel

T - pel

B - pel

77 *a tempo*

Pno. *mf*

85 *p*

S Tam - bém e - la e - ra re - cor - ta - da de car - tão.

C Tam - bém e - la e - ra re - cor - ta - da de car - tão.

T Tam - bém e - la e - ra re - cor - ta - da de car - tão.

B Tam - bém e - la e - ra re - cor - ta - da de car - tão.

85 *p*

Pno. *mf*

92

S Ti - nha_um ves - ti - do da mais pu - ra mus - se - li - na

C Ti - nha_um ves - ti - do da mais pu - ra mus - se - li - na

T Ti - nha_um ves - ti - do da mais pu - ra mus - se - li - na

B Ti - nha_um ves - ti - do da mais pu - ra mus - se - li - na

Pno. *p*

97

S *f* Eu - ma é - char - pe_a - zul nos om - bros. *p* pre-sa no mei - o com u - ma

C *f* Eu - ma é - char - pe_a - zul nos om - bros. *p* pre-sa no mei - o com u - ma

T *f* Eu - ma é - char - pe_a - zul nos om - bros. *p* pre-sa no mei - o com u - ma

B *f* Eu - ma é - char - pe_a - zul nos om - bros. *p* pre-sa no mei - o com u - ma

Pno. *f* *p*

103

S ro - sa de pa - pel mai-or que a su - a ca - be - ça.

C ro - sa de pa - pel

T ro - sa de pa - pel

B ro - sa de pa - pel

Pno. *p*

110

S *p* A se - nho - ra ti - nha_os bra - ços_es - ten - di - dos

C *p* A se - nho - ra ti - nha_os bra - ços_es - ten - di - dos

T *p* A se - nho - ra ti - nha_os bra - ços_es - ten - di - dos

B *p* A se - nho - ra ti - nha_os bra - ços_es - ten - di - dos

Pno. *p*

ava191937

NARRADOR:
E tinha uma perna
ced.

116

S. pois e-ra bai - la - ri - - - na.

C. pois e-ra bai - la - ri - - - na.

T. pois e-ra bai - la - ri - - - na.

B. pois e-ra bai - la - ri - - - na.

Pno.

ced.

* 120

tão erguida para trás que o soldado de chumbo não a podia ver
e julgou que também ela possuía uma perna só.

a tempo

123

S. Ah!

C.

T.

B.

Pno.

a tempo

pp

* 120

ava191937

130

S.

C. *pp* Ah!

T. *pp* Ah.

B. *pp* Ah.

Pno.

pp

* 120

NARRADOR:

Como o soldado de chumbo não podia ver a outra perna da bailarina, julgou que também ela possuía uma perna só. "É a esposa que me convém", pensou ele. "Mas é tão nobre, e vive num castelo, enquanto eu só tenho uma caixa com mais vinte e quatro camaradas, e sem nenhum outro lugar. Seja como for, tenho que travar conhecimento com ela." Deixou-se ficar perto de uma tabaqueira sobre a mesa. Desse lugar podia observar a elegante senhora, que continuava sobre um pé só, sem perder o equilíbrio. Quando a noite chegou, todos os outros soldados de chumbo foram metidos na caixa, e a gente da casa foi-se deitar.

ava191937

Interlúdio I

NARRADOR:

Nessa altura os brinquedos começaram a brincar sozinhos, às visitas, às danças e aos combates. Os soldados de chumbo

Piano

agitaram-se e protestaram, na sua caixa, pois queriam sair também, mas não podiam erguer a tampa. Os quebra-nozes

Pno.

saltavam ao eixo e o giz riscava na ardósia. Era tanto o barulho, que o canário acordou e começou a falar com os

Pno.

brinquedos, e a fazê-lo até em verso. Os únicos que não se moveram dos seus lugares foram o soldado de chumbo e a pequena bailarina. Ela continuava equilibrada na ponta de um pé, com os dois braços estendidos. Ele mantinha-se

Pno.

firme na sua única perna, sem desviar os olhos da cara dela.

Pno.

Pno.

3. O Diabrete

NARRADOR: "O relógio bateu a meia-noite, e nesse momento - clique! Abriu-se a tampa da caixa do tabaco. Mas não havia tabaco nem rapé lá dentro, e apenas um pequeno diabrete negro - pois a caixa era uma caixa de surpresas.

$\text{♩} = 130$
[apenas se não houver glockenspiel]

Piano

S
C
T
B

O - lá, sol - da - do de chum - bo.

Pno.

segno

S
C
T
B

Não te po - nhas a o-lhar p'ra a - qui - lo que não me - re - ces. Não te po - nhas a o-lhar p'ra a -

Pno.

p poco cresc. *mf dim.* *p poco cresc.*

S
C
T
B

- qui - lo que não me - re - ces.

a o-lhar p'ra a - qui - lo que não me - re - ces.

10.

mf dim. *p*

ava191937

23 *p*

S Mas o sol-da - do de chum-bo não lhe pres - tou a - ten-ção. Nem re - pa-rou. Mas o sol-da - do de

C Mas o sol-da - do de chum-bo não lhe pres - tou a - ten-ção. Nem re - pa-rou.

T Mas o sol-da - do de chum-bo não lhe pres - tou a - ten-ção. Nem re - pa-rou. Mas o sol-da - do de

B Mas o sol-da - do de chum-bo não lhe pres - tou a - ten-ção. Nem re - pa-rou.

Pno.

26

S chum-bo não lhe pres - tou a - ten-ção. Nem re - pa-rou.

C Mas o sol-da - do de chum-bo não lhe pres - tou a - ten-ção.

T chum-bo não lhe pres - tou a - ten-ção. Nem re - pa-rou.

B Mas o sol-da - do de chum-bo não lhe pres - tou a - ten-ção.

28

Pno.

33 *p* *mf*

S Não te po - nhas a o-lhar p'ra_a - qui - lo que não me - re - ces.

C Não te po - nhas a o-lhar p'ra_a - qui - lo que não me -

T Não te po - nhas a o-lhar p'ra_a - qui - lo que não me - re - ces.

B Não te po - nhas a o-lhar p'ra_a - qui - lo que não me -

Pno. *p poco cresc.* *mf dim.*

37 *p* *mf*

S Não te po - nhas a o-lhar p'ra_a - qui - lo que não me - re - ces.

C - re - ces. Não te po - nhas a o-lhar p'ra_a - qui - lo que não me - re - ces.

T Não te po - nhas a o-lhar p'ra_a - qui - lo que não me - re - ces.

B - re - ces. Não te po - nhas a o-lhar p'ra_a - qui - lo que não me - re - ces.

10. *p poco cresc.* *mf dim.*

42

S Mas o sol-da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção. Nem re - pa - rou.

C Mas o sol-da - do Mas o sol-da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção.

T Mas o sol-da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção. Nem re - pa - rou.

B Mas o sol-da - do Mas o sol-da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção.

42

O

46

S Mas o sol-da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção. Nem re - pa - rou.

C Nem re - pa - rou. Mas o sol-da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção.

T Mas o sol-da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção. Nem re - pa - rou.

B Nem re - pa - rou. Mas o sol-da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção.

46

ava191937

50

Pno.

54

C Mui - to bem espe - ra - en - tão por a - ma -

B Mui - to bem espe - ra - en - tão por a - ma -

54

Pno.

57

S Mas o sol - da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção.

C - nha Ah

T Mas o sol - da - do de chum - bo não lhe pres - tou a - ten - ção.

B - nha Ah

57

Pno.

m.d.

ava191937

NARRADOR:

NARRADOR:

Mal a manhã nasceu e as crianças acordaram, o soldado de chumbo foi colocado no parapeito da janela. Fosse o vento ou o pequeno diabo negro, isso não sei, mas de repente a janela bateu, e o soldadinho caiu, de cabeça para baixo, da janela do terceiro andar. Foi uma queda terrível, posso afirmar-lhes! Bateu com a cabeça no chão, ficou com a perna no ar, e a espingarda enfiou-se entre duas pedras da calçada.

O garoto e a criada precipitaram-se para a rua, à sua procura, e, embora estivessem tão perto dele que quase o pisavam, não o conseguiram ver. Ainda se o soldadinho de chumbo tivesse gritado: “Estou aqui!”, certamente o teriam encontrado. Mas ele não achou bem gritar por estar de uniforme.

Para cúmulo começou a chover. Os pingos de chuva em breve vieram com mais força, e foi uma autêntica pancada de água. Quando a chuva parou, dois rapazes passaram pela rua.

— Olha — disse um deles — um soldado de chumbo! Vamos pô-lo a navegar!

4. O Barco de Papel

Moderato $\text{♩} = 76$

Sopranos *p* *mp*
Fi - ze - ram en - tão um bar - co, fi - ze - ram en - tão um bar - co

Contraltos *p* *mp*
Fi - ze - ram en - tão um bar - co, fi - ze - ram en - tão um

Tenores *p* *mp*
Fi - ze - ram en - tão um bar - co, fi - ze - ram en - tão um

Baixos *p* *mp*
Fi - ze - ram en - tão um bar - co, fi - ze - ram en - tão um bar - co

Piano *p*
And * *And* * *And* * *And* * *And* * *And* * *And* * *And* *

7 *mf* *p* *mf* *p* *f*
S du - ma fo - lha de jor-nal, du - ma fo - lha de jor-nal, e me - te - ram ne - le

mp *mf* *p* *mf* *f*
C bar - co du - ma fo - lha de jor-nal, du - ma fo - lha e me - te - ram ne - le

mp *mf* *p* *mf* *f*
T bar - co du - ma fo - lha de jor-nal, du - ma fo - lha e me - te - ram ne - le

mf *p* *mf* *p* *f*
B du - ma fo - lha de jor-nal, du - ma fo - lha de jor-nal, e me - te - ram ne - le

7 *mf* *p* *mf* *p* *f*
'no. * *And* * *And* * *And* * segue

13

S o sol - da - do de chum - bo. E me - te - ram ne - le

C o sol - da - do de chum - bo. E me - te - ram ne - le

T o sol - da - do de chum - bo. E me - te - ram ne - le

B o sol - da - do de chum - bo. E me - te - ram ne - le

Pno.

8^{va}

17

S o sol - da - do de chum - bo.

C o sol - da - do de chum - bo.

T o sol - da - do de chum - bo.

B o sol - da - do de chum - bo.

Pno.

p

21

S E eis o bar - qui - to a des - li - zar dum

C E eis o bar - qui - to

T E eis o bar - qui - to a des - li - zar dum

B E eis o bar - qui - to

Pno.

mf *p*

segue

25

S la - do p'ró ou - tro do cau - dal, e eis o bar - qui - to

C a des - li - zar dum la - do p'ró ou - tro do cau - dal, e

T la - do p'ró ou - tro do cau - dal, e eis o bar - qui - to

B a des - li - zar dum la - do p'ró ou - tro do cau - dal, e

Pno.

28

S a des-li - zar dum la - do p'ró ou - tro do cau - dal.

C eis o bar - qui - to a des-li - zar dum la - do p'ró ou - tro.

T a des-li - zar dum la - do p'ró ou - tro do cau - dal.

B eis o bar - qui - to a des-li - zar dum la - do p'ró ou - tro.

Pno.

Più vivo

♩ = 104

31 *p* *legato*

S E os ra - pa - zes se - gui - am ao seu la - do

C E os ra - pa - zes se - gui - am ao seu la - do

T E os ra - pa - zes se - gui - am ao seu la - do

B E os ra - pa - zes se - gui - am ao seu la - do

Pno.

ava191937

32

S ba - ten - do pal - mas to - dos con - ten - tes. E os ra - pa - zes se -

C ba - ten - do pal - mas to - dos con - ten - tes. E os ra - pa - zes se -

T ba - ten - do pal - mas to - dos con - ten - tes. E os ra - pa - zes se -

B ba - ten - do pal - mas to - dos con - ten - tes. E os ra - pa - zes se -

Pno.

35

S - gui - am ao seu la - do ba - ten - do pal - mas to - dos con - ten - tes

C - gui - am ao seu la - do ba - ten - do pal - mas to - dos con - ten - tes.

T - gui - am ao seu la - do ba - ten - do pal - mas to - dos con - ten - tes.

B - gui - am ao seu la - do ba - ten - do pal - mas to - dos con - ten - tes.

Pno.

51. *Agitato* $\text{♩} = 140$

Pno. *p*

53. *mp*
S. Que gran-des on - das

C. *mp*
Que gran-des on - das e que cor-ren - te, que gran-des on - das e que cor-ren - te. Ah!

Pno. *mp*

55. *mp*

60. *mp*
S. e que cor-ren - te, que gran-des on - das e que cor-ren - te. Ah!
C. Ha - vi - a na va - le - ta, ha -
T.
B. *mp*
Que gran-des on - das e que cor-ren - te.

60. *mp*

Pno. *mp*

ava191937

65. *mp*
S. Ha - vi - a na va - le - ta, ha - vi - a na va -
C. - vi - a na va - le - ta. Ah!
T. *mp*
Que gran-des on - das e que cor-ren - te, que gran-des on - das
B. que gran-des on - das e que cor-ren - te. Ah!

Pno. *mp*

65. *mp*

70. *p*
S. - le - ta.
C. *p*
Que gran-des on - das e que cor-ren - te, que gran-des on - das e que cor-ren - te.
T. e que cor-ren - te.
B. *p*
Que gran-des on - das e que cor-ren - te, que gran-des on - das e que cor-ren - te.

70. *p*

Pno. *p*

ava191937

75 *p*

S: Que gran-des on - das e que cor-ren - te, que gran-des on - das e que cor-ren - te. E os ra - pa - zes se -

C: Ah! Ha - vi - a na va - le - ta, ha -

T: *p* Que gran-des on - das e que cor-ren - te, que gran-des on - das e que cor-ren - te. Ah!

B: Ah! Ha - vi - a na va - le - ta, ha -

Pno. *mf*

81

S: - gui-am ao seu la - do ba-ten-do pal - mas to - dos con - ten - tes. E os ra -

C: - vi - a na va - le - ta. Ah! Ha - vi - a na va -

T: Que gran-des on - das e que cor-ren - te, que gran-des on - das e que cor-ren - te. Ah!

B: - vi - a na va - le - ta. Ah! Ha - vi - a na va -

Pno.

ava191937

88

S: - pa - zes se - gui-am ao seu la - do ba-ten-do pal - mas to - dos con - ten - tes.

C: - le - ta, ha - vi - a na va - le - ta. Ah!

T: Que gran-des on - das e que cor-ren - te, que gran-des on - das e que cor-ren - te.

B: - le - ta, ha - vi - a na va - le - ta. Ah!

Pno.

