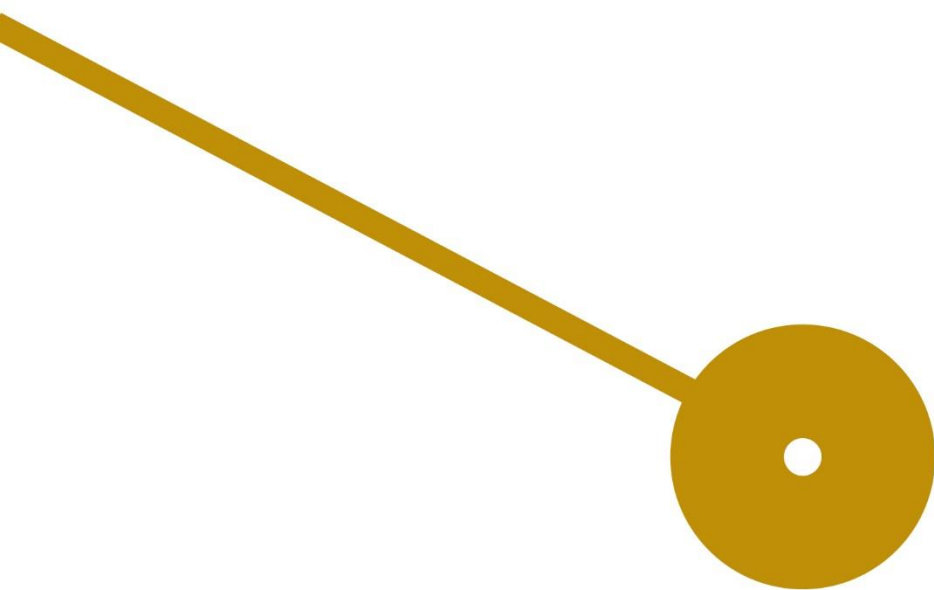


Martine descobre a música –
Ensaio sobre a Música do Ensino
Pedro Filipe de Oliveira Correia

06/2017





MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
INSTRUMENTO - GUITARRA

Martine descobre a música – **Ensaio sobre a Música do Ensino**

Pedro Filipe de Oliveira Correia

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Instrumento, *guitarra*

Professor Orientador
Professora Doutora Sofia Lourenço

Professor Coorientador
Professor Mestre Artur Caldeira

Professor Cooperante
Professor Paulo Peres

Agradecimentos

À Professora Sofia Lourenço, por todo o seu apoio, disponibilidade e encorajamento durante a realização deste trabalho.

Ao Professor Artur Caldeira, pela orientação que me tem prestado em vários aspetos da minha formação nos últimos vinte anos.

Ao Professor Paulo Peres, pela hospitalidade com que me acolheu na sua sala de aula; pela qualidade do modelo que me forneceu.

Ao Doutor Jorge Mota Pereira, sem cujos contributos este trabalho não teria sido possível.

Resumo

O presente trabalho descreve a experiência do estágio realizado no contexto do Mestrado em Ensino da Música, bem como as reflexões daí decorrentes. Apresenta igualmente o projeto de investigação desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de investigação em Ensino de Música. O primeiro e segundo capítulos apresentam toda a informação relativa à realização do estágio, nomeadamente a apresentação da instituição de ensino em que foi realizado, a caracterização de todos os intervenientes – professores supervisor e cooperante e alunos -, a descrição do trabalho prático desenvolvido em sala de aula e posterior trabalho reflexivo.

O terceiro capítulo apresenta uma problematização do estilo musical do repertório tradicional e predominantemente trabalhado no Ensino Especializado de Música, através do confronto entre as implicações sociológicas desse repertório e o sistema de princípios e valores do sistema educativo nacional. O estudo realizado utilizou como principal técnica de recolha e produção de dados a pesquisa documental, como monografias, artigos nacionais e internacionais e dados empíricos constantes em estudos realizados anteriormente e numa grande variedade de documentação oficial respeitante ao ensino artístico especializado (e.g., legislação, pareceres, relatórios, programas, e, ainda, em documentação privada (materiais pedagógicos de ensino do instrumento na escola onde trabalho e onde realizei o estágio). Foi adotada uma postura reflexiva e crítica sobre os mesmos e realizados pareceres indutivos com base na minha avaliação pessoal através da observação estruturada, centrada no contexto escolar.

Palavras-chave

Prática educativa, ensino de musica, sociologia da educação, sociologia da música, géneros musicais.

Abstract

The present work describes the internship held in the context of the Master in Music Education program, as well as the considerations thus ensued. It also presents the research project developed within the scope of the Curricular Unit of the Research Seminar in Music Education.

The first and second chapters present all the information pertaining the internship, namely the presentation of the educational institution in which it was carried out, the characterization of all the participants - supervising and cooperating teachers, and students -, the description of the practical work developed in the classroom and reflexive work aroused.

The third chapter presents a problematization of the traditional and predominant musical style worked in music schools, through the confrontation between the sociological implications of this repertoire and the system of principles and values on which the national educational system is based. In this study, documentary research such as monographs, national and international articles, empirical data from previous studies and a large variety of official documentation related to specialized artistic education (e. g., legislation, official statements, reports, programs, as well as private documentation (pedagogical documents about the musical instrument teaching produced the schools where I both work and held the internship). A reflexive and critical work pertaining these documents was conducted, leading to inductive opinions based on my personal evaluation through structured observation, based on the school context.

Keywords

Educational practice, music education, sociology of education, music sociology, musical genders

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Introdução: à boleia de gigantes?	1
Capítulo I - Guião de Observação da Prática Musical.....	3
1.1. Introdução. O CMP: Alma Mater ou Nemesis?	3
1.2. Conservatório de Música do Porto	4
1.2.1. Contexto histórico e fundação.....	4
1.2.2. Caracterização	5
1.2.3. Instalações e condições físicas.....	6
1.2.4. Contexto social	7
1.2.5. Oferta Educativa	9
1.2.6. Missão	13
Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada	15
2.1. Introdução.....	15
2.2. Apresentação dos Professores Responsáveis	17
2.2.1. Professor Supervisor: Artur Caldeira	17
2.2.2. Professor Cooperante: Paulo Peres	18
2.3. Observação.....	19
2.3.1. Enquadramento da Observação	19
2.3.2. Programa da disciplina	21
2.3.3 Reflexão sobre as observações realizadas: Retrato do professor enquanto artista	23
2.4. Prática de Ensino Supervisionada	27

2.4.1 Caracterização dos alunos	27
2.4.2. Planificações de aula	28
2.4.3 – Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	56
2.4.4. Pareceres dos Professores Responsáveis	58
Capítulo III - Martine descobre a música. Ensaio sobre a Música do Ensino..	61
3.1. Introdução	61
3.2. A democratização do acesso ao Ensino da Música	62
3.3 Ensino de música é o Ensino de música erudita? Géneros legítimos.	64
3.4. Cânone e sociedade	65
3.5. Implicações para o ensino	71
3.6. Considerações finais, caminhos possíveis e conclusão	73
Bibliografia	79
Anexo – Grelhas de observação de aulas	83
Observação de aula de Guitarra - 6º Grau	83
Observação de aula de Guitarra – Curso Básico	101

Introdução: à boleia de gigantes?

Introibo ad altare Dei

Missal Romano

Tradicionalmente, o mestrado era o primeiro passo de uma carreira dedicada à investigação académica, atividade esta que equilibra a aspiração de dominar o estado da arte de uma área específica do conhecimento com a convicção de poder contribuir com um passo em frente, posto que pequeno. O investigador apresenta-se assim não como um mero estudioso do conhecimento existente, mas simultaneamente como um produtor de novo conhecimento, elaborado de acordo com determinados procedimentos predeterminados e validado por uma ordem social que podemos designar como Academia, instituição responsável na sociedade ocidental e ocidentalizada pela certificação do saber. O mestrando submete-se voluntariamente, como neófito que é, a este ritual e sanção, dado que, pressupõe-se, acredita no sistema da Academia, deseja integrá-la e trabalhar segundo os seus pressupostos. A sua dissertação tem tanto de demonstração de valor como de profissão de fé.

Não se trata aqui disso. O mestrado de cariz profissionalizante apresenta todo um outro conjunto de características. O candidato à obtenção do grau de mestre em Ensino de Música não é necessária nem primariamente um futuro investigador. É, em primeiro lugar, um futuro docente do ensino básico e secundário, ocupação fundamentalmente diferente da da redação de uma dissertação de mestrado, na sua natureza e nas competências requeridas. O mestrando em Ensino deseja aprender o ofício de docência e obter a certificação legal para o exercício desse ofício. Atualmente determinou-se que a obtenção desse saber e respetiva certificação é realizada pela frequência de um mestrado, mas pode facilmente afirmar-se que tal determinação tem mais de contingente do que de necessário. Historicamente, a habilitação para a docência tem sido providenciada de diferentes formas: no período anterior ao processo de Bolonha, era obtida pela opção pela vertente *Ensino* em detrimento da vertente *Investigação* ao nível da licenciatura, o que incluía a

realização de um estágio, integrado na licenciatura ou não; foi também possível, ao abrigo do Decreto-Lei nº 287/88 de 19 de agosto, realizar a profissionalização em serviço; aliás, existe atualmente essa possibilidade, através da Universidade Aberta, desde que o candidato possua seis anos de tempo de serviço e uma licenciatura pré-Bolonha, o que dificilmente se compreende, uma vez que essas licenciaturas não ofereciam uma maior formação ao nível das Ciências da Educação do que as atuais; além disso, essa profissionalização confere habilitação para a docência, mas não o grau de mestre. Verifica-se assim que a obrigatoriedade da frequência de um mestrado foi uma solução encontrada, de entre várias possibilidades, para a atribuição da certificação profissional necessária, não existindo, na minha perspectiva, nenhuma evidência de ser o instrumento mais adequado para o efeito.

Nesse sentido, entendo que um relatório de estágio deve assumir um paradigma distinto do estritamente académico, permitindo espaço para um discurso (estilística e conceptualmente) mais personalizado, sem prejuízo do rigor e da fundamentação dos conteúdos apresentados, naturalmente. Esta adaptação assume ainda maior validade, quanto a mim, quando se trata de certificar profissionalmente professores que exercem funções docentes há vários anos, como é o meu caso. É assim que me apresento: não como um investigador, mas como um professor, a realizar a formação essencial ao exercício das suas funções e que aproveitou a oportunidade para reequacionar as suas conceções, metodologias e estratégias, muitas vezes inconscientes e baseada na mera perpetuação de modelos. Esta dissertação constitui apenas a prova necessária de que essa reflexão teve lugar - não tenho a veleidade de presumir acrescentar o que seja às ciências da educação. Por isso falo na primeira pessoa e uso como metodologias científicas principais o raciocínio e a honestidade. Tentarei ainda tornar este exercício de escrita, e, se possível, também o da leitura, minimamente agradável, pelo que peço desde já alguma tolerância para com um estilo um pouco menos formal, onde apropriado (ou, melhor, onde menos desapropriado), e até, aqui e ali, uma pincelada de humor, se tal se proporcionar.

Non introibo ad altare Dei.

Capítulo I - Guião de Observação da Prática Musical

1.1. Introdução. O CMP: *Alma Mater* ou *Nemesis*?

A minha relação com o Conservatório de Música do Porto inicia-se ominosamente em 1993, ano em que não fui admitido ao Curso Básico de Música pelos professores cooperante e supervisor do estágio curricular apresentado no presente relatório. Não voltei a encontrar tal grau de clarividência e honestidade em nenhuma outra instituição ou pessoa. Nem mesmo no próprio Conservatório, que, pouco tempo depois, em 95, me acolheu como aluno do Curso Secundário. Seria já certamente um sinal de degenerescência institucional.

Mesmo após a retratação, a relação manteve-se em bases pouco sólidas. Pouco depois, talvez por um despeito nunca verdadeiramente ultrapassado, fui eu quem decidi romper a relação, e fui estudar, dizem-me, para a FLUC. No entanto, a memória idílica de tempos mais felizes (que provavelmente nunca terão tido lugar) fizeram com que regressasse, anos mais tarde, mas apenas para rapidamente o abandonar novamente por outra escola, desta vez a ESMAE, sem ter concluído o percurso proposto, contribuindo assim para as estatísticas que retratavam o Ensino de Música como um subsistema de ensino com uma taxa de sucesso quase inexistente.

Mais tarde, como professor do ensino particular, vi a recompensa dos meus esforços recompensada pela evasão dos meus melhores casos de sucesso para lá, certamente atraídos pela mesma melodia sirénica que tantas vezes me fez bolinar na sua direção.

Regresso agora a um Conservatório reinventado, eu e ele: eu, já não como aluno, mas na condição de estagiário; o Conservatório, com uma novo rosto, um novo edifício, com um novo regime de ensino (o integrado). Resta-me esperar que, desta feita, o desfecho seja mais salutar.

1.2. Conservatório de Música do Porto¹

1.2.1. Contexto histórico e fundação

O contexto social e musical da cidade do Porto na segunda metade do séc. XIX impunha a necessidade da criação de uma instituição pública destinada ao ensino da Música, algo que existia já em Lisboa desde 1835, ano da criação do Conservatório Nacional. Rigaud refere que a intensa atividade cultural desenvolvida nesta altura fez surgir de forma natural no meio portuense uma vida musical prolífica, notada em Portugal e no estrangeiro (de acordo com Leite, 2016).

O Porto viu surgir nesta altura vários projetos que ambicionavam chegar ao estatuto de escolas de música oficiais, partindo de iniciativas privadas com o apoio da Câmara Municipal, de onde se destacam o Colégio dos Meninos Órfãos, a Escola Popular de Canto, a Aula de Música do Liceu da Trindade e a Academia do Palácio de Cristal. Foi também por esta altura que se organizaram na cidade as primeiras organizações de cantores, como a “Sociedade Filarmónica” em 1840, a “Sociedade dos Concertos” em 1874, o “Orpheon Portuense” em 1881; de notar também que nos jornais desta altura proliferava um elevado número de classificados sobre aulas de música e sobre compra, venda e reparação de instrumentos musicais, o que nos revela algo sobre a elevada procura por parte dos cidadãos. Quase todas estas escolas e organizações mantiveram a sua atividade por um curto período de tempo, com a exceção do Colégio dos Meninos Órfãos, e a região do Porto e todo o norte do país ansiavam então por uma escola de música à altura do Conservatório de Lisboa (Pinto, 2014).

Neste contexto, surgem no início do séc. XX várias propostas no sentido de estudar a organização de um conservatório de música na cidade do Porto, das quais se destacam as do Prof. Ernesto Maia e do pianista e diretor de Orquestra Raimundo de Macedo, e a criação do Conservatório de Música do Porto foi aprovada por unanimidade pelo Senado da Câmara Municipal do Porto em julho de 1917.

O Conservatório de Música do Porto (CMP) é assim oficialmente inaugurado a 9 de dezembro de 1917, após o culminar de uma série de propostas e de um longo processo burocrático, tendo como corpo docente fundador Raimundo de Macedo, Joaquim de Freitas Gonçalves, Luís Costa, José Cassagne, Pedro Blanco, Óscar da Silva, Ernesto Maia, Moreira

¹ Os dados factuais constantes deste capítulo têm como fonte bibliográfica o Projeto Educativo vigente do Conservatório de Música do Porto. As informações de diferente proveniência estão devidamente assinaladas pelos procedimentos regulamentados pela norma APA.

de Sá, Carlos Dubbini, José Gouveia, Benjamim Gouveia e Angel Fuentes. Por indicação do Conselho Escolar e decisão da Câmara Municipal, a primeira direção foi constituída por Moreira de Sá como diretor e Ernesto Maia como subdiretor.

Os sucessivos conselhos diretivos foram assumidos ao longo dos anos por um conjunto assinalável de profissionais de mérito, a nível pedagógico e artístico, tendo sido também seus presidentes Hernâni Torres, Luís Costa, José Gouveia, Joaquim Freitas Gonçalves, Maria Adelaide Freitas Gonçalves, Cláudio Carneyro, Stella da Cunha, Silva Pereira, José Delerue, Fernando Jorge Azevedo, Alberto Costa Santos, Anacleto Pereira Dias, Maria Fernanda Wandschneider, António Cunha e Silva, Manuela Coelho, Maria Isabel Rocha e António Moreira Jorge. O CMP funcionou como escola municipal até 1972, ano em que passou para a tutela do Ministério da Educação Nacional.

Segundo Correia (2016), o Conservatório de Música do Porto constitui hoje “uma escola pública do ensino vocacional especializado da música, de inegável simbolismo e impacto na comunidade artística portuense e nacional.” Percorrendo a sua história, pode observar-se um vasto leque de professores e alunos que se assumiram e assumem como importantes figuras nas variadas áreas da música portuguesa, enquanto compositores, diretores de orquestras, intérpretes solistas ou de conceituados grupos de música de câmara, professores de renome, etc.

1.2.2. Caracterização

O Conservatório de Música do Porto é uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música; desta forma, uma parte substancial da definição da sua organização interna e regime de funcionamento está consagrada na legislação que enquadra e regulamenta o funcionamento deste tipo de escolas.

Sendo uma escola que articula diversos níveis de ensino, desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário, o CMP rege-se por um conjunto alargado de documentos e normativos que delimitam o funcionamento das escolas de ensino regular, mas tratando-se de uma escola pública do ensino artístico, partilha também com as restantes escolas do setor muitos dos elementos definidores e caracterizadores do universo do ensino vocacional da música e do ensino artístico especializado.

Possui autonomia pedagógica e administrativa, e a sua oferta educativa está delimitada pela legislação elaborada pelo Ministério da Educação e Ciência no âmbito dos seguintes diplomas legislativos: Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto e Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho.

1.2.3. Instalações e condições físicas

As primeiras instalações situaram-se na Travessa do Carregal nº. 87, local onde o CMP se manteve até 1975, ano em que passou a ocupar o Palacete Pinto Leite na Rua da Maternidade nº. 13, uma vez que, num contexto nacional de grande transformação política, social, cultural e educativa, as antigas instalações se mostraram insuficientes e inadequadas para satisfazer a procura por parte dos cidadãos desta formação artística. O Palacete Pinto Leite, um edifício de grande qualidade e beleza, onde o CMP se manteve até 2008, veio a tornar-se também insuficiente para albergar não só o crescente número de alunos como a crescente atividade musical da instituição, bem como a sua vontade de assumir outros modelos de organização e de prática pedagógica e outros regimes de frequência. Foi assim que a 15 de setembro de 2008, após obras de requalificação e de ampliação, o CMP se mudou oficialmente para as instalações atuais, numa área adjacente à Escola Secundária de Rodrigues de Freitas, na Praça Pedro Nunes.

Uma vez que o CMP oferece todos os níveis e ciclos de ensino, incluindo o 1º, 2º e 3º ciclo do básico e o nível secundário, sendo possível fazer todo o percurso escolar desde o 1º ano até ao 12º, as suas instalações tiveram de ter em conta essas características, garantindo, em traços gerais, uma diversificada caracterização de salas, condições físicas de mobiliário, equipamento, acesso e outras condicionantes, adaptadas à diversidade de idades dos alunos.

As novas instalações, situadas na ala poente do edifício até então ocupado unicamente pela Escola Secundária de Rodrigues de Freitas, reconstruída e equipada para o efeito, foram então adaptadas a este contexto, e são constituídas por salas com isolamento acústico, adaptado às necessidades do ensino especializado da música, salas de uma biblioteca, equipamentos de luz e som, um auditório e um estúdio de gravação.

Estas condições permitem que a escola realize, com maior frequência e com mais qualidade, atividades como audições e concursos, bem como atividades e gravações organizadas por instituições externas. Todos os espaços e salas estão caracterizados de forma específica, de acordo com o tipo de utilização, o número de alunos, o tipo de instrumentos, etc., e, embora tanto as salas como o auditório sofram uma ocupação muito intensiva, podemos afirmar que respondem às necessidades atuais de uma escola deste tipo. Existem, além disso, espaços próprios e adequados para a Direção e os Serviços Administrativos, uma sala de professores, gabinetes de Departamento, uma sala para o pessoal não docente, espaços de convívio, entre outros.

Além disto, o Conservatório de Música do Porto dispõe de um fundo patrimonial de relevo, uma vez que, ao longo da sua existência, tem sido fiel depositário dos espólios musicais de diversas e notáveis personalidades musicais, sob a forma de partituras, instrumentos musicais, livros de diversos tipos, obras de arte, documentação diversa e objetos pessoais ou institucionais com interesse museológico. Estes espólios representam uma contribuição documental de grande importância para o fundo do CMP, com valor histórico e didático, provinda de figuras relevantes da cultura e da vida musical da cidade do Porto, com particular destaque para o espólio da violoncelista Guilhermina Suggia, o espólio musical do compositor e violinista Nicolau Ribas, documentação diversa sobre Moreira de Sá, Cláudio Carneyro, Óscar da Silva, Berta Alves de Sousa, ou ainda do tenor italiano Roncalli, que viveu na cidade do Porto. Das doações bibliográficas devem referir-se as de Margarida Brochado, do Prof. José Delerue, do Padre Ângelo Pinto e de Fernando Correia de Oliveira.

Das obras de arte presentes no fundo patrimonial do CMP constam algumas pinturas e desenhos de distintos pintores da cidade do Porto, além de diversas fotografias de personalidades que estiveram de alguma forma ligadas ao Conservatório, assinadas pelos seus autores ou por estúdios de fotografia de renome. O CMP tem realizado também um grande esforço, nos últimos anos, para constituir um arquivo de registos sonoros e de imagem que complementem o registo escrito das atividades do Conservatório, como as audições, concertos e concursos. Todos estes documentos se revelam de extrema importância para a afirmação da identidade do CMP, que regista e constrói assim a sua história em torno de cada um dos membros da sua comunidade educativa, o que contribui também para a consolidação do ensino artístico vocacional público e para a confirmação da grande importância do seu contributo para a vida cultural da cidade do Porto e do país.

1.2.4. Contexto social

O Conservatório de Música do Porto é uma instituição com um impacto muito significativo não apenas na sua zona geográfica, como em todos os concelhos limítrofes, garantindo através das suas variadas atividades uma presença destacada na vida cultural de todo o distrito. Além disto, e sendo uma escola pública do ensino vocacional da música, o Conservatório assume também um papel de destaque no contexto do ensino artístico nacional, estatuto esse que tem sido defendido através de sucessivas gerações de professores e alunos que vêm construindo a sua história.

A proveniência geográfica dos alunos do Conservatório é muito diversa, e uma análise de 2014 mostra que a escola recebia alunos provenientes de 45 municípios. Além da cidade

do Porto, da qual provem o maior número de alunos, são os municípios de Vila Nova de Gaia, Matosinhos, Maia e Gondomar os que mais contribuem para o universo escolar do CMP. Além destes, havia naquele ano alunos oriundos de Vila do Conde, Famalicão, Santo Tirso, Trofa, Valongo, Paredes, Penafiel, Vila da Feira, Esposende ou Amarante, entre muitos outros, e de outros municípios mais distantes, como Bragança, Cantanhede, Macedo de Cavaleiros, Vila Verde, Caldas da Rainha ou Vila Nova de Foz Côa, entre outros.

Em 2014 a escola albergava mais de 1000 alunos, matriculados desde o 1º até ao 12º ano/8º grau, e no ano letivo de 2013-2014 os alunos dividiam-se da seguinte forma pelos diferentes graus:

	Integrado	Articulado	Supletivo	TOTAL ANO
1º Ano	24		37	61
2º Ano	24		36	60
3º Ano	24		47	71
4º Ano	24		22	46
5º Ano / 1º Grau	49	18	54	121
6º Ano / 2º Grau	48	17	47	112
7º Ano / 3º Grau	72	13	26	111
8º Ano / 4º Grau	71	5	28	104
9º Ano / 5º Grau	46	8	30	84
10º Ano / 6º Grau / 1º Ano	19		69	88
11º Ano / 7º Grau / 2º Ano	24	2	56	82
12º Ano / 8º Grau / 3º Ano	20		93	113
TOTAL REGIME	445	63	545	
TOTAL DE ALUNOS: 1053				

As idades dos alunos situam-se entre os 6 e os 23 anos, esta última a idade limite estabelecida para admissão ao Curso Complementar de Canto. A admissão ao CMP é feita através de provas de admissão/aferição, por níveis etários e de ensino, uma vez que se trata de uma escola de Ensino Artístico Especializado da Música. As provas estão abertas ao público em geral, e os candidatos são classificados pelas suas aptidões e conhecimentos musicais, independentemente da sua área de residência ou do estrato socioeconómico de onde provêm. O número de alunos que concorre anualmente ao Conservatório, realizando os testes de admissão, ultrapassa em muito a capacidade de resposta da escola, tanto em termos de meios físicos (salas de aula e outros espaços e equipamentos) como de meios humanos (professores e pessoal não docente).

1.2.5. Oferta Educativa

O CMP segue, no que concerne à sua oferta educativa, as normas legislativas produzidas pelo Ministério da Educação e Ciência para as escolas públicas do ensino vocacional especializado da música, nomeadamente a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho e dos seguintes diplomas legislativos: Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto e Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho.