95 *Più agitato* $\text{♩} = 154$

Pno. *p*

NARRADOR: O barco de papel subia e descia, e no meio da correnteza andava tão depressa que o soldado de chumbo estremeceu. Mas manteve-se firme, sem mostrar qualquer emoção, e olhando fixamente à sua frente, de espingarda ao ombro.

101 *mp*

S Ah! Ah!

C *p* Ah!

T *p* Ah!

B *p* Ah!

Pno. *mf* *p* *mf*

109 *p* *div.* Ah! Ah!

C *p* Ah!

T *p* Ah!

B *p* Ah!

Pno. *mf* *p* *mf*

ava191937

NARRADOR:

Subitamente, o barco passou por um longo túnel, que era tão escuro quanto a sua caixa tinha sido.

117 *Molto agitato* $\text{♩} = 85$

Pno.

"- Onde estarei agora? ", perguntou a si mesmo o soldadinho. "Isto é com certeza obra do diabrete negro".

121

Pno.

"Ah, ainda se a gentil senhora estivesse sentada a meu lado, bem podia estar escuro, que eu não me importava nada!"

127

Pno.

132

Pno.

Então apareceu uma grande ratazana que vivia no túnel. "Onde está o teu passaporte? "Perguntou a ratazana. "Mostra-me o teu passaporte!"

138

S

pp

Ahl!

Pno.

pp

* 2do * 2do * 2do * 2do * segue

Impassível, o soldado de chumbo manteve-se calado e agarrou na espingarda com mais firmeza. O barco deslizou mais depressa, com a ratazana a persegui-lo, rangendo os dentes e gritando: "Apanhem-no, apanhem-no! Não pagou a passagem nem mostrou o passaporte!"

146

S

Ahl!

C

Ahl!

Pno.

cresc.

Entretanto a corrente tornava-se cada vez mais forte e mais veloz. O soldado de chumbo já distinguia a luz ao fundo do túnel. Aos seus ouvidos soava um rugido capaz de assustar um homem corajoso.

151

S

Oh!

C

Oh!

T

mf

Oh!

B

mf

Oh!

Pno.

157

S

Oh!

C

Oh!

T

Oh!

B

Oh!

Pno.

mf

ava191937

Imaginem só! No fim do túnel, a água da valeta ia dar a um

162

S. Ah!

C. Ah!

T. Ah!

B. Ah!

Pno. 162

segue

grande canal que era tão perigoso para ele quanto seria para nós uma catarata.

166

S. Uh!

C. Uh!

T. Uh!

B. Uh!

Pno. 166

ava191937

E foi-se

170

S. Eh!

C. Eh!

T. Eh!

B. Eh!

Pno. 170

aproximando, a toda a velocidade...

174

S. Ih!

C. Ih!

T. Ih!

B. Ih!

Pno. 174

ava191937

Então o barco rodou sobre si, três, quatro vezes, e ficou cheio de água até aos bordos.

178 *ff* *pp* Calmo $\text{♩} = 64$

S. Ah! E eis que o bar-qui-to

C. Ah! E

T. Ah!

B. Ah!

Pno. *ff* *pp* Calmo $\text{♩} = 64$

184

S. se, a - fun - da - va ca - da vez mais.

C. eis que o bar - qui - to se, a - fun - da - va ca - da vez mais.

T. E eis que o bar - qui - to se, a - fun - da - va ca - da vez mais.

B. E eis que o bar - qui - to se, a - fun - da - va ca - da vez

Pno.

ava191937

Poco più mosso $\text{♩} = 80$

189

S. O pa-pel i - a fi-can-do ca - da vez mais mo - le.

C. O pa-pel i - a fi-can-do ca - da vez mais

T. O pa-pel i - a fi-can-do

B. mais. O pa-pel

Pno. Poco più mosso $\text{♩} = 80$

195

Più mosso $\text{♩} = 94$

S. A á - gua

C. mo - le. A á - gua

T. ca - da vez mais mo - le. A á - gua

B. i - a fi-can-do ca - da vez mais mo - le. A á - gua

Pno. Più mosso $\text{♩} = 94$

195

ava191937

201

S. já co - bri - a_a ca - be - ça do sol - da - di - nho. A

C. já bri - a_a ca - be - ça do sol - da - di - nho, do sol - da -

T. já co - bri - a_a ca - be - ça do sol - da - di - nho. A

B. já bri - a_a ca - be - ça do sol - da - di - nho. A

Pno.

208

S. á - gua já co - bri - a_a ca - be - ça do sol - da - di - nho.

C. di - nho, co - bri - a_a ca - be - ça do sol - da - di - nho.

T. á - gua já co - bri - a_a ca - be - ça do sol - da - di - nho.

B. á - gua já co - bri - a_a ca - be - ça do sol - da - di - nho.

Pno. *mf*

ava191937

Tempo de Marcha $\text{♩} = 120 (\text{♩} = \text{♩})$

214

S. *pp* E aos seus ou - vi - dos de chum - bo so - a - va:

C. *pp* E aos seus ou - vi - dos de chum - bo so - a - va:

T. *pp* E aos seus ou - vi - dos de chum - bo so - a - va:

B. *pp* E aos seus ou - vi - dos de chum - bo so - a - va:

Pno.

Tempo de Marcha $\text{♩} = 120 (\text{♩} = \text{♩})$

218 *mf* "Mar-cha,em fren-te sol-da - di - nho! vem a mor-te no ca - mi - nho! "Mar-cha,em fren-te sol-da -

C. *mp* "Mar - cha,em

T. *mf* "Mar-cha,em fren-te sol-da - di - nho! vem a mor-te no ca - mi - nho!

B.

Pno.

223

S - di - nhol! vem a mor-te no ca - mi - nhol! *Mar - cha,em fren-te sol-da -

C fren-te sol-da - di - nhol! vem a mor-te no ca-mi - nhol! *Mar - cha,em

T *Mar - cha,em fren-te sol-da - di - nhol! vem a mor-te no ca - mi - nhol

B *Mar - cha,em fren-te sol-da-di - nhol! vem a mor-te no ca-mi - nhol!

Pno.

227 *morendo*

S - di - nhol! vem a mor-te no ca - mi - nhol! vem a mor-te no ca - mi - nhol!

C fren-te sol-da-di - nhol! vem a mor-te no ca-mi - nhol! vem a mor-te no ca-mi-nhol!

T *Mar - cha,em fren-te sol-da - di - nhol! vem a mor-te no ca - mi - nhol!

B *Mar - cha,em fren-te sol-da-di - nhol! vem a mor-te no ca-mi - nhol!

Pno.

ava191937

NARRADOR:

O papel desfez-se e o soldado furou o barco...

mas nesse mesmo momento foi engolido
por um grande peixe.

232

S

C

T

B

Pno.

Dentro do peixe estava a vida mais escura que no túnel. E era um sítio muito apertado. Apesar disso, o firme soldado de chumbo ficou muito direito, de espingarda ao ombro.

O peixe nadou para baixo e para cima, depois fez as mais terríveis contorções, até que, inesperadamente, ficou quieto. Foi como se um relâmpago o assombresse. A luz do dia jorrou, e uma voz exclamou: "Mas é o soldadinho de chumbo!"

O peixe tinha sido pescado, levado para o mercado, vendido e trazido para a cozinha, onde a cozinheira o abriu ao meio com uma grande faca.

A pegou o soldado e levou-o para a sala, onde todos quiseram ver o herói que tinha sido encontrado dentro de um peixe. O soldadinho de chumbo não se sentia muito orgulhoso.

Colocaram-no sobre a mesa e — que coisas estranhas acontecem neste mundo! —

— o soldado estava exatamente no mesmo quarto onde estivera antes! Viu as mesmas crianças e os mesmos brinquedos em cima da mesa. Lá estava o mesmo castelo com a linda bailarina, que continuava com uma perna no ar.

Tempo de valsa = 140

7

Pro.

A musical score for Piano (Pro.) in 2/4 time. The score is written on two staves. The right hand (treble clef) starts with a half note G4, followed by a quarter note A4, then a quarter note B4. A slur covers the next four notes: quarter note C5, quarter note D5, quarter note E5, and quarter note F#5. The left hand (bass clef) starts with a half note G2, followed by a quarter note A2, then a quarter note B2. A slur covers the next four notes: quarter note C3, quarter note D3, quarter note E3, and quarter note F#3. The key signature has one sharp (F#). The time signature is 2/4. The score is labeled 'Pro.' on the left.

ava191937

Ave Maria (Schubert)

Tempo: $\text{♩} = 130$

Sopranos
pp No fo - gão o sol - da - di - nho sen - tiu um ca - lor ver - da - dei - ra - men - te to
p
mp

Contraltos
pp No fo - gão o sol - da - di - nho sen - tiu
p
mp sen - tiu um ca - lor ver - da

Tenores
pp No fo - gão o sol - da - di - nho sen - tiu
p
mp sen - tiu um ca - lor ver - da

Baixos
pp No fo - gão o sol - da - di - nho sen - tiu
p
mp sen -

Piano
mp

7

S. *mf*
ri - vel, sen - tiu um ca-lor ter - ri - vel.

C. *mf*
dei - ra - men - te ter - ri - vel. No fo-gão ele sen - tiu um ca - lor a - bra - sa

T. *mf*
dei - ra - men - te ter - ri - vel. No fo-gão ele sen - tiu um ca - lor a - bra - sa

B. *mf*
tiu um ca-lor ter - ri - vel. No fo-gão ele sen - tiu um ca - lor a - bra - sa

7

Pno. *mf*

11 *mp*

S Se-es-ta-va-a so-frer por cau - sa do ver-da - dei-ro fo - go, ou por cau - sa do a -

C - dor. por cau - sa do ver-da - dei-ro fo - go, ver-da - dei-ro fo - go ou por cau - sa do a -

T - dor.

B - dor.

Pno. *p* *mp*

12

15

S mor, Is - so, ele não sa - bi - a.

C mor, Is - so, ele não sa - bi - a.

T Is - so, ele não sa - bi - a.

B Is - so, ele não sa - bi - a.

16 *f* *pp* *mp* *8va*

Pno.

20 *mp dim.*

S O seu co - lo - ri - do de-sa - pa - re - cer - ra

C *mp dim.* O seu co - lo - ri - do de-sa - pa - re - cer - ra

T *mp dim.* O seu co - lo - ri - do de-sa - pa - re - cer - ra

B *mp dim.* O seu co - lo - ri - do de-sa - pa - re - cer - ra

Pno. *dim.* *in loco*

24 *mp*

S Se is - so fo - ra fru - to da vi -

C

T

B

25 *pp*

Pno.

O Soldadinho de Chumbo - Alexandre Delgado - Piano

51

28

S - a - - - - - gem ou se re - sul - ta - va do ca -

C *mp* Se, is - so fo - ra fru - to da vi - a - - - - - gem ou do ca -

T *mp* Se, is - so fo - ra fru - to da vi - a - - - - - gem ou do ca -

B *mp* Se, is - so fo - ra fru - to da vi - a - - - - - gem ou do ca -

no.

32 *f* *pp* *mp*

S - lor. O - lhou pa - ra_a

C *f* *mp* - lor quem po - de - ri - a di - zê - lo? O - lhou pa - ra_a

T *f* *mp* - lor quem po - de - ri - a di - zê - lo? O - lhou pa - ra_a

B *f* *pp* *mp* - lor. O - lhou pa - ra_a

32 *f* *mp*

52

O Soldadinho de Chumbo - Alexandre Delgado - Piano

37 *mf*

S bai - la - ri - na e e - la_o - lhou p'ra

C *mf* bai - la - ri - na e e - la_o - lhou p'ra

T *mf* bai - la - ri - na e e - la_o - lhou p'ra

B *mf* bai - la - ri - na e e - la_o - lhou p'ra

Pno. *mf*

42

S e - le. O - lhou pa - ra_a dan - ça - ri

C e - le. O - lhou pa - ra_a dan - ça - ri

T e - le. O - lhou pa - ra_a dan - ça - ri

B e - le. O - lhou pa - ra_a dan - ça - ri

Prio. *mf*

42 *mf*

ava191937

42

S - na e e - la.o - lhou p'ra e - - - le.

C - na e e - la.o - lhou p'ra e - - - le.

T - na e e - la.o - lhou p'ra e - - - le.

B - na e e - la.o - lhou p'ra e - - - le.

Pno.

47

50

52

S e - la.o - lhou p'ra e - - - le.

C - - - e - la.o - lhou p'ra

T - - - - -

B *p* Ah

Pno.

57

60

56 div.

S Ele - le.o - lhou p'ra e -

C Ele - le.o - lhou p'ra e - la.

T Ele - le.o - lhou p'ra e - la.

B Ah

Pno.

59

62

61

S - le. Ele - le.o - lhou p'ra Ah

C - lhou p'ra e - le. Ah

T E.e - le.o - lhou p'ra e - la.

B

Pno.

64

67

71

S

C

T

B

E o sol-da-di-nho sen-

71

Pno

(caixa)

p

ava101917

[illegible]

82

S com a su - a ar - ma_ao om - bro, *pp* Mas man - te - ve - se bem

C fir - me com a su - a ar - ma_ao om - bro, *pp*

T com a su - a ar - ma_ao om - bro, Mas man - te - ve - se bem

B fir - me com a su - a ar - ma_ao om - bro, *pp*

Pno.

85

S fir - me com a su - a ar - ma_ao om - bro, *pp*

C Mas man - te - ve - se bem fir - me com a su - a ar - ma_ao om - bro, *pp*

T fir - me com a su - a ar - ma_ao om - bro, *pp*

B Mas man - te - ve - se bem fir - me com a su - a ar - ma_ao om - bro, *pp*

Pno.

NARRADOR: Nisto, abriu-se uma porta, a corrente de ar apanhou a pequena bailarina e ela voou como uma siltide, para junto do soldado de chumbo no fogão.

89

Pno. *p* *mf*

incalzando

92

Pno. *f*

$\text{♩} = 150$

95

S Ah *ff*

C Ah *ff*

T Ah *ff*

B Ah *ff*

$\text{♩} = 150$

95

Pno. *ff*

101

S. *f* Ah

C. *ff* Ah *mf* Ah

T. *f* Ah

B. *ff* Ah *mf* Ah

Pno. *ff* *f dim. sempre*

106

S. *p* Ah

C. *p* Ah

T. *p* Ah

B. *p* Ah

Pno. *p*

NARRADOR: As chamas envolveram-na e foi o seu fim.

O soldadinho transformara-se entretanto num pequeno monte de chumbo. E na manhã seguinte, quando a criada retirava as cinzas, encontrou-o, e viu que o chumbo tomara a forma de um coração.