. Atualmente, encontram-se em funcionamento os seguintes cursos: o Curso Básico de Música e os Cursos Secundários de Instrumento, Formação Musical, Composição e Canto. Segundo Sousa (2016), estas quatro modalidades possíveis estruturavam-se, nesse ano, da seguinte forma:

→ Curso de Iniciação / 1º Ciclo

	Disciplina	Carga Horária Semanal	Duração do Curso
Cursos de Iniciação	Instrumento	45 min	Do 1º ano ao 4º ano de escolaridade (4 anos)
	Formação Musical	45 min	
	Classe de Conjunto	45 min	
Carga Horária Total		135 min	

→ Curso Básico de Música / 2º e 3º Ciclos

	Disciplina	Carga Horária Semanal	Duração do Curso
Curso básico/ 2º e 3º Ciclos	Instrumento	90 min	Do 5º ano ao 9º ano de escolaridade (5 anos)
	Formação Musical	90 min	
	Classe de Conjunto	90 min	
Carga Horária Total		270 min	

→ Curso Secundário de Música, nas vertentes de Instrumento, Formação Musical e Composição

	Componente de Formação	Disciplina	Carga Horária Semanal	Duração do Curso
Curso Secundário de Música	Científica	História e Cultura das Artes	135 min	Do 10º ao 12º ano de escolaridade (3 anos)
		Formação Musical	90 min	
		Análise e Técnicas de Composição	135 min	
	Técnica – Artística	Instrumento	90 min *	
		Classe de Conjunto	135 min	
		Disciplina de Opção: <ul style="list-style-type: none"> • Baixo Contínuo • Acompanhamento e Improvisação • Instrumento de Tecla 	45 min **	
Carga Horária Total			630 min	

* No regime supletivo a aula de instrumento é de 45 min.

* A Disciplina de opção é de carácter obrigatório apenas no 11º e 12º ano.

→ **Curso Secundário de Canto**

	Componente de Formação	Disciplina	Carga Horária Semanal	Duração do Curso
Curso Secundário de Música	Científica	História e Cultura das Artes	135 min	Do 10 ^o ao 12 ^o ano de escolaridade (3 anos)
		Formação Musical	90 min	
		Análise e Técnicas de Composição	135 min	
	Técnica – Artística	Canto	90 min	
		Classe de Conjunto	135 min	
		Línguas de Repertório: <ul style="list-style-type: none"> • Alemão • Italiano 	180 min	
		Disciplina de Opção: <ul style="list-style-type: none"> • Prática de Canto Gregoriano • Arte de Representar • Instrumento de Tecla • Correpetição 	45 min *	
Carga Horária Total			855 min	

*** A Disciplina de opção é de carácter obrigatório apenas no 11^o e 12^o ano.**

Os instrumentos ministrados são: Acordeão, Bandolim, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de bisel, Flauta, Guitarra clássica, Guitarra portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino e Violoncelo.

Foi, entretanto, acrescentada a esta oferta formativa o nível Preparatório, destinado à faixa etária do 1.º ciclo, com objetivos, programas, condições de acesso e regimes de frequência próprios, e também os Cursos de Guitarra Portuguesa, Acordeão e Bandolim. A variante de Jazz estava presente na escola há bastantes anos como oferta de música de conjunto, mas foi recentemente também alargada aos cursos de Canto e de Instrumento. Foi também criada, nos últimos anos, uma disciplina opcional denominada Introdução à Produção e Tecnologias da Música.

A dinâmica da atividade da escola tem levado a que se promovam muitas outras iniciativas, tais como masterclasses, workshops, palestras, conferências, concertos comentados, entre muitas outras.

De acordo com o Projeto Educativo do Conservatório de Música do Porto, a nível da implementação nos diferentes níveis de ensino, a oferta educativa do CMP organiza-se da seguinte forma:

1º Ciclo/Iniciação – em regime integrado ou supletivo

Horário: Diurno

Duração: 4 anos, a começar no 1º Ano

Curso Básico de Música

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

Horário: Misto

Duração: 5 anos, a começar no 1º grau (5º ano de escolaridade - 2º ciclo)

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

Curso Secundário de Música

Instrumento

Formação Musical

Composição

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

Horário: Misto

Duração: 3 anos

Certificação escolar: 12º ano de escolaridade / Curso Secundário de Música

Curso Secundário de Canto

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

Horário: Misto

Duração: 3 anos

Certificação escolar: 12º ano de escolaridade / Curso Secundário de Canto

O Conservatório de Música do Porto oferece ainda diversos Cursos livres.

Assim, a frequência do CMP pode, atualmente, ser feita em três regimes possíveis (Sousa, 2016):

- Regime Integrado – tem por base um plano de estudos próprio e possibilita a frequência das aulas de componente vocacional e da componente geral nas instalações do Conservatório;
- Regime Articulado – principalmente escolhido por alunos que não conseguem integrar o Regime Integrado por falta de vagas. Permite a frequência apenas das aulas da componente vocacional nas instalações do Conservatório, enquanto a frequência das aulas da componente geral é feita numa das escolas de ensino regular com protocolo com o CMP. Este regime aplica-se a alunos que frequentam o Ensino Artístico Especializado, nos Cursos Básico e Secundário;
- Regime Supletivo – permite aos alunos a frequência simultânea de uma área de ensino diferente da Música. Esta vertente é dirigida a alunos que frequentam o Ensino Artístico Especializado, nos Cursos Básico e/ou Secundário, com um plano de estudos diferenciado e independente da escola do ensino regular.

1.2.6. Missão

Como instituições que promovem o ensino vocacional, as escolas de ensino especializado da música destinam-se a alunos com aptidões musicais, e assim sendo presumem que os candidatos sejam, naturalmente, selecionados através de testes específicos e outros processos de seleção e seriação.

Durante a sua atividade pedagógica, estas escolas desenvolvem e promovem um conjunto muito alargado de competências, que contemplam uma componente artística e cultural muito forte, de carácter específico e transversal, que constituem a concretização de um conjunto de objetivos que definem a própria existência deste tipo de escolas. Estes objetivos, estruturados com base nos princípios e valores que orientam a ação global das escolas do ensino especializado da música, encontram-se listados no Projeto Educativo do Conservatório de Música do Porto, e definem que qualquer escola deste tipo deve:

- Promover a aquisição de competências nos domínios da execução e criação musical;
- Incentivar à superação das limitações e à busca da perfeição, que se atingem pela perseverança, pela disciplina e pelo rigor;

- Desenvolver o sentido da responsabilidade e a capacidade de autodeterminação;
- Educar para a autonomia e para a ação, gerando autoconfiança e favorecendo a iniciativa individual;
- Desenvolver a capacidade de cooperação e de trabalho em grupo, nomeadamente pela prática regular de música de conjunto;
- Educar para a participação na construção da sociedade, sublinhando o valor da sensibilidade artística nas relações interpessoais;
- Apelar à inovação, ao sentido de pesquisa e à investigação, estimulando uma atitude de procura e desenvolvendo da criatividade.
- Contribuir para uma formação mais global, desenvolvendo a capacidade crítica, a sensibilidade e o sentido estético.
- Sensibilizar para o respeito e defesa do património cultural e artístico.

O Projeto Educativo do Conservatório de Música do Porto assume ainda as seguintes responsabilidades educativas, tendo em conta as características do ensino artístico especializado anteriormente apresentadas:

a) A preparação dos alunos, através de uma formação de excelência, orientada para o prosseguimento de estudos, no ensino superior; para a entrada no mercado de trabalho, em profissões de nível intermédio; para o desenvolvimento cultural do indivíduo, numa perspetiva de formação integral;

b) A formação específica do aluno, proporcionando-lhe o conhecimento e domínio das diversas áreas que integram a sua formação musical. Esta deverá contemplar uma sólida formação ao nível da prática instrumental; uma aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; uma elevada capacidade de leitura musical; um domínio interpretativo de diferentes géneros e estilos musicais; familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua interpretação; prática continuada de música de conjunto.

Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Introdução

A experiência de estágio em prática educativa descrito nas seguintes páginas foi desenvolvida em conformidade com o estipulado no Regulamento Geral de Mestrados da ESMAE. Esta prática decorreu entre o mês de setembro de 2016 e o mês de junho de 2017. Foi selecionado um aluno do Curso Básico de Música, mais particularmente, do 8º ano de escolaridade em regime integrado, e outro do Curso Secundário, de 10º ano em regime supletivo. Durante o primeiro semestre lecionei as aulas do aluno de Curso Básico e assisti às aulas do aluno de Secundário, e inversamente no segundo semestre. A opção por assistir a duas aulas de 45 minutos em cada visita ao Conservatório permitiu a distribuição das observações em semanas alternadas, diluindo assim eventuais efeitos negativos da presença permanente de um elemento estranho na sala de aula.

Neste capítulo encontra-se a apresentação dos professores cooperante e supervisor, a caracterização dos alunos envolvidos e as planificações das aulas supervisionadas. Em anexo podem encontrar-se os relatórios de observação das 16 aulas de cada nível de ensino (Básico e Secundário).

Apresenta-se em seguida o cronograma de observação e lecionação supervisionada de aulas:

Cronograma

1º Semestre		
Mês	Dia	
	Básico (lecionadas supervisionadas)	Secundário (assistidas)
Setembro	-	29
Outubro	-	13
	-	27
Novembro	10	10
	-	24
Janeiro	12	12
	-	26
Fevereiro	9	9
2º Semestre		
Mês	Dia	
	Básico (assistidas)	Secundário (lecionadas supervisionadas)
Fevereiro	23	-
Março	9	9
	23	-
Abril	27	27
Maio	11	-
	25	25
Junho	8	-
	15	-

2.2. Apresentação dos Professores Responsáveis

2.2.1. Professor Supervisor: Artur Caldeira

É natural de Braga, Portugal.

Licenciado em Guitarra Clássica e Mestre em Interpretação Artística pela Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto e na classe do Prof. José Pina, iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, sob a orientação do mesmo Professor. Foi-lhe atribuído recentemente, após provas públicas, o Título De Especialista em Música.

Obteve o 1º prémio do concurso nacional “Parnaso 93” e o 1º lugar ex-aequo do “Prémio Helena Sá e Costa 1995”. Tocou com a Orquestra Clássica sob a direcção dos Maestros Meir Minsky, João Paulo Santos, Marc Tardue e Niel Thompson e com a Orquestra do Norte sob a direcção do Maestro Ferreira Lobo e gravou para a R.D.P..

Realizou concertos de Música de Câmara, designadamente a dúo com o guitarrista José Pina, com quem realizou a estreia absoluta da obra “Itinerários” de Fernando Lapa e o violoncelista Jed Barahal, com quem realizou a estreia absoluta das obras “Plural VIII” e “Lamentos” de Fernando Lapa. Apresentou igualmente em estreia absoluta a obra “Em Memória da Madrugada” para Guitarra Portuguesa e Orquestra, da compositora Marina Pikoul e sob a direcção do Maestro David Lloyd.

Fundou o grupo “Som Ibérico”, para o qual escreve vários arranjos de temas da Música Popular Urbana Portuguesa. Com este grupo participou em importantes festivais de World Music na Península Ibérica e gravou um CD, assinando a produção e a direcção musical.

Participou, como músico convidado, no filme “Fados”, do realizador espanhol Carlos Saura, ao lado de Mariza, Miguel Poveda, Paulo Soares, Juan Carlos Romero e Carlos do Carmo. No âmbito do Fado, trabalhou ainda com João Braga, Maria Ana Bobone, Ricardo Ribeiro, Ana Sofia Varela, Diamantina, Carlos do Carmo, Ricardo Rocha, José Luís Nobre Costa, Joel Pina, entre outros.

Produziu o CD “Clarinete em Fado” para António Saiote, sendo igualmente responsável pelos arranjos dos temas gravados.

A sua versatilidade permite-lhe abordar um repertório que abrange diversos idiomas musicais, incluindo o Jazz, tendo-se apresentado em público em Portugal Continental, Madeira e Açores, e ainda em países como Espanha, França, Itália, Alemanha, Dinamarca, Suíça, Hungria, Marrocos, Moçambique, África do Sul e Turquia.

Professor do Conservatório de Música do Porto desde 1992, lecciona actualmente na ESMAE – P.PORTO.

(Biografia cedida pelo próprio)

2.2.2. Professor Cooperante: Paulo Peres

É Licenciado em Guitarra pela ESMAE do Porto, na classe de José Pina. Participou em diversas Masterclasses, trabalhando com Alberto Ponce, David Russel, Manuel Barrueco, Roberto Aussel, Eduardo Isaac e Léo Brouwer. Obteve, em 1988, o 1º Prémio de Guitarra dos Concursos Nacionais da Juventude Musical Portuguesa, na classe de nível superior, e em 1994 uma Menção Honrosa no Prémio Helena Costa. Na sua atividade a solo, tem prestado especial atenção à música do século XX. No âmbito da música de câmara, tocou com o flautista Luís Meireles, tem desenvolvido um trabalho a duo com a guitarrista Maria Paula Marques e, mais recentemente, integra o projeto 5G5C “Portugal Guitar Quintet”. Apresentou-se na Fundação de Serralves, no Teatro Rivoli, na Casa das Artes do Porto, no Festival de Música do Palácio da Bolsa, no Festival Internacional dos Encontros de Guitarra do Porto, no Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, no Teatro do Campo Alegre, na Fundação Eng.º António de Almeida, no Museu Alberto Sampaio em Guimarães, no Teatro Municipal de Serpa, no Festival Internacional de Música Logomúsica, no Teatro S. Luís em Lisboa, no Concurso de Guitarra de São João da Madeira, na Casa da Música do Porto, no Festival Internacional de Guitarra de Hallien (Áustria), no II Festival de Guitarra de Braga, no Guitarrismos VI, no Festival de Música Cidade de Almada e no Festival Chitarristico Internazionale “A. Montovani” em Follonica (Itália). Tem sido convidado a orientar Masterclasses bem como a participar como jurado em diversos concursos de guitarra. Presentemente, a partir do desafio lançado a diversos compositores portugueses para escreverem para guitarra numa perspetiva didática e pedagógica, desenvolve um projeto de edição e

publicação de peças portuguesas originais para guitarra. É, desde 1990, docente do Conservatório de Música do Porto.

(Biografia cedida pelo próprio)

2.3. Observação

2.3.1. Enquadramento da Observação

Procurei aproveitar esta oportunidade como um pretexto para conhecer uma realidade com a qual estou menos familiarizado, resistindo assim à tentação de ficar mais “perto de casa”. Assim, elegi o Conservatório de Música do Porto, ou seja, uma escola pública, com ensino integrado, como instituição onde realizar o estágio profissional, justamente por não ser a tipologia de escola em que exerci toda a minha atividade docente (ensino particular e cooperativo). Embora tenha feito no Conservatório de Música do Porto o Curso Complementar de Instrumento, fi-lo no período que antecedeu quer a mudança de instalações, quer a implementação em larga escala daquele regime, definido na legislação que regula o ensino especializado de música como o regime de frequência preferencial, e com o qual apenas tinha tido um contacto pontual a propósito da elaboração de um trabalho para outra unidade curricular no âmbito da realização deste mestrado. Por isso, aproveitei esta oportunidade para observar com maior profundidade as grandes e rápidas transformações ocorridas entretanto.

Quanto ao programa da disciplina, incluí apenas a informação pertinente, ou seja, a concernente aos graus dos alunos cujas aulas observei, no corpo do texto, por forma a não sobrecarregar o trabalho de dados irrelevantes para os objetivos propostos. Na minha opinião, na elaboração de um trabalho não se deve tentar ser o mais exaustivo possível, mas tão exaustivo quanto necessário. Considero a informação desnecessária não apenas inerte, mas na verdade danosa, obscurecendo objetivos, resultados e estrutura.

A metodologia utilizada foi a observação naturalista não participante em todos os casos. Quanto à forma de registo, utilizei uma grelha de fim aberto. A opção por esse tipo de grelha deveu-se ao fato de permitir uma maior flexibilidade no registo, reduzindo o efeito de eventuais predisposições do observador. Quis, por isso, partir

para este trabalho com a mente o mais aberta possível a formas de ensinar diferentes da minha, para tirar o máximo partido da experiência. Faz todo o sentido, portanto, utilizar uma forma de registo com o mesmo grau de abertura. A única decisão prévia que tomei foi a de focar a minha atenção na ação do professor. Tinha consciência, no entanto, de que a não decisão de um foco específico, como a linguagem utilizada, questões técnicas ou outros focos possíveis, me deixaria bastante vulnerável a possíveis variações de estilo pedagógico entre diferentes dias, diferentes aulas, diferentes alunos e mesmo à minha própria disposição como observador, podendo gerar alguma incoerência no registo das aulas observadas. No entanto, considerei as vantagens de uma visão sem preconceitos superiores aos riscos mencionados.

Nas secções em discurso direto nas grelhas de observação, forneço ocasionalmente informações adicionais de forma a esclarecer o sentido do discurso que, em contexto presencial, é bastante evidente, mas em formato escrito pode suscitar dificuldades de interpretação.

Todos os esforços foram feitos no sentido de preservar o anonimato dos alunos que foram objeto de observação de modo a evitar eventuais constrangimentos e permitir a maior honestidade possível no registo das observações e reflexões, salvaguardando simultaneamente o interesse daqueles. Nesse sentido, e na inexistência de um género neutro na Língua Portuguesa, utilizou-se invariavelmente a forma masculina, o que não significa necessariamente que o aluno pertença a esse género. Os alunos são designados por B, no caso do aluno do Curso Básico, e S, no caso do secundário. Relativamente ao professor, por motivos óbvios, esse anonimato não foi possível.

Procurei que a minha presença na sala tivesse o mínimo de impacto na concentração e desempenho dos alunos: o registo da observação foi feito em papel e não no computador, de modo a evitar a produção de ruído que a utilização de um teclado implicaria, e posicionei-me, sempre que me foi possível, fora do campo de visão do aluno. Relativamente a esta última estratégia, isso implicou situar-me de forma bastante perceptível para o professor, cuja ação, na verdade, foi o foco principal da observação, tendo consciência de que dessa forma a minha presença poderia influenciar mais a sua ação pedagógica. Mas, uma vez que era necessário tomar uma decisão, valorizei mais os argumentos éticos em detrimento da fidedignidade dos dados observados e recolhidos. Confiei, além disso, na vasta experiência profissional do professor, nomeadamente em masterclasses, que implicam um grau de exposição muito superior.

2.3.2. Programa da disciplina

Apresenta-se em seguida o programa da disciplina de guitarra do CMP referente aos níveis de ensino dos alunos cujas aulas foram objeto de observação:

8ºANO/ 4ºGRAU

COMPETÊNCIAS
Possuir uma correta postura corporal e instrumental.
Dominar com segurança a sonoridade e os aspetos técnicos essenciais do instrumento: harmónicos, ligados técnicos, barras, uso criterioso da pulsação simples e apoiada.
Conhecer e dominar os vários registos da guitarra, em toda a sua extensão.
Compreender e dominar o ritmo e a métrica musical.
Possuir um apurado sentido da pulsação, assim como um domínio seguro da velocidade. O uso do metrónomo como estratégia para o desenvolvimento da velocidade e regularidade de pulsação deve estar
Compreender e dominar de forma criteriosa os diferentes parâmetros da execução e interpretação musical: dinâmica, timbre, articulação, sentido de frase.
Compreender a lógica de uma dedilhação ao serviço do discurso musical.
Compreender e interpretar as diferentes formas musicais, tipos de estilo e de carácter do seu repertório.
Ter facilidade de leitura musical no âmbito do instrumento.
Reconhecer os elementos indicativos da expressão musical no decorrer da partitura.
Ser capaz de usar gradualmente o <i>vibrato</i> como recurso expressivo.
Ser capaz de afinar a guitarra.
Ser capaz de cuidar as unhas da mão direita como estratégia para uma boa sonoridade.
Desenvolver a capacidade auditiva e a capacidade crítica.
Ser capaz de memorizar as obras do seu repertório.
Ter a capacidade de autonomia e de concentração.
Desenvolver a capacidade performativa em palco.

CONTEÚDOS MÍNIMOS
Escalas de três oitavas de Sol M, Mi m, Lá M, Fá#m
Cinco estudos, sendo obrigatoriamente um do período clássico e/ou romântico e outro do século XX ou XXI
Uma obra do período renascentista ou barroco
Uma obra do período clássico ou romântico
Uma obra do século XX ou XXI
Duas obras de livre escolha

PROVA FINAL: 8º ANO / 4º GRAU	
Programa	Pontuação
1- Duas escalas de três oitavas	10 Pontos
2- Dois estudos de diferentes estilos	70 Pontos
3- Uma obra do período clássico ou romântico	40 Pontos
4- Uma obra do século XX ou XXI	40 Pontos
5- Uma obra de livre escolha	40 pontos
Ponderação na avaliação final	25%

NÍVEL SECUNDÁRIO

O aluno, até ao final do curso secundário, deve revelar ter desenvolvido e adquirido as seguintes competências:

COMPETÊNCIAS
Possuir uma correta postura corporal e instrumental
Ser possuidor de uma sólida formação técnica e musical, no instrumento
Compreender e dominar com segurança os diversos estilos e formas musicais
Compreender e dominar de forma segura e criteriosa os diferentes parâmetros da execução e interpretação musical: dinâmica, timbre, articulação, pulsação, sentido de frase, ataque (legato, pizzicato, staccato ...)
Compreender e demonstrar uma lógica de dedilhação ao serviço do discurso musical
Ser capaz de fazer um uso criterioso do <i>vibrato</i> como recurso expressivo
Compreender e interpretar os diferentes tipos de carácter do seu repertório
Possuir autonomia para estudar e construir uma interpretação musical de uma obra
Ser capaz de memorizar as obras do seu repertório
Dominar a harmonia funcional da guitarra
Ser capaz de improvisar, ainda que de forma elementar, em vários estilos
Possuir noções básicas de ornamentação
Possuir capacidade crítica fundamentada relativamente a uma interpretação
Ser criativo numa perspetiva de desenvolvimento de uma personalidade artística
Conhecer o repertório e literatura essencial da guitarra
Demonstrar uma atitude performativa em palco

CONTEÚDOS MÍNIMOS: 10º ANO / 6º GRAU
Escalas de duas oitavas em terceiras
Cinco estudos, sendo obrigatoriamente um do período clássico ou romântico e outro do século XX ou XXI
Uma obra do período barroco
Uma obra do período clássico ou romântico
Uma obra do século XX ou XXI
Duas obras de livre escolha

PROVA FINAL: 10º ANO / 6º GRAU	
Programa	Pontuação
1- Dois estudos de diferentes autores	80 Pontos
2- Uma obra do período barroco	40 Pontos
3- Uma obra do período clássico ou romântico	40 Pontos
4- Uma obra do século XX ou XXI	40 Pontos
Ponderação na avaliação final	25%

2.3.3 Reflexão sobre as observações realizadas: Retrato do professor enquanto artista

O forte e inegável investimento financeiro do poder central no ensino artístico da última década, bem como o seu desígnio de aproximar o seu funcionamento do do ensino genérico, através da integração dos cursos artísticos no sistema educativo, medidas através das quais o ensino especializado da música se tornou acessível a uma população muito mais alargada (quantitativa e socialmente falando), conduziram a uma certa massificação deste tipo de ensino, não comparável à que se operou no ensino genérico a partir dos anos 70, mas muito significativa, mesmo assim. Quando se fala em massificação do ensino, pensa-se sobretudo no perfil dos alunos e nos seus efeitos na organização, programas e avaliação escolares. Mas creio que existe um outro lado da massificação menos assumido, que diz respeito à massificação dos professores. Esta classe profissional, durante muito tempo extremamente reduzida e

estável e da qual cada elemento construía ao longo da sua carreira uma determinada reputação, quer a nível artístico, quer a nível pedagógico, atraindo igualmente um determinado tipo de aluno em conformidade com essa reputação, é subitamente invadida por uma massa enorme de novos professores de forma a dar resposta à procura.

Posso citar o meu caso pessoal: quando fui contratado pela primeira vez por uma escola oficial, em 2008, o diretor da escola agendou uma reunião com os encarregados de educação dos alunos que me iriam ser atribuídos, para me apresentar e para justificar o atraso no início das aulas de instrumento, dado que o ano letivo já tinha arrancado duas semanas antes. O diretor justificou esse atraso alegando ter tido de abordar quarenta professores de guitarra antes de encontrar um que estivesse disponível. Eu tomei então a palavra e apresentei-me: «Boa tarde. Eu sou o 41º.» Naquele momento, eu não possuía qualquer reputação quer como artista, quer como professor. Não detinha sequer habilitação para a docência, uma vez que estava a frequentar apenas o segundo ano da minha licenciatura em Guitarra. Isto relativamente ao ensino oficial.

Este episódio anedótico serve apenas como ilustração de como, subitamente, as escolas se encontraram na necessidade de realizar um número elevado de contratações, o que naturalmente abre caminho a um ingresso menos controlado, na comunidade docente, de profissionais. No meu caso, por exemplo, não foi necessário provar por qualquer meio a minha proficiência técnico-artística ou pedagógica, mas simplesmente estar disponível à terça-feira de tarde e ao sábado de manhã. Esta abertura, bem como a aproximação ao paradigma do ensino genérico, com a exigência do cumprimento da componente não letiva do horário, o incremento de atividades, de reuniões gerais de professores, de departamento, avaliação, atendimento a encarregados de educação, aumento da carga de trabalho burocrático (planificações, relatórios de atividades, relatórios de avaliação qualitativa, relatórios de avaliação negativa, planos de acompanhamento) dificultou a conciliação da atividade docente com a performativa, o que deu lugar, ou, pelo menos, amplificou a discussão entre os conceitos do professor como artista e do professor como professor (e, em muito menor grau, ao professor-investigador), discussão cuja tomada de posição é frequentemente instrumentalizada, por ambas as partes, em função da proteção das zonas de conforto individuais, mais do que do genuíno interesse pelo sucesso educativo. Encontrei a confirmação da existência de tal discussão, para além da minha própria observação direta participante, enquanto docente destas escolas, no nº 7 do ponto 6, Secção “Missão” do *Projeto Educativo* do Conservatório de Música

do Porto: “Defesa do estatuto do professor-músico, apoiando e valorizando a atividade artística dos professores, entendida como uma inegável valorização profissional com reflexos visíveis na atividade pedagógica”.