111

Pno. *pp*

116 $\text{♩} = 100$ *p*

124 *rall. assai* *Pesante* $\text{♩} = 90$ *allarg. sempre* *cresc.*

140 *ff* *p*

ava191937

Tempo de Valsa $\text{♩} = 150$

S Mas no quar - to dos brin -

C Mas no quar - to dos brin -

T Mas no quar - to dos brin -

B Mas no quar - to dos brin -

Pno. *p*

* *And* * *And* * *And* * segue

S *f* que - dos tu - do pros-se - guiu da mes - ma ma - nei - ra E o ca - ná - rio vol -

C *f* que - dos tu - do pros-se - guiu da mes - ma ma - nei - ra E o ca - ná - rio vol -

T *f* que - dos tu - do pros-se - guiu da mes - ma ma - nei - ra E o ca - ná - rio vol -

B *f* que - dos tu - do pros-se - guiu da mes - ma ma - nei - ra E o ca - ná - rio vol -

Pno. *p*

aval191937

S *f* - tou a di-zer ver - sos Ao re-to - mar - se, a brin - ca - dei - ra. No en -

C *f* - tou a di-zer ver - sos Ao re-to - mar - se, a brin - ca - dei - ra. No en -

T *f* - tou a di-zer ver - sos Ao re-to - mar - se, a brin - ca - dei - ra. No en -

B *f* - tou a di-zer ver - sos Ao re-to - mar - se, a brin - ca - dei - ra. No en -

Pno. *p*

* *And* * *And* * *And* * *And* *

S *mp cresc. sempre* - tan - to, a ver - da - de ver - da - di - nha é que to - dos guar - da - ram na me -

C *mp cresc. sempre* - tan - to, a ver - da - de ver - da - di - nha é que to - dos guar - da - ram na me -

T *mp cresc. sempre* - tan - to, a ver - da - de ver - da - di - nha é que to - dos guar - da - ram na me -

B *mp cresc. sempre* - tan - to, a ver - da - de ver - da - di - nha é que to - dos guar - da - ram na me -

Pno. *mp cresc. sempre*

176

S -mó - ria ca - da de - ta - lhe des - ta his - tó - ria do sol - da -

C -mó - ria ca - da de - ta - lhe des - ta his - tó - ria do sol - da -

T -mó - ria ca - da de - ta - lhe des - ta his - tó - ria do sol - da -

B -mó - ria ca - da de - ta - lhe des - ta his - tó - ria do sol - da -

Pno.

176

mf

allarg. *a tempo*

182

S - di - nho e da lin - da bai - la - ri - nal

C - di - nho e da lin - da bai - la - ri - nal

T - di - nho e da lin - da bai - la - ri - nal

B - di - nho e da lin - da bai - la - ri - nal

183

f cresc. *sub. p* *ff*

allarg. *a tempo*

IV) Guiões de entrevista

Guião de Entrevista – ALUNOS

A presente entrevista insere-se no âmbito de uma investigação que irá culminar na entrega e defesa de uma dissertação de mestrado cujo tema é: *O regresso à formação - o caso da docência de Formação Musical do Ensino Especializado da Música*. Direcciona-se especificamente a professores de Formação Musical que, com a mudança da legislação, regressaram à formação e concluíram o Mestrado em Ensino de Música no ramo de Formação Musical do Instituto Politécnico do Porto. Sendo a entrevista uma estratégia de investigação, esta tem como finalidade a recolha de dados acerca da experiência vivida na retoma ao Ensino Superior.

Perfil

Em que escolas deu aulas e em que regimes de ensino?

Quantos anos de serviço tem em Formação Musical e em Classe de Conjunto?

Motivação

O que o levou a fazer o Mestrado?

As escolas exerceram algum tipo de pressão na obtenção do mestrado?

Implicações

Que implicações teve a sua vida profissional estando a frequentar o mestrado?

Relacionamento

Enquanto professor, como encarou o papel de aluno?

Como era o seu relacionamento com o cooperante, com os professores do mestrado e com os seus colegas de curso?

Práticas

Depois de concluir o Mestrado, as suas planificações mantiveram-se iguais ou foram influenciadas pelo cooperante?

Que mais valias lhe trouxe a realização do Mestrado nas suas práticas letivas?

Guião de Entrevista – PROFESSORES COOPERANTES

A presente entrevista insere-se no âmbito de uma investigação que irá culminar na entrega e defesa de uma dissertação de mestrado cujo tema é: *O regresso à formação - o caso da docência de Formação Musical do Ensino Especializado da Música*. Direciona-se especificamente a professores cooperantes de Formação Musical que receberam alunos que, com a mudança da legislação, regressaram à formação e concluíram o Mestrado em Ensino de Música no ramo de Formação Musical do Instituto Politécnico do Porto. Sendo a entrevista uma estratégia de investigação, esta tem como finalidade a recolha de dados acerca da experiência vivida na orientação do Estágio Profissional de alunos que já exerciam a docência.

Perfil

Em que escolas já trabalhou e em que regimes de ensino?

Quantos anos de serviço tem em Formação Musical e em Classe de Conjunto?

Como obteve a sua profissionalização?

Quantos estagiários já orientou?

Adaptação

Como geriu o processo de estágio sendo que o estagiário é um colega de profissão?

Sentiu dificuldades em que o estagiário seguisse as suas estratégias?

O estagiário influenciou de alguma forma as suas práticas letivas?

Opinião

Qual é a sua opinião acerca dos Estágios Profissionais?

V) Transcrição das entrevistas

Entrevista: Aluno a)

Data: 30/05/2023

Formato: Online

Entrevistador: Relativamente a antes de ingressar no mestrado, em que escolas deu aulas e em que regimes de ensino?

Aluno: Olá. Em que escolas dei aulas? Eu comecei a dar aulas no conservatório de Música da Maia depois, enquanto fiz a licenciatura já estava a dar aulas no Conservatório de Música das Maia. Depois dei aulas também na escola de música da Guilhermina Suggia. No conservatório era iniciação, na Guilhermina Suggia dei mal acabei o curso e dava articulados e supletivos. E... depois comecei logo a dar aula na Escola de Música Óscar da Silva, também articulados e supletivos.

E: Antes de ingressar no mestrado consegue me dizer quantos anos de serviço tinha em formação musical e em classe de conjunto?

A: Antes de começar o mestrado... eu comecei o mestrado em... em que ano é que eu acabei? Terminei o mestrado em junho por isso comecei em 2013. 2013... anos de serviço devia ter praí quatro.

E: Em formação Musical e Classe de Conjunto ou só FM?

A: Tinha em formação musical, na classe de conjunto tinha muito menos.

E: Certo. O que é que o levou a fazer o mestrado?

A: É assim, como comes-te no início, o que me levou a fazer o mestrado foi... em primeiro lugar adquirir conhecimento e em segundo lugar o que me levou ou obrigou, se calhar, a fazer foi a exigência da personalização. Não é... havia outras possibilidades como na universidade aberta para tirar a personalização e eu como

já tinha quase 5 anos de serviço na altura se esperasse mais um ano conseguia tirar pela universidade aberta e era uma outra possibilidade. Eu quis fazer o mestrado em ensino para obter mais habilitações, mas também para conhecer novas realidades e conhecer novas pessoas.

E: As escolas onde dava aulas exerceram algum tipo de pressão para que obtivesse essa profissionalização ou o mestrado?

A: Eu acho que não foram propriamente as escolas, foi mais eu para mim próprio. Sabia que a profissionalização iria ser uma obrigatoriedade e eu não a tinha, eu tinha que fazer com que essa habilitação ficasse em meu poder. Por isso fui eu quase que me obriguei a tirar logo mal pude, mal abriu [o mestrado], tirei logo nos primeiros anos.

E: E que implicações é que a frequência do mestrado teve na sua vida profissional?

A: A maior implicação ou o maior benefício que me trouxe foi a estabilidade. Estabilidade no corpo docente, não ter a preocupação de a qualquer momento ser mesmo obrigatório, eu não a obter e ter que sair do quadro da escola ou do corpo docente da escola e a estabilidade financeira, porque quando obtive... quando obtive o mestrado subi de escalão, comecei a obter um rendimento maior. O escalão era superior, o rendimento era superior por isso só me trouxe vantagens.

E: E como é que fez a gestão da vida profissional estando a frequentar um mestrado?

A: Era otimizar o tempo todo, não descorar a parte profissional porque era aquilo que eu não poderia, de todo, descorar porque era o meu trabalho. Quando estava no mestrado, tudo o que era para o mestrado não deixava para ontem fazia sempre no momento adequado, preparava as aulas, sempre que possível fazia as observações todas possíveis para que o mestrado não ficasse para trás nem a vida profissional ficasse para trás. É não adormecer, não adormeci durante o mestrado.

E: Enquanto professor como é que encarou o papel de aluno?

A: Muito bem, porque quando fui para o mestrado fui com sede de saber, apesar de eu ter bastante experiência, tinha 5 anos de serviço, mas já dava aulas há muitos

mais anos. Eu ia lá para aprender não para mostrar que já sabia, que é uma coisa que eu acho que é importante, não ia lá mostrar que já sabia umas coisas, não. Eu ia lá perceber como é que os outros trabalhavam e que caminho é que eu queria seguir.

E: Exato. E como já era professor notou que o seu relacionamento com o professor cooperante ou com os professores do mestrado e até mesmo com os colegas de curso era um relacionamento diferente?

A: Acho que tinha respeito... respeito por ambos, tanto pelos professores cooperantes, como pelos professores do mestrado e tanto como os colegas. Como já tinha experiência e trocava as ideias, porque penso que na partilha é que está o ganho. Como eu partilhava as minhas experiências e os meus conhecimentos, a única coisa que senti foi... reconhecimento pelo trabalho que estava a apresentar. Não senti que estava a ser beneficiado, nem senti que estava a ser prejudicado por já ter experiência, fui valorizado pelo trabalho que apresentei.

E: Depois de concluir o mestrado, visto que já era professor, as suas planificações mantiveram-se iguais ou foram em específico pelo cooperante? Não pelas práticas e pelo ensino do mestrado, mas sim por aquilo que aconteceu na prática de ensino supervisionada com o cooperante.

A: Nós estamos sempre... eu acho que quando estamos a trabalhar com alguém trazemos sempre algo dessa pessoa, aprendemos sempre algo com essa pessoa. Não vou dizer que as minhas planificações mudaram ou que as minhas aulas mudaram, agora, uma coisa que me ensinou foi pensar se calhar ainda mais nas aulas. Pensar que a evolução tem que ser constante, não podemos ficar agarrados a ideias pré-concebidas, temos de estar sempre a evoluir. Mudar não mudou, mas fez-me repensar algumas estratégias que usava e melhorá-las sim.

E: Agora num panorama geral, que mais valias é que lhe trouxe a realização do mestrado nas suas práticas letivas? Já falou aqui um pouco disto de que o levou a repensar, que trouxe coisas novas, que vinha com sede de saber...

A: O que é que me trouxe? O mestrado trouxe-me... conheci mais pessoas, na área, que eu acho que é muitíssimos importante. Conheci pessoas que estavam a fazer o

mesmo que eu, pessoas que já davam aulas, outras que não. Fez-me perceber que as realidades eram completamente distintas. Fez-me entender que as capacidades de cada um poderão ser potenciadas, mesmo chegando a níveis diferentes, mas cada um tem capacidades para potenciar a sua prática pedagógica.

Na verdade, o mestrado só me trouxe mais valias. Por exemplo, no mestrado, não pensando só na prática pedagógica, tive algumas disciplinas, cadeiras, unidades curriculares, como lhe queiramos chamar, que me fizeram repensar coisas que se eu não fosse para lá não teria pensado sequer. Por exemplo, o mestrado fez-me... estava tão entusiasmado com o mestrado que mal acabei o mestrado, inscrevi-me logo em doutoramento. Não acabei, mas mal acabei o mestrado inscrevi-me em doutoramento. Trouxe-me o gosto por... por pesquisar, por elaborar... por analisar o que já está escrito, o repensar outras práticas. Fez-me pensar bastante.

Entrevista: Aluno b)

Data: 01/06/2023

Formato: Presencial

Entrevistador: Antes de mais boa tarde, obrigada pela sua colaboração nesta entrevista. Gostaria de perguntar alguns... alguns dados acerca da sua profissão antes de ingressar no mestrado. Em que escolas deu aulas e em que regimes de ensino?

Aluno: Não sei se sei as escolas de cor todas, mas dei... lembro-me que dei... eu comecei a dar aulas de Formação Musical no Colégio do Rosário, eles têm lá uma secção que é como se fosse uma escola de música mesmo. Bom, tinham Formação Musical, tinham Classe de Conjunto, Instrumento. Tinha 2 tempos letivos de 50 minutos de Formação Musical e foi lá que eu comecei. Depois... fui dar aulas para o Marco Canaveses, para a Artâmega, que tinha acabado de abrir em 2008 e... que não era oficial e, entretanto, tornou-se oficial porque era uma escola recém aberta de música, teatro e dança. Depois estive aí e numa escola não oficial aqui no Porto, a Pauta. E, portanto, fui trabalhando sempre em escolas oficiais e não oficiais, na Valentim [de Carvalho], onde ainda estou, cheguei a trabalhar em Fernandes Fão.

E: E os regimes de ensino? Era sempre integrado ou articulado?

A: Os regimes de ensino, lá está... Aliás, quando vim para aqui, já dava aulas no Conservatório da Maia, onde ainda estou, e aí dei supletivo e articulado. Integrado, não sei se dei. Eu não sei se os alunos... Eu acho que [em Fernandes Fão] não era integrado, acho que era articulado quando dei aulas em Fernandes Fão, mas em Fernandes Fão eu já tinha entrado para aqui, já foi posterior.

E: Então, gostaria de perguntar também quantos anos de serviço é que tinha quando chegou aqui ao mestrado, de Formação Musical e de Classe de Conjunto?

A: Não faço ideia. Não tinha tempo, não tinha tempo para fazer isso. E... pronto.

E: Agora a pergunta chave. O que é que a levou a fazer o mestrado?

A: Achava que era uma componente importante para... não só a nível pessoal, como a nível profissional. Portanto, sabia que era uma questão de tempo até ter feito, até ter de fazer, perdão... Aliás, havia entrevistas, quer dizer, uma pessoa sentava-se – “E então, tem profissionalização?”. Acho que antes de dizerem bom dia perguntavam se tínhamos profissionalização. Então ok, tem de ser, mas... não era só, porque eu quando acabei a licenciatura em Formação Musical... Tinha acabado de abrir um mestrado em Musicologia aqui no Porto. E... eu quis fazer, só que demorei uma eternidade a fazer esse mestrado, mas mal acabei estava a abrir este, que as aulas até só começaram em dezembro. Portanto, eu defendi acho que dia 30 ou 31 de outubro e as inscrições para este Mestrado acabavam no dia também 30 ou 31 de outubro. Portanto, eu ainda estava a defender e já me estava a inscrever neste. Pronto, correu bem do ponto de vista de calendário, mas era uma coisa que eu naturalmente já queria fazer, tanto porque era uma necessidade, era uma coisa que escolas pediam, como eu própria sentia que as minhas... que estava a precisar ali de um *refresh* na Formação Musical, de um novo questionar das coisas.