No meu instrumento em particular, o número de professores sem uma atividade performativa significativa, como o meu caso, é especialmente elevado, devido à procura particularmente acentuada de docentes deste instrumento, o que reduz os efeitos, positivos e negativos, observáveis em áreas mais competitivas, mas sobretudo devido à falta de oportunidades de realização ou participação em concertos, dado não ser um instrumento de orquestra, não poder competir com o piano como instrumento acompanhador e a sua procura no mercado artístico não ser proporcional à do mercado educativo.

Nesta discussão, o professor Paulo Peres representa, no meu entender, justamente o ponto de equilíbrio almejado pelo Conservatório no seu *Projeto Educativo*. Por um lado, é inequivocamente um dos mais conceituados guitarristas portugueses da atualidade, o que equivale a dizer um dos mais conceituados guitarristas portugueses. Dá com alguma regularidade concertos a solo, ou em formações de música de câmara. Recentemente concretizou um projeto de edição de reportório de compositores portugueses atuais para guitarra, tendo estreado essas obras em concerto.

Como professor, mostra-se extremamente paciente e compreensivo. Mesmo nos casos extremos em que há a necessidade de repreender o aluno por incumprimento das suas obrigações mínimas, é evidente que o faz devido a uma preocupação genuína pelo mesmo, pelo seu aproveitamento e a sua formação como indivíduo, o que facilita a aceitação das críticas por parte deste. Não só se mostra aberto às opiniões dos alunos, mas solicita ativamente a participação destes e valoriza e considera efetivamente os seus contributos. Adota ainda uma atitude muito franca, assumindo com toda a naturalidade as suas dúvidas e incertezas, e mantém sempre um ambiente descontraído e bem-humorado na sala de aula.

No entanto, o aspeto verificado mais interessante é o efeito da manutenção da referida atividade performativa sobre a prática pedagógica. Esse efeito manifesta-se de duas formas distintas: tecnicamente, as indicações do professor assumem uma muito maior pertinência no que respeita à eficácia para a performance. Professores há muito afastados do palco, na minha perspetiva, perdem por vezes algum discernimento no que respeita à importância relativa dos diferentes aspetos técnicos, insistindo exageradamente em minúcias nem sempre perceptíveis em detrimento da

segurança da execução das obras. No caso da guitarra, por exemplo, este fenómeno traduz-se na elaboração de digitações ideais, altamente elaboradas e racionalizadas, que muitas vezes não funcionam, na prática, e, pior, na insistência nessas opções quando a sua ineficácia é evidente. Relativamente a este aspeto, o professor Paulo Peres não apresenta aos alunos respostas pré-fabricadas, mas procura constantemente a melhor opção para o aluno em questão, tendo em conta o seu nível de evolução e reformulando as digitações quantas vezes forem necessárias. Mas acima de tudo creio que o contacto regular do professor com o palco, e, mais importante, com o público, permite-lhe não perder de vista a natureza fundamentalmente artística da atividade musical. Talvez esta afirmação pareça absurda, de tão evidente. No entanto, ao trabalhar com alunos com mais dificuldades, independentemente do motivo, limitamo-nos, muitas vezes, a trabalhar o 'essencial'. E é nestes casos extremos, creio eu, que se tornam evidentes os contrastes entre perspetivas educativas. O que é o essencial? Um dos professores de instrumento que tive costumava dizer que tocar bem é muito fácil: basta tocar as notas certas, no tempo certo, com a intenção certa. Quando limitado ao essencial, eu (e, creio, a maioria dos professores) opta por assegurar a observância dos dois primeiros elementos (acrescentando, quando possível, os dedos certos). O professor Paulo Peres, no entanto, não abre mão do terceiro. Mesmo no caso de um aluno particularmente difícil, como o aluno B, ainda que o aluno não se prepare convenientemente, o professor mantém-se intransigente relativamente aos aspetos mais interpretativos, artísticos da performance, não tolerando o mero debitar de sons sem um sentido e uma intenção musicais. Noutras palavras, o professor Paulo Peres não perde de vista que a leitura, a memorização e a proficiência técnica não são senão instrumentos para um fim, a expressão artística. O que faz sentido dado que perder de vista a finalidade significa retirar todo o sentido ao meio.

Esta foi provavelmente a constatação mais impactante de todo o estágio, tendo tido um efeito imediato na minha própria prática educativa. Teve ainda o mérito de suscitar uma outra reflexão, a de que diferentes professores obtêm diferentes tipos de resultados porque a sua conceção do que são os conteúdos a lecionar diverge. Para alguns o conteúdo é o próprio reportório, para outros, é a componente técnica através do reportório, para outros, os elementos interpretativos através do reportório e do domínio técnico. No caso do professor cooperante, é claramente este último.

2.4. Prática de Ensino Supervisionada

2.4.1 Caracterização dos alunos

Aluno B

É aluno do professor Paulo Peres desde os 6 anos de idade. Tem atualmente 13 anos. Apresenta algumas particularidades: por um lado, demonstra algum interesse pelo instrumento e por música mas, por outro, esse interesse não se traduz em trabalho efetivo; é inteligente, apresenta uma cultura geral acima da média e hábitos de leitura invulgares para a idade, mas simultaneamente demonstra problemas de concentração e muitas vezes as suas intervenções são despropositadas; é impulsivo, tocando e respondendo às perguntas do professor sem pensar; muitas vezes não se apercebendo sequer dos seus erros.

O professor solicita frequentemente ao aluno que reflita, compreenda e explique a necessidade dos procedimentos técnicos e do sentido musical trabalhados, utilizando o reforço positivo para persuadir o aluno a procurar uma execução mais correta e rigorosa. O aluno demonstra necessitar de várias tentativas até conseguir gerir a sua concentração, compreender o que está a ser pedido e executá-lo.

Aluno S

O aluno é bastante rigoroso e com muito sentido musical. Apresenta uma técnica muito relaxada, à exceção da respiração. Frequenta o 10º ano em regime supletivo por decisão dos pais, mas preferiria ter prosseguido estudos em regime integrado. Estuda com o professor Paulo Peres apenas desde o ano letivo anterior.

Começou a estudar guitarra no colégio de ensino regular que frequenta, em aulas de grupo de curta duração, durante três anos. Nos dois anos seguintes, passou a ter aulas particulares individuais com o mesmo professor. Foi admitido no Conservatório de Música do Porto em 2014, tendo sido colocado no 3º Grau, na classe do professor Pedro Muñoz. No ano seguinte passou a estudar com o professor

Paulo Peres, tendo realizado com sucesso a prova de acumulação do 4º grau para o 5º.

O aluno toca com *Ergoplay Tröster* e utiliza lixas de *micromesh* em conjunto com blocos de espuma, o que mostra muita atenção às tendências e produtos mais recentes utilizados pelos guitarristas clássicos.

Por vezes, enquanto o professor escreve indicações na partitura, o aluno toca fragmentos de peças de grau de dificuldade mais avançado do que o seu, mostrando alguma cultura do repertório guitarrístico.

2.4.2. Planificações de aula

Planificações de aula de Curso Básico

Aula de Curso Básico nº1

Apresentação da Aula	
<i>Escola</i>	Conservatório de Música do Porto
<i>Docente</i>	Pedro Correia
<i>Disciplina</i>	Instrumento – Guitarra
<i>Nome e idade do Aluno</i>	Aluno B (13 anos)
<i>Regime de Frequência</i>	Básico Integrado
<i>Grau/Ano</i>	4º grau / 8º ano
<i>Tipologia de aula</i>	Ensino individual
<i>Duração</i>	45 minutos
<i>Data</i>	10 de novembro de 2016

Contextualização	
da aula	A presente aula tem lugar a sensivelmente a meio do primeiro Período. Trata-se de uma fase preparatória do repertório, não antecedendo provas, audições ou outras apresentações importantes. Uma vez que a aula assistida consistirá na segunda metade de um bloco de noventa minutos, será dispensado o trabalho de aquecimento através da prática de escalas. O estudo

no contexto do ano letivo	planificado foi abordado nas duas aulas anteriores, a primeira lecionada pelo professor estagiário e a segunda pelo professor cooperante. A opção de trabalhar apenas um estudo relativamente curto e de grau de complexidade reduzido durante a totalidade dos 45 minutos da aula deve-se às particularidades do perfil do aluno apresentadas anteriormente.
---------------------------	---

Conteúdos da Aula	
Conteúdos Programáticos	F. Sor: Estudo op. 35 nº22

Objetivos da aula		
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar uma postura correta e eficaz, com o mínimo de tensão física. • Controlar o som, qualitativa e quantitativamente; aplicar as possibilidades tímbricas do instrumento nas peças e estudos; iniciar o estudo do <i>vibrato</i>. • Desenvolver e aperfeiçoar a sensibilidade auditiva. • Distinguir e caracterizar diferentes estilos, épocas e compositores. • Analisar formalmente as obras executadas; realizar as indicações de dinâmica e agógica; relacionar as convenções estilísticas das obras com o período em foram compostas. • Desenvolver a autonomia e o sentido crítico. 	
Objetivos específicos para a aula planificada	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o reportório, no andamento indicado. • Executar barras. • Realizar uma gestão racional e eficiente dos movimentos da mão esquerda nas transições entre acordes. • Executar arpejos. • Alternar pulsação com e sem apoio.
	Desenvolvimento interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o reportório, no andamento indicado. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical vertical: melodia, baixo, acompanhamento.

		<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical horizontal: planos dinâmicos, ponto culminante. • Evidenciar compreensão dos diferentes níveis de análise do discurso musical: motivo, frase, secção, obra. • Evidenciar compreensão do carácter da obra. • Integrar os elementos referidos anteriormente num todo coerente.
--	--	--

Desenvolvimento da Aula		
Estratégias Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura e objetivos da aula. • Correção de eventuais erros de leitura remanescentes, sejam de natureza técnica, rítmica ou melódica. • Execução integral do estudo, pelo aluno. • Processos dialógicos: <ul style="list-style-type: none"> - aferição dos diferentes graus de dificuldade sentidos e diferentes níveis de desempenho das obras com vista ao estabelecimento de prioridades para a aula e para o trabalho durante a semana seguinte. - estabelecimento de forma clara e objetiva dos aspetos fundamentais de dinâmica e agógica; • Sugestão de soluções para dificuldades sentidas pelo aluno. • Demonstração pelo professor. • Execução concomitante de professor e aluno. • Recurso à metáfora, ao gesto, ao canto. • Autoavaliação e heteroavaliação. 	
Sequência de atividades	1. Introdução (2')	O início da aula será feito com a exposição da estrutura da mesma e dos objetivos propostos.
	2. Afinação (1')	Aluno e professor afinarão cada um o seu instrumento.
	3. Estudo(37')	<ul style="list-style-type: none"> a) O aluno interpretará o estudo sem interrupções por parte do professor. b) O professor corrigirá, se necessário, qualquer erro de leitura ou digitação. c) Professor e aluno debaterão quais as passagens que requerem mais atenção. O professor sugerirá estratégias de trabalho adequadas a cada tipo de situação. d) Professor e aluno farão uma análise estrutural da obra, dividindo-a em diferentes partes, com o duplo objetivo de

		<p>otimizar a gestão do estudo individual e criar uma moldura a partir da qual serão tomadas decisões de cariz interpretativo.</p> <p>e) Professor e aluno trabalharão, sempre de forma dialógica e apelando ao sentido crítico do aluno, questões interpretativas: carácter do estudo, fraseado, articulação, dinâmica, agógica.</p>
	4. Conclusão (5')	<p>a) Professor e aluno farão um resumo dos aspetos mais importantes trabalhados em aula.</p> <p>b) O professor dará recomendações o mais claras possível para o estudo individual durante a semana.</p>
Recursos utilizados	Guitarras, estante, apoio de pé/ <i>ergoplay</i> , partituras, lápis, aplicações de metrónomo e afinador	

Avaliação do aluno				
Descritores dos níveis de desempenho				
Parâmetros de avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio comportamental	Interesse	O aluno tem uma atitude passiva e demonstra pouco interesse	O aluno demonstra algum interesse pela sua aprendizagem	O aluno tem uma atitude positiva e proactiva na sua aprendizagem
	Assiduidade e pontualidade	O aluno não é assíduo nem pontual	O aluno é assíduo e pontual na maior parte das aulas	O aluno é assíduo e pontual em todas as aulas
Domínio técnico	Posição do corpo, colocação do instrumento e uso adequado das duas mãos	O aluno não tem uma postura física adequada ao instrumento, com reflexo na execução musical	De um modo geral, o aluno tem uma postura física adequada, mas existem ainda aspetos a corrigir	O aluno tem uma postura física adequada e equilibrada, resultando numa execução musical sem tensões.
	Qualidade e controlo sonoros	O aluno produz um som débil, pouco consistente ou descontrolado	O aluno produz um som agradável, mas ainda não explora satisfatoriamente e possibilidades	O aluno produz um som consistente, sendo capaz de modular em função do contexto musical

			sonoras do instrumento	
Domínio interpretativo	Compreensão da estrutura formal das obras	O aluno não compreendeu a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu satisfatoriamente e a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu totalmente a estrutura das obras, e evidencia-o durante a interpretação
	Compreensão e execução de fraseio adequado a diferentes momentos das obras	O aluno não compreendeu nem conseguiu executar fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou parcialmente fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou convincentemente e fraseados adequados a diferentes momentos das obras
	Fluidez de execução no andamento indicado	O aluno não conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar parcialmente as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado

Avaliação de Desenvolvimento Curricular Realizado	
Autoavaliação	Autoavaliação e heteroavaliação serão sempre realizados de uma forma dialógica ao longo de toda a aula, como estratégia fundamental para alcançar os objetivos propostos, nomeadamente o desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia.
Avaliação do Professor	

Aula de Curso Básico nº2

Apresentação da Aula	
<i>Escola</i>	Conservatório de Música do Porto
<i>Docente</i>	Pedro Correia
<i>Disciplina</i>	Instrumento – Guitarra
<i>Nome e idade do Aluno</i>	Aluno B (13 anos)
<i>Regime de Frequência</i>	Básico Integrado
<i>Grau/Ano</i>	4º grau / 8º ano
<i>Tipologia de aula</i>	Ensino individual
<i>Duração</i>	45 minutos
<i>Data</i>	12 de janeiro de 2017

Contextualização	
da aula no contexto do ano letivo	Trata-se de uma aula no início do 2º Período, não antecedendo momentos avaliativos ou performativos (condições que se procurou respeitar em todas as aulas supervisionadas). O aluno já trabalhou algumas vezes a obra com o professor cooperante, mas continuava a apresentar, na última vez que foi abordada, bastantes dificuldades técnicas, particularmente na execução de ligados, e um certo desconhecimento da partitura.

Conteúdos da Aula	
<i>Conteúdos Programáticos</i>	M. Giuliani: <i>Affettuoso</i> op. 100 nº 13

Objetivos da aula		
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar uma postura correta e eficaz, com o mínimo de tensão física. • Controlar o som, qualitativa e quantitativamente; aplicar as possibilidades tímbricas do instrumento nas peças e estudos; iniciar o estudo do <i>vibrato</i>. • Desenvolver e aperfeiçoar a sensibilidade auditiva. • Distinguir e caracterizar diferentes estilos, épocas e compositores. • Analisar formalmente as obras executadas; realizar as indicações de dinâmica e agógica; relacionar as convenções estilísticas das obras com o período em foram compostas. • Desenvolver a autonomia e o sentido crítico. 	
Objetivos específicos para a aula planificada	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o repertório, no andamento indicado. • Executar barras. • Realizar uma gestão racional e eficiente dos movimentos da mão esquerda nas transições entre acordes. • Executar arpejos. • Alternar pulsação com e sem apoio.
	Desenvolvimento interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o repertório, no andamento indicado. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical vertical: melodia, baixo, acompanhamento. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical horizontal: planos dinâmicos, ponto culminante. • Evidenciar compreensão dos diferentes níveis de análise do discurso musical: motivo, frase, secção, obra. • Evidenciar compreensão do carácter da obra. • Integrar os elementos referidos anteriormente num todo coerente.

Desenvolvimento da Aula	
Estratégias Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura e objetivos da aula. • Correção de eventuais erros de leitura remanescentes, sejam de natureza técnica, rítmica ou melódica. • Execução integral do estudo, pelo aluno. • Processos dialógicos: <ul style="list-style-type: none"> - aferição dos diferentes graus de dificuldade sentidos e diferentes níveis de desempenho das obras com vista ao estabelecimento de prioridades para a aula e para o trabalho durante a semana seguinte. - estabelecimento de forma clara e objetiva dos aspetos fundamentais de dinâmica e agógica;

	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestão de soluções para dificuldades sentidas pelo aluno. • Demonstração pelo professor. • Execução concomitante de professor e aluno. • Recurso à metáfora, ao gesto, ao canto. • Autoavaliação e heteroavaliação. 	
Sequência de atividades	5. Introdução (2')	O início da aula será feito com a exposição da estrutura da mesma e dos objetivos propostos.
	6. Afinação (1')	Aluno e professor afinarão cada um o seu instrumento.
	7. Estudo (37')	<ul style="list-style-type: none"> a) O aluno interpretará o estudo sem interrupções por parte do professor. b) O professor corrigirá, se necessário, qualquer erro de leitura ou digitação. c) Professor e aluno debaterão quais as passagens que requerem mais atenção. O professor sugerirá estratégias de trabalho adequadas a cada tipo de situação. d) Professor e aluno farão uma análise estrutural da obra, dividindo-a em diferentes partes, com o duplo objetivo de otimizar a gestão do estudo individual e criar uma moldura a partir da qual serão tomadas decisões de cariz interpretativo. e) Professor e aluno trabalharão, sempre de forma dialógica e apelando ao sentido crítico do aluno, questões interpretativas: carácter do estudo, fraseado, articulação, dinâmica, agógica.
	8. Conclusão (5')	<ul style="list-style-type: none"> a) Professor e aluno farão um resumo dos aspetos mais importantes trabalhados em aula. b) O professor dará recomendações o mais claras possível para o estudo individual durante a semana.
Recursos utilizados	Guitarras, estante, apoio de pé/ <i>ergoplay</i> , partituras, lápis, aplicações de metrónomo e afinador	

Avaliação do aluno				
Descritores dos níveis de desempenho				
Parâmetros de avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
	Interesse	O aluno tem uma atitude	O aluno demonstra	O aluno tem uma atitude positiva e

Domínio comportamental		passiva e demonstra pouco interesse	algum interesse pela sua aprendizagem	proactiva na sua aprendizagem
	Assiduidade e pontualidade	O aluno não é assíduo nem pontual	O aluno é assíduo e pontual na maior parte das aulas	O aluno é assíduo e pontual em todas as aulas
Domínio técnico	Posição do corpo, colocação do instrumento e uso adequado das duas mãos	O aluno não tem uma postura física adequada ao instrumento, com reflexo na execução musical	De um modo geral, o aluno tem uma postura física adequada, mas existem ainda aspetos a corrigir	O aluno tem uma postura física adequada e equilibrada, resultando numa execução musical sem tensões.
	Qualidade e controlo sonoros	O aluno produz um som débil, pouco consistente ou descontrolado	O aluno produz um som agradável, mas ainda não explora satisfatoriamente e possibilidades sonoras do instrumento	O aluno produz um som consistente, sendo capaz de modular em função do contexto musical
Domínio interpretativo	Compreensão da estrutura formal das obras	O aluno não compreendeu a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu satisfatoriamente e a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu totalmente a estrutura das obras, e evidencia-o durante a interpretação
	Compreensão e execução de fraseio adequado a diferentes momentos das obras	O aluno não compreendeu nem conseguiu executar fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou parcialmente fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou convincentemente e fraseados adequados a diferentes momentos das obras
	Fluidez de execução no andamento indicado	O aluno não conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar parcialmente as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado

Avaliação de Desenvolvimento Curricular Realizado	
Autoavaliação	Autoavaliação e heteroavaliação serão sempre realizados de uma forma dialógica ao longo de toda a aula, como estratégia fundamental para alcançar os objetivos propostos, nomeadamente o desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia.
Avaliação do Professor	

Aula de Curso Básico nº 3

Apresentação da Aula	
<i>Escola</i>	Conservatório de Música do Porto
<i>Docente</i>	Pedro Correia
<i>Disciplina</i>	Instrumento – Guitarra
<i>Nome e idade do Aluno</i>	Aluno B (13 anos)
<i>Regime de Frequência</i>	Básico Integrado
<i>Grau/Ano</i>	4º grau / 8º ano
<i>Tipologia de aula</i>	Ensino individual
<i>Duração</i>	45 minutos
<i>Data</i>	9 de fevereiro de 2017

Contextualização	
da aula no contexto do ano letivo	Trata-se de uma aula lecionada a meio do 2º Período. A obra escolhida para esta aula supervisionada foi trabalhada poucas vezes com o professor cooperante, pelo que se prevê alguma dificuldade na sua execução e, sobretudo, na aplicação das sugestões do professor estagiário.

Conteúdos da Aula	
Conteúdos Programáticos	J. Zenamon: <i>Chinese Blossom</i>

Objetivos da aula		
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar uma postura correta e eficaz, com o mínimo de tensão física. • Controlar o som, qualitativa e quantitativamente; aplicar as possibilidades tímbricas do instrumento nas peças e estudos; iniciar o estudo do <i>vibrato</i>. • Desenvolver e aperfeiçoar a sensibilidade auditiva. • Distinguir e caracterizar diferentes estilos, épocas e compositores. • Analisar formalmente as obras executadas; realizar as indicações de dinâmica e agógica; relacionar as convenções estilísticas das obras com o período em foram compostas. • Desenvolver a autonomia e o sentido crítico. 	
Objetivos específicos para a aula planificada	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o repertório, no andamento indicado. • Executar barras. • Realizar uma gestão racional e eficiente dos movimentos da mão esquerda nas transições entre acordes. • Executar arpejos. • Alternar pulsação com e sem apoio.
	Desenvolvimento interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o repertório, no andamento indicado. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical vertical: melodia, baixo, acompanhamento. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical horizontal: planos dinâmicos, ponto culminante. • Evidenciar compreensão dos diferentes níveis de análise do discurso musical: motivo, frase, secção, obra. • Evidenciar compreensão do carácter da obra. • Integrar os elementos referidos anteriormente num todo coerente.

Desenvolvimento da Aula		
Estratégias Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura e objetivos da aula. • Correção de eventuais erros de leitura remanescentes, sejam de natureza técnica, rítmica ou melódica. • Execução integral do estudo, pelo aluno. • Processos dialógicos: <ul style="list-style-type: none"> - aferição dos diferentes graus de dificuldade sentidos e diferentes níveis de desempenho das obras com vista ao estabelecimento de prioridades para a aula e para o trabalho durante a semana seguinte. - estabelecimento de forma clara e objetiva dos aspetos fundamentais de dinâmica e agógica; • Sugestão de soluções para dificuldades sentidas pelo aluno. • Demonstração pelo professor. • Execução concomitante de professor e aluno. • Recurso à metáfora, ao gesto, ao canto. • Autoavaliação e heteroavaliação. 	
u	9. Introdução (2')	O início da aula será feito com a exposição da estrutura da mesma e dos objetivos propostos.
u	10. Afinação (1')	Aluno e professor afinarão cada um o seu instrumento.
u	11. Obra (37')	<ul style="list-style-type: none"> a) O aluno interpretará a obra sem interrupções por parte do professor. b) O professor corrigirá, se necessário, qualquer erro de leitura ou digitação. c) O professor irá introduzir o conceito de <i>ostinato</i> e da necessidade de manter a articulação deste elemento independente dos restantes (baixos, melodia), através do desenvolvimento da independência dos dedos da mão esquerda e do domínio da utilização da pulsação apoiada e sem apoio. d) O professor tentará ajudar o aluno a estruturar o material musical, distinguindo o material novo do repetido, de modo a torná-lo conceptualmente mais inteligível para o aluno. e) Professor e aluno debaterão quais as passagens que requerem mais atenção. O professor sugerirá estratégias de trabalho adequadas a cada tipo de situação, sublinhando constantemente a importância do controlo e da consciência de cada movimento.