E: Eu queria tocar nesse ponto, as escolas exerceram algum tipo de pressão para a obtenção da profissionalização?

A: Eu estava no... A única escola oficial onde eu estava, na altura, era no Conservatório de Música da Maia, que não me pressionou nesse sentido, não senti propriamente. Quer dizer, eu sabia, mas não me lembro de alguma vez alguém ter tido uma conversa comigo nesse sentido. Não me lembro, pelo menos.

E: Em relação à frequência do mestrado juntamente com a vida profissional, que implicações é que teve começar a frequentar o mestrado e... gerir a vida profissional ao mesmo tempo.

A: Foi extremamente difícil, e diversas dificuldades fizeram com que eu tivesse de acumular mais e mais e mais uma escola para conseguir, não só a minha vida pessoal, como pagar o mestrado. Portanto, esse ano, foi o segundo ano, foi um ano muito, muito, muito, muito, muito difícil. Eu cheguei até a fazer uma investida numa área à parte para ver se a coisa corria melhor, mas também não correu muito bem. Mas foi muito complicado por causa disso, porque estava-se a atravessar um período muito complicado nalgumas escolas.

E: Enquanto professora, que já era, como é que encarou voltar ao papel de aluno?

A: Sabes, é que eu fui educada de uma maneira um bocado em que as relações entre professores e alunos são muito... são muito pouco distanciadas e eu habituei-me desde pequena. Tenho uma dúvida, pergunto. E eu lembro que em certa altura mudei de escola e os alunos quase que viravam... que olhavam para o lado quando aparecia um professor. Quando eu entrei para a escola de música, onde eu por acaso também estagiei, foi a escola de música... o ambiente não era de todo esse, era super saudável, senti-me outra vez em casa, perfeitamente. Portanto, quando vim para aqui, para este mestrado, foi... quer dizer, o ser aluna era continuar a ser eu mesma no fundo, porque tinha questões, fazia-as. Claro que há sempre ali algumas coisas em que uma pessoa é um bocadinho arrogante, às vezes até tenho assim uma ideia de sabichona – “Ai eu já sei como é que isto é” - e depois uma pessoa deixa-se envolver e deixa-se ir e... ao final do ano pensa – “Hum! estavas mesmo a precisar deste *refresh*, aquela tua intuição no início estava certa. Há coisas que sim, faziam sentido e, naturalmente, agora já não fazem. Muito bem, ok”.

E: A propósito disso, como é que era a relação com os colegas aqui no mestrado, com os professores do mestrado, com o cooperante, se sentiu que existia alguma diferença entre já ser uma professora?

A: Ah... talvez não sei. Às vezes nós, em termos de colegas, não sei se não havia. Se calhar, uma secreta tensão daquelas que não se fala, tipo aquele elefante no meio da sala, não sei se não existiria algum pouco à vontade, eventualmente alguns colegas em relação a outros. Não sei se existiria alguma tensão também secreta, daquela que ninguém fala, entre os que se tinham formado em Formação Musical e os que não se tinham formado em Formação Musical. Não sei, a mim passava-me um bocadinho ao lado, porque eu já tinha tanto em que pensar. Mas, não me surpreenderia se no confessionário, não é, se as pessoas falassem disso, tanto da diferença de cursos, de onde é que tinha vindo, como da questão de já ser professor de Formação Musical ou não ser, não sei.

E: E depois de concluir o Mestrado... e depois de todo o estágio profissional, sentiu que as suas planificações, a forma de planificar as aulas mudou, foi de alguma forma influenciada especificamente pelo cooperante?

A: Ora, bem aqui há uma questão que pode estragar a pergunta toda: é que a minha cooperante, que eu adoro de coração, se não fosse ela, não tinha vindo para Formação Musical. Foi minha professora de Formação Musical e eu tinha... eu adorava, era um *crush* completo, ou seja, não influenciou muito, porque provavelmente aquilo que havia a influenciar já me tinha influenciado. Faz sentido?

E: Faz, o que eu queria saber é mesmo em específico quanto à cooperante e não quanto ao mestrado. O mestrado traz práticas novas, há aqui muita discussão de ideias, mas aquilo que eu que eu queria ir buscar em específico era a cooperante. Mas sendo a cooperante já uma professora que vinha de trás...

A: Eu acho que já me tinha influenciado muito, até porque é, era uma porreira, era mesmo fixe. E tinha super estilo e eu como adolescente que tinha a mania que era hippie adorava aquela professora, era o máximo. Eu tinha imenso, imenso, imenso orgulho de ser aluna dela, tinha imensa... gostava mesmo, gostava mesmo dela e... esta cooperante, apesar de ter algumas coisas muito tradicionais, como eu tenho consciência que eu também tenho, depois também tinha aqueles momentos que acabam por mostrar – “não! Esta não é uma pessoa tradicional, esta pessoa que me está a dar segurança por esta, por esta e por esta via”. E agora? Ok, turma de Formação Musical, sétimo grau, vamos todos apresentar-nos na audição a fazer percussão corporal ou a fazer não sei o quê ou vamos todos cantar uma coisa de Koday. Portanto, a Formação Musical também podia participar nas audições – Uau!. Ou trazer música brasileira ou jazz para trabalharmos acordes de sétima e estarmos a improvisar para cima e para baixo. Portanto, era inovadora à sua maneira e provavelmente eu apanhei muitos tiques dela muito antes, digamos assim.

E: Então, agora, de forma a fazer aqui um balanço geral, que mais valias é que lhe trouxe a realização do Mestrado?

A: Eu não... não vou dizer do Mestrado, vou dizer *deste* Mestrado, se puder ser.

E: Sim, o estudo é acerca deste mestrado.

A: Deste em específico, pronto ok, sim, senhor. Se fosse do Mestrado eu dizia, ok, fiquei com a profissionalização, parabéns, pronto, muito bem. Desde mestrado...

lidar muito bem com não ter as coisas assim tão certas. O questionar, o continuar... o dar-me coragem... O coordenador do mestrado é absolutamente fantástico nisso, no ter a eterna coragem de questionar as coisas e lembro de estar ali no CIPEM e o professor Jorge Alexandre vir assim espreitar à porta e dizer o meu nome – "[Nome de Aluno b], desassossegado/a!". E eu, pronto, é verdade, do género – sim, conseguiram-me contaminar, no melhor da palavra. E é isso.

Entrevista: Aluno c)

Data: 14/06/2023

Formato: Online

Entrevistador: Antes de ingressar no mestrado, em que escolas deu aulas e em que regimes de ensino?

Aluno: Olha, eu estive só em educação musical. Eu lecionei formação musical, mas foi em escolas privadas, música no ensino privado e não eram escolas oficiais. Portanto, estive em alguns colégios, estive num colégio em Vila Nova de Gaia... Deixa ver se eu me recordo do nome... Eu tive lá pouco tempo... Adventista, Colégio Adventista de Oliveira do Douro. Estive aí, estive na escola de música do maestro Samuel Santos... Estive... deixa-me ver... Ah, estive em algumas escolas das bandas também, não sei se é importante referir, mas aí também tive alguma experiência na parte da formação musical. Lá está, a nível oficial não tive... não tive escolas nessa altura. Portanto, foi tudo apenas escolas privadas que não eram oficiais.

E: Qual foi a grande motivação para fazer um mestrado?

A: É assim, a questão do Mestrado... apesar de eu poder já dar educação musical no segundo ciclo... porque eu já tinha o Mestrado em educação musical, mas o que eu gostava de dar era formação musical nas escolas oficiais. Então, no fundo, a motivação foi essa. Eu depois... ou melhor, antes de fazer o curso eu tive... vim para [nome da Instituição de Ensino], apesar de não ser como professor de formação musical. Mas... não sei, talvez a vinda para cá, para esta academia, para uma escola com o ensino oficial de música, talvez me tenha puxado um pouco ou incentivado um pouco para tirar esse curso. Eu penso que deve ter sido um pouco por aí, a motivação. Por já estar numa escola oficial, sentia que não podia dar formação musical porque não tinham o mestrado e então... achei que devia continuar os estudos para poder então dar aulas de formação musical.

E: E as escolas em si exerceram algum tipo de pressão para obter... o grau mestre?

A: É assim, eu lembro-me que... Sim, eu lembro que na altura, quando não tinha, sim sentia que havia alguma pressão das escolas. Via isso também pelos colegas de instrumento e assim, que... Sim, que sentiam alguma pressão. Não quer dizer que... que aqueles que já estavam a dar aulas que as escolas os fossem... despedir ou encurtar horários... Mas sentia-se que havia pelo menos essa indicação por parte das direções para que as pessoas se formassem. Não sei se era por receio que a legislação estivesse a mudar ou pudesse trazer complicações às escolas. Se eram já pressões que as escolas estavam a ter? Pronto... havia pelo menos alguma informação a circular na escola, que havia essa necessidade de as pessoas tirarem o mestrado.

E: E gostava de saber como é que foi conciliar a vida profissional com a frequência do mestrado.

A: É, pois, na verdade, não, não foi muito fácil. Não foi mesmo nada muito fácil. No início, o primeiro ano... se bem me recordo, havia dias fixos em que tínhamos aulas à noite, sobretudo quinta e sexta, e ao sábado de manhã. Dava para gerir, pronto, apesar... claro que já íamos tendo alguns trabalhos para fazer na altura, mas ia dando para gerir o tempo. No segundo ano com... com o estágio.... Aí sim, começou a complicar muito mais. E confesso que a parte final de... de elaboração da tese foi difícil. Foi difícil e até tive que, no fundo, arranjar algum tempo extra. Tive que... abdicar de umas coisas ou adiar outras para conseguir tempo para terminar isso. Sim, foi essa parte... essa fase final foi difícil, mas possível. Mas fez-se.

E: Então, visto que já era professor, como é que encarou voltar ao papel de aluno?

A: É assim eu pelo menos, da minha parte gostei e gosto. Não, não tenho problemas com isso. Gosto. Gosto de ouvir outras opiniões, outras pessoas, sobretudo, pessoas com mais experiência. E como gosto de aprender, essa parte não me fez confusão nenhuma, pelo contrário... e gostei bastante de poder... contactar com professores que... me ensinaram bastante e que me deram sobretudo boas orientações. Até na parte do estágio, houve um contacto com várias pessoas, vários professores que... Sim, que eu acho que foram bastante positivos para a minha formação. Por isso, encarei isso normalmente e até com bastante entusiasmo essa parte de voltar a ser aluno.

E: E como é que era o seu relacionamento com os professores cooperantes, as pessoas do mestrado, os colegas, visto que já era professor. Sentido que o seu relacionamento era diferente do dos colegas? Ou que o tratavam de forma diferente?

A: É assim, no meu caso particular... eu já trabalhava aqui na escola e fiz o estágio aqui também, portanto já conhecia as pessoas. Já conhecia o professor cooperante, neste caso, uma professora. E claro, eu senti... senti que havia uma proximidade diferente, é verdade. Ou seja, se quisesse falar com ela, a qualquer momento, se calhar conseguia. Ou conseguia pedir opinião disto ou daquilo, já conseguia ter um acesso mais direto a informações ou... até ao contato da professora. Mas, tirando isso, em relação aos restantes colegas não, não acho que houvesse diferença. Tinha, no fundo, se calhar essa vantagem em relação a alguns colegas, mas... não senti nenhum tratamento negativo ou alguma coisa que me pudesse causar desconforto. Acho que vi só essa situação de forma positiva. Não de forma negativa.

E: Depois de concluir o mestrado sentiu que as suas planificações, a forma de planificar as aulas, foi de alguma forma influenciada pelo que aconteceu no estágio? Pelo professor cooperante?

A: Sim, sim. É... lá está, era aquilo que eu estava a dizer há pouco, não me importei de voltar a ser aluno, porque realmente houve coisas que mudaram. Coisas que mudaram na minha forma de... olhar para as turmas, de olhar para a formação musical também. E a experiência que tive com esta professora cooperante, sim mudou bastante a minha forma de lecionar e de... Não só de lecionar, mas sobretudo de preparar essas aulas, mas sim influenciou bastante.

E: Tem agora fazendo aqui um panorama geral. Quais foram as mais valias que lhe trouxe a realização do mestrado em si nas suas práticas letivas e na sua carreira?

A: Assim de forma global... O curso em si, as aulas que tivemos com diversas temáticas diferentes. Isso claro, é sempre ótimo termos essa experiência, como já tinha dito traz-nos mais valias. Sobretudo na parte da investigação para fazer a tese. Obrigou-me, claro, a pesquisar muito, a entrar em temas, que se calhar de outra forma não entrava, nunca os ia explorar como tive de explorar. E... sem dúvida, que isso a minha forma de dar aulas e... até o meu conhecimento em relação

à formação musical e à forma como podemos encarar a disciplina. Eu acho que ia ser diferente, bastante diferente. Não digo que não pudesse ir mudando também ao longo do tempo, mas isto no fundo foi um curso intensivo de... formação musical. Pelo menos a minha experiência foi ótima, nesse aspeto. A maior dificuldade foi a questão do tempo por ser trabalhador e ter que estudar. Mas a nível de conhecimentos foi, foi muito bom mesmo. E acho que isso influenciou-me, acho não, tenho a certeza que isso influenciou-me bastante para o que fiz de seguida e para o que irei fazer.

Entrevista: Aluno d)

Data: 22/06/2023

Formato: Online

Entrevistador: Gostaria de começar por perguntar em que escolas é que deu aulas e que regimes de ensino é que abrangiam... de Formação musical.

Aluno: Só de formação musical?

E: Sim.

A: Ok, então cá vai. Eu dei aulas na Academia de música de Costa Cabral. Que, aliás, era a escola onde eu estava quando esse decreto saiu. Depois dei aulas no Palco, no carvalhido aqui no Porto. Dei aulas... de formação Musical pois. Dei aulas no conservatório de música da Maia e de formação musical acho que é isto. Sim, os outros foram todos classe de conjunto, sim.

E: Então isso dá mais ou menos quantos tempo de serviço, de formação musical?

A: Eu ainda estou no primeiro escalão. Não sei exatamente quanto tempo de serviço é, mas ao todo não chega a 5 anos.

E: E de classe de conjunto?

A: Classe de conjunto tenho mais, mas continuo... estou nos dois ainda no primeiro escalão, ou seja, porque eu comecei a dar aulas e eles só contabilizam o tempo de serviço a partir do momento em que se tem a profissionalização. De maneira que, isto ao todo... e sabendo que todos os anos eu dou as duas disciplinas... Esqueci-me de mencionar a escola de Música de Perosinho, também dei lá aulas de formação musical. Como como tenho sempre o horário repartido nos dois grupos de recrutamento, acaba por não dar muito tempo de serviço por ano, não é? O que ainda não perfaz os tais anos suficientes para subir de escalão.

Não te sei dizer exatamente quanto tempo de serviço em quantidade, não é, em anos, porque nunca fiz essa conversão. Não tive necessidade porque, só este ano é que me candidatei pela primeira vez ao ensino público. Portanto, este ano estou a dar classe de conjunto no conservatório de música do Porto. Foi a primeira vez que me pediram isso. Mas como estava no primeiro escalão, nunca fiz a conversão de formação musical em tempo de serviço oficial, não é?

Mas sei isto, sei que não faz 5 anos ainda. Porque repara, eu saí do mestrado, eu acabei mestrado em 2021, estamos em 2023. Portanto, é uma miséria ainda.

E: Então, gostava de perguntar agora o que é que a levou a fazer o mestrado a grande razão?

A: A minha ideia era fazer o mestrado em formação musical. Portanto aquele complemento depois do M32 da classe de conjunto foi uma coisa que só saiu precisamente no ano em que lá estive. Portanto, a minha ideia era fazer só Formação musical. Isto porquê? Eu não sei quais são as motivações dos outros, evidentemente, que teve muito peso a questão de nos imporem... por causa desse decreto, o Mestrado. No meu caso, eu já tinha feito o mestrado em canto, era a minha habilitação, não é? Eu fiz a licenciatura em canto e fiz o mestrado em canto na católica. O que acontecia e que me chateava bastante era que o número de alunos inscritos no curso de canto nas escolas oficiais era muito reduzido. Portanto, o que me estava a acontecer ano após ano, o que eu verificava era que eu estava a dar aulas de canto a quatro ou cinco alunos, máximo, e depois o restante horário enchiam-me com aulas de formação musical ou de classe de conjunto.

Enchiam-me o horário com coisas que não tinham sido a minha área. Ok, classe de conjunto pode-se dizer que sim, tinha algumas valências, mas, por exemplo, faltava-me aquela parte da direção Coral. Tudo isso, nós não estudamos em canto, não é? De maneira que, o facto de estarem a complementar permanentemente o horário com horas de formação musical e classe de conjunto, fez com que o próprio diretor da escola, na altura era da academia de música Costa Cabral, me recomendasse que eu fosse fazer, porque tomou conhecimento que esse decreto iria sair e que de outra forma não conseguiriam atribuir-me mais horário se não o tivesse. Para além disso, eu acho que esta foi a motivação principal, foi que eu

sempre adorei a disciplina de formação musical, ao contrário da maioria das pessoas. Eu sempre gostei muito dessa parte teórica e achava importantíssimo a compreensão, antes de mais, a compreensão teórica das coisas e depois a parte da performance. De maneira que... Eu acho que foi não só uma questão circunstancial de nos imporem isso, mas também de que... tinha que complementar a minha formação, porque os alunos de canto, tirando no conservatório e tirando nas instituições públicas, nas escolas privadas há pouca procura desse curso de canto, instrumento. Isso, por acaso, gerou-me alguma frustração, não tinha ideia, mas é essa a realidade. É um curso menos procurado do que alguns outros, não é? Piano, violino, esses assim mais nobres, guitarra. Ou até de sopros. Foi isso, já acabei.

E: Portanto, então, de certa forma, houve aqui uma pressão para que obtivesse o mestrado?

A: Houve, sim. Até... eu não sou dos casos mais flagrantes, porque nós sabemos que a prática empírica de dar aulas é onde aprendemos mais, não é? Mas, houve casos muito mais escandalosos do que o meu, estava a começar, não é, tinha pouco tempo ainda de serviço, mas houve professores que já davam aulas há não sei quantos anos e isso sim. Quer dizer, eu acho que deveriam ter sido contempladas as várias realidades, quais eram. Estamos a começar outra coisa... Eu não estou, repara, eu não estou muito bem ciente do decreto, eu não sei se havia alguma cláusula, que permitia aos professores que tinham mais anos não o fazer, mas eu penso que não. Eu tive colegas, tive professores meus, já com 40 anos, por exemplo, 50 anos que tiveram que fazer o mestrado. Por isso, eu julgo que estávamos todos em pé de igualdade. E vi muita gente muito chateada por ter que ir fazer... por ter que ir fazer o mestrado. Isto, repara, era o que eu achava antes de o ir fazer, depois a minha perspetiva mudou bastante depois de o frequentar, não é? Nesta altura, quando uma pessoa fica muito relutante - eh pá vou ter que estudar outra vez! Perde-se o hábito, perdem-se muito os hábitos de estudo e de disciplina, não é? E a própria redação da tese e da investigação, todos nós perdemos um bocado esse ritmo e passa a ser outro. Portanto, a mim não me chateou muito porque também... porque gosto de estudar e acho que é uma coisa que iremos ter que fazer. E o mestrado veio-me trazer algumas luzes que eu não tive, nomeadamente em relação à disciplina de formação musical e classe de conjunto, ah... portanto, acho que tive

muito a ganhar. Agora, se calhar a perspetiva de um professor mais velho, acho que era uma coisa que poderias abordar numa entrevista, poderias se calhar convocar alguém que já tivesse muitos anos de experiência e aí a perspetiva poderá ser um bocadinho diferente da minha.

E: Sim, sim, tenho alguns alunos e professores que estavam nessa situação. Então quer dizer que voltar ao ensino superior, voltar a ser aluna, teve implicações na sua vida profissional, ou não?

A: Olha em termos de... Sim, sim, foram anos em que eu andei muito cansada, muito cansada, porque ah... lembro-me que tinha que estar a dar aulas em 3 escolas em simultâneo para... A ginástica que temos que fazer para conseguir tempo de serviço para dar 4 horas ali 5 aulas acolá 8 horas acolá em 3 instituições diferentes, com tudo o que é burocracias e ferramentas de trabalho diferentes, alunos diferentes, centenas deles por ano. E, para além disso, tinha que fazer a parte curricular, no meu caso era pós-laboral. Mas tu sabes que pessoas que deem aulas de regime supletivo, por exemplo, era meu caso ficava até tarde a dar as aulas até às 6/7 e depois tinha que ir para aí a correr para ir ter as aulas em pós laboral até à meia-noite, sendo que já era mãe, como tu, de uma criança na altura de 5 anos. Já me dava algum trabalho e, portanto, toda esta toda esta logística foi muito complicada. E para agravar a situação ainda levei com uma pandemia em cima no ano do estágio. A pandemia, que é... pronto. Este se calhar, vai ser o meu testemunho principal, não sei se vais entrevistar alguém que tenha apanhado a pandemia no mestrado. A pandemia fez com que eu desse aulas durante o dia, nas 3 escolas, desse estágio com a carga horária que tu conheces. E o meu estágio foi na Escola de Música de Perosinho, em formação musical e classe de conjunto e até estava com a parte do oitavo, estava a dar uma turma de oitavo grau e terceiro ciclo de Coro. E para além disso, ainda tinha que pôr o meu filho a frequentar as aulas ao mesmo tempo na sala... no compartimento ao lado e pô-lo a fazer os trabalhos que eu tinha que fazer. Eu disse mal à bocado, ele não estava com 5 ele estava com 6 anos, portanto era na primeira classe a aprender a escrever ao mesmo tempo. E, portanto, o tempo que me sobrava para escrever a tese, que também é no segundo ano como sabes, era à noite eu começava a escrever a minha tese à meia-noite. Portanto, foi muito complicado, já por isso não entreguei a tempo, entreguei só em

janeiro. E foi uma prova muito grande à minha saúde, a minha sanidade mental e física, principalmente. Eu já andava a Red Bulls e coisas assim e o coração a bater muito forte já. Mas sobrevivi, a verdade é essa e continuo a dizer que, apesar de tudo o mestrado foi muito positivo. Mas hás-de-me perguntar isso mais para a frente, digo eu.

E: Sim queria perguntar, enquanto professora que já era, como é que foi voltar ao papel de aluno?

A: Foi muito interessante, isto porquê? Quando passas ao papel de aluna no contexto de um mestrado de ensino, não estás com a mesma postura nas aulas. Para mim, pelo menos o que me aconteceu de uma forma instintiva foi estar mais no papel de observadora do professor da disciplina, a ver de que forma é que ele planeava as aulas e de que forma é que ele lecionava. Quando eu cheguei, quando eu me candidatei ao mestrado a primeira coisa que o professor Jorge Alexandre me disse foi que nunca tinha tido nenhuma aluna de canto a candidatar-se ao mestrado de formação musical, que era uma novidade para ele. Nunca tinham tido uma cantora, até achou estranho. E onde é que eu queria chegar com isto? Ahh... Que por ter só o curso de canto da ESMAE, foi onde eu estudei foi na ESMAE, faltavam-me créditos teóricos para frequentar o mestrado de formação musical, que é uma área diferente. Portanto, além da particular de mestrado, eu tive que fazer... tive que complementar com horas extra e tive que frequentar as aulas de formação musical lecionadas pelo Professor Jorge Alexandre na licenciatura de educação musical. E fazer os exames, que era para depois equiparar os meus créditos aos outros meus colegas que tinham já essa parte teórica, esses créditos correspondentes à parte teórica, porque tinham feito cursos de formação musical ou cursos de educação musical que me faltava, por ser um curso mais performativo.

E: A mim aconteceu-me exatamente a mesma coisa.

A: Qual é o teu instrumento?

E: Eu venho de clarinete e também já tenho habilitação para dar clarinete.

A: Na altura mandaram-te assistir às aulas de formação musical e fazer os exames. Ora, a minha perspetiva nessas aulas de formação musical do Professor Jorge

Alexandre, foi completamente diferente, porque eu já estava atenta era à forma como ele dava as aulas, como é que ele fazia os testes, a reação dos alunos também, não é? E portanto, sobretudo às práticas pedagógicas dele, do que propriamente estar atenta ao contínuo. Claro que, à partida uma pessoa que se candidate, e esta parte é muito importante, uma pessoa que se candidate ao mestrado de ensino de formação musical e que se predispõe a dar aulas de formação musical, é uma pessoa segura, à partida. Vamos pôr à partida em Bold. À partida, uma pessoa segura dos conteúdos é uma pessoa que se sente à vontade na disciplina e que se sente capaz de explicar os conteúdos devidamente. À partida.

E neste mestrado houve muitas críticas em relação aos alunos do mestrado de ensino de formação musical não terem aulas de formação musical, mas os próprios professores do Mestrado diziam, mas porquê? À partida quando chegam aqui, querem dar aulas de formação musical não precisam de ter aulas de formação musical. Vocês já tiveram. Já tiveram até ao oitavo grau, já tiveram durante o curso, portanto, não precisam agora de colmatar conteúdos de formação musical não precisam isso, não, não deveria ser uma necessidade estar incluído no currículo do mestrado. Não é?

No nosso caso, tivemos que fazer e eu acho que, ainda que tenha ficado muito chateada com isso na altura, acho que foi benéfico também essa parte de assistir a formação musical de ensino superior já, poderíamos, se calhar, equiparar um bocado ao nível dos alunos do oitavo grau e ver a forma como o meu professor lecionava e comparar com as nossas práticas que já tínhamos. Isto, enquanto aluna do mestrado que já dava aulas. Portanto, permitiu-me comparar um bocado com as minhas práticas e os métodos que ele usava, mais ainda verificar que hoje em dia as coisas estão muito mais informatizadas. Por exemplo, os exames, os testes orais, desculpa, os textos escritos de formação musical eram todos feitos ao computador, que era uma coisa que eu nunca tinha visto. Nunca tinha feito um teste de formação musical escrito no computador e achei um máximo porque eles metiam-nos lá com os fones. Depois diziam que nós estávamos a miar enquanto estávamos a ouvir os ditados, que andávamos todos a miar e nós não tínhamos perceção nenhuma do que estava a acontecer cá fora. E foi muito engraçado isso. E portanto, qual é a pergunta mesmo, que estou aqui a perder toda.

E: Penso que já respondeu, era voltar ao papel de aluno enquanto professor, como encarou o papel do aluno. Mas penso que já respondeu.

A: É um bocado isso, é observar. A mim, pelo menos, deu-me a sensação que a minha postura nas aulas era mais de observação das práticas dos professores do que propriamente do conteúdo, não é? Entre outras questões, também que era a tal questão de comparar as minhas práticas com aquilo que nos estavam a dizer. Porque nós no curso prático de... da ESMAE de instrumento, nós não estudamos nada disso, não estudamos pedagogos, não estudamos métodos. Eu nunca tinha ouvido falar em Vygotsky ou em Suzuki nem em Kodaly. Nunca tinha ouvido falar dessas criaturas, foi a primeira vez. Se calhar, aqueles alunos que vinham de educação musical tinham bases completamente diferentes das minhas, não é? Mas quem vem de um curso diferente depara-se com muita informação nova e profícua, não é? Porque a nossa... a nossa tendência quando começamos a dar aulas depois de um curso é dar as aulas conforme nos deram a nós. Conforme a experiência pessoal que nós tivemos. Reproduzir um bocado aquilo que fizeram connosco, mas isso era uma forma bastante antiquada de dar as aulas, não é? E depois quando,... e esta foi a parte que me fez mudar um bocado a minha opinião, impuseram-me o mestrado, mas quando eu cheguei lá eu percebi porquê. Que havia de facto, uma razão de ser, porque saí de lá muito enriquecida em termos da didática, da disciplina, da disciplina e das outras, mas questões didáticas, questões metodológicas, questões das práticas pedagógicas... Tudo isso me veio dar aqui uma ajuda nas aulas que dou agora. Estou completamente diferente na forma de lecionar. Foram questões que eu nem sequer tinha pensado, nem sequer me tinham ocorrido. Algumas sim, é evidente, mas outras foram completamente novas e que nunca me tinham passado pela cabeça. E vou-te dar um exemplo. Nunca me tinha passado pela cabeça que em outros países não houvesse a disciplina de formação musical. Ou seja, que os conteúdos de formação musical fossem dados nas aulas de instrumento. Isso era uma, era uma informação que eu não tinha nem nunca me tinha questionado, será que em Espanha há formação musical, será que em França há formação musical, será que em Inglaterra há formação musical? Não, e chamam a disciplina de formação musical music education ou music training, ear training. Há outros conceitos, outras coisas, portanto, na maior parte dos países a

formação musical nem sequer é uma disciplina independente. Isto levanta mais uma série de questões, mas nem vás por aí, agora isto foi uma questão que eu nunca tinha pensado, por exemplo. Entre outras, de dinâmica de grupo, de gestão de conflitos em sala de aula, as estratégias, foram faladas montes de estratégias e de como dar os conteúdos, os ritmos, os ditados, os solfejos, de forma a que isso não seja tão enfadonho como era se calhar, como nós estudamos, não é? Da forma mais tradicional possível. Não, não, estou com isto a querer dizer que as aulas agora se querem lúdicas, formação musical não é lúdico, pelo menos a meu ver. Acho que é uma disciplina importantíssima, íssima íssima, reforço. Depois, também havia a disciplina do professor Rui Bessa, que eu já não me lembro do nome, que era de observação de aulas e apercebi-me que há instituições que oferecem muita resistência e que continuam a dar a disciplina com os métodos tradicionais e outras que tentam modernizar a coisa. Nada mais atual com... até com o uso do ear master e essas ferramentas assim com aplicações que agora ganharam muito mais sentido após a pandemia. Portanto, voltar ao ensino superior foi maravilhoso. Tanto que até pus a hipótese de seguir para doutoramento, mas ainda não ganhei coragem, mas estou à espera que o meu filho cresça um bocadinho mais. Mas logo que seja possível quero voltar, porque acho que uma pessoa fica com umas luzes, umas perspetivas completamente. Acho que sim.