		<p>f) Professor e aluno farão uma análise estrutural da obra, dividindo-a em diferentes partes, com o duplo objetivo de otimizar a gestão do estudo individual e criar uma moldura a partir da qual serão tomadas decisões de cariz interpretativo. O professor terá o cuidado de confirmar as decisões interpretativas com o professor cooperante durante a aula.</p> <p>g) Professor e aluno trabalharão, sempre de forma dialógica e apelando ao sentido crítico do aluno, questões interpretativas: carácter do estudo, fraseado, articulação, dinâmica, agógica.</p>
	12. Conclusão (5')	<p>a) Professor e aluno farão um resumo dos aspetos mais importantes trabalhados em aula.</p> <p>b) O professor dará recomendações o mais claras possível para o estudo individual durante a semana.</p>
Recursos utilizados	Guitarras, estante, apoio de pé/ <i>ergoplay</i> , partituras, lápis, aplicações de metrónomo e afinador	

Avaliação do aluno				
Descritores dos níveis de desempenho				
Parâmetros de avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio comportamental	Interesse	O aluno tem uma atitude passiva e demonstra pouco interesse	O aluno demonstra algum interesse pela sua aprendizagem	O aluno tem uma atitude positiva e proactiva na sua aprendizagem
	Assiduidade e pontualidade	O aluno não é assíduo nem pontual	O aluno é assíduo e pontual na maior parte das aulas	O aluno é assíduo e pontual em todas as aulas
Domínio técnico	Posição do corpo, colocação do instrumento e uso adequado das duas mãos	O aluno não tem uma postura física adequada ao instrumento, com reflexo na execução musical	De um modo geral, o aluno tem uma postura física adequada, mas existem ainda aspetos a corrigir	O aluno tem uma postura física adequada e equilibrada, resultando numa execução musical sem tensões.
	Qualidade e controlo sonoros	O aluno produz um som débil, pouco	O aluno produz um som agradável, mas ainda não	O aluno produz um som consistente, sendo capaz de

		consistente ou descontrolado	explora satisfatoriamente e possibilidades sonoras do instrumento	o modular em função do contexto musical
Domínio interpretativo	Compreensão da estrutura formal das obras	O aluno não compreendeu a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu satisfatoriamente e a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu totalmente a estrutura das obras, e evidencia-o durante a interpretação
	Compreensão e execução de fraseio adequado a diferentes momentos das obras	O aluno não compreendeu nem conseguiu executar fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou parcialmente fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou convincentemente e fraseados adequados a diferentes momentos das obras
	Fluidez de execução no andamento indicado	O aluno não conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar parcialmente as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado

Avaliação de Desenvolvimento Curricular Realizado	
Autoavaliação	Autoavaliação e heteroavaliação serão sempre realizados de uma forma dialógica ao longo de toda a aula, como estratégia fundamental para alcançar os objetivos propostos, nomeadamente o desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia.
Avaliação do Professor	

Planificações de aula de Curso Secundário

Aula de Curso Secundário nº1

Apresentação da Aula	
<i>Escola</i>	Conservatório de Música do Porto
<i>Docente</i>	Pedro Correia
<i>Disciplina</i>	Instrumento – Guitarra
<i>Nome e idade do Aluno</i>	Aluno S (15 anos)
<i>Regime de Frequência</i>	Secundário Supletivo
<i>Grau/Ano</i>	6º grau
<i>Tipologia de aula</i>	Ensino individual
<i>Duração</i>	45 minutos
<i>Data</i>	9 de março de 2017

Contextualização	
da aula no contexto do ano letivo	<p>A presente aula tem lugar a sensivelmente a meio do segundo Período.. Foi selecionada para a aula assistida a obra <i>Variações sobre as Folias de Espanha</i> op.45, de M. Giuliani, por já ter sido trabalhada com alguma profundidade pelo professor cooperante, estando assim estabelecida uma orientação técnica e estética que o professor estagiário tentará seguir, podendo, no entanto, sugerir ocasionalmente visões alternativas, sublinhando sempre a prevalência da opção do professor cooperante.</p>

Conteúdos da Aula	
<i>Conteúdos Programáticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Sol M na extensão de 3 oitavas (ed. Segovia) • M. Giuliani: <i>Variações sobre as Folias de Espanha</i> op.45

Objetivos da aula		
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar uma postura correta e eficaz, com o mínimo de tensão física. • Controlar a sonoridade, qualitativa e quantitativamente. • Dominar os recursos técnicos e estilísticos do instrumento. • Desenvolver e aperfeiçoar a sensibilidade auditiva. • Identificar e caracterizar o período histórico-estético da obra, bem como a origem e história do tema sobre o qual é composta; relacionar as convenções estilísticas da obra com o período em foi composta. • Analisar formalmente a obra executada. • Realizar as indicações de dinâmica e agógica. • Desenvolver a autonomia e o sentido crítico. 	
Objetivos específicos para a aula planificada	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o reportório, no andamento indicado. • Executar ligados ascendentes e descendentes. • Executar barras. • Desenvolver a agilidade e independência dos dedos da mão esquerda. • Executar acordes. • Executar arpejos. • Executar barras.
	Desenvolvimento interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o reportório, no andamento indicado, respeitando as indicações de dinâmica, agógica, articulação e fraseado. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical vertical: melodia, baixo, acompanhamento. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical horizontal: planos principais e secundários do discurso; planos dinâmicos. • Evidenciar compreensão dos diferentes níveis de análise do discurso musical: motivo, frase, secção, variação, obra. • Evidenciar compreensão do carácter de cada variação. • Integrar os elementos referidos anteriormente num todo coerente.

Desenvolvimento da Aula		
Estratégias Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura e objetivos da aula. • Correção de eventuais erros de leitura remanescentes, sejam de natureza técnica, rítmica ou melódica. • Execução, pelo aluno, dos diferentes itens sem interrupções. • Processos dialógicos: <ul style="list-style-type: none"> - aferição dos diferentes graus de dificuldade sentidos e diferentes níveis de desempenho das várias secções da obra com vista ao estabelecimento de prioridades para a aula e para o trabalho durante a semana seguinte. - estabelecimento de forma clara e objetiva dos principais aspetos expressivos ; • Sugestão de soluções para dificuldades sentidas pelo aluno. • Demonstração pelo professor. • Execução concomitante de professor e aluno. • Recurso à metáfora, ao gesto, ao canto. • Autoavaliação e heteroavaliação. 	
Seqüência de atividades	13. Introdução (2')	O início da aula será feito com a exposição da estrutura da mesma e dos objetivos propostos.
	14. Afinação e escalas (1'5')	<ul style="list-style-type: none"> a. Aluno e professor afinarão cada um o seu instrumento. b. O professor perguntará ao aluno se aqueceu devidamente antes da aula. Se a resposta for positiva, prosseguir-se-á para a actividade 3. Caso seja negativa, prosseguir-se-á para as alíneas seguintes c. Aluno e professor executarão a escala repetidamente a velocidades progressivamente mais rápidas, de modo a aferir-se o andamento mais adequado para o aluno. d. Estabelecimento desse andamento através do auxílio do metrónomo.
	15. Tema (5')	<ul style="list-style-type: none"> f) O aluno interpretará o tema sem interrupções. g) O professor fará as observações que considerar pertinentes, no sentido de reforçar o que já foi indicado pelo professor cooperante. h) Uma vez que o aluno demonstrou na aula anterior ter um bom domínio técnico e musical desta secção, o professor irá abordar a questão da história e caracterização das <i>Folias de Espanha</i>, procurando averiguar o conhecimento do aluno sobre a matéria e complementando-

		a com a informação que considerar relevante. Abordará igualmente a especificidade apresentação do tema na presente obra de Giuliani.
	16. Variação I (5'6')	<ul style="list-style-type: none"> a) O aluno interpretará a Variação I sem interrupções. b) O professor fará as observações que considerar pertinentes, no sentido de reforçar o que já foi indicado pelo professor cooperante. c) Uma vez que o aluno demonstrou também na aula anterior ter um bom domínio técnico e musical desta secção, o professor abordará a problemática da contradição entre a indicação do compasso 3/4 e o desenho melódico que sugere o compasso 6/8; aludirá a interpretações da obra; exporá as implicações de cada opção.
	17. Variação II (10'11')	<ul style="list-style-type: none"> a) O aluno interpretará a Variação II sem interrupções. b) O professor fará as observações que considerar pertinentes e sugerirá digitações alternativas ou outras soluções para passagens mais difíceis. c) Dado que nesta variação o aluno tem revelado alguma dificuldade no controlo do <i>ostinato</i> em ligados do acompanhamento, o professor irá abordar essa questão, decompondo o movimento nos seus componentes (ataque da mão direita, ligado ascendente e ligado descendente) e propondo diversas formas de trabalhar, variando os acentos e o ritmo. d) Finalmente, far-se-á uma observação cuidada das indicações dinâmicas do compositor, chamando-se a atenção para a existência de um plano principal e um secundário no discurso, remetendo-se ainda para as características do tema das <i>Folias</i> abordado anteriormente.
	18. Variação III (5'6')	<ul style="list-style-type: none"> a) O aluno interpretará a Variação III sem interrupções. b) O professor fará as observações que considerar pertinentes, no sentido de reforçar o que já foi indicado pelo professor cooperante. c) O restante trabalho incidirá sobre o equilíbrio da textura musical (melodia, acompanhamento e baixo) e a realização das pausas.
	19. Variação IV (10'11')	<ul style="list-style-type: none"> a) O aluno interpretará a Variação III sem interrupções.

		<p>b) Dado que esta variação apresenta um grau de dificuldade consideravelmente mais elevado do que as restantes, o trabalho incidirá sobre a distinção dos planos principal e secundário quer horizontalmente, no discurso musical, quer verticalmente, na proporção entre baixo e soprano, bem como na realização de respirações musical e tecnicamente necessárias, de forma a tornar a execução mais leve.</p> <p>c) Pontualmente, poderão ser sugeridas digitações alternativas.</p>
	20. Conclusão (3')	c) Professor e aluno farão um resumo dos aspetos mais importantes trabalhados em aula.
Recursos utilizados	Guitarras, estante, <i>ergoplay</i> , partituras, lápis, aplicações de metrónomo e afinador	

Avaliação do aluno				
Descritores dos níveis de desempenho				
Parâmetros de avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio comportamental	Interesse	O aluno tem uma atitude passiva e demonstra pouco interesse	O aluno demonstra algum interesse pela sua aprendizagem	O aluno tem uma atitude positiva e proactiva na sua aprendizagem
	Assiduidade e pontualidade	O aluno não é assíduo nem pontual	O aluno é assíduo e pontual na maior parte das aulas	O aluno é assíduo e pontual em todas as aulas
Domínio técnico	Posição do corpo, colocação do instrumento e uso adequado das duas mãos	O aluno não tem uma postura física adequada ao instrumento, com reflexo na execução musical	De um modo geral, o aluno tem uma postura física adequada, mas existem ainda aspetos a corrigir	O aluno tem uma postura física adequada e equilibrada, resultando numa execução musical sem tensões.
	Qualidade e controlo sonoros	O aluno produz um som débil, pouco consistente ou descontrolado	O aluno produz um som agradável, mas ainda não explora satisfatoriamente e possibilidades	O aluno produz um som consistente, sendo capaz de modular em função do contexto musical

			sonoras do instrumento	
Domínio interpretativo	Compreensão da estrutura formal das obras	O aluno não compreendeu a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu satisfatoriamente e a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu totalmente a estrutura das obras, e evidencia-o durante a interpretação
	Compreensão e execução de fraseio adequado a diferentes momentos das obras	O aluno não compreendeu nem conseguiu executar fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou parcialmente fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou convincentemente e fraseados adequados a diferentes momentos das obras
	Fluidez de execução no andamento indicado	O aluno não conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar parcialmente as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado

Avaliação de Desenvolvimento Curricular Realizado	
Autoavaliação	Autoavaliação e heteroavaliação serão sempre realizados de uma forma dialógica ao longo de toda a aula, como estratégia fundamental para alcançar os objetivos propostos, nomeadamente o desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia.
Avaliação do Professor	

Aula de Curso Secundário nº2

Apresentação da Aula	
<i>Escola</i>	Conservatório de Música do Porto
<i>Docente</i>	Pedro Correia
<i>Disciplina</i>	Instrumento – Guitarra
<i>Nome e idade do Aluno</i>	Aluno S (15 anos)
<i>Regime de Frequência</i>	Secundário Supletivo
<i>Grau/Ano</i>	6º grau
<i>Tipologia de aula</i>	Ensino individual
<i>Duração</i>	45 minutos
<i>Data</i>	27 de abril de 2017

Contextualização	
da aula no contexto do ano letivo	Trata-se de uma aula no início do 3º Período. A obra selecionada já foi bastante trabalhada pelo professor cooperante durante o primeiro semestre. O objetivo será apresentar diferentes opções interpretativas.

Conteúdos da Aula	
<i>Conteúdos Programáticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • M. Ponce: <i>Valse</i>

Objetivos da aula	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar uma postura correta e eficaz, com o mínimo de tensão física. • Controlar a sonoridade, qualitativa e quantitativamente. • Dominar os recursos técnicos e estilísticos do instrumento. • Desenvolver e aperfeiçoar a sensibilidade auditiva.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e caracterizar o período histórico-estético da obra, bem como a origem e história do tema sobre o qual é composta; relacionar as convenções estilísticas da obra com o período em foi composta. • Analisar formalmente a obra executada. • Realizar as indicações de dinâmica e agógica. • Desenvolver a autonomia e o sentido crítico. 	
Objetivos específicos para a aula planificada	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o reportório, no andamento indicado. • Executar ligados ascendentes e descendentes. • Executar barras. • Desenvolver a agilidade e independência dos dedos da mão esquerda. • Executar acordes. • Executar arpejos. • Executar barras.
	Desenvolvimento interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com fluidez e segurança o reportório, no andamento indicado, respeitando as indicações de dinâmica, agógica, articulação e fraseado. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical vertical: melodia, baixo, acompanhamento. • Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical horizontal: planos principais e secundários do discurso; planos dinâmicos. • Evidenciar compreensão dos diferentes níveis de análise do discurso musical: motivo, frase, secção, variação, obra. • Evidenciar compreensão do carácter de cada variação. • Integrar os elementos referidos anteriormente num todo coerente.

Desenvolvimento da Aula	
Estratégias Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura e objetivos da aula. • Correção de eventuais erros de leitura remanescentes, sejam de natureza técnica, rítmica ou melódica. • Execução, pelo aluno, dos diferentes itens sem interrupções. • Processos dialógicos: <ul style="list-style-type: none"> - aferição dos diferentes graus de dificuldade sentidos e diferentes níveis de desempenho das várias secções da obra com vista ao

	<p>estabelecimento de prioridades para a aula e para o trabalho durante a semana seguinte.</p> <p>- estabelecimento de forma clara e objetiva dos principais aspetos expressivos ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugestão de soluções para dificuldades sentidas pelo aluno. • Demonstração pelo professor. • Execução concomitante de professor e aluno. • Recurso à metáfora, ao gesto, ao canto. • Autoavaliação e heteroavaliação. 	
Seqüência de atividades	1. Introdução (2')	O início da aula será feito com a exposição da estrutura da mesma e dos objetivos propostos.
	2. Afinação (1')	Aluno e professor afinarão cada um o seu instrumento.
	3. Valse (39')	<p>a) O aluno interpretará o estudo sem interrupções por parte do professor.</p> <p>b) O professor corrigirá, se necessário, qualquer erro de leitura ou digitação.</p> <p>c) Professor e aluno aferirão se ainda existem passagens que requeiram especial atenção. Caso existam, o professor sugerirá estratégias de trabalho adequadas a cada tipo de situação.</p> <p>d) O professor irá expor ao aluno a sua perspectiva acerca da interpretação da obra, nomeadamente no que respeita a: carácter geral da obra; identificação das diferentes secções e seu carácter particular; aspetos de dinâmica, agógica, fraseado e timbre, e digitações mais adequadas a essas opções.</p>
	4. Conclusão (3')	d) Professor e aluno farão um resumo dos aspetos mais importantes trabalhados em aula.
Recursos utilizados	Guitarras, estante, <i>ergoplay</i> , partituras, lápis, aplicações de metrónomo e afinador	

Avaliação do aluno				
Descritores dos níveis de desempenho				
Parâmetros de avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio comportamental	Interesse	O aluno tem uma atitude passiva e	O aluno demonstra algum interesse	O aluno tem uma atitude positiva e

		demonstra pouco interesse	pela sua aprendizagem	proactiva na sua aprendizagem
	Assiduidade e pontualidade	O aluno não é assíduo nem pontual	O aluno é assíduo e pontual na maior parte das aulas	O aluno é assíduo e pontual em todas as aulas
Domínio técnico	Posição do corpo, colocação do instrumento e uso adequado das duas mãos	O aluno não tem uma postura física adequada ao instrumento, com reflexo na execução musical	De um modo geral, o aluno tem uma postura física adequada, mas existem ainda aspetos a corrigir	O aluno tem uma postura física adequada e equilibrada, resultando numa execução musical sem tensões.
	Qualidade e controlo sonoros	O aluno produz um som débil, pouco consistente ou descontrolado	O aluno produz um som agradável, mas ainda não explora satisfatoriamente e possibilidades sonoras do instrumento	O aluno produz um som consistente, sendo capaz de modular em função do contexto musical
Domínio interpretativo	Compreensão da estrutura formal das obras	O aluno não compreendeu a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu satisfatoriamente e a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu totalmente a estrutura das obras, e evidencia-o durante a interpretação
	Compreensão e execução de fraseio adequado a diferentes momentos das obras	O aluno não compreendeu nem conseguiu executar fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou parcialmente fraseados adequados a diferentes momentos das obras	O aluno compreendeu e executou convincentemente e fraseados adequados a diferentes momentos das obras
	Fluidez de execução no andamento indicado	O aluno não conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar parcialmente as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado

Avaliação de Desenvolvimento Curricular Realizado	
Autoavaliação	Autoavaliação e heteroavaliação serão sempre realizados de uma forma dialógica ao longo de toda a aula, como estratégia fundamental para alcançar os objetivos propostos, nomeadamente o desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia.
Avaliação do Professor	

Aula de Curso Secundário nº3

Apresentação da Aula	
<i>Escola</i>	Conservatório de Música do Porto
<i>Docente</i>	Pedro Correia
<i>Disciplina</i>	Instrumento – Guitarra
<i>Nome e idade do Aluno</i>	Aluno S (15 anos)
<i>Regime de Frequência</i>	Secundário Supletivo
<i>Grau/Ano</i>	6º grau
<i>Tipologia de aula</i>	Ensino individual
<i>Duração</i>	45 minutos
<i>Data</i>	25 de maio de 2017

Contextualização	
da aula no contexto do ano letivo	Trata-se de uma aula próxima do final do 3º Período. A obra selecionada já foi também bastante trabalhada pelo professor cooperante. O objetivo será apresentar diferentes opções interpretativas.

Conteúdos da Aula	
Conteúdos Programáticos	<ul style="list-style-type: none"> H. Villa-Lobos: <i>Prelúdio 5</i>

Objetivos da aula		
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar uma postura correta e eficaz, com o mínimo de tensão física. Controlar a sonoridade, qualitativa e quantitativamente. Dominar os recursos técnicos e estilísticos do instrumento. Desenvolver e aperfeiçoar a sensibilidade auditiva. Identificar e caracterizar o período histórico-estético da obra, bem como a origem e história do tema sobre o qual é composta; relacionar as convenções estilísticas da obra com o período em foi composta. Analisar formalmente a obra executada. Realizar as indicações de dinâmica e agógica. Desenvolver a autonomia e o sentido crítico. 	
Objetivos específicos para a aula planificada	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"> Executar com fluidez e segurança o repertório, no andamento indicado. Executar ligados ascendentes e descendentes. Executar barras. Desenvolver a agilidade e independência dos dedos da mão esquerda. Executar acordes. Executar arpejos. Executar barras.
	Desenvolvimento interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> Executar com fluidez e segurança o repertório, no andamento indicado, respeitando as indicações de dinâmica, agógica, articulação e fraseado. Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical vertical: melodia, baixo, acompanhamento. Evidenciar compreensão dos diferentes planos do relevo musical horizontal: planos principais e secundários do discurso; planos dinâmicos. Evidenciar compreensão dos diferentes níveis de análise do discurso musical: motivo, frase, secção, variação, obra. Evidenciar compreensão do carácter de cada variação. Integrar os elementos referidos anteriormente num todo coerente.

Desenvolvimento da Aula		
Estratégias Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura e objetivos da aula. • Correção de eventuais erros de leitura remanescentes, sejam de natureza técnica, rítmica ou melódica. • Execução, pelo aluno, dos diferentes itens sem interrupções. • Processos dialógicos: <ul style="list-style-type: none"> - aferição dos diferentes graus de dificuldade sentidos e diferentes níveis de desempenho das várias secções da obra com vista ao estabelecimento de prioridades para a aula e para o trabalho durante a semana seguinte. - estabelecimento de forma clara e objetiva dos principais aspetos expressivos ; • Sugestão de soluções para dificuldades sentidas pelo aluno. • Demonstração pelo professor. • Execução concomitante de professor e aluno. • Recurso à metáfora, ao gesto, ao canto. • Autoavaliação e heteroavaliação. 	
Sequência de atividades	5. Introdução (2')	O início da aula será feito com a exposição da estrutura da mesma e dos objetivos propostos.
Sequência de atividades	6. Afinação (1')	Aluno e professor afinarão cada um o seu instrumento.
Sequência de atividades	7. Prelúdio 5 (39')	<ul style="list-style-type: none"> e) O aluno interpretará o estudo sem interrupções por parte do professor. f) O professor corrigirá, se necessário, qualquer erro de leitura ou digitação. g) Professor e aluno aferirão se ainda existem passagens que requeiram especial atenção. Caso existam, o professor sugerirá estratégias de trabalho adequadas a cada tipo de situação. h) O professor irá expor ao aluno a sua perspectiva acerca da interpretação da obra, nomeadamente no que respeita a: carácter geral da obra; identificação das diferentes secções e seu carácter particular; aspetos de dinâmica, agógica, fraseado e timbre, e digitações mais adequadas a essas opções.

	8. Conclusão (3')	e) Professor e aluno farão um resumo dos aspetos mais importantes trabalhados em aula.
Recursos utilizados	Guitarras, estante, <i>ergoplay</i> , partituras, lápis, aplicações de metrónomo e afinador	

Avaliação do aluno				
Descritores dos níveis de desempenho				
Parâmetros de avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio comportamental	Interesse	O aluno tem uma atitude passiva e demonstra pouco interesse	O aluno demonstra algum interesse pela sua aprendizagem	O aluno tem uma atitude positiva e proactiva na sua aprendizagem
	Assiduidade e pontualidade	O aluno não é assíduo nem pontual	O aluno é assíduo e pontual na maior parte das aulas	O aluno é assíduo e pontual em todas as aulas
Domínio técnico	Posição do corpo, colocação do instrumento e uso adequado das duas mãos	O aluno não tem uma postura física adequada ao instrumento, com reflexo na execução musical	De um modo geral, o aluno tem uma postura física adequada, mas existem ainda aspetos a corrigir	O aluno tem uma postura física adequada e equilibrada, resultando numa execução musical sem tensões.
	Qualidade e controlo sonoros	O aluno produz um som débil, pouco consistente ou descontrolado	O aluno produz um som agradável, mas ainda não explora satisfatoriamente e possibilidades sonoras do instrumento	O aluno produz um som consistente, sendo capaz de modular em função do contexto musical
Domínio interpretativo	Compreensão da estrutura formal das obras	O aluno não compreendeu a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu satisfatoriamente e a estrutura formal das obras	O aluno compreendeu totalmente a estrutura das obras, e evidencia-o durante a interpretação
	Compreensão e execução de fraseio	O aluno não compreendeu nem conseguiu	O aluno compreendeu e executou	O aluno compreendeu e executou

	adequado a diferentes momentos das obras	executar fraseados adequados a diferentes momentos das obras	parcialmente fraseados adequados a diferentes momentos das obras	convincentemente e fraseados adequados a diferentes momentos das obras
	Fluidez de execução no andamento indicado	O aluno não conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar parcialmente as obras de forma fluida e no andamento indicado	O aluno conseguiu executar as obras de forma fluida e no andamento indicado

Avaliação de Desenvolvimento Curricular Realizado	
Autoavaliação	Autoavaliação e heteroavaliação serão sempre realizados de uma forma dialógica ao longo de toda a aula, como estratégia fundamental para alcançar os objetivos propostos, nomeadamente o desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia.
Avaliação do Professor	

2.4.3 – Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

No contexto particular de um professor com uma experiência docente já algo significativa e relativamente estabelecido na carreira profissional, a realização de um estágio provou ser de altíssima relevância para a reavaliação de perspetivas que gradual e naturalmente se vão cristalizando devido a um certo isolamento da sala de aula, quer através do exercício da observação, quer do da lecionação de aulas supervisionadas e previamente planificadas.

Relativamente à prática da observação, em primeiro lugar, graças à simples exposição ao trabalho de um outro: ao seu estilo comunicativo e relacional, ao seu enfoque pedagógico, ao seu leque de estratégias. Ainda que a experiência relativa dos intervenientes fosse inversa, o estagiário determinado em tirar o máximo partido

da situação indubitavelmente encontraria práticas diferentes da sua, enriquecendo assim o seu leque de soluções possíveis. Em segundo lugar, a objetividade na avaliação é sempre um exercício menos problemático quando essa avaliação é realizada sobre uma ação educativa alheia do que sobre a própria, graças ao distanciamento crítico. O observador consegue uma maior nitidez na aferição da eficácia relativa das diferentes estratégias e posteriormente transferir essas constatações para a sua própria prática. A condição de estagiário ofereceu-me também mais oportunidades para essa reflexão do que a de profissional, graças à necessidade de redação de planificações e reflexões várias, como o presente trabalho, ao confronto com as diferentes perspetivas dos demais mestrandos nas diversas unidades curriculares, e, sobretudo, porque essa condição facilita o pedido de orientação ao professor cooperante, supervisor e outros, o que não é visto com tanta naturalidade entre pares, possivelmente a uma tentativa inconsciente de salvaguarda do estatuto profissional individual. Finalmente, a observação de aulas permitiu-me também sair da zona de conforto muitas vezes inerente a uma prolongada prática profissional através do contacto com uma realidade escolar diferente, como é o caso do Conservatório de Música do Porto, com as suas condições (materiais, humanas e curriculares) e história particulares.