E: Então, de certa forma, as suas planificações, a forma de dar aulas, as suas práticas foram bastante influenciadas pelo mestrado?

A: Muitíssimo, muitíssimo. Resumindo, eu dava as aulas como meu professor mas deu e, atenção que eu adorava o meu professor, e hoje em dia não, dou as aulas de forma completamente diferente. Muito, muito, muito influenciada pelo mestrado. Sobretudo, vou te dizer que a disciplina que mais me marcou no mestrado foi a didática da formação musical. Foi lecionada, na altura pela professora Luísa Pais Vieira, acho que teve implicações diretas nas minhas aulas mesmo, porque era um espaço em que nós tínhamos um conteúdo, não é? E muitas vezes não sabemos como é que havíamos explicar. Porque às vezes não te recordas da forma de ... por exemplo, mudanças de compasso, compassos mistos. Uma peça em que tu mudas de um compasso para o outro, como é que tu vais explicar aquela coisa da semínima com ponto é igual a semínima, eles nunca percebem nada. É sempre uma grande

confusão. Isto já é secundário, não é? Essa questão dos compassos compostos e dos compassos mistos e essa mistura tínhamos todos muitas dificuldades e fizemos uma série de atividades e houve essa preocupação de nos iluminar com algumas atividades possíveis para nós aplicarmos nas nossas aulas. Sobretudo nós, que éramos os professores que estávamos em Canto, deparávamo-nos com problemas diários que depois chegávamos lá no pós-laboral e dizemos - aconteceu isto hoje e eu não soube dar solução, ajudem-me. E era um espaço de discussão em que todos nós colaborávamos e dizer – podias ter feito isto, podias ter feito aquilo, olha ontem fiz isto com os meus... Portanto, de todas as disciplinas, aliás houve essa e houve outra muito importante, mas sobretudo esta da Luísa Pais Vieira da Didática da Formação Musical, foi muito importante. E a outra, condenem-me de quiserem, mas a outra foi lecionada pelo professor Jorge Alexandre que tinha a ver com a história da Formação Musical para trás. Ou seja, porque é que... a evolução da disciplina não só em termos do nome, mas de conteúdos e daquilo que era estudado. Porque é que nós chegamos até aqui, porque é que agora as coisas são assim e não são outra forma. Também foi muito importante, não fazia a menor ideia de qual era a história da disciplina. Mas, o que influenciou mais as minhas práticas foi se calhar essa disciplina da Didática da Formação Musical, sem dúvida.

E: Então agora falando aqui um bocadinho do relacionamento que tinha com o cooperante, com os colegas e com os professores. Sentiu que de alguma forma o seu relacionamento era diferente dos restantes colegas que não eram professores?

A: Isso é boca para barulho. Não, não achei que o tratamento que me deram tenha sido diferente, ou que tive. Achei que se calhar em contexto do estágio, as pessoas que já lecionavam acabavam por ser um bocadinho mais seguras, não é? Do que se calhar uma pessoa que nunca lecionou, que de repente aparecem turmas à frente e ai, ai, ai. Sabemos, conhecemos esse pânico de primeira vez que vamos dar uma aula. Se calhar isso eu não sentia e, no caso, a professora supervisora também sentiu que a minha forma de dar aulas, a minha forma de abordar os alunos era completamente diferente já de uma pessoa que estava agora a iniciar. E, se calhar, também senti que nas aulas teóricas o nosso contributo nas aulas, a nossa participação nas aulas, era diferente porque se calhar tínhamos testemunhas, não é, situações que ocorreram e que nós pudermos partilhar com a turma. Mas, se

calhar, um aluno que nunca tenha dado aulas, não tinha tanto esse testemunho, poderia ter testemunhos se calhar enquanto estudante. Dizer – eu quando fui aluno o meu professor explicou desta forma e eu não percebi nada, ou eu percebi tudo. Eram este tipo de participações. No nosso caso, já eram coisas reais, eram coisas que estavam a acontecer ou que tinham acontecido, mas acabava por ser um trabalho de complementação entre todos, não é? Uns falavam daquilo que estava a acontecer agora outros falavam do que tinha acontecido, do que iria acontecer, formular hipóteses. Eu acho que não havia diferenciação de tratamento, até porque depois os desafios que nos lançavam eram iguais para todos. Depois, nas aulas didático, por exemplo, propunham que nós déssemos uma aula aos restantes colegas e isso tanto fui eu como foram pessoas que nunca tinham dado aulas na vida. E muitas vezes aprendemos muito com pessoas que nunca as deram. Por isso não acho que tenha havido diferenciação, nesse sentido. Não.

Acho que é urgente modernizar-se, atualizar as aulas de formação musical. Estão iguais ao tempo em que nós estudávamos, nós, quer dizer, devo ser um bocadinho mais velha que tu, mas... estão iguais e é triste, porque há muitas formas de dar esta disciplina e acho que... e isto é uma resistência que é perfeitamente normal e humana, mesmo as pessoas que frequentaram esse mestrado e que passaram o tempo todo a ouvir que era preciso mudar as estratégias, mudar os métodos, mudar a perspetiva em relação aos alunos, o aluno estava no centro, que ele... que o objetivo é que ele aprenda, o ensinar. Aquela história de que tu só ensinas se o aluno aprender, não é dissociável. Eu ensinei, eu pus o power point e ensinei, não é assim. Esta história continua igual que é – eu dei os ritmos, eles é que não aprenderam, mas eu dei, estás a ver? Isto é uma coisa antiga e que já não devia existir e continua a existir. Eu vejo isso na minha experiência diária, continuam a existir professores de Formação Musical, principalmente esse departamento da Formação Musical, está a oferecer imensa resistência porque não se dão ao trabalho, e dá muito trabalho e sabemos isso, dá imenso trabalho estar a atualizar, voltar a pensar em novas formas dos conteúdos ficarem consolidados nos alunos, é uma grande chatice, dá muito trabalho. Andamos todos a correr, ninguém quer ter esse trabalho. Preferem ter as sebetazinhas todas feitas no início do ano, toda a gente vai dar igual, e toma lá, todos fazem os mesmos exercícios, do que andar à

procura de mais material, por exemplo. É um drama isto. Quase todas as escolas tu chegas lá e dão-te uma sebenta e toma lá e é isto que vais dar aos alunos sem tirar nem por! Isto é ridículo no século XXI, percebes? Pronto, está dado o testemunho.

Entrevista: Aluno e)

Data: 04/09/2023

Formato: Online

Entrevistador: Gostaria de começar por perguntar em que escolas e em que regimes de ensino.

Aluno: Dei aulas no ensino particular e cooperativo. Também dei aulas numa escola pública durante 1 ano, mas como estou em complemento de horário acabei por passar, ao longo destes 23 anos, por várias escolas.

E: Queria perceber que tipo de aulas é que deu antes de ingressar no Mestrado?

A: Eu dava aulas de instrumento, de formação musical, de iniciação musical, e de classe de conjunto – coro, também cheguei a dar orquestra, orquestra orff, orquestra de sopros... Portanto passei pelos vários grupos disciplinares e continuo a passar por vários grupos disciplinares.

E: Tem ideia de quanto tempo de serviço tem de formação musical e classe de conjunto neste momento?

A: Quando iniciei o meu percurso no ensino, lecionei iniciação musical em regime particular. Foi por aí que eu comecei a trabalhar. Quando ingressei no ensino particular e cooperativo, também comecei por aí, numa fase inicial. Posteriormente, surgiu a oportunidade de lecionar formação musical. Classes de Conjunto também leciono desde sempre. Eu não sei dizer ao certo há quantos anos é que dou aulas de Formação Musical e Classe de Conjunto mas, se contarmos com Iniciação, são tantos anos quantos os que dou no ensino oficial... 20 anos. No particular há 23, no regime oficial, há cerca de 20 anos...

E: Então agora gostava de perceber qual foi a grande motivação que a levou a fazer o mestrado em formação musical?

A: Foi por uma questão da alteração da legislação e por termos sido obrigados (aqueles professores que estavam na minha circunstância na época) a profissionalizar-nos no grupo de recrutamento específico da formação musical.

E: E as escolas onde já trabalhava exerceram algum tipo de pressão para que obtivesse o mestrado?

A: As escolas onde eu trabalhava alertaram para o facto de ser necessário ter a profissionalização num prazo de... na altura acho que eram 2 anos. Portanto, fui alertada para isso (não pressionada).

E: Falando um pouco de como foi tirar o mestrado e continuar na vida profissional. Que implicações é que teve esta situação de estar a trabalhar e estudar em simultâneo? O facto de estar a estudar teve implicações na sua vida profissional?

A: No geral, claro que é complicado conciliarmos um horário completo no ensino com o mestrado. Mas foi possível gerir isso e conseguir organizar a vida familiar e a vida profissional para conseguir integrar o regresso à escola. Foi muito gratificante. Considero sempre muito bom poder renovar conhecimentos, ter contacto com outros colegas e professores, com experiências enriquecedoras. É bom poder estar num sítio que nos mantenha atualizados e com pessoas que facilitem essa atualização, e criar pontes com outras disciplinas, com outras áreas, dentro da nossa: a música. Portanto, apesar das implicações, valeu a pena o esforço.

E: E enquanto professora, como é que foi voltar ao papel de aluna?

A: Considero que estou sempre no papel de aluna... Um professor tem de estar sempre no papel do aluno, acho eu... Essa é a minha opinião. Se nos queremos manter atualizados temos que estar sempre a aprender também. Portanto, é necessário nós termos essa postura bem presente. Num professor é fundamental (se calhar, em qualquer profissão). É fundamental, para nós, crescermos e conseguirmos evoluir naquilo que fazemos. Portanto, foi natural.

E: E como é que era o seu relacionamento com o professor cooperante, com os professores do mestrado e com os colegas? Sendo que era uma aluna que já era professora.

A: Foi sempre excelente! O facto de ser professora não implica que não tenha pessoas com outra experiência e algumas com muito mais experiência do que eu, com quem eu possa e deva aprender. Portanto, acho que é sempre necessário nós termos esta postura de humildade, de querermos aprender. E com os colegas também. Uma das experiências mais enriquecedoras, que eu tive no mestrado foi o facto de estar na mesma turma com colegas que eram muito mais jovens do que eu e que não tinham experiência no ensino absolutamente nenhuma, mas que tinham uma visão muito fresca do que era a formação musical. Embora pudessem ter pouca noção de quais eram as condicionantes na vida real, dos contextos, porque ainda não trabalhavam, tinham a vantagem de terem uma visão “sem fronteiras”, revolucionária e isso é sempre positivo para nós que acabamos por ser contagiados. Portanto, foi muito positivo. Acho que foi muito boa a experiência.

E: Depois de fazer o mestrado mudou alguma coisa nas suas planificações, de certa forma o mestrado veio influenciar a sua forma de lecionar as aulas?

A: Claro que há sempre coisas novas que nós acabamos por integrar e coisas que alteramos, porque se não fosse assim não valia a pena, não é?... De outra forma, queria dizer que não tínhamos evoluído, que não tínhamos aprendido nada. Sim, houve realmente coisas que eu mudei na forma como dava aulas, na forma como pensava as aulas, nos próprios materiais que usava.

E: Fazendo um panorama geral gostaria de saber que mais valias lhe trouxe a realização do mestrado nas suas práticas letivas.

A: Foi o que referi na última resposta. O facto de nós termos a oportunidade de refletir acerca das nossas práticas, das práticas dos outros e integrar novos materiais, novas abordagens, novas estratégias, vem consequentemente alterar a forma como nós damos aulas. Isso é positivo. Adaptarmo-nos e evoluirmos.

Entrevista: Aluno f)

Data: 13/09/2023

Formato: Online

Entrevistador: Em que escolas já trabalhou e em que regimes de ensino?

Aluno: Já trabalhei na Escola de Música Guilhermina Suggia, neste caso, no ensino articulado. Também no ensino especializado de música lecionei na Escola de Música Óscar da Silva, e aí, também em regime articulado. Lecionei ainda na Academia de Música Costa Cabral, e aí, os diversos regimes de ensino: articulado, integrado, supletivo e profissional.

E: Consegue precisar quantos anos de serviço é que tem neste momento, tanto de Formação Musical como Classe de Conjunto?

A: Confesso que precisar não consigo, mas sim fazer uma aproximação. Formação Musical , eventualmente,... 14 anos, no caso de Classe de Conjunto um tempo bastante mais residual na medida em que só lecionei um ano letivo e um número pequeno de turmas.

E: O que é que a levou a fazer o mestrado?

A: Ora bom, inicialmente o que me levou a fazer o mestrado foi a necessidade de adquirir a profissionalização, para dar continuidade à lecionação.

E: E as escolas onde já trabalhava exerceram algum tipo de pressão para que obtivesse essa profissionalização?

A: Não, não aconteceu. Alertaram para a importância, do ponto de vista legal, de adquirir a profissionalização, mas sem qualquer pressão.

E: Que implicações é que teve na sua vida profissional voltar a estudar e conciliar um estágio e as aulas do mestrado?

A: Ora bom... é evidente que, como acontece com todo o trabalhador-estudante, a gestão do tempo não é uma coisa fácil. Agora, em termos de aprendizagem, foi sem dúvida uma mais-valia. Apesar de eu ter dado entrada no mestrado com a intensão de aquisição da profissionalização, o facto é que me trouxe uma nova bagagem e uma nova perspetiva relativamente ao ensino da Formação Musical e me fez repensar as minhas práticas, trazendo, de facto, uma perspetiva mais atualizada sobre o ensino da Formação Musical.

E: Enquanto professora que já era, como é que foi voltar ao papel de aluna?

A: Confesso que não senti dificuldade, na medida em que as duas cooperantes com quem trabalhei sempre foram sensíveis à situação, sabendo que havia ali alguém enquanto estudante estudante, em formação, no entanto, já com prática de lecionação nessa área. Como tal, não me parece que tenha havido qualquer dificuldade na comunicação, ou mesmo, na forma de trabalho e interação entre mim, aluna, e entre as professoras cooperantes.

E: E à cerca da relação que tinha com os professores da universidade e até mesmo com os colegas, havia aqui alguma diferenciação, sentia que havia um relacionamento diferente dos restantes?

A: Não direi que havia um relacionamento diferenciado, no entanto, inevitavelmente, em determinadas situações de debate em contexto de aula, tornava-se evidente que havia alguns alunos, se calhar entre os quais eu, que demonstravam um bocadinho mais de conhecimento e já tinham mais experiências para expor, para trazer a debate, ora com os professores, ora com os colegas que estavam em situação idêntica, ora com aqueles que estavam a iniciar este processo.

E: Agora num panorama geral, que mais valias é que lhe trouxe a realização do mestrado nas suas práticas letivas?

A: Ora bom, eu julgo que para todos, o natural num processo de ensino, é a tendência a replicar aquilo com que se contactou, ou seja, a nossa tendência é a de imitarmos aquilo que foi o trabalho feito pelos nossos professores, neste caso, de Formação Musical. O facto é que, se eu pensar nos meios, nos recursos disponíveis na altura em que eu fui aluna de Formação Musical, tenho que aceitar que estamos

numa era completamente diferenciada, com novos meios, novos recursos, novos interesses, novas fontes de informação, e em função disso se constata a necessidade de uma nova visão sobre o ensino da música. Nomeadamente, posso dizer-lhe que na altura em que eu era estudante parecia ser proibido integrar no ensino de música géneros musicais que não apenas do âmbito erudito. Atualmente, nós já temos outra visão, felizmente muito mais ampla, até porque dirá muito mais aos alunos da atualidade. Portanto, foi uma formação que me trouxe uma nova abertura, uma nova visão, novos conhecimentos relativamente a recursos a usar e eu acho que seria importante que este tipo de formação fosse acontecendo ao longo da carreira docente.

Entrevista: Professor a)

Data: 19/06/2023

Formato: Presencial

Entrevistador: Eu gostaria de começar por perguntar em que escolas já trabalhou e em regimes de ensino?

Professor: Em que escolas?

E: ... já deu aulas de formação musical.

P: Ora bem isto já vai, à muito tempo. Eu comecei numa escola que não tinha paralelismo, na altura, também comecei à muitos anos, comecei numa escola particular que era o Lamiré... que tinha aquela casa dos pianos. Depois trabalhei na Caius Music, na Valentim de Carvalho (aqui foi só piano). Trabalhei no Conservatório de Música de Viseu, na Escola de Música de Leça da Palmeira (também só piano), numa escola em Paços Ferreira que agora não sei dizer o nome, numa data de colégios e aqui na Óscar da Silva. E não sei, já não me lembro de mais. Acho que é isso.

E: E os regimes de ensino, chegou a abranger os três?

P: Sim, sim. Iniciação, aliás, comecei por aí, os mais pequenititos; na altura não havia um programa oficial. E depois o segundo ciclo e o terceiro ciclo.

E: Ok, e tinha o regime supletivo, o articulado?

P: O articulado não existia na altura, apareceu bastante mais tarde. E só comecei a trabalhar neste regime aqui nesta escola (EMÓS); também já cá estou à um tempinho; durante muito tempo só existia o regime supletivo.

E: E integrado também, não?

P: Não, nunca trabalhei no integrado... Aqui no Porto só existe no Conservatório, creio eu. Ah! E na Escola de Costa Cabral também, não é?

E: E consegue precisar quantos anos tem de serviços de formação musical?

P: Hm hm... Eu comecei a trabalhar com 15 anos com os pequenitos, portanto, tenho 56... Agora, isso não corresponde a anos de serviço, porque também não eram horários completos na altura.

E: E classe de conjunto?

P: Também dei aulas de classe de conjunto.

E: Dava só coro ou dava orquestra?

P: Dava coro e gostava muito de misturar muitas coisas nas aulas de coro. Gostava muito de movimento, coordenação motora, ritmos, trabalhar com textos, com a palavra; trabalhei com pequeninos e depois no regime articulado (do 1º ao 5º grau). Aqui na EMÓS também tive instrumental Orff, orquestra não. E é isso, também trabalhei com classe de conjunto e gostava bastante.

E: Então, agora. Como é que obteve a sua profissionalização?

P: Foi na ESMAE e foi muitos anos depois de ter feito o curso. Não sei datas, se tivesses dito eu tinha vindo prevenida com essas informações. A profissionalização abriu na altura na ESMAE e fiz lá com alguns colegas daqui da escola, curiosamente. Já ser obrigatório essa formação para ter a autorização para lecionar.

E: Mas é uma coisa diferente daquilo que os seus alunos fizeram, não teve que fazer um mestrado como eles, foi mesmo só a profissionalização.

P: Sim, foi bastante diferente; nem tive aulas assistidas. Tinha as disciplinas lá na ESMAE. Fiz na minha área de trabalho, que é a formação musical, que por acaso era dada por um professor de composição; depois tinha as outras disciplinas, psicologia, sociologia, tic, e mais outra disciplina que não me lembro o nome. Não tinha nada a ver com este sistema. Também, não tenho muito conhecimento de como é a organização deste curso. Só sei a parte que me tocava a mim na altura...

E: Recorda-se quantos estagiários já orientou?

P: Foram esses 3 só. Foi a (nome do aluno), o (nome do aluno) e a tal (nome do aluno), creio que era (nome do aluno). Entretanto, não tive disponibilidade para orientar mais.

E: Agora gostaria de perguntar como é que geriu o processo de estágio, sendo que estava orientar um aluno que na verdade já era professor, possivelmente até um colega de profissão?

P: Era o que eu estava há bocadinho a dizer, não senti assim dificuldade nenhuma, foi uma partilha engraçada. Tinham outros conhecimentos, vivências e também por serem mais novos, a abordagem aos temas foi, sem dúvida, diferente. Ainda para mais, lembro-me que o (nome do aluno) não era do Porto e a (nome do aluno) também não, realmente, andando um bocadinho fora destas destes meios grandes, até a maneira de encarar o estudo da música é bastante diferente.

E: Não, é da partilha, se houve partilha.

P: É, sim, sim, sim, sim, sim, sim, isso com certeza. Provavelmente confiaram em mim, essa... essa função porque às tantas tinha mais tempo de serviço. Por isso foi uma partilha simpática e interessante.

E: E, de certa forma, a experiência deles veio-lhe trazer alguma coisa nova? Houve... alguma influência da parte deles nas suas práticas?

Orador 3

P: Sim, sim, sim, sim, sim, sim. Sem dúvida que sim. Isso é que é partilha, não é? A partilha não é só dar, mas também é receber. É a troca dos conhecimentos e das vivências. Foi, em alguns aspetos, um processo bastante produtivo para mim.

Entrevista: Professor b)

Data: 21/06/2023

Formato: Presencial

Entrevistador: Gostaria, então, de começar por lhe perguntar em que escolas é que já trabalhou e que regimes de ensino é que englobava.

Professor: Só duas. O Conservatório de Gaia, na altura tudo em regime supletivo, não havia o regime integrado, e neste conservatório (Conservatório de Música do Porto) regime supletivo e integrado. Maioritariamente integrado, mas também, a partir deste ano, passei a ter também duas turmas de supletivo.

E: E começou a trabalhar em Gaia em que ano?

P: Oitenta e três, oitenta e quatro, por aí.

E: Só para ter uma ideia de há quanto tempo é dá aulas. E consegue precisar quantos anos de serviço tem em Formação Musical?

P: Eu não sei exatamente, mas tenho cerca de 40 anos.

E: E classe de conjunto tem ideia?

P: Classe de conjunto nunca dei, não. Só formação musical.

E: Gostava de saber como obteve a sua profissionalização, na altura em que se formou?

P: Na altura não era necessário. Eu fiz o conservatório, concluí o conservatório e depois fui dar aulas.

E: Este conservatório aqui?

P: Não, o anterior, o conservatório de Gaia. Só posteriormente é que os colegas que iam saindo tinham que fazer a profissionalização. Portanto, eu com o tempo de serviço que já tinha não precisei.

E: Lembra-se de quantos alunos estagiários é que já orientou, mais ou menos.

P: Com o (nome do aluno)... ah é melhor não falar em nomes. Pronto com o (nome do aluno) veio outro, não sei se foram os primeiros. Depois a seguir quatro, vinham sempre em grupos de dois. Quarto, seis, oito? Acho que oito, oito alunos no total.

E: E gostaria de saber como é que geriu este processo de adaptação tendo um estagiário que, na verdade já era professor, até poderia já ser um colega de profissão. Como é que foi orientar o estágio de um aluno nessas condições?

P: Em relação a alguns foi bastante fácil, porque tinham tido uma formação em conservatórios, fizeram a ESMAE. Portanto, estavam perfeitamente dentro do... tipo de trabalho e das estratégias pedagógicas que utilizávamos no conservatório, estavam perfeitamente dentro de casa, vá. E foi bastante... foi muito simples... assistiram a algumas aulas minhas e eu depois à partida tive de assistir às deles e, na maioria dos casos, pouco tive que corrigir, nomeadamente, em relação às planificações, estava tudo perfeito. Estou-me a lembrar de um grupo de estagiários, que de facto, não foi preciso praticamente corrigir nada, mas não foram sempre assim. Houve alguns que me deram muito trabalho, por isso é que a partir de certa altura achei que já tinha dado o meu contributo. Porque eu tive que fazer três e quatro correções das planificações.... não é exemplo de facto. Prefiro até focar-me naqueles em que foi receber a planificação, assistir à aula, fazer um relatório e estava tudo muito bem, (...) Qualquer profissão nunca é fechada, portanto, acabamos sempre por receber também contributo positivo, - olha, excelente forma de fazer isto, nunca me tinha lembrado. É sempre positivo, é bom para ambos os profissionais.

Houve alguns que me deram muito trabalho, sim. Cá está, eram pessoas que não tinham feito o percurso dos conservatórios ou de escolas superiores. E foi difícil porque, pareceu-me que nalguns casos havia algum amadorismo e falta de noção do que que tinham de fazer, percebe? Sem grande maturidade e sem grande perceção do que estavam a fazer. Alguns casos só, como lhe digo. Aí foi complicado, porque era receber a planificação e pedir para corrigir isto e mais isto e mais isto e passava algum tempo e vinha a planificação e teve que se corrigir novamente. E depois algumas... às vezes as correções eram feitas porque, eu sugeria e depois a

implementação na sala de aula não correspondia. Pronto, também é compreensível. Agora, a partir de certa altura achei que já tinha feito... cumprido com a minha obrigação. Mas, prefiro salientar os casos positivos, sim.

E: E daquele aluno em específico?

P: Perfeito. Esse aluno em específico é... aliás, eu já o conhecia foi aluno do conservatório, sabia que tinha sido bom instrumentista e é uma pessoa talhada para o trabalho que faz, sem sombra de dúvidas. É muito criativo, muito culto musicalmente, com bom conhecimento de repertório musical, com um excelente relacionamento com os alunos. Portanto, é uma pessoa com um à-vontade enorme, mesmo em grupo. Já na altura ele era numa turma de secundário, não me lembro se ele fez alguma turma de básico têm de fazer sempre básico e secundário? Não me lembro.

E: Neste momento sim, estamos a fazer básico e secundário. Na altura em que ele fez...

P: Pronto, eu lembro-me dele muito bem numa turma de secundário, não me lembro... Ah, sim, básico e secundário, já nessa altura era. Penso que foi uma turma de 4º grau/8º ano. Portanto, isto para dizer que mesmo perante grupos que não conhecia, ele sentia-se perfeitamente à vontade. Desde o início teve um relacionamento com os alunos muito bom, do ponto de vista pessoal e pedagógico.

E: Não sentiu dificuldades em que ele seguisse as suas orientações nas planificações. Nem no decorrer das aulas?

P: Não, não. Integrou-se perfeitamente na dinâmica da escola e em particular das turmas que lecionou. O aluno estagiário tem que estar dentro da missão da escola onde é colocado a estagiar, do seu projeto educativo, das matrizes, eventualmente, de cada um dos anos da disciplina. E, portanto, se a pessoa está dentro de tudo isso, não será assim muito difícil.

E: Se foi difícil ele... seguir as suas orientações.

P: Não, não foi nada difícil, não de todo. Foi justamente um dos alunos com quem até aprendi e guardei... tudo o que ele me mandava eu guardava. Ainda me lembro

há pouco tempo numa turma de ter utilizado material criado por ele. Portanto, foi enriquecedor para ambos os lados, acho eu.

E: Excelente, então quer dizer que houve aqui uma troca...

P: Sim, sim e mais outros. Lembro-me de mais dois casos, estão os dois em escolas de ensino artístico, uma formação excelente e também tudo o que faziam eram boas propostas de trabalho que depois também, eventualmente, terei aproveitado para as minhas aulas.

E: Agora assim num ponto de vista geral. Qual é a sua opinião acerca destes estágios profissionais?

P: O que eu acho, e é por isso que há colegas que também não aceitam, que não querem colaborar é que às vezes... (eu não sei como é que está agora, portanto, vou-me reportar ao passado, à minha experiência). Houve sempre muito pouca articulação entre a escola de onde o aluno vinha e a escola para onde o aluno ia. E posso estabelecer uma comparação até com o ensino geral... ensino genérico. Nós temos neste momento, desde o ano passado estagiários da Faculdade de Letras da disciplina de alemão. E temos uma professora nossa, que por acaso é coordenadora de departamento de línguas e ciências sociais, e o trabalho que ela faz não tem nada a ver com o que nós sempre fizemos. Ela faz um acompanhamento muito cerrado, eu vejo-os reunirem-se imensas vezes os estagiários com ela, ela acompanha imenso e vejo que se produz muito. E eu acho que os alunos da área vocacional não têm... é assim, a gente recebe o pedido, o diretor manda-nos e quem quer aceita, quem não quer não aceita. E não há nenhum contacto com a escola superior de onde o aluno vem percebe? E isso incomodava-me um bocadinho às vezes, e mesmo no final do ano a coisa era assim um bocadinho atropelada.