A prática educativa supervisionada, sendo embora um exercício com um certo grau de artificialidade, revelou-se um desafio com resultados bastante interessantes: a obrigatoriedade de planificar, por escrito, as aulas, a lecionação de alunos alheios, a pressão da observação – todos esses fatores obrigaram-me a uma revisão de perspetivas, aumentando a consciencialização da minha prática e proporcionaram o aperfeiçoamento de competências essenciais: o equilíbrio entre o cumprimento das planificações e a flexibilidade para me desviar delas, quando necessário, a rápida criação de empatia, a leitura atenta do aluno, a adequação da resposta.

No decorrer deste estágio curricular, desenvolveu-se uma interessante dinâmica entre os diferentes intervenientes, a saber, entre o professor cooperante e supervisor com a sua extensa experiência no ensino público, a que acresce o contacto do cooperante com o regime de frequência integrado e o do supervisor com o nível superior e o do estagiário, com a sua comparativamente mais reduzida experiência no ensino particular em regime articulado, prova que o espírito colaborativo e o diálogo entre pares é um caminho possível para o desenvolvimento dos agentes da ação educativa.

2.4.4. Pareceres dos Professores Responsáveis

Parecer do professor Supervisor

Parecer sobre a prática educativa supervisionada do Mestrando Pedro Correia

O Mestrando Pedro Correia foi já meu aluno no final do curso secundário, no Conservatório de Música do Porto, bem como no último ano da Licenciatura em instrumento – Guitarra na ESMAE.

Sempre revelou ser um aluno com o pensamento organizado, sabendo gerir o seu estudo e dando sempre a devida atenção aos ensinamentos transmitidos pelo professor. Não sendo possuidor de uma destreza referencial, conseguiu sempre resolver os problemas com persistência e inteligência.

Decidindo realizar o Mestrado em Ensino da Música na mesma instituição, reencontro-o agora enquanto supervisor na prática educativa, bem como enquanto coorientador do seu relatório de estágio profissionalizante.

Falando de aulas, necessariamente se falará de Pedagogia. E o que é, afinal, a Pedagogia?

A palavra *Pedagogia*, oriunda do grego antigo *paidagogós*, deriva da aglutinação de duas palavras/conceitos: *paidos* (criança) e *gogía* (acompanhar ou conduzir). Este conceito referia-se ao subalterno/escravo que levava as crianças à escola.

Hoje, *pedagogia* é tida como o leque de saberes referentes à educação, esta um fenómeno social e especificamente humano. É uma ciência aplicada de carácter psicossocial, cujo objeto de estudo é a educação.

Aqui devo referir, a título meramente pessoal, que prefiro o termo *instrução* a *educação*, pois é essa a missão principal da escola, seja ela de carácter intelectual, físico ou artístico. Obviamente se ensinam valores sociais e até morais mas, penso, a *instrução* deverá ser o objectivo principal de qualquer escola. Porém, razões políticas terão certamente levado à alteração do termo outrora utilizado.

Um adulto, psicólogo de formação e profissão, pediu-me há alguns anos umas aulas particulares de guitarra. Acabaram por ser algumas horas de troca de saberes, onde eu lhe ensinava guitarra e ele partilhava comigo saberes da psicologia e da pedagogia úteis na minha actividade lectiva. Questionado sobre o que era afinal a

pedagogia, respondeu-me: “A pedagogia, em última análise e sentido lato, não é mais do que a relação empática criada entre o professor e o(s) aluno(s), potenciando desta forma a comunicação entre ambos e logo uma melhor transmissão/captação dos conhecimentos.”

Nesta linha de pensamento, o Mestrando Pedro Correia esteve sempre à altura da missão a que se propôs. Além de estabelecer um estreito contacto comigo enquanto supervisor, soube em todos os momentos criar empatia com os alunos, conseguindo fazer-se entender com facilidade nos ensinamentos que transmitiu. Algumas notas de humor ajudaram a quebrar uma natural barreira inicial que os mais pequenos criam, por vezes, nas aulas individuais. A resposta dos alunos foi, por isso, rápida e eficaz, apresentando resultados adequados aos seus níveis de aprendizagem. Para isto foi igualmente importante a contínua disponibilidade do Mestrando para exemplificar os diversos excertos em estudo.

Com uma planificação adequada e objectiva associada a aulas com um bom desempenho, penso estar o Mestrando perfeitamente capaz de enfrentar, com desenvoltura, a actividade docente na sua área de especialização.

O Professor Supervisor

Artur Caldeira

Parecer do Professor Cooperante

PARECER

Na qualidade de orientador cooperante do aluno estagiário, Pedro Correia, e no âmbito da prática pedagógica, venho manifestar o seguinte parecer:

O mestrando Pedro Correia assistiu e orientou aulas de instrumento do aluno **B** do 8ºano e do aluno **S** do 6º grau, ao longo do ano letivo de 2016/17.

Assumi sempre uma postura exemplar nas aulas, intervindo com critério e propósito quando solicitado.

Nas aulas que orientou, tanto no nível secundário como no nível básico, demonstrou possuir uma excelente preparação científica e pedagógica. Estabeleceu

uma ótima relação pedagógica com os alunos, adotando estratégias eficientes e compreensíveis na resolução de dificuldades técnicas e musicais dos alunos. Teve a preocupação de contextualizar o repertório que trabalhou com os alunos, nomeadamente relativamente à época em que foi escrito e ao estilo, não esquecendo questões como o carácter, a textura, a condução de vozes e de um modo geral abordando os aspetos relevantes a uma boa interpretação musical por parte daqueles. Procurou que as suas aulas se integrassem na dinâmica das aulas a que ia assistindo, conseguindo dessa forma que a sua presença na sala de aula não constituísse uma qualquer forma de perturbação ao trabalho e à postura dos alunos.

Estou certo que o Pedro Correia já é um excelente professor de guitarra.

O Professor Cooperante

Paulo Peres

Capítulo III - *Martine descobre a música*. Ensaio sobre a Música do Ensino.

“There is no way out of the game of culture”

Bourdieu, (1984)

3.1. Introdução

Martine é uma menina nos anos 50 (ou, no caso do livro citado no título, nos anos 80); Martine viaja, às vezes de comboio, às vezes de avião; Martine pratica esqui, monta a cavalo; Martine vai à ópera e ao teatro; Martine tem um cão; o cão de Martine tem uma boa alimentação, uma boa higiene, provavelmente uma melhor educação do que a maioria das crianças da geração de Martine; um dia, estando a passar férias na sua caravana, Martine cruza-se com uma banda filarmónica, mas não é trompete ou sousafone que decide aprender a tocar, é o violoncelo; a sala de estar da professora/amiga de Martine está mobilada com requinte e gosto; pendurado na parede, o quadro “A Guitarrista” de Vermeer – talvez mesmo o original; depois de duas semanas de estudo de violoncelo, Martine tem um pesadelo em que toca uma nota errada (Delahaye: 2016)

As escolas de música foram pensadas para Martine. Em quase dez anos no ensino oficial e outros tantos em ensino particular, creio nunca me ter entrado uma Martine na sala de aula. Talvez duas ou três aproximações.

Se tudo correr bem, no final não haverá respostas. Se ao longo das próximas páginas for capaz de demonstrar a existência de uma problemática ou, noutras palavras, problematizar um aspeto do ensino especializado de música considerado por muitos como um axioma, uma não-questão; ou, ainda, e de forma mais ambiciosa, se após a leitura destas páginas, não for mais possível fingir que não existe uma escolha a tomar, o objetivo terá sido alcançado.

A questão que me proponho tratar neste pequeno ensaio ocorreu-me pela primeira vez numa aula de Introdução à Prática Educativa, em que o docente da Unidade Curricular, o Doutor Rui Bessa, afirmou que, “se quisermos ser muito otimistas, podemos considerar que 5% dos alunos que frequentam as nossas escolas de música se tornam músicos profissionais. Sendo assim, temos de nos perguntar o

que estamos a oferecer os restantes 95%”. Colocada desta forma, a questão encontrou ressonância numa preocupação que tem vindo a surgir uma e outra vez no meu percurso profissional. Possuindo habilitação para lecionar disciplinas do ensino regular (ou seja, da escolaridade obrigatória) ou uma disciplina da componente vocacional, num curso de frequência facultativa, não hesitei em dedicar-me a esta última, dado que seria muito mais gratificante trabalhar com alunos que tinham optado, por sua iniciativa, por frequentar uma escola de música ou, como viria a aprender mais tarde, automotivados. No entanto, rapidamente me apercebi de que o nível de empenho destes alunos, na sua generalidade, era o mesmo, se não inferior, ao que investiam no ensino regular. Corria o ano letivo de 2008/2009, que coincide aproximadamente com o *boom* do ensino articulado. A questão central deste ensaio remonta à reação de perplexidade provocada por esta constatação inicial inegável: porque razão, apesar da frequência do ensino artístico especializado ser inteiramente opcional, o problema mais frequentemente mencionado pelos professores da componente vocacional em relação aos seus alunos é a falta de estudo? Estamos habituados a graus de sucesso não inteiramente satisfatórios no ensino regular, mas, embora haja evidentemente muita reflexão a fazer acerca das causas desse fenómeno, o mesmo não seria expectável num subsistema de ensino vocacional e completamente facultativo.

A hipótese que me proponho aqui explorar é a da existência de uma contradição na própria estrutura interna do subsistema de ensino especializado da música, nomeadamente entre os seus princípios e valores professados ao nível organizacional e os praticados de facto ao nível dos programas e conteúdos lecionados. Ou, noutras palavras, e sendo mais específico, a existência de uma desarticulação entre a cultura socialmente pertinente e a cultura escolar.

3.2. A democratização do acesso ao Ensino da Música

Entre os professores que exercem a sua atividade em escolas de ensino especializado da música de tipo particular e cooperativo construiu-se a presunção de que os financiamentos recebidos por estas escolas através de protocolos celebrados com diferentes órgãos (Ministério da Educação, POPH, POCH), e que permitem o seu funcionamento à escala atual, têm como objetivo democratizar o acesso ao ensino da música de cariz vocacional e profissionalizante, anteriormente restrito apenas a

alunos detentores de um poder económico considerável, devido ao valor proibitivo das suas propinas. Mas em que que se baseia esta presunção? Em que documento produzido pelo poder central podemos encontrar claramente expressa essa intenção?

Os normativos legais que atualmente regem o funcionamento do subsistema de ensino artístico especializado são a Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho, relativa ao Curso Básico, e a Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto no caso do Ensino Secundário. Estes documentos são de cariz curricular e regulador dos referidos cursos, não apresentando em si qualquer declaração de intenções no que respeita a uma componente de intervenção social. Se percorrermos a Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho, documento que regia o ensino especializado anteriormente à entrada em vigor daquelas portarias, deparamo-nos com o mesmo problema; Se visitarmos o famoso e (então) polémico Decreto-Lei 310/83 de 1 de julho encontramos até implicitamente a ideia oposta: “A educação artística que a todos deve ser proporcionada nos domínios da música e do movimento e drama não é objecto deste diploma”, o que pressupõe a existência de uma outra educação artística que não deve necessariamente ser proporcionada a todos. A Portaria n.º 224-A/2015 de 29 de julho, que regulamenta a atribuição de financiamento às escolas particulares refere que

Os contratos de patrocínio têm por fim estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos, ou insuficientemente abrangidos, pela rede pública, a criação de cursos com planos próprios e a melhoria pedagógica.

Os contratos de patrocínio destinam-se ainda a promover a articulação entre diferentes modalidades de ensino especializado, designadamente artístico, e o ensino regular, nomeadamente ao nível da gestão curricular e do modelo de funcionamento, tendo em vista a respetiva otimização.

Mais uma vez, não existe qualquer indicação explícita de que os contratos de patrocínio se tratam de uma medida de intervenção social que pretenda conduzir a uma maior igualdade de acesso ao ensino artístico, mas apenas uma questão de cobertura geográfica.

Foi no Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro que encontrei a redação dessa intenção. O diploma é descrito no site da ANQEP da seguinte forma: “Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-

escolar.”, ou seja, uma espécie de lei de bases do ensino artístico, no entanto é pouco conhecido no seio da classe profissional.

O documento afirma o seguinte:

A progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspectivas para a actividade artística, seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição.

Criaram-se, assim, responsabilidades governativas prementes num vasto domínio que abarca desde a formação geral até à formação profissional especializada.

3.3 Ensino de música é o Ensino de música erudita? Géneros legítimos.

Em Portugal, falar em escolas de ensino artístico especializado de música equivale a falar, *grosso modo*, em ensino de música erudita. Apesar do carácter vago e polémico deste termo, podemos entender, para o efeito presente, ‘música erudita’ como toda a música escrita de acordo com o código gramatical e estético que modernamente se considera que, em cada período, representa o topo de uma pirâmide hierárquica qualitativamente ordenada (Nettl, 2001). Ao fazer esta afirmação, deparo-me imediatamente com a dificuldade metodológica de demonstrar por via documental esta intenção e valores devido ao silêncio da legislação e dos projetos educativos das diferentes escolas a esse respeito, e à inexistência de listagens oficiais de obras passíveis de serem trabalhadas em cada ano de escolaridade, quer se trate de listagens exaustivas ou meramente exemplificativas do tipo de reportório admitido, quer relativamente ao grau de dificuldade de cada grau, quer quanto à linguagem estética aceitável. O último documento com essas características produzido ao nível do poder central com o intuito de servir de referência nacional foi o programa da Experiência Pedagógica de 1971, anterior à criação dos cursos superiores de música e, portanto, totalmente desajustado da situação atual e inepto à dedução de ilações para a situação presente. Por outro lado, se percorrermos um documento como o *Projeto Educativo* do Conservatório de Música do Porto, encontramos expressões como “excelência”, “respeito e defesa pelo

património cultural e artístico” “domínio interpretativo de diferentes géneros e estilos musicais” ou ainda “familiaridade com o repertório contemporâneo”, expressões essas que dificilmente nos permitem formar uma ideia acerca de possíveis orientações estéticas. A única forma de conhecermos o programa real em uso nos diversos instrumentos hoje em dia seria através de uma análise a nível nacional do repertório admitido em provas de avaliação, audições, masterclasses, concursos e provas de acesso ao ensino superior. Embora este vazio pudesse ser indicativo de uma grande abertura, significa exatamente o contrário. Porque nem tudo é lícito. Aliás, o repertório excluído supera largamente o que é aceite. É verdade que existe o curso de música na variante jazz, bem como algumas disciplinas de música antiga e música popular em regime de curso livre; mas essas são alternativas aos Cursos de Música *tout court*, os cursos “normais” que são os ministrados nos conservatórios e academias do nosso país, nos quais é inegável a existência de um determinado programa implícito, ou informal, construído por processos complexos e, sobretudo, tácitos, assente numa presunção de evidência e naturalidade sustentada apenas numa determinada narrativa da história da música e numa história do ensino da música, através de “a kind of pre-evaluation process that tends to be overlooked as such because of the seeming neutrality of the categorial array” (Citron, 2000) As formas mais eficazes de hegemonia ideológica são as que dominam o artifício da invisibilidade, as que conseguem criar a aparência de não representarem uma escolha, assente num sistema de valores (Citron, 2000: “There is no such thing as value free statements or behaviour(...). [Liberals] accuse the conservatives of masking their own ideologies in their claims of not having an ideology”); uma ideologia que logre a façanha de não ter uma designação é praticamente inerradicável. Esta impossibilidade de produzir uma prova documental capaz de sustentar a afirmação de que o ensino legítimo de música em Portugal continua a ser o ensino de música erudita é talvez a prova mesma da natureza axiomática desta conceção.

3.4. Cânone e sociedade

Mas afinal que música é esta, tão consensual, tão evidente na sua supremacia estética que dispensa mais especificações? A música de Bach, claro. A de Vivaldi e Händel. Machaut, Palestrina, Monteverdi. Mozart, Haydn, Beethoven. Beethoven, definitivamente. Schubert, Schumann, Chopin, Brahms, Liszt, Debussy, Stravinsky... E o que há de comum na obra de todos estes compositores para que possamos incluí-los numa mesma lista, o Grande Cânone da Música Ocidental? Qual é a relação entre

um *Intermezzo* de Brahms, por exemplo, e o *Bacchanale* de Cage? Ou seja, como se constrói o cânone academicamente aceite? Qual é o critério? A grande dificuldade em encontrá-lo pode residir no facto de que, segundo Bourdieu, “even among professional valuers, the criteria which define the stylistic properties of the 'typical works' on which all their judgements are based usually remain implicit” (Bourdieu, 1984).

A linguagem estética de alguns destes compositores é de tal forma díspar que deve ser, tem de ser uma questão qualitativa, intrínseca, técnica e esteticamente falando, da obra. Mas a hipótese que quero colocar à consideração é justamente a oposta: a de que a validação da cultura legítima depende sobretudo de mecanismos extraculturais, através da ação do que Supičić (1987) classifica como *procura directa*, exercida pelas classes sociais dominantes:

it is social demand precisely as a demand motivated by extra-artistic factors that we can examine in two ways: first, in the most general and most profound sense - when it derives from the collective desires, emotions, beliefs, will and ways of feeling and thinking within the society, in which the musician participates, in a more or less conscious manner, and which influence, to a certain degree, his art. We could call this *indirect* demand. Second, we can examine social demand in a more immediate and specific sense, easier to identify and study, because this demand, although deriving from the first, is revealed on the much more concrete level of events—in history and in social life. This is the *direct* demand exerted by a group, a social class, an institution, an organization, or an individual, and is addressed directly to the musician.

Ou seja, a inclusão de uma determinada obra no cânone da música erudita depende em grande parte de fatores de legitimação socioeconómicos. Em grande medida, a História da Música, como a História em geral, é uma história de hegemonia, não de uma classe social particular, mas da classe ou classes social e economicamente dominantes num dado período. A evolução da música erudita depende em grande medida de um comércio efetivo e simbólico com as elites, e o gosto considerado legítimo reflete em grande parte o jogo das dinâmicas sociais. Afirma Supičić (1987): “we may note that there exists, in the history of music, a certain

evolution corresponding to the rise and decline of social classes within global social structures". Resumindo, quero problematizar a noção de uma cultura legítima.

Esta não é de forma alguma uma abordagem nova. Em muitas áreas, o relativismo cultural, sobretudo com o advento das abordagens pós-modernas, é um dado adquirido. Um simples manual de introdução à linguística, por exemplo, apresenta este mesmo conceito, *mutatis mutandis*, num único parágrafo, sem necessidade de mais desenvolvimentos ou discussões:

Entre as variedades faladas num território, uma delas, por diversas razões, pode adquirir maior prestígio e impor-se como norma ou língua padrão. Os factores que determinam essa escolha são normalmente sociopolíticos, históricos, comunicativos e até pedagógicos. Nada, de um ponto de vista estritamente linguístico, leva a que uma determinada variedade seja preferida como norma de uma língua. Só factores extralinguísticos influem nessa escolha. A variedade proclamada padrão funcionará como língua oficial, de cultura, de ensino. (Faria, 2006)

Se substituirmos 'norma' por 'música erudita' e 'linguístico' por 'musical', o parágrafo resume na perfeição o que pretendo propor aqui. No entanto, creio que estas noções ainda não encontraram o devido acolhimento na mentalidade da classe profissional responsável pelo Ensino Especializado de Música, e que há um trabalho a fazer na sensibilização destes professores às ditas abordagens, não, naturalmente, como verdades absolutas obrigatoriamente conducentes a uma autêntica revolução do ensino, mas como uma perspetiva válida e pertinente, merecedora de consideração no desenho da sua missão e valores e na ação individual dos seus agentes.

No seu livro *Music in Society: A Guide to the Sociology of Music*, Supičić (1987), resume a hipótese aqui apresentada da seguinte forma:

Musical styles, which are commonly called styles of given particular eras, reflect to some degree the lifestyle of a social group, layer or class. The Rococco or Galant style, for instance, expresses that of the aristocracy; other

classes, such as the peasantry, remain more or less (or even entirely) estranged from this style.

Sem tentar escrever aqui a história sociológica da estética musical, podemos observar, a título meramente ilustrativo, vários indícios de que a progressiva perda de domínio social da Igreja em favor do poder secular desde a Idade Média até ao Iluminismo, ou a rápida ascensão da burguesia desde este período até à revolução industrial, se reflete na história da música. No seu livro sobre o estatuto profissional do músico na Idade Média, período em que o poder religioso dominava a sociedade, Salmen (1983) refere que "*only musicians of clerical status could occupy an undisputed place and respected position in the social structure*". Grout & Palisca (2005) ilustram bem esta legitimação da produção musical laica:

«A música é um luxo inocente e, em boa verdade, desnecessário à nossa existência, embora seja grandemente proveitosa e agradável ao sentido do ouvido.» Assim proclamava Charles Burney no I.º vol. da sua História Geral da Música, publicada em Londres em 1776. Menos de cem anos antes Andreas Werckmeister dissera ser a música «uma dádiva de Deus para ser usada apenas em Sua honra».

Se quisermos fazer uma comparação extrema e bastante concreta que demonstre o declínio da importância das formas de música sacra, consideremos a obra de Palestrina, compositor central do Renascimento, que escreveu mais de 90 missas e 500 motetes (Michels, 2007), só para referir duas formas, enquanto Beethoven, o grande herói do século XIX, escreveu apenas 2 missas (*Missa em Dó M* op.86 e *Missa Solemnis* op. 123) e uma oratória (*Christus am Ölberg*).

Se quisermos encontrar exemplos menos abstratos da dependência dos grandes compositores de circunstâncias meramente laborais e da influência direta destas contingências na sua produção artística, podemos olhar para o caso de Bach que, tendo vivido num período de certo equilíbrio entre poder religioso e secular, compôs sobretudo obras profanas enquanto mestre de capela na corte de Leopold em Köthen e obras sacras enquanto *Kantor* em Leipzig (Michels, 2007). Segundo Supičić (1987), "*This idea of a work of circumstance was not yet common among our men of letters when Albert Schweitzer noted that 'all Bach's works are basically works*

of circumstance in the most profound sense of the word; he wrote them because circumstances demanded them from him."

Outro excelente exemplo da relação direta entre a lista de compositores que figuram no cânone e a classe ou classes dominantes do seu tempo é Haydn que, como muitos outros antes de si, é um mero funcionário na corte de Nikolaus Esterházy: veste a libré dos criados e vive nos alojamentos dos músicos em Esterháza, junto ao lago Neusidl, longe da família (Michels, 2007). Teria Haydn escrito os seus inúmeros trios para bariton se o seu empregador não tocasse o instrumento? A resposta está para lá da mera especulação: não, não teria.

O ideal de autonomia da arte teria tido a mesma expressão entre os românticos sem o advento de uma burguesia culta (Supičić, 1987: "The Romantic style, for example, coincides with the rise and expansion of the bourgeoisie in the nineteenth century; the values it advocates and realizes do not generally suit the aristocracy"), permitindo uma multiplicidade de fontes de rendimento entre os músicos (aulas, concertos, edição, direção musical) e o fim da dependência exclusiva de um único patrono, observáveis na biografia dos diferentes compositores a partir desse período?