E é por causa disso, sobretudo por causa disso... já nem me lembro em concreto assim de queixas que tínhamos, mas fundamentalmente isso. Ah, lembro... uma colega que é professora de história da cultura das artes sentia o mesmo. Ela nunca sabia... também este ano não quis aceitar, nunca sabia. Os próprios estagiários não sabiam quantas aulas tinham de assistir, quantas aulas tinham de dar, percebe? Era

assim uma indefinição muito grande. E muitas vezes... tínhamos necessidade de contactar a instituição de ensino superior de onde eles vinham...

E: Os supervisores.

P: Nem sempre tínhamos resposta, percebe? Eu não quero aqui deixar ninguém mal, nem quero fazer uma critica mordaz a ninguém. Mas, de facto, dava-nos a sensação de que as coisas estavam assim um bocadinho pouco definidas. Não sei se agora estão melhores, acredito que estejam mais estruturadas, com mais substância, não sei. Mas na altura pareceu-me assim um bocadinho isso, percebe?

Entrevista: Professor c)

Data: 07/09/2023

Formato: Online

Entrevistador: Gostava de perguntar em que escolas é que já trabalhou e em que regimes de ensino.

Professor: Eu já trabalhei na Academia de Música Fernandes Fão, com ensino articulado, supletivo, curso livre, iniciação, pré-iniciação, basicamente dei tudo. Trabalhei também na Academia de Música de Espinho, na Escola Profissional de Música de Espinho e, neste caso, em regime de substituição com ensino articulado, supletivo e, também, profissional. Trabalhei no Conservatório de Música da Maia, também em regime de substituição, neste caso em ensino articulado. Trabalhei na Academia de Música de Perosinho, também em substituição com regimes supletivo e articulado, 2º e 3º ciclo e trabalhei na Academia de Música de Costa Cabral, com quase todos os regimes: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário, profissional, curso livre, articulado, integrado... Neste momento, estou na Academia de Música de Vilar do Paraíso onde leciono Expressão Musical em articulação com um Infantário, e 2º e 3º ciclos, ensino integrado. Já passei um bocadinho por todas as realidades.

E: E consegue precisar neste momento quantos anos de serviço tem de Formação Musical e de Classe de Conjunto?

P: Não consigo precisar, lamento. Formação musical, no ensino oficial, devo estar com cerca de 15 ou 16 anos de serviço. Classe de conjunto tenho menos porque nem todos os anos lecionei a disciplina, mas a nível de experiência, fui dando quase todos os anos pelo menos uma classe de conjunto.

E: Como é que obteve a sua profissionalização?

P: Eu fiz o Mestrado em Ensino da Música na Universidade de Aveiro, na vertente de Teoria e Formação Musical.

E: Agora falando da parte dos estágios, quantos estagiários é que já recebeu?

P: Se não estou em erro recebi quatro professores estagiários, um da Universidade de Aveiro e três do Politécnico do Porto.

E: Agora em relação a aquele caso específico, como é que geriu o processo de estágio, sendo que o estagiário já tinha algum *backup*?

P: Quando chegou até mim o estagiário fez questão de começar praticamente do zero, até porque a realidade que ele conhecia era diferente e, por isso, eu trabalhei com ele como se não tivesse experiência anterior. A abordagem foi olharmos para o programa, vermos quais os objetivos específicos a atingir em cada período, debatermos estratégias, fazermos uma divisão das aulas que seriam dadas por ele e por mim, vermos ao nível da planificação onde é que fazia sentido ser ele a dar as aulas e onde é que fazia sentido ser eu, agendámos momentos para *feedback* e partilha... Por isso, eu não senti que a experiência fosse muito grande e não era, de todo, no regime integrado, numa escola oficial... não senti que o estagiário tivesse um conhecimento prévio do programa, de construir uma planificação ou de organizar e orientar uma aula estruturada com objetivos claros e específicos... o que me pareceu é que a experiência que vinha de trás não era essa. Não sei se fui muito clara naquilo que disse.

E: Sim. Sentiu alguma dificuldade em que ele seguisse as suas estratégias?

P: Não, não senti dificuldade nenhuma, nem nenhum tipo de resistência. Foi uma relação muito franca, muito aberta e muito fácil. O estagiário estava muito interessado em experimentar coisas diferentes, maneiras diferentes de abordar os conteúdos e não senti qualquer tipo de dificuldade ou resistência no nosso diálogo e na nossa interação.

E: Talvez não se enquadre muito esta pergunta, mas de alguma forma o estagiário trouxe-lhe alguma coisa de novo que pudesse influenciar as suas práticas?

P: Não, sinceramente não trouxe muito de novo, até porque eu já tinha tido estagiários antes, que já me haviam apresentado algumas propostas de estratégias diferentes. Eu própria procuro sempre estar a experimentar coisas novas, por isso... Não posso dizer que tenha havido alguma coisa que me despertou para uma realidade diferente. Agora, reconheço que ter estagiários – e, neste caso, este estagiário em particular, que foi uma pessoa extremamente interessada e extremamente reflexiva – foi muito bom para mim. Obrigou-me a refletir sobre certos aspetos que, no dia-a-dia, não reflito ou, se o faço, faço internamente, mas não falo, não partilho com regularidade com os meus pares. Por isso, sim... ao nível da reflexão, do porquê de fazer certas coisas, do porquê de as fazer assim, de fazer por esta ordem e não por outra, foi muito bom poder partilhar e poder debater esse tipo de assuntos. Na prática pedagógica, não houve assim nada que eu sentisse que me viesse acrescentar algo de novo. Dizer: “Ah, realmente esta estratégia nunca tinha experimentado e vou passar a adotar”, isso não aconteceu. Mas permitiu reflexões muito positivas.

E: Agora de uma forma geral gostaria de saber a sua opinião acerca destes estágios profissionais?

P: Destes específicos de quem já dá aulas?

E: Não, destes estágios em geral que os alunos de Formação Musical realizam porque faz parte do mestrado.

P: Eu tenho noção que são o que é possível. Acho que para um estágio ser mais aproximado à realidade pedagógica o ideal era ser como antigamente – tendo em conta o que me contam, uma vez que o meu estágio também não foi assim... em que efetivamente o estagiário tinha uma ou duas turmas atribuídas e tinha de as levar do início ao final do ano, sendo responsável pelas turmas. Tinha ajuda de um professor titular, mas, no fundo, era responsável pelas turmas e tinha de as gerir. Conforme o estágio estava organizado quando fui orientadora, acho que se tornava

um bocadinho fictício, não correspondia muito à realidade pedagógica. Os estagiários davam uma aula, ou parte de uma aula intercalando com o professor titular, apresentavam o que tinham a apresentar, trabalhavam o que se propunham trabalhar, mas eram intervenções pontuais, não davam seguimento a essas mesmas intervenções... O que quer dizer, por exemplo, que os estagiários abordavam um conteúdo numa aula, mas depois, nas aulas seguintes, quando surgiam dúvidas relacionadas com esse conteúdo ou era necessário realizar exercícios de consolidação, já era o professor titular que estava a orientar a aula. Eu sinto que, com este modelo de estágio, não há um trabalho de continuidade, não se chega a ter e perceção do resultado do trabalho desenvolvido. Embora os estagiários estejam com as turmas ao longo do ano, acaba por ser um trabalho muito repartido e acabam por não ter a noção da consequência das suas escolhas pedagógicas, das suas ações. Eu acho que nós, como professores, só temos consciência daquilo que estamos a fazer, melhor e menos bem, algum tempo depois. É a necessidade de pensar mais a longo prazo, de forma reflexiva, sobre o que se está a passar, sobre a realidade de cada turma, em que é que nós temos que intervir, o que temos descurado - é quase uma reação aos factos. Na minha opinião, segundo este modelo, os estagiários acabam por não ter muito a noção. São intervenções muito pontuais. Acho que fazia falta um trabalho mais continuado, até para eles próprios “mostrarem o que valem”, porque, por vezes, também é um pouco ingrato para eles. Têm uma aula, apresentam a aula e não corre assim tão bem, na aula seguinte já é o professor orientador a lecionar... Perdem a oportunidade de dar continuidade ao seu trabalho, ultrapassar os obstáculos e, eles próprios, poderem chegar a estratégias que resultem, avaliar a evolução dos alunos e poderem dizer – Este trabalho foi eu que o desenvolvi, este aluno estava assim no início do ano e agora está assim, está a resultar ou não está a resultar... estou a realizar um bom trabalho ou estou a realizar um trabalho melhor ao nível da melodia e, no ritmo, a turma não evoluiu tanto... se calhar sou eu que tenho de investir um bocadinho mais nessa parte. Esta análise reflexiva, na minha opinião, não é possível no modelo de estágio em que participei. Passado o ano de estágio, que acaba por ser um pouco fictício porque afastado da realidade pedagógica e das suas exigências, os estagiários têm de aprender por si.

Entrevista: Professor d)

Data: 13/09/2023

Formato: Online

Entrevistador: Em que escolas já trabalhou e em que regimes de ensino?

Professor: Já trabalhei na Escola de Música Guilhermina Suggia, neste caso, no ensino articulado. Também no ensino especializado de música lecionei na Escola de Música Óscar da Silva, e aí, também em regime articulado. Lecionei ainda na Academia de Música Costa Cabral, e aí, os diversos regimes de ensino: articulado, integrado, supletivo e profissional.

E: Consegue precisar quantos anos de serviço é que tem neste momento, tanto de Formação Musical como Classe de Conjunto?

P: Confesso que precisar não consigo, mas sim fazer uma aproximação. Formação Musical , eventualmente,... 14 anos, no caso de Classe de Conjunto um tempo bastante mais residual na medida em que só lecionei um ano letivo e um número pequeno de turmas.

E: Agora gostava de saber como obteve a sua profissionalização?

P: Ora bem, a minha profissionalização foi obtida da mesma forma que a da Renata, com a realização do Mestrado em Ensino de Música do IPP [Instituto Politécnico do Porto], promovido pela ESE [Escola Superior de Educação] e também pela ESMAE [Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo]. No meu caso, obtive a profissionalização quando tinha algum tempo de experiência, já algum tempo de serviço.

E: Quantos estagiários é que já recebeu para orientar em estágio?

P: Ora, orientação em estágio... eu já trabalhei com três estagiários, as três situações em situações distintas. Uma das estagiárias havia sido minha aluna quando frequentou o ensino secundário, portanto, na altura ainda não tinha

prática de leção. Outra aluna tinha alguma prática na altura do estágio, muito embora no ensino informal de música, não no ensino artístico e especializado. E também fui cooperante de uma outra estagiária que havia sido minha colega enquanto professora de instrumento. Aqui estão as três pessoas que eu orientei.

E: Como é que geriu o processo de estágio visto que a aluna já era professora, já tinha alguma experiência??

P: Ora bom... A gestão foi relativamente simples, na medida em que era de facto alguém com conhecimento na forma como comunicar, interagir com os alunos, e também, com bastante conhecimento na forma de planificar e gerir uma aula, inclusive, no que diz respeito aos conteúdos a lecionar. Portanto, neste caso, foi um estágio de facto algo particular, pelo facto de ser uma estagiária que já trazia experiência em campo.

E: Sentiu alguma dificuldade em que ela seguisse as suas orientações, por já trazer a sua forma de trabalhar?

P: Não me pareceu que isso acontecesse. A estagiária em questão mostrou-se muito receptiva relativamente ao uso daquelas estratégias que teve oportunidade de observar na minha prática pedagógica e eu própria enquanto cooperante, entendo por bem, dar uma certa liberdade, também ao estagiário no sentido de trazer novas práticas, novas atividades, novas estratégias. Parece-me ser uma coisa salutar e que também traz algum conhecimento e algum enriquecimento ao próprio cooperante.

E: De alguma forma ela influenciou as suas práticas, trouxe-lhe coisas novas, fê-la repensar noutras coisas?

P: Sim é verdade que sim. Houve algumas atividades, até com carácter bastante lúdico, num formato de jogos que a estagiária instituiu em aulas que lecionou com as minhas turmas e que me pareceram obter um bom... um bom *feedback* da parte dos alunos, criando algum entusiasmo e sendo eficazes relativamente à aprendizagem. Portanto, como digo quando se está em situação de cooperante, o cooperante orienta, auxilia, mas em situações destas em que tratamos com alguém

com experiência na área, também para nós acaba por ser uma forma de aprendizagem, sem dúvida.

E: Agora do ponto de vista de professora cooperante que recebe estagiários. De uma forma geral, qual é a sua opinião acerca destes estágios profissionais que fazem parte da formação de professores?

P: Ora bem, eu acho que o estágio é uma experiência bastante enriquecedora, sem dúvida. Um processo que eu diria que natural, é um bocadinho como pensarmos como é que uma criança cresce, como é que uma criança aprende. Observa, depois tenderá a imitar aquilo que tenha capacidade de observar e depois, por si só, vai aprendendo a gerir as suas atividades em crescente dificuldade, que é um pouco o que acontece, a meu ver, num estágio profissional. Se bem que eu sou da opinião que estes estágios deveriam acontecer quando os professores já estão em campo. Eu julgo que para quem leciona e quem está neste âmbito de trabalho, que tem que ver com pedagogia, seria muito importante, que ao fim de algum tempo de trabalho, se realizasse uma formação específica como num estágio. Uma forma de atualização, uma forma de nos mantermos sempre abertos a novas perspetivas para que consigamos acompanhar a evolução dos tempos, que acontece inevitavelmente a todos os níveis e em todas as áreas. Como tal, o estágio para pessoas que ainda sem qualquer experiência são uteis, com toda a certeza que sim. É uma forma inicial de contacto, de aprendizagem e de abordagem, mas eu julgo que eles deveriam acontecer também no decorrer da carreira de professor.

E: No caso destes estágios não serem durante a formação de professores, de que forma é que eles teriam contacto com a realidade?

P: Olha, poderei falar daquilo que foi a minha experiência. Eu lecionei durante bastante tempo o ensino informal de música, refiro-me portante a escolas de música não oferecem vínculo com o Ministério de Educação. Foi um modelo de ensino que me ensinou, a mim enquanto professora, bastante, que me fez pesquisar, descobrir, desenvolver estratégias, desenvolver práticas que depois foram muito úteis quando ingressei especificamente no âmbito do ensino artístico e especializado de música.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO

P.PORTO

M

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL
E CLASSES DE CONJUNTO

O regresso à formação: o caso da
docência de Formação Musical do
Ensino Especializado da Música
Renata Niza