Encontramos mesmo, por vezes, contradições ideológicas internas resultantes do jogo complexo e promíscuo entre cultura e sociedade: "Charles H.H. Parry", relata Supičić (1987), "*has observed that even Beethoven's position was paradoxical in that he adopted and brought to a peak a musical form (the sonata form) that was a typical example not only of the conventional tastes of his time, but also of the explicit preferences in those social circles to which he himself did not belong and which he opposed through his democratic convictions: the aristocracy.*"

Creio não ser necessário desenvolver mais este tópico. A dependência dos artistas do poder económico é sobejamente reconhecida (Supičić, 1987: "the social conditioning of musical activity has to do with the action of certain specific social conditions on the musical activity of the artist"). Mas creio que permanece, em certa medida, tabu o efeito de tal dependência na própria produção artística. O patrocínio dos artistas nunca foi desinteressado. Não há almoços grátis. Não se trata apenas de contratar os melhores profissionais para produzir a "melhor" música para quem pode pagar mais, mas de estimular a criação musical que materialize, veicule e legitime todo um sistema de valores partilhado por uma determinada classe social (Salmen, 1983: "*The leisure, material riches and education enjoyed by the small, privileged group made them suitable patrons for the more skillful and polished musicians. The "milte," the "largesse" of these secular and spiritual rulers provided*

*the total (albeit insecure) material basis for this professional fraternity. It was incumbent upon them to devote themselves exclusively to satisfying the artistic and social demands of their listeners.”; Citron, 2000: “Canonicity exerts tremendous cultural power as it encodes and perpetuates ideologies of some dominant group or groups.”). A expressão deste sistema de valores não é necessariamente operada (embora também o seja) pelo recurso ao texto, na música vocal, mas está presente na própria concepção estética. Por exemplo, segundo Supičić (1987), “*French chamber music from the first half of the eighteenth century still bears the mark of the aristocratic society for which it was destined: refinement, harmonic equilibrium, delicacy, and sobriety*”. Simultaneamente, a predominância social e económica dessa classe legitima a superioridade estética e técnica da arte que a representa: existe aqui um comércio paralelo de mútua legitimação. Da dependência de processos de legitimação extra-musicais, decorre a noção muito importante de arbitrariedade cultural; deduz-se que todas as formas de cultura são igualmente arbitrarias e que é através da intervenção da sanção do ‘poder puro’ que se cria uma hierarquia (Jenkins, 2002).*

Parece-me, portanto, evidente que a aferição da qualidade através de um processo tautológico, invisível para os seus próprios autores e interessados em que os critérios são induzidos *a posteriori* a partir de um tipo particular de produto, pré-legitimado pela conformidade ao sistema de valores de uma classe dominante, irá resultar inevitavelmente na confirmação da sua própria superioridade em detrimento de todas as restantes manifestações. Segundo Becker (1986): “*Each [music] should be studied and understood on its own terms; one cannot usefully be evaluated against another. Evaluation is only viable within a culture, particularly within a genre.*” O resultado deste processo, ou segundo Bourdieu (1984), desta luta (“*The definition of cultural nobility is the stake in a struggle which has gone on unceasingly, from the seventeenth century to the present day, between groups differing in their ideas of culture and of the legitimate relation to culture and to works of art, and therefore differing in the conditions of acquisition of which these dispositions are the product*”) é a separação entre alta e baixa cultura, ou, utilizando os termos em voga na literature sobre o tema, entre *highbrow* e *lowbrow*, ou ainda, e de forma mais violenta, cultura legítima e ilegítima. Assim, Veenstra (2015) relaciona diretamente o sistema de valores presente na cultura *lowbrow* com o poder económico (ou a falta dele) das classes mais baixas, caracterizando-o da seguinte forma:

The tastes of necessity, finally, most common in the lower class, derive from the need to produce labor at the lowest cost; people with low levels of (especially economic) capital tend to valorize tastes of necessity out of material necessity. Enjoyment and fun, impropriety, and fulfilling material needs are virtues in lower class space because the functions rather than the forms of cultural objects are of central importance here.

Por sua vez, os consumidores da alta cultura, com o seu desafogo material, têm requisitos diferentes: “In particular, freedom from necessity facilitates development of the “aesthetic gaze,” a mode of consumption which stresses appreciation for the form of a cultural object rather than its function and tends to pass aesthetic rather than ethical judgments on it. Accordingly, order, etiquette, and restraint are virtues in upper-class space.” (Veenstra, 2015). Esta divisão encontra-se já presente em Bourdieu (1984): “*The detachment of the pure gaze cannot be dissociated from a general disposition towards the world which is the paradoxical product of conditioning by negative economic necessities—a life of ease—that tends to induce an active distance from necessity*”. De acordo com Bourdieu (1984), a cultura resultante desta divisão é sagrada. É desta sacralização que resulta o cânone cultural e, conseqüentemente, o cânone acadêmico.

3.5. Implicações para o ensino

Este processo de divisão entre formas de cultura legítimas e ilegítimas, perpetua-se, cristaliza-se e naturaliza-se na sala de aula. Jenkins (2002), no seu livro *Pierre Bourdieu (Key Sociologists)* explica o conceito de ‘violência simbólica’ desenvolvido por este sociólogo e a sua aplicação no ensino. Violência simbólica é então a imposição da cultura de uma determinada classe sobre outra de modo que esta a sinta como legítima. Na escola, esta violência simbólica é operada através da autoridade pedagógica do professor, autoridade essa também arbitrária, mas necessária ao sucesso da ação pedagógica. Uma das particularidades dessa ação é ser considerada neutra, mas para Bourdieu, segundo Jenkins (2002), não existe uma ação pedagógica que seja culturalmente neutra. Esta aparente neutralidade é reforçada nos sistemas de ensino públicos, em que não existe uma dependência económica direta da escola em relação aos seus utentes. A ação pedagógica assume

assim uma atitude desinteressada, motivada apenas por ideais educativos quando na realidade está a operar a reprodução das estruturas das relações de poder entre as classes na distribuição do capital cultural, legitimando assim aquelas relações (Bourdieu, 1982).

Tendo em conta o exposto no capítulo anterior, creio existirem argumentos para, pelo menos, suspeitar da validade absoluta dos mecanismos de legitimação da cultura aceite nas escolas de música. Mas ainda que essa validade absoluta fosse uma realidade, e mesmo pondo de parte princípios de justiça social ou até éticos, creio que temos de reconhecer a existência de uma incoerência, no funcionamento do ensino de música, entre a sua missão democratizante no que respeita ao acesso, elitista no que respeita à sua ideologia implícita; creio ser impossível negar o paradoxo de pretender democratizar o acesso ao ensino de uma cultura que foi continuamente instrumentalizada ao longo da história como elemento de clivagem social, como legitimação da superioridade de qualquer que fosse a classe socioeconómica dominante no momento, ao mesmo tempo que a supremacia social dessa mesma classe legitimava a superioridade da cultura.

Acredito que, em grande parte, o insucesso no ensino de música se deve ao facto de que a música ensinada nas escolas não tem uma existência efetiva no meio socioeconómico e cultural da grande maioria dos alunos. O instrumento que eu ensino tem a particularidade de não ter colhido o favor dos grandes compositores, sendo o seu repertório essencialmente composto por obras de compositores guitarristas. Ainda não conheci qualquer não-músico – vou mais longe -qualquer não-guitarrista que tenha ouvido uma obra de Giuliani, Sor, Carulli ou Carcassi por sua própria iniciativa, apenas com o objetivo de fruição estética. Esta música não é irrelevante junto da sociedade de massas, é irrelevante na própria comunidade musical. E, no entanto, as suas obras fazem parte do programa ‘informal’ de quase todos os níveis de ensino. Mas se um aluno apresentar a parte de guitarra de uma canção como o *Stairway to Heaven* da banda Led Zeppelin numa prova global de 9º ano, por exemplo, imagino que o júri iria demorar cerca de duas horas a discutir a nota. Ou quinze segundos. Suponho que alguns poderiam achar bizarra esta sugestão de repertório, mas reagiriam com naturalidade à obrigatoriedade de trabalhar compositores do período clássico. Isto porque, na privacidade da sala de aula individual de instrumento, a grande narrativa da verdadeira cultura, i. e., a do homem ocidental política e economicamente dominante, perdura. Considerando esta perspetiva, deixa de ser tão surpreendente a reduzidíssima percentagem de alunos que prosseguem os seus estudos musicais após a conclusão de um curso básico de música.

Mas as exposições à grande música, às fugas de Bach, às sinfonias de Mozart, às óperas de Wagner não podem ter um carácter de elevação? Sim, talvez, alguma dela, para algumas pessoas, no momento certo, e, sobretudo, sem invalidar outros hábitos culturais. Mas não acredito que seja possível fazer esse trabalho por uma ação primordialmente escolar. Se um determinado grupo social não manifesta interesse por um tipo de manifestações artísticas, tal deve-se a circunstâncias socioeconómicas que condicionam o seu modo de vida, ou seja, o *habitus* de Bourdieu, e, conseqüentemente, as suas necessidades estéticas. A tentativa de alteração nos hábitos de consumo cultural desse grupo sem uma intervenção ao nível da transformação das condições socioeconómicas estará, na minha perspectiva, destinada ao fracasso, equivalente ao fenómeno estudado por Bourdieu nos anos 50 e 60 na Argélia, em que indivíduos foram retirados de um meio rural e colocados num contexto urbano sem a prévia socialização necessária à aquisição de instrumentos de leitura e resposta à nova realidade (Setton, 2002). Seria muito interessante realizar um estudo para averiguar a percentagem de alunos que, tendo completado um curso básico de música (o que pode significar algo entre cinco a nove anos de estudo, dependendo de terem frequentado o curso de iniciação ou não), assistiram a algum concerto de música erudita, pelo menos do instrumento que estudaram.

Concedo que hoje em dia se verificam algumas exceções ocasionais ao dogma da música erudita. Mas normalmente existe algum objetivo muito específico cuja intenção se afasta das preocupações do presente trabalho: motivação inicial, por exemplo, para criar o gosto pelo instrumento e canalizá-lo posteriormente para a *verdadeira* música; uma medida de último recurso para um aluno com um nível de desempenho muito fraco; ou ainda, apenas um momento diferente num concerto ou audição escolar - no fundo, pouco mais do que uma brincadeira. Nada disto tem que ver com respeito pela cultura de origem dos alunos, ou melhor, com um verdadeiro respeito pela diversidade cultural existente nas nossas sociedades e, teoricamente, nas nossas escolas.

3.6. Considerações finais, caminhos possíveis e conclusão

As dinâmicas de génese, divulgação e transmissão dos estilos de música não eruditos normalmente situa-se fora dos círculos académicos. Integrá-los no sistema de ensino não significa perverter a sua própria natureza? Por um lado, sim, mas toda a evolução pode ser interpretada como uma degeneração. O próprio conceito de escola de música é relativamente recente, e o seu enquadramento no regime geral

de ensino, legislado pelo poder central desde 1983, no nosso país, demorou mais de 20 anos a concretizar-se efetivamente, devido em grande parte à resistência dos profissionais no terreno. A aversão à ideia de ensinar música não erudita nos conservatórios de música é de natureza semelhante.

Naturalmente, este tipo de considerações levanta sérios problemas de fronteiras. Se no meio social de origem do aluno o estilo predominante for o designado comumente como “pimba”, é o esse o género que devemos ensinar? O caso da música “pimba” levanta um problema adicional que tem a ver com o carácter indecoroso das letras. A decisão de utilizar ou não esse tipo de material terá de ser coerente com a de ensinar literatura com as mesmas características na disciplina de Português. Trata-se de uma questão de moralidade que não cabe aqui discutir. No entanto, ultrapassando essa questão, se existem estratos sociais que consomem exclusivamente produtos culturais unanimemente considerados desprovidos de qualidade, diria mesmo ilegítimos, não deveríamos tentar compreender o fenómeno, estudá-lo sem preconceitos, antes de partir para o doutrinamento, a evangelização. Pode acontecer, por exemplo, que os produtores de objetos estéticos com os meios materiais e criativos para o fazer com qualidade. Talvez tenha sido a contínua desvalorização e conseqüentes enfraquecimento e extinção de formas de expressão artística de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos, populares, rurais, não escolarizados, devido à aplicação de parâmetros de avaliação tendenciosos, para não dizer viciados, a criar o vazio necessário à proliferação de produtores de bens pseudoartísticos, na realidade comerciais, que vêm nestas populações esteticamente desapossadas nada mais do que presas fáceis. A rejeição da cultura tradicional, conotada como sinónimo de ruralidade, ignorância, anacronismo, por um lado, e a absoluta recusa por parte das artes “elevadas” em utilizar códigos comunicativos partilhados por uma comunidade, ou, pelo menos, por uma parte muito significativa dela (Bourdieu, 1984: “*Ortega y Gasset can be believed when he attributes to modern art a systematic refusal of all that is 'human', i.e., generic, common - as opposed to distinctive. or distinguished-namely. the passions, emotions and feelings which 'ordinary' people invest in their 'ordinary' lives*”), deixou na sociedade este vazio identitário imediatamente ocupado pela indústria de entretenimento.

Parece inevitável concluir que há algo errado quando a produção artística e cultural supostamente mais relevante de uma sociedade não acontece espontaneamente, pelo seu próprio impulso e como resultado da procura, mas tem de ser financiada por decisão de um poder central, mantida viva por decreto, como se ligada a máquinas de suporte de vida, sob pena de enfrentar o colapso total. Um

dos objetivos alegados para o investimento no ensino de música, o de formar público, acaba por parecer em certa medida perverso. Se existe uma produção artística que não tem procura, que aparentemente não responde a uma necessidade humana, não questionamos em primeiro lugar a validade e o sentido dessa produção, mas sim a cultura de toda uma sociedade?

A música do passado que hoje é considerada erudita era socialmente pertinente, tinha um papel, ainda que para uma minoria. A autonomia da arte, tão desejada pelos românticos, talvez tenha sido levada longe demais, ao ponto de já não ser relevante para ninguém exceto para os que a produzem (Silbermann, 1963: "*No creative artist could ever ignore the manifold elements of consumption, unless he wished his work to be heard by himself and by no one else - the reductio ad absurdum of the theory of the artist's independence*").

Há uma palavra que sistematicamente *não* surge ao longo deste ensaio, se me é permitido pôr a coisa desta forma. Essa palavra é 'motivação'. A importância que essa palavra e a sua forma verbal 'motivar' tem adquirido, e a frequência com que é utilizada (ao ponto de quase ter esgotado a sua carga semântica) como elemento-chave capaz de garantir o sucesso da ação pedagógica dos professores, podem ser interpretadas como um sintoma do que tenho vindo a argumentar nestas páginas. O termo 'motivação' representa uma medida de intervenção num sistema que está em falência; denota uma necessidade de canalizar, ou, se quisermos usar um vocábulo mais forte, manipular a energia dos alunos para áreas do saber que à partida lhes são alheias e não têm verdadeira importância, ou até existência, no seu meio envolvente – voltamos à questão da submissão a uma cultura supostamente superior, à lógica colonialista, à evangelização; no fundo, denota um profundo cinismo, uma ausência de fé no indivíduo e na humanidade como naturalmente tendentes ao crescimento e evolução, se deixados aos seus próprios meios e nos seus próprios termos.

Talvez não haja solução. As instituições são um dos mecanismos mais poderosos na luta da sociedade contra a entropia. O conservadorismo, como arma principal neste desígnio, por vezes sob a forma de inércia, por vezes sob a forma de resistência, produz, como todas as armas, danos colaterais. A necessidade de seguir uma orientação terá sempre os seus méritos e as suas fragilidades. Há, no entanto, aplicações práticas possíveis decorrentes destas considerações. Uma delas seria, por exemplo, assumir a orientação estética de cada curso: se existe um curso de jazz,

um curso de canto gregoriano, deve assumir-se a existência de um curso de música erudita e as respetivas provas de aptidão, que pretendem aferir a probabilidade de sucesso educativo, devem considerar, como um dos critérios, a adequação socioeconómica e cultural dos candidatos. Se, no entanto, é verdadeiramente almejado o trabalho sobre a “variedade de géneros e estilos” autoproposta no *Projeto Educativo* do Conservatório de Música do Porto, então tal desígnio deve estar espelhado nos programas dos diferentes instrumentos, e especificado nas planificações anuais.

Mas ainda que não exista qualquer mudança efetiva na organização do ensino, o simples facto de um professor, ainda que momentaneamente, suspender a sua crença na sacralidade da cultura que transmite, compreender a forte dependência da sua legitimidade de processos que nada têm a ver com qualidade estética e, sobretudo, reconhecer a violência simbólica que a sua ação pedagógica, ainda que bem-intencionada, pode exercer sobre o indivíduo e o seu sistema de valores, fá-lo-á ganhar todo um renovado respeito pelo aluno. Mais do que qualquer decreto ou regulamento interno, esse respeito é um dos pilares do sucesso educativo. Acrescento: esse respeito pelo outro é talvez o valor, conteúdo ou competência – como se queira chamar – que a escola, qualquer escola, deve transmitir.

Reconheço que a grande falha desta reflexão é a abrangência das questões aqui abordadas, dada a extensão recomendada e a tipologia de trabalho em que se enquadra, que é a de um projeto de investigação inserido num relatório de estágio, não uma tese de mestrado que, mesmo assim, seria curta para tratar de uma questão que envolve políticas educativas, desenho curricular, sociologia da música, sociologia da educação e estética musical. À abordagem sociológica, ou até em vez dela, poderia ainda acrescentar-se, para fortalecer o argumento, uma abordagem da psicologia da educação, nomeadamente através da aplicação do conceito da ‘aprendizagem significativa’ de Ausubel, segundo o qual a eficácia no ensino depende da forma como “uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira **não arbitrária e substantiva** (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (Moreira, 1997), que há muito deveria ter substituído a abordagem comportamentalista baseada em conceitos como ‘estímulo’, ‘resposta’, ‘reforço’ (Moreira, 1997). Mas decidi não incluir esse argumento para evitar introduzir ainda mais ruído conceptual. No entanto, e reconhecendo, repito, este erro metodológico, considero que todos os problemas que surgem numa sala de aula devem ser abordados de uma forma global e orgânica; creio que os professores, enquanto profissionais no terreno, servirão melhor os interesses dos seus alunos se

desenvolverem a capacidade de saber recolher e articular o conhecimento produzido pelos especialistas, em vez de se tornarem eles próprios especialistas, o que não impede, no entanto, que, enquanto investigadores, se especializem numa determinada área. Como afirmo na introdução, este é o trabalho de um professor, não de um investigador.

Acima de tudo acredito no seguinte: a educação é o aspeto mais importante de qualquer sociedade. Entendo por 'educação' a formação integral do indivíduo; entendo por 'formação integral do indivíduo' a sua relação com o mundo. Nesse sentido, toda a estrutura civilizacional assenta na educação. Por essa razão, o fracasso na educação não é aceitável: pura e simplesmente não pode existir. Se algo está a falhar, a única reação possível é o estranhamento: qualquer ser deseja navegar o mundo, nas suas diferentes dimensões, com destreza. Uma instituição que se proponha auxiliar o indivíduo nesse desígnio tem, em princípio, o sucesso garantido. Mas se o sucesso não é alcançado, algo de profundamente errado deve estar a ocorrer. Talvez não estejamos a ensinar as coisas corretas; talvez não o estejamos a fazer do melhor modo; ou talvez tenhamos de concluir que existe disfuncionalidade na própria sociedade, e, nesse caso, não nos resta senão simplesmente mudar o funcionamento da sociedade. Não o afirmo como um apelo à classe política, para que invista mais recursos na educação; tão-pouco como um apelo ou uma crítica aos profissionais do ensino. Faço-o como um apelo a cada cidadão, para que coloque a educação no centro das suas preocupações sociais e compreenda a função pedagógica de cada uma das suas ações e escolhas.

Se mais mérito não houver neste trabalho, quero pelo menos reclamar o da objetividade. Eu sou o candidato menos provável a defender a abertura do ensino da música a linguagens populares ou não canónicas. Se me tocarem a *Arte da Fuga*, calo-me imediatamente. Se ouvir o *Ich bin der Welt abhanden gekommen*, provavelmente nego tudo o que afirmei. A conversão é de tal forma eficaz que, ao ouvir essas obras, não consigo conceber sequer que haja qualquer elemento contingencial na sua classificação como alta cultura. Tendo como origem a classe média-baixa, criado numa aldeia suburbana culturalmente paupérrima, quer falemos de cultura erudita ou tradicional, converti-me inteiramente à alta cultura. Durante anos impedi a entrada de partituras como o *Baroque and Roll* ou o *Birthday Cakewalk* na minha sala de aula, e olhei com desdém para a utilização de tal material por outros professores. Sou um completo colonizado. Mas este texto não é sobre mim; este texto não é sobre aquele colega que todos temos, cujos pais são agricultores ou operários semialfabetizados, e que se tornou um grande clarinetista, numa grande orquestra

alemã; muito menos sobre Martine. Este texto é sobre os muitos alunos que não saíram do Ensino Especializado de Música mais ricos. Este texto é para os alunos que saíram desse ensino mais pobres. Dedico este texto a todos os alunos a quem falhei.

Bibliografia

BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

BOURDIEU, Pierre, "Reprodução Cultural e Reprodução Social", in S. GRÁCIO, et al., *Sociologia da Educação I*, Lisboa, Horizonte, 1982.

BECKER, J. (1986). Is Western Art Music Superior?. *The Musical Quarterly*, 72(3), 341-359.

CITRON, M. (2000). *Gender and the musical canon*. Urbana : University of Illinois Press.

Conservatório de Música do Porto. *Projeto Educativo*. Acedido a 24/06/17. Acessível em http://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/documentosorientadores/pe_cmp.pdf

CORREIA, A. (2016). *A Mini Maratona de Violoncelistas AMVP 2016*. Relatório de Estágio. Porto: Esmæ/Ese.

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho de 1983 do Ministério da Educação, Diário da República: I Série, Nº 191. Acedido a 24 de junho de 2017. Acessível em: http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=1535

Decreto-Lei nº 287/88 de 19 de agosto de 1988 do Ministério da Educação, Diário da República: I Série, Nº 191. Acedido a 24 de junho de 2017. Acessível em: http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=1535

Decreto-Lei nº 344/1990, de 2 de novembro de 1990 do Ministério da Educação, Diário da República: I Série, Nº 253. Acedido a 24 de junho de 2017. Acessível em: http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=1535

ESMAE. (2017). *Regulamento Geral dos Mestrados*. Acedido a 26/06/2017. Acessível em <https://www.esmae.ipp.pt/comunidade/intranet/modelos-provas-finais-de-mestrado>

FARIA, I. H. et al. (2006). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (2ª ed.). Lisboa: Caminho.

NETTL, B. (2001). "Music". In Sadie, S., Tyrell, J. (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2ª ed. London: Macmillan.

GROUT, D. J. & PALISCA, C. V. (2005). *História da Música Ocidental*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

JENKINS, R. (2002). *Pierre Bourdieu (Key Sociologists)*. London: Routledge.

LEITE, S. (2016). *"Primavera de Piano – Portimão 2016" Festival com mais de 60 pianistas e 16 horas de música*. Relatório de Estágio. Porto: Esmæ/Ese.

MICHELS, U. (2007). *Atlas de música 2. Parte histórica: do Barroco à actualidade*. Lisboa: Gradiva.

MOREIRA, M. A. (1997). Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente. In Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44.

Portaria n.º 225/2012 de 30 de junho de 2012 do Ministério da Educação, Diário da República: I Série, Nº 146. Acedido a 24 de junho de 2017. Acessível em <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=5911AAAAAAAAAAAA#musica>

Portaria n.º 243b/2012 de 13 de agosto de 2012 do Ministério da Educação, Diário da República: I Série, Suplemento, Nº 156. Acedido a 24 de junho de 2017. Acessível em <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=5911AAAAAAAAAAAA#musica>

Portaria n.º 224-A/2015 de 29 de julho de 2015 do Ministério da Educação, Diário da República: I Série, Nº 146. Acedido a 24 de junho de 2017. Acessível em <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=5911AAAAAAAAAAAA#musica>

PINTO, S. (2014). *Tratamento do arquivo do Conservatório de Música do Porto*. Tese de Mestrado. Porto: FLUP.

SALMEN, W. (1983). Chapter One: The Social Status of the Musician in the Middle Ages. In W. Salmen (Ed.) & B. Reisner & H. Kaufman (Trans.), *The Social Status of the Professional Musician from the Middle Ages to the 19th Century* (pp. 1-30). New York: Pendragon Press.

SETTON, M. J. G. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20(2), 60-70.

SILBERMANN, A. (1963). *The Sociology of Music* (C. Stewart, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.

SOUSA, V. (2016). *A implementação da utilização das tecnologias da informação como complemento ao estudo de violino*. Relatório de Estágio. Porto: Esmæ/Ese.

Anexo – Grelhas de observação de aulas

Observação de aula de Guitarra - 6º Grau

<p align="center">Observação de Aula de Instrumento Aluno S Curso Secundário – 6º Grau Horário: 15h20-16h50</p>	
<p align="center">Aulas 1 & 2</p>	
<p align="center">29 de setembro de 2016</p>	
<p align="center">Hora</p>	<p align="center">Observação</p>
15h20	<p>J. S. Bach - Prelúdio da Suite para Alaúde, BWV 997 O aluno apresenta a obra completa num andamento lento.</p>
15h30	<p>O professor avalia positivamente a execução do aluno, valorizando a correção de aspetos focados em aulas anteriores. Aponta a necessidade de não deixar soar simultaneamente duas notas da mesma voz. São abordadas várias situações em que isso aconteceu ao longo da execução. O professor apresenta diferentes soluções para essa situação: levantar dedos da mão esquerda, abafar cordas mais graves adjacentes através de pulsação com apoio. Sublinha a distinção entre pulsação com apoio - questão técnica - e acentuação musical.</p>
15h40	<p>O professor aborda uma passagem particularmente complexa, dividindo-a em diferentes passos. Seguidamente, passa ao estudo do fraseado da passagem final: divisão da frase em fragmentos; direção melódica. O professor insiste na pulsação com apoio como forma de abafar notas, clarificar a linha melódica e obter um timbre mais controlado. O professor altera divisão da frase estabelecida numa aula anterior.</p>
15h50	<p>Continuação do trabalho de fraseado; insistência na utilização de pulsação com apoio.</p>
16h00	<p>O professor explora diferentes digitações de forma a conseguir homogeneidade de articulação em frases de estrutura melódica similar. O professor recomenda ao aluno que utilize como ponto de contacto com a corda o meio do dedo (mão direita), e não o lado esquerdo do mesmo para conseguir um timbre controlado na pulsação sem apoio. Após estas observações de aspetos mais significativos, o professor pede ao aluno para tocar novamente desde o início do prelúdio. Agora professor vai interrompendo a execução para dar indicações pontuais de direção melódica.</p>



	Pede ao aluno que evidencie a separação de frases de forma a evidenciar a estrutura da peça.
16h10	<p>Professor e aluno fazem espontaneamente uma pausa em que discutem a adaptação deste ao ensino secundário, em particular ao regime supletivo, com a sobrecarga horária que tal regime implica. O professor demonstra confiança na capacidade do aluno para encontrar um equilíbrio na gestão do seu tempo.</p> <p>O aluno recomeça. O professor chama a atenção para a diferença entre ligar notas entre diferentes cordas e o efeito de <i>campanella</i>.</p>
16h20	O professor ausenta-se momentaneamente da sala. O aluno fica a trabalhar as indicações dadas. O professor volta à sala e continuam o trabalho de procura do cumprimento das durações exatas, sem sobreposição de notas da mesma voz, e de fraseado/digitação coerente ao longo de toda a peça. O professor decide que aluno já compreendeu o trabalho que precisa de fazer em casa e pede-lhe que apresente outra obra. O aluno sugere as <i>Variações sobre as Folias de Espanha</i> , de Mauro Giuliani, apesar de não as tocar há algum tempo. O professor anui.
16h30	<p>M. Giuliani: <i>Variações sobre as Folias de Espanha op.45</i></p> <p>O aluno toca o tema. O professor experimenta várias digitações, explicando a intenção e implicações musicais de cada possibilidade. O professor opta por uma digitação de cariz mais contrapontístico e menos harmónico. O professor sublinha a necessidade de conseguir o mesmo fraseado em ideias semelhantes, mesmo quando não é possível fazer uma digitação paralela.</p>
16h40	O aluno executa a primeira variação. O professor chama novamente a atenção ao aluno para a necessidade de não sobrepor notas da mesma voz. Pede-lhe para evidenciar o diálogo imitativo entre as duas vozes. O professor diz ao aluno para tocar a variação como se fosse escrita num compasso de 6/8 embora esteja escrita em 3/4.
16h50	O aluno executa a segunda variação. O professor trabalha com o aluno no sentido de o ajudar a controlar o ritmo dos ligados combinados (ascendente/descendente). Com esse propósito, o professor indica ao aluno que não dê tanta importância ao ligado ascendente.
17h00	O professor indica ainda ao aluno que alterne indicador e médio nessa mesma voz. O professor incentiva o aluno a explicar bem a frase melódica mais longa que liga duas secções da variação. “Não podes tocar estas coisas a correr. É como comer um chocolate, tens de o saborear.”


Nota: As linhas da tabela com uma cor diferente indicam secções de aula que ultrapassam o previsto no horário.





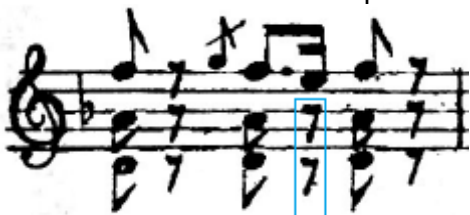
Observação de Aula de Instrumento Aluno S Curso Secundário – 6º Grau Horário: 15h20-16h50	
Aulas 3 & 4	
13 de outubro de 2016	
Hora	Observação
15h20	<p>Professor e aluno conversam sobre o concerto e <i>masterclass</i> pelo guitarrista Fabio Montomoli, que ocorrerão a 10 e 11 de novembro. O professor incentiva o aluno a participar.</p> <p>Em seguida, o aluno informa o professor de que não pôde estudar tanto como habitualmente durante a semana, devido a uma sobrecarga de testes, tendo-se o professor mostrado compreensivo.</p> <p>O professor pergunta ao aluno por onde quer começar. Pergunta se podem trabalhar as Variações de Giuliani completas para se definir uma digitação. O aluno concorda.</p>
15h30	<p>M. Giuliani: <i>Variações sobre as Folias de Espanha op.45</i> Tema</p> <p>O aluno começa a tocar o tema. O professor interrompe para corrigir a duração das notas, que o aluno está a prolongar mais do que o suposto, afetando a clareza da textura contrapontística e dos desenhos melódicos. Onde possível, as digitações são trabalhadas de forma a conseguir-se naturalmente rigor nesse aspeto.</p>
15h40	<p>O professor continua o trabalho de digitação do tema, bem como de definição do fraseado. O professor explica lógicas e estratégias de digitação da mão direita, como, p. ex., o raciocínio invertido (definir o dedo da mão direita que toca a última nota de uma frase e calcular as notas anteriores a partir dessa) e a utilização do anelar para inverter a ordem do indicador e médio, quando necessário .</p>
15h50	<p>Continuação do estudo de estratégias para abafar notas: utilização da polpa dos dedos da mão esquerda, no caso em que é necessário abafar a corda adjacente mais aguda; utilização da pulsação com apoio no caso da corda adjacente mais grave; utilização da face superior do polegar da mão direita, para o mesmo caso; ou, simplesmente, levantar os dedos da mão esquerda.</p>
16h00	<p>O professor diz ao aluno que a articulação do tema deve ser menos <i>legato</i>, o carácter deve ser menos melancólico (“menos resignado”); deve ser mais assertivo, é preciso assumir/definir melhor cada nota.</p> <p>Primeira Variação</p> <p>O aluno toca. O professor conclui que a execução da linha do baixo apenas com o polegar, decidida na aula anterior, é demasiado pesada. Substitui-a por uma combinação de polegar, indicador e médio.</p>
16h10	<p>Professor e aluno trabalham detalhadamente a articulação e duração exata das notas do final da primeira variação.</p>

	<p>Segunda Variação</p> <p>Professor e aluno debatem digitações. O professor explica, em relação a cada uma das várias possibilidades consideradas, quais as vantagens e desvantagens, tendo sempre em conta o andamento real da peça.</p> <p>Professor diz ao aluno para realçar mais o polegar.</p> <p>Professor e aluno continuam o trabalho de fraseado e articulação e de seleção de digitações que promovam a execução dessas decisões interpretativas.</p>
16h20	<p>Continuação do estudo do fraseado, articulação e agógica.</p> <p>Trabalho detalhado sobre a correta execução dos ligados descendentes. O aluno executa-os apoiando o dedo da mão esquerda na corda adjacente inferior no final do movimento, o que produz um ataque duro e, muitas vezes, ruídos. O professor insiste para que o aluno os execute “enrolando” o dedo, ligeiramente para fora do braço da guitarra.</p>
16h30	<p>Quando o professor considera que a execução dos ligados descendentes está compreendida, pede ao aluno que tente abstrair-se dessa questão momentaneamente, para poderem concentrar-se em outros aspetos.</p> <p>Terceira Variação</p> <p>Aluno começa a tocar. O professor interrompe para dizer ao aluno que não execute a mudança de posição descendente do compasso 8 com <i>glissando</i>, uma vez que não há qualquer razão musical para o fazer. O professor diz ainda ao aluno para respeitar as pausas dos baixos e apoiar as notas dos anelares. Corrige ainda alguns aspetos de digitação mal interpretada.</p>
16h40	<p>Quarta Variação</p> <p>O aluno executa a variação. O professor digita-a procurando um compromisso entre a facilidade de execução e a conceção musical, dado o alto grau de dificuldade.</p>
16h50	<p>Quinta Variação</p> <p>Estudo do fraseado, articulação e agógica e seleção de digitações que promovam a execução dessas decisões interpretativas.</p>

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno S Curso Secundário – 6º Grau Horário: 15h20-16h50</p>	
<p>Aulas 5 & 6</p>	
<p>27 de outubro de 2016</p>	
Hora	Observação
15h20	<p>Formalização da inscrição do aluno na <i>Masterclass</i> do Professor Fabio Montomoli. Preenchimento do respetivo formulário de inscrição.</p> <p>M. Giuliani: <i>Variações sobre as Folias de Espanha op.45</i> Tema</p>



	O aluno executa o tema.
15h30	<p>O professor fala da necessidade de afirmar mais o tema, de pensar mais nota a nota. Durante a execução, diz frequentemente “Não desistas”, de forma a lembrar o aluno a manter o carácter enérgico. Com o mesmo fim, insiste para o aluno usar pulsação com apoio.</p> <p>Fala bastante na questão da direccionalidade: “caminhar para o Dó#” (2º compasso).</p> <p>O aluno mostra-se insatisfeito com o timbre de algumas notas. Professor diz ao aluno para não se preocupar com essa questão nesta fase.</p>
15h40	<p>O aluno toca algumas notas arpejadas. O professor diz para não o fazer, uma vez que o ataque arpejado retira firmeza e simplicidade ao carácter do tema.</p> <p>Primeira Variação</p> <p>O aluno executa a variação.</p> <p>O professor diz: “Liga o <i>almómetro</i>”. O aluno mostra compreender o que o professor está a sugerir, dizendo que a sua interpretação está “quadrada”. O professor diz que “não está quadrada, está morta”. Ambos riem.</p> <p>O professor insiste na necessidade de criar direccionalidade para a última nota nos fragmentos melódicos em que o diálogo entre as duas vozes consiste. Ex:</p>  <p>O professor demonstra.</p> <p>O aluno propõe digitação alternativa, elaborada em casa, para o penúltimo compasso, com o objetivo de respeitar mais facilmente as pausas indicadas.</p>  <p>O professor diz que a proposta é boa, mas o timbre do Mi na 1ª corda é preferível, com o que o aluno concorda. Sugere-lhe que toque o Mi solto e o abafe com a mão esquerda.</p>
15h50	<p>Continuam a debater virtudes e desvantagens de ambas as digitações. O aluno experimenta várias vezes uma e outra, e acabam por se decidir pela proposta do aluno, por se apresentar mais natural para este.</p> <p>Segunda Variação</p> <p>O professor lembra o aluno para se concentrar nos baixos.</p> <p>O aluno executa a variação.</p> <p>O Professor diz ao aluno para tocar o <i>ostinato</i> do acompanhamento mais forte. Diz também para tocar a variação mais lentamente.</p> <p>Em seguida, chama a atenção do aluno para o polegar da mão esquerda, em que o aluno exerce demasiada força,</p>

	dificultando-lhe algumas passagens. Trabalham muito lentamente. O professor recomenda ao aluno que trabalhe a variação em casa devagar e com muito cuidado na articulação.
16h00	<p>Terceira Variação</p> <p>O aluno executa a variação.</p> <p>O professor pede mais continuidade no oitavo compasso.</p> <p>O professor apercebe-se de que nas mudanças de acorde se ouvem notas antecipadas devido a movimentos bruscos dos dedos da mão esquerda. O aluno pergunta ao professor como faz a mudança de acorde sem que ocorra esse erro. O professor diz que não sabe como faz, que precisa de tocar para lhe poder responder, admitindo que deveria ter mais consciência da sua própria técnica. O professor toca um fragmento e diz ao aluno para apenas efetuar a mudança de acorde na segunda colcheia de cada compasso.</p> <p>Recomenda ainda ao aluno que pense mais na acentuação do compasso ternário (acento principal no primeiro tempo e acento secundário no terceiro tempo). No entanto, chama a atenção do aluno para o facto de que o baixo se encontra no segundo tempo do compasso.</p> 
16h10	<p>Quarta Variação</p> <p>O aluno pergunta ao professor como deve fazer a digitação da mão direita. O professor responde que, há alguns anos atrás, estaria muito preocupado com essa questão e faria uma digitação muito elaborada, provavelmente com bastante recurso ao anelar. No entanto, atualmente, considera que é melhor simplificar e alternar indicador e médio.</p> <p>O professor chama ainda a atenção ao aluno para a necessidade musical e técnica de realizar respirações entre frases, por melhor que seja a digitação que se encontre. O professor toca a variação e marca as respirações na partitura.</p> <p>O professor analisa ainda a variação de forma a discernir a estrutura básica do tema e diz ao aluno para realçar essas notas.</p>
16h20	<p>O professor apercebe-se de que o aluno faz uma barra desnecessária com compassos 5 e 12. Diz que compreende que o aluno o faz para manter a mão esquerda baixa em relação à escala da guitarra, mas que é possível fazê-lo sem o esforço acrescido da barra.</p> <p>O professor volta a frisar a necessidade de distinguir o material musical principal dos elementos ornamentais ou secundários: “Nos andamentos rápidos, temos de saber onde retirar força, importância”.</p>
16h30	<p>Quinta Variação</p> <p>O aluno executa a variação.</p> <p>Professor e aluno detêm-se no compasso 13, explorando diferentes formas de realizar a pausa do baixo no início de cada tempo.</p>

	 <p>Optam por realizá-la com o polegar da mão direita. Em seguida, trabalham detalhadamente a digitação dos compassos 14 e 15, considerando fatores como as implicações para o fraseado e articulação, e a facilidade de execução. No compasso 18, o professor diz ao aluno que é preferível sacrificar a duração do Fá# do que o timbre do baixo, sendo por isso preferível tocar o segundo ré do polegar na 4ª corda:</p> 
<p>16h40</p>	<p>O aluno menciona que gostaria de tocar as <i>Seis Árias da Flauta Mágica</i> op. 19, de Fernando Sor. O professor diz que é uma obra interessante, mas um pouco difícil. Combinam discutir posteriormente de forma mais aprofundada essa possibilidade. Continuam a trabalhar a <i>Quinta Variação</i>. No compasso 15 o professor diz ao aluno para fazer a melodia na segunda corda para obter um timbre mais doce:</p>  <p>No compasso 20, o aluno questiona o professor se deve fazer as notas <i>staccato</i> com ou sem apoio.</p>  <p>Depois de experimentar das duas formas, o professor decide que será melhor utilizar pulsação sem apoio.</p>
<p>16h50</p>	<p>Sexta Variação O aluno executa a variação. Discutem a exequibilidade de respeitar a pausa de colcheia no segundo tempo, bem como a forma mais prática de o fazer.</p> 

	<p>A questão fica em aberto. A esse propósito, o professor fala da importância das pausas e articulações para o carácter da variação em causa. Por essa razão, o trabalho concentra-se na exploração de diferentes formas de travar a vibração das cordas, de acordo com a situação.</p> <p>No fim da aula, combinam trabalhar o <i>Prelúdio da Suite para Alaúde BWV 997</i>, de J. S. Bach, na aula seguinte.</p>
--	---

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno S Curso Secundário – 6º Grau Horário: 15h20-16h50</p>	
<p>Aulas 7 & 8</p>	
<p>10 de novembro de 2016</p>	
Hora	Observação
15h20	<p>J. S. Bach - Prelúdio da Suite para Alaúde, BWV 997 O aluno executa a obra. O professor detém-se um pouco na cadência final, dizendo ao aluno para ligar melhor o Sol# ao Lá.</p>
15h30	<p>O professor mostra-se descontente com a sonoridade do acorde final da transcrição devido à distribuição das notas e compara-a com a do original. Acaba por concluir que a versão da transcrição é a melhor solução possível, mas decide separar o baixo da 5ª corda do resto do acorde.</p> <p>Relativamente à execução do <i>Prelúdio</i>, o professor diz que de uma maneira geral o aluno tem de ter mais cuidado com as passagens de grau conjunto em diferentes cordas, uma vez que as notas se estão a misturar demasiado.</p> <p>Na exposição do tema na tonalidade de Mi m, o Professor diz ao aluno para experimentar fazer o Mi agudo na 1ª corda solta. “Mas experimenta como se gostasses. Não partas já do princípio que não vais gostar”.</p> <p>O professor conclui que funciona melhor.</p>
15h40	<p>O professor diz ao aluno para voltarem ao início. O aluno executa. Trabalham com algum pormenor o início do tema. O professor diz que a interpretação “está muito Zen. Toca o tema mais a direito”. Alerta o aluno para ter cuidado com o Lá agudo e não atrasar tanto na conclusão do tema, mas fazer um diminuendo, (comp. 5).</p> <p>Continuam. O Professor vai dando indicações de articulação, fraseado e dinâmica.</p>
15h50	<p>O professor trabalha o fraseado dos compassos 21 e 23, dividindo-os a ambos em três partes, dado que têm a mesma estrutura melódica.</p> <p>No compasso 26, diz ao aluno para demorar no primeiro Fá, agrupando em seguida o Mi-Ré-Mi.</p> <p>Analisa a digitação do compasso 25: o professor recomenda ao aluno que pense mais na primeira semicolcheia.</p>

16h00	<p>Professor fala na necessidade de criar intensidade na sequência que começa no compasso 25. Refere também a possibilidade de dividir a voz superior em duas. Breve análise do percurso harmónico.</p> <p>O professor insiste bastante na importância da direccionalidade 2-3-4-1 no fraseado:</p>  <p>Em seguida o professor fala na importância das pausas na cadência a Ré m (compassos 33 em diante).</p> <p>Compasso 33: análise da desconstrução dos motivos do tema feita pelo compositor.</p>
16h10	<p>No compasso 35 realçar a direccionalidade Ré Dó (Si) Dó.</p> <p>Compassos 36-39: seleção das notas a realçar.</p> <p>Seguem. O professor continua a dar indicações dinâmicas enquanto aluno toca.</p> <p>Compasso 52: clarificação da mão esquerda – dedos que devem levantar, dedos que devem permanecer.</p>
16h20	<p>O professor diz que o <i>Prelúdio</i> evoluiu. O professor diz ao aluno para tocar as variações de Giuliani.</p> <p>M. Giuliani: <i>Variações sobre as Folias de Espanha op.45</i></p> <p>Tema</p> <p>O aluno executa.</p> <p>O professor dá indicações dinâmicas: crescer até ao compasso 5; fazer diminuendo nos finais de frase. O professor canta e dirige enquanto o aluno toca.</p>
16h30	<p>Primeira Variação</p> <p>O professor chama a atenção para a acentuação do compasso de 6/8 indicada na aula anterior; diz para realçar mais as notas direcionais.</p> <p>O professor indica ao aluno para procurar igualdade de fraseado em ambas as vozes. Fala ainda na questão da limpidez melódica, não devendo deixar soar duas notas da mesma voz simultaneamente.</p>
16h40	<p>Segunda Variação</p> <p>O professor diz ao aluno que precisa de melhorar a regularidade dos ligados que compõem o acompanhamento. Sugere-lhe praticá-los com diferentes ritmos:</p>  <p>Terceira Variação</p> <p>O professor dá indicações enquanto o aluno toca, sem interrupções. O aluno revela um bom domínio da obra, pelo que passam imediatamente à variação seguinte.</p> <p>Quarta Variação</p>

	O aluno demonstra alguma dificuldade. O professor decide não trabalhar esta variação, para que o professor estagiário o faça na aula seguinte, que será uma aula assistida.
16h50	<p>Quinta Variação</p> <p>O aluno executa a variação. O professor trabalha sobretudo a manutenção do andamento nas diferentes partes da variação, dado que houve grandes oscilações na execução do aluno.</p> <p>A aula termina com a planificação da aula seguinte, cujo primeiro bloco de 45 minutos será lecionado pelo professor estagiário, e em que serão trabalhadas novamente as <i>Variações</i> de Giuliani, sendo o segundo bloco, em que trabalharão o <i>Prelúdio</i> de Bach, ministrado pelo professor cooperante.</p>

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno S Curso Secundário – 6º Grau Horário: 15h20-16h50</p>	
<p>Aulas 9 & 10</p>	
<p>24 de novembro de 2016</p>	
Hora	Observação
15h20	<p>O aluno começa por dizer que não pode estudar muito esta semana. O professor mostrou-se compreensivo.</p> <p>M. Giuliani: <i>Variações sobre as Folias de Espanha op.45</i> Tema</p> <p>O professor diz ao aluno para não fazer <i>piano</i> no segundo e terceiro tempos no segundo compasso, mas dirigir a melodia para o Ré do terceiro compasso. O professor observa que a digitação que o aluno faz no compasso 7 não permite a execução da passagem em <i>legato</i>. Diz-lhe para fazer barra.</p> <p>O professor dá algumas indicações dinâmicas e de fraseado: fazer o compasso 8 com calma para valorizar o final/ recomeço do tema. O professor demonstra, executando.</p>
15h30	<p>O aluno volta a tocar o tema. O professor canta a melodia para conduzir o fraseado e a dinâmica do aluno. O professor diz ao aluno para pensar mais compasso a compasso. O aluno volta a tocar.</p> <p>Primeira Variação</p> <p>O aluno executa. O professor interrompe porque o aluno está a misturar notas da mesma voz. Diz que nesta variação as <i>campanelle</i> não são aceitáveis. O aluno recomeça. O professor diz que concorda com o que o professor estagiário indicou na aula supervisionada relativamente à acentuação do compasso ternário.</p> <p>Pede também ao aluno para realizar o <i>sfz</i> mais através do timbre do que do peso.</p> <p>Chama ainda atenção as pausas, que o aluno não está a respeitar.</p>
15h40	Continuam o trabalho de acentuação, direção melódica e dinâmicas.

	<p>Segunda Variação O aluno executa.</p>
15h50	<p>O professor diz ao aluno para tocar mais rápido. O aluno executa. O professor diz que o aluno toca melhor mais rápido, e que os ligados ficam mais regulares.</p> <p>O professor diz ao aluno para fazer a melodia do compasso 2 e semelhantes mais piano, mas não tanto que pareça uma voz diferente.</p> <p>Diz para pensar na nota do polegar como o final do fragmento, e não como início, segundo a lógica 2341 referida em aulas anteriores. Aconselha o aluno a trabalhar os ligados em tercinas. Executam toda a variação com este ritmo.</p>
16h00	<p>O professor resume o que pretende: não marcar as notas todas, mas, pelo contrário, definir claramente um plano principal e um secundário; separar a conclusão do compasso 8.</p> <p>Voltam a passar a variação integralmente.</p> <p>Terceira Variação</p> <p>O professor diz para não fazer a pausa do segundo tempo, mas deixar as notas do arpejo soar. Diz também para não marcar exageradamente o baixo. Chama ainda atenção para um erro de leitura no compasso 14 que tinha passado despercebido até então.</p> <p>Recomenda ao aluno que assuma a divisão da harmonia de dois compassos. Diz ainda para não marcar o terceiro tempo.</p>
16h10	<p>Quarta Variação O aluno executa.</p> <p>O professor diz que as maiores dificuldades se encontram na segunda parte. Faz algumas alterações na digitação no compasso 12. Fala na necessidade de memorizar esta variação devido ao superior grau de dificuldade da mesma.</p> <p>Fazer mais distinção entre o plano principal e secundário, como se fossem duas vozes diferentes; desligar os planos. Não pensar nota a nota; respirar entre frases.</p>
16h20	<p>Continuação do mesmo trabalho; o professor demonstra; o aluno experimenta digitações, sobretudo a do compasso 12. O professor repete que é absolutamente essencial fazer as respirações e não pensar nota a nota para conseguir tocar esta variação de forma eficaz. O professor demonstra. Trabalham detalhadamente a passagem do compasso 12.</p>
16h30	<p>Quinta Variação O aluno executa.</p> <p>O professor aconselha o aluno a não utilizar pulsação com apoio no soprano. Corrige ainda o andamento, que está demasiado rápido.</p> <p>Nos compassos 5 e 6, o professor diz ao aluno para fazer <i>staccato</i> no acompanhamento.</p> <p>No compasso 8, o professor explica ao aluno o acorde cadencial 6/4, em que o Ré e o Fá# são apogiaturas. Ainda no mesmo compasso diz ao aluno para tocar o segundo e terceiro tempos, em que acontece a resolução do acorde referido, com calma.</p>
16h40	<p>Avançam. No compasso 12 o professor diz ao aluno para tocar com calma no terceiro tempo. No compasso 13 o professor diz ao aluno para interpretar a indicação de <i>sfz</i> como referência ao Sib do baixo e não à voz de soprano; trabalham</p>

	<p>detalhadamente o compasso 13, sobretudo a forma de realizar as pausas.</p> <p>O professor procura uma digitação adequada para fazer o <i>staccato</i> indicado na partitura.</p> <p>No compasso 18 e seguintes, o professor diz ao aluno para respeitar a articulação, e tocar sempre com intenção. No compasso 23, o Professor diz ao aluno para exagerar mais o <i>ralentando</i>.</p> <p>No último compasso, em que acontece a ligação à variação seguinte, o Professor diz ao aluno para fazer <i>accelerando</i> e não acentuar o Lá.</p> <p style="text-align: center;">Sexta Variação</p> <p>Embora já não reste muito tempo, o professor faz questão de passar rapidamente esta variação, uma vez que tem sido menos trabalhada.</p> <p>No compasso 11, o professor diz ao aluno para fazer <i>molto rallentando</i>, recomendando-lhe que elabore uma digitação que induza essa indicação agógica. Na passagem a Ré M, chama a atenção para a necessidade de manter o tempo e não atrasar. Diz ainda que considera que o primeiro Ré não deve ser tocado demasiado forte apesar da indicação de <i>sfz</i>.</p> <p>A aula termina.</p>
--	---

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno S Curso Secundário– 6º Grau Horário: 15h20-16h50</p>	
<p>Aulas 11 & 12</p>	
<p>12 de janeiro de 2017</p>	
Hora	Observação
15h20	<p>M. Giuliani: <i>Variações sobre as Folias de Espanha op.45 Quinta Variação</i> O aluno executa.</p> <p>No compasso 23, o professor indica ao aluno para fazer <i>ralentando</i> apenas nas últimas semicolcheias. Diz ainda para crescer a partir do compasso 29, acelerando depois a partir da segunda colcheia do compasso 31. Repetem várias vezes. O professor indica ainda ao aluno para que não marque nenhuma nota.</p>
15h30	<p>O professor detém-se na digitação dos compassos finais da variação, onde se realiza a ligação para a variação seguinte. O professor recomenda ao aluno que não sobreponha notas. Diz-lhe ainda que espere mais no Lá do último compasso. No salto entre as notas Lá e Ré, recomenda-lhe que mantenha a mão esquerda recolhida, com os dedos redondos.</p>



	<p style="text-align: center;">Variação VI</p> <p>O aluno começa a tocar. O professor pergunta ao aluno porque faz barra no início da variação, uma vez que não há vantagem técnica ou musical. O aluno não sabe responder. O professor diz ao aluno para não o fazer.</p> <p>O professor diz ao aluno para tocar os dois primeiros compassos <i>forte</i>, reservando o diminuendo para o acorde Ré m no terceiro compasso. Em seguida, detém-se sobre a digitação do compasso 11.</p> <p>O professor diz ao aluno para voltar a tocar do início. Insiste na necessidade de assumir o <i>fortíssimo</i> do início, sem fazer diminuendo demasiado cedo. Indica-lhe ainda que realize um silêncio de articulação antes do Ré m do terceiro compasso.</p>
15h40	<p>O professor diz ao aluno para separar o 1º e 2 compassos pousando os dedos da mão direita nas cordas. Recomenda-lhe ainda que comece mais piano no Ré m, para ter margem para fazer o <i>crescendo</i>. Explica ao aluno que na passagem do compasso 11, não deve utilizar barras, uma vez que essa técnica não é adequada a situações melódicas.</p> <p>Continua a dar indicações dinâmicas: fazer as <i>apoggiature</i> muito leve; não exagerar o <i>staccato</i>. O professor propõe mudar o timbre depois da suspensão no Ré m, mais doce. O aluno experimenta. O professor retifica: fazer timbre doce só no início e depois abrir o som. No <i>pianíssimo</i> dos graves (comp. 20), o som tem de ser mais aberto para ser perceptível.</p>
15h50	<p>Ainda na mesma secção, o professor observa que o aluno está a fazer a semicolcheia demasiado longa. Apercebe-se de que o aluno a toca com indicador. Ri-se. O aluno pergunta com que dedo deveria fazer. O professor pergunta qual o dedo que está livre. O aluno percebe então que deveria executar a nota com o anelar.</p> <p>O professor indica ao aluno que trave as ressonâncias com a mão direita (“Afunda a mão”).</p> <p>Relativamente ao compasso 21, diz ao aluno: “É <i>sforzando</i>, não tenhas dúvidas.”, dado que este o realiza de forma hesitante.</p> <p>O professor insiste ainda com o aluno para que trave as ressonâncias.</p>
16h00	<p>No compasso 31, o professor diz: “Toca com o polegar, com o indicador, com qualquer coisa. Mas não toques a tempo, toca depois do tempo. O que significa <i>sforzando</i>? Esforço. É como subir umas escadas.”</p> <p>No compasso 32, o professor diz ao aluno para tirar a barra. O aluno insiste que consegue produzir o mesmo efeito sem tirar barra. O professor demonstra que o efeito não é o mesmo, do ponto de vista do timbre e da articulação.</p> <p>Lembra: “Mesmo quando é <i>piano</i>, tens de afundar os dedos.”</p>
16h10	<p>Nos compassos 36 e 37, o professor repara que o aluno toca os acordes com p/m/a e a semicolcheia com i. O professor diz que essa opção não é a mais prática, aconselhando a tocar antes com p/i/m – a.</p> <p>No compasso 39 (passagem a Ré M e mudança de compasso para 3/4), o professor considera que o <i>sforzando</i> não faz muito sentido. Diz ao aluno para separar completamente a passagem de Ré m a M.</p>



	Indica-lhe ainda que não utilize <i>campanelle</i> na secção em Ré M.
16h20	<p>No compasso 46, o professor recomenda ao aluno que se demore mais na primeira nota (Ré) da escala descendente, de forma a tornar a passagem mais expressiva.</p> <p>No compasso 50, o professor interroga-se se se deve respeitar ou não as pausas indicadas? O aluno diz que não. O professor concorda.</p> <p>No compasso 56, o professor diz ao aluno para não fazer barra, de modo a articular melhor as notas, e para realçar os baixos.</p>
16h30	O professor pede para tocar novamente toda a variação V. Professor lembra aspetos mencionados anteriormente: não misturar notas da melodia; tocar o sétimo compasso de forma mais expressiva; fazer <i>rallentando</i> no oitavo compasso; no 3º sistema realçar a linha do baixo; direcionalidade (lógica 2341); <i>rallentando</i> no compasso 15. O professor dirige, marcando respirações e fraseado.
16h40	<p>O professor lembra que não terão aulas nas próximas duas quintas devido aos feriados.</p> <p>O professor diz ao aluno para tocar a variação uma vez mais, uma vez que ainda não está satisfeito com a interpretação. Continua a dar indicações enquanto o aluno toca. O aluno começa a dar sinais de impaciência. Professor: “Faz isso uma vez direito para não irmos embora com a sensação de que isto está mal.”</p>
16h50	<p>Professor diz ao aluno para tocar a variação IV</p> <p>Varição IV</p> <p>O aluno executa.</p> <p>O professor observa que já está de cor. O aluno volta a executar, agora muito mais rápido. O professor diz que já está melhor, mas faltam algumas respirações e limpeza sonora (sobreposição de notas da mesma melodia). O professor exemplifica. Volta a pedir ao aluno que execute a variação.</p> <p>“Estás a amolecer em alguns sítios onde não podes. Tem de ser mais aberto.”</p> <p>A aula termina. Em conversa enquanto arrumam o material, o professor sugere ao aluno que considere não fazer todas as disciplinas da componente vocacional simultaneamente, dadas as dificuldades que tem demonstrado com a gestão do seu tempo, mas ir fazendo essas disciplinas aos poucos, na medida das suas possibilidades.</p>

Observação de Aula de Instrumento Aluno S Curso Secundário – 6º Grau Horário: 15h20-16h50	
Aulas 13 & 14	
26 de janeiro de 2017	
Hora	Observação
15h20	M. Ponce: Valsa O aluno executa.
15h30	O professor analisa e debate digitação da segunda secção (compasso 57 em diante) com o aluno.
15h40	Professor e aluno continuam o trabalho de revisão da leitura e digitação. O professor dá indicações de direção melódica e agógica na segunda secção. Nos compassos 65 e 67, o professor indica ao aluno que não marque as notas do 2º tempo.
15h50	O aluno coloca algumas dúvidas relativamente ao rigor da partitura, que o professor esclarece. Nos ligados Mi-Ré dos compassos 70 e 71, o professor diz ao aluno para preparar o dedo 2. Na passagem do compasso 74 para o 75, o professor diz ao aluno para levantar a mão esquerda no último Lá do comp. 74, de modo a formar o acorde do comp. 75 mais facilmente. Diz-lhe ainda para realçar a linha do baixo, chamando a atenção do aluno para os movimentos contrários entre baixo e melodia. Recomenda também marcar apenas a primeira nota do baixo em cada compasso. Sublinha a importância do <i>rallentando</i> antes de regressar ao tema no compasso 78.
16h00	O aluno demonstra alguma dificuldade com o acorde de Ré M da do compasso 78 devido a uma preocupação excessiva em ligar as duas secções. Trabalham essa passagem. No arpejo realizado com o polegar, não se ouve as notas agudas. O professor observa que o aluno realiza o movimento na diagonal relativamente às cordas. Diz-lhe por isso para fazer o arpejo mais perpendicularmente e girar o pulso enquanto realiza o movimento descendente do antebraço.
16h10	Regressam ao início da peça. O professor diz ao aluno para não marcar tanto os acordes e concentrar-se na melodia. Diz ainda para não fazer a pausa dos baixos, apenas no compasso 6. Diz para tocar as notas do terceiro tempo sempre com o dedo indicador, para manter o timbre.
16h20	Na cadência a Fá# m, do compasso 8, trabalham o timbre da melodia, dado que existe mudança de corda entre a sensível e a tónica. O professor muda de opinião relativamente às pausas, optando por realizá-las, devido ao excesso de ressonâncias. No compasso 10, em que a melodia passa para a oitava inferior, o professor diz que as pausas não são tão importantes devido ao <i>piano</i> .

	Discutem a análise harmónica da passagem a Dó# m no compasso 17.
16h30	<p>O professor insiste para que o aluno toque as notas Lá-Si-Dó # (compassos 16-17) que o aluno toca sistematicamente, embora inconscientemente, <i>staccato</i>.</p> <p>Trabalham a articulação da cadência dos compassos 39-40. O professor decide realizar o Lá grave na sexta corda, de modo a ser mais fácil controlar a sua duração.</p>
16h40	<p>No arpejo do compasso 45, o professor diz ao aluno para tirar a barra no Sol da 4ª corda. Diz-lhe também para não pensar tanto no Ré desse compasso, mas concentrar-se mais no Dó# do compasso seguinte. Sugere-lhe ainda que pense no <i>glissando</i> para o Ré apenas como um gesto.</p> <p>O professor pede ao aluno que toque o <i>Prelúdio 5</i> de Villa-Lobos.</p>
16h50	<p>H. Villa-Lobos: <i>Prelúdio 5</i></p> <p>O aluno executa</p> <p>O professor diz ao aluno para ter o cuidado de não perder o sentido melódico. Pede-lhe para tocar apenas a melodia.</p> <p>O professor interroga-se sobre se o segundo tempo deverá ser marcado, uma vez que o compositor escreveu um acorde nesse tempo. Experimenta. Conclui que esse acento não faz sentido.</p> <p>Na segunda secção do <i>Prelúdio</i> (2ª página), o professor chama a atenção do aluno para o compasso de 6/4 e para a necessidade de realizar a acentuação adequada. Recomenda-lhe ainda que toque o acorde da segunda colcheia muito discreto e para ter cuidado em não deixar cair o tempo.</p> <p>Professor e aluno estudam a melhor forma de ligar o Lá ao acorde final da 2ª página.</p> <p>A aula termina.</p>

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno S Curso Secundário – 6º Grau Horário: 15h20-16h50</p>	
<p>Aulas 15 & 16</p>	
<p>9 de fevereiro de 2017</p>	
Hora	Observação
15h20	<p>M. Giuliani: <i>Variações sobre as Folias de Espanha op.45</i> Tema</p> <p>O aluno começa com um andamento demasiado rápido. O professor corrige o andamento. O aluno recomeça. O professor interrompe para corrigir fraseado, cantando apenas. O aluno recomeça novamente. O professor diz ao aluno para “não desistir da melodia no 2º e 3º tempos” do segundo e quarto compassos:</p>

	 <p>O professor diz ao aluno para seguir para a primeira variação.</p>
15h30	<p>Varição I</p> <p>O aluno executa. O professor diz ao aluno para tocar sem medo. O aluno recomeça. O professor lembra a importância da direccionalidade melódica nesta variação em particular. O professor diz para pensar mais compasso a compasso. O aluno volta a tocar a variação. O professor canta enquanto o aluno toca, para conduzir a execução. Diz que está melhor. Avançam para a <i>Segunda Variação</i>.</p>
15h40	<p>Varição II</p> <p>O aluno executa. O professor diz que o ligado descendente tem de se ouvir melhor. Diz que tal como no tema, não se deve esconder o 2º e 3º tempos. O aluno volta a executar enquanto o professor canta as partes a realçar. O professor lembra ao aluno a estratégia de pensar no baixo como última nota dos ligados:</p>  <p>O professor toca toda a variação para o aluno perceber a conceção global.</p>
15h50	<p>Varição III</p> <p>O aluno executa. O professor diz para não se preocupar tanto em ligar os diferentes acordes. Para que a mudança entre os acordes seja mais limpa, o professor diz para antecipar a mão esquerda. Trabalham a antecipação da mão esquerda.</p> <p>Discutem o gesto musical do final da frase. O professor ao aluno para fazer <i>vibrato</i> no Lá da 2ª corda, se possível.</p>
16h00	<p>Varição IV</p> <p>O aluno executa. Mostra alguma dificuldade. O professor fala acerca da importância de se habituar a seguir quando se engana.</p> <p>O aluno volta a executar.</p> <p>O professor diz ao aluno para pensar mais em blocos na mão esquerda, e menos nota a nota. Aconselha também a evitar movimentos de rotação da mão esquerda. O professor diz ainda ao aluno para trabalhar as oitavas tocando-as simultaneamente, para se habituar a colocar os dois dedos ao mesmo tempo, uma</p>

	<p>vez que do ponto de vista da coordenação é mais eficiente fazê-lo dessa forma. Ex.:</p>  <p>O aluno trabalha um pouco dessa forma. O professor diz ao aluno para voltar a tocar, ainda com as oitavas simultâneas, mas ao andamento e com a mesma intenção musical. O aluno executa. Em seguida, o professor diz ao aluno para tocar a variação como está escrita.</p>
<p>16h10</p>	<p>Varição V</p> <p>O aluno executa. O professor diz ao aluno para tocar apenas a melodia. O aluno executa. O professor diz que o aluno está a tocar as notas todas iguais e marcadas, sem fraseado e expressão. O professor demonstra um fraseado possível. O aluno volta a executar. O Professor vai dando indicações de fraseado.</p> <p>O professor diz ao aluno para cantar a melodia enquanto toca.</p> <p>No final da <i>Varição V</i>, o Professor diz ao aluno para começar a acelerar mais cedo, para o <i>accelerando</i> ser mais progressivo. Diz ainda para travar as notas todas. Trabalham várias vezes a passagem entre as <i>Varições V e VI</i>. O professor aconselha o aluno a estudar a presente variação sem partitura.</p>
<p>16h20</p>	<p>Varição VI</p> <p>O aluno executa. O professor dirige com gestos e cantando enquanto o aluno toca. Repetem toda a variação.</p> <p>O professor diz ao aluno para tocar o polegar com mais unha, uma vez que muitas vezes é aí que está o movimento melódico.</p> <p>Diz ao aluno para tocar toda a variação novamente, o que este faz enquanto o professor vai dando indicações e cantando.</p>
<p>16h30</p>	<p>Coda</p> <p>Nos acordes arpejados, o professor diz ao aluno para direcionar o arpejo para a nota aguda:</p>  <p>Na resolução, o professor diz ao aluno para largar o Dó # para que esta nota e o Ré não soem simultaneamente.</p>


	O professor diz ao aluno para descansar dois minutos para tocar em seguida as variações completas, uma vez que a obra será apresentada brevemente em audição.
16h40	O aluno executa a obra completa de cor. O professor dá uma ou outra indicações ocasionais.
16h50	No final, professor e aluno sistematizam as indicações dadas durante a aula, de que se destacam: não exagerar o <i>rallentando</i> nos finais de frase; não marcar o polegar na variação III; concluir sem medo a variação VI antes da coda.


Observação de aula de Guitarra – Curso Básico

Observação de Aula de Instrumento Aluno B Curso Básico– 8º Ano Horário: 13h35-15h05	
Aulas 1 & 2	
23 de fevereiro de 2017	
Hora	Observação
13h35	M. Giuliani: <i>Affettuoso</i> (op.100 nº 13) O professor começa por questionar o aluno sobre o período histórico-estético a que pertence o compositor da obra. O aluno revela muito pouco conhecimento académico nesse aspeto e pouca capacidade para discernir, ainda que intuitivamente, linguagens extremamente contrastantes. O professor, recorrendo a referências ao reportório trabalhado em anos anteriores, consegue que o aluno identifique o século em que a obra foi escrita.
13h45	O professor dá indicação ao aluno para começar a tocar a obra tendo em conta aspetos previamente indicados: clareza de articulação, peso e timbre do polegar e estabilização da mão direita na pulsação com apoio.
13h55	O professor interrompe para corrigir o formato das unhas. Entretanto estabelece diálogo informal com aluno sobre questões pessoais.
14h05	O aluno recomeça a tocar. O professor pede igualdade entre todas as notas executadas com e sem apoio. Relativamente aos ligados, enfatiza a importância da colocação dos dedos da mão esquerda na ponta e em geral de toda a posição da mão esquerda, sobretudo o polegar.
14h15	O professor continua a insistir na qualidade de execução dos ligados. Em seguida, estuda diferentes possibilidades de digitação da cadência a Sol M e pede ao aluno para as

	<p>experimental de forma a perceber qual será a mais adequada ao aluno. Simultaneamente procura sensibilizá-lo para a noção de que existem várias formas de executar a mesma passagem, obtendo-se assim resultados musicalmente diferentes.</p>
14h25	<p>O aluno demonstra tendência para tocar demasiado rápido e com pouca consciência, pelo que o professor indica velocidade adequada ao estudo com metrónomo em casa. O professor indica ao aluno para avançar para a secção seguinte. Continua a insistir nos mesmos aspetos: qualidade do som do polegar, correta execução dos ligados, não devendo o dedo que executa o ligado apoiar na corda inferior (como se apoiasse), igualdade de pulsação.</p> <p>O professor testa a capacidade de identificação de acordes por parte do aluno, bem como o seu conhecimento das posições típicas desses acordes na guitarra.</p>
14h35	<p>O professor trabalha exaustivamente com o aluno uma sequência com alternância rápida entre secções de arpejos (pulsação sem apoio) e secções melódicas (pulsação com apoio): correção da digitação, correta acentuação.</p> <p>Na secção seguinte (Si m), o professor pergunta, em relação ao equilíbrio das vozes, o que é mais importante, ou seja, qual das partes desempenha a função de melodia e qual a de acompanhamento. Trabalham, exagerando intencionalmente, essa distinção. O professor continua a apelar à concentração do aluno e a tentar mudar a sua tendência para tocar demasiado rápido.</p>
14h45	<p>O professor sensibiliza o aluno para a importância de utilizar sempre a mesma digitação, bem como para a importância de procurar tocar sempre com um sentido musical, por oposição à simples execução de notas.</p> <p>Continuam o trabalho de procura de digitações cómodas e musicalmente eficazes, de correção dos acentos e equilíbrio da textura.</p>
14h55	Continuação do mesmo trabalho.
15h05	<p>Continuação do mesmo trabalho.</p> <p>O aluno mostra pouca consciência da armação de clave, uma vez que toca frequentemente Fá natural. O professor pergunta ao aluno qual a tonalidade da peça. O aluno hesita, responde erradamente. Com ajuda do professor, compreende que se trata de Mi menor. O aluno demonstra conhecer mal o final da peça, pelo que o professor ajuda aluno na leitura e resolução desta passagem. A aula termina com a marcação de trabalho de casa: leitura do <i>Estudo</i> op. 35 nº 22 de F. Sor. O professor incentiva o aluno a estudar no dia imediatamente seguinte para não se esquecer das indicações dadas na aula.</p>

Nota: As linhas da tabela com fundo azul indicam secções de aula que ultrapassam o previsto no horário.

Observação de Aula de Instrumento	
Aluno B	
Curso Básico– 8º Ano	
Horário: 13h35-15h05	
Aulas 3 & 4	
9 de março de 2017	
Hora	Observação
13h35	<p>O professor começa por pedir ao aluno que coloque todas as partituras na estante e verifica se o aluno cumpriu o que foi pedido anteriormente, retirar o reportório de anos anteriores para uma mais fácil gestão do seu material, uma vez que este tem dificuldades de organização. O aluno tinha feito o que o professor pedira, mas faltavam as escalas.</p> <p style="text-align: center;">Escala de Mi M</p> <p>O professor pede ao aluno para tocar a escala de Mi M de cor. Insiste para que toque devagar. Interrompe a execução do aluno para lhe indicar que não deve deixar ceder a última articulação do dedo 2, o que acontece muito frequentemente, devido a falta de controlo. O aluno continua. O professor interrompe novamente para corrigir o formato das unhas, repreendendo o aluno por não cuidar devidamente delas. Durante este processo, falam, como habitualmente, de assuntos pessoais (leituras e outros interesses).</p>
13h45	<p>O professor diz ao aluno para recomeçar. Volta a chamar a atenção para a correta colocação dos dedos da mão esquerda. Insiste novamente para que toque devagar. Diz ao aluno para tocar sem o ritmo habitual das escalas:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Diz-lhe que toque todas as notas com o mesmo valor, pensando nota a nota. O aluno continua a tocar sem grande controlo. O professor exemplifica, explicitando o que pretende. Devolve a guitarra ao aluno, que consegue agora aproximar-se do pretendido.</p>
13h55	<p>Professor e aluno trabalham detalhadamente a mudança de posição na passagem de Lá para Si da sexta corda. O professor explica a atitude correta na abordagem de uma passagem difícil: preparação mental, execução, paragem e repetição do processo.</p> <p>O professor indica ao aluno que traga o livro de escalas de A. Segovia completo na próxima semana.</p>
14h05	<p style="text-align: center;">M. Giuliani: <i>Affettuoso</i> (op.100 nº 13)</p> <p>Antes mesmo que o aluno comece a tocar, o professor apercebe-se, apenas pela forma como se prepara, que o aluno não está a pensar nas indicações técnicas dadas nas aulas anteriores. Exorta o aluno a pensar cuidadosamente no que foi falado antes de começar a tocar.</p> <p>O aluno começa a tocar. O professor corrige o andamento, que está demasiado rápido. Chama a atenção para os ligados, que não se ouvem. O professor explica que as notas executadas</p>

	<p>por meio de um ligado são notas de igual importância às executadas pela mão direita. O ligado é um recurso que, tecnicamente, facilita a execução e, musicalmente, produz um <i>legato</i> mais convincente. O aluno recomeça e o professor vai avaliando a qualidade de execução dos ligados, para que o aluno se vá tornando mais consciente da sua própria performance.</p>
14h15	<p>À medida que vai avançando, o aluno demonstra muitas dúvidas, hesitações e erros na execução, mais ainda do que na semana anterior. O professor pergunta ao aluno se estudou. Este responde que sim. O professor diz para o aluno tocar até ao fim. O aluno mostra muita dificuldade. O professor diz que a peça não está sabida e pede ao aluno para descrever em detalhe como correu o estudo durante a semana. O aluno mostra não ter qualquer consciência da frequência semanal e tempo diário de estudo, nem do método de trabalho. O professor recomenda que o aluno faça um registo escrito do tempo de estudo.</p>
14h25	<p>O professor diz ao aluno para recomeçar. O aluno volta a cometer os mesmos erros já trabalhados durante a presente aula e as anteriores (ângulo de ataque do polegar, ligados inaudíveis e tempo rápido e descontrolado). O professor interrompe e fala ao aluno acerca da necessidade de estar concentrado quando toca.</p> <p>O aluno recomeça. O professor corrige pormenores de digitação, acentuação e fraseado. O aluno mostra dificuldade no controlo da acentuação. O professor diz ao aluno para tocar muito devagar e exagerar o acento a cada duas colcheias. O aluno comete bastantes erros de notas. O professor diz para tocar de cor, olhando para a mão esquerda. Quando o aluno consegue fazer finalmente a passagem sem erros, o professor afirma: "A isto chama-se estudar: praticar com um objetivo definido".</p>
14h35	<p>O professor lembra o aluno do apoio do indicador no Sol# do compasso 19,</p>  <p>digitação que se repete no compasso 23, a que o professor atribui muita importância, mas que o aluno falha sistematicamente.</p> <p>Durante a repetição das passagens, o aluno comete erros que não cometera anteriormente devido a falhas na concentração, que o professor vai tendo de corrigir, o que provoca desperdício de tempo e uma certa desorganização na sequência de atividades de aprendizagem.</p> <p>Na secção em Si m (compasso 25) o aluno volta a esquecer-se de realçar a melodia do polegar, como o professor lhe tinha indicado na semana anterior.</p> <p>Em muitas das correções do professor, o aluno mostra alguma perplexidade, revelando não ter consciência da distância, por vezes considerável, entre a sua execução e a partitura.</p>
14h45	<p>Continuação do trabalho de correção dos erros de leitura, tipo de pulsação, execução dos ligados, digitação, destaque da melodia.</p>

	<p>O aluno mostra-se muito distraído e revela especial dificuldade no final da peça.</p> <p>O professor diz ao aluno para apresentar o <i>Estudo</i> de F. Sor</p>
14h55	<p>F. Sor: <i>Estudo Op. 35 nº22</i></p> <p>O aluno toca o baixo e a melodia desfasados porque estão verticalmente desalinhados na partitura, revelando algum desconhecimento do código musical escrito.</p> <p>O aluno toca todas as notas sem apoio. O professor diz-lhe que apoie as notas da melodia, mas aquele não se mostra capaz de encontrar um critério para discernir as notas da melodia das do acompanhamento. O professor, com o objetivo de fornecer um critério de aplicação simples, diz ao aluno que as notas da melodia têm as hastes voltadas para cima.</p>
15h05	<p>O professor diz ao aluno para deixar montada toda a posição do acorde de Si m ao longo dos dois primeiros compassos, o que o aluno mostra muita dificuldade em conseguir, devido a movimentos involuntários/inconscientes dos dedos da mão esquerda. O professor corrige algumas digitações do aluno, chamando-lhe a atenção para as indicações da partitura.</p> <p>Vendo a dificuldade do aluno com a leitura do estudo, o professor conclui que deveria ter começado a aula por aí, uma vez que o <i>Affettuoso</i> de Giuliani já tinha sido trabalhado mais vezes.</p>

Nota: As linhas da tabela com fundo azul indicam secções de aula que ultrapassam o previsto no horário.

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno B Curso Básico– 8º Ano Horário: 13h35-15h05</p>	
<p>Aulas 5 & 6</p>	
<p>23 de março de 2017</p>	
Hora	Observação
13h35	<p>O professor refere ao aluno o recital do guitarrista Fábio Montomoli. O aluno diz que em princípio não poderá comparecer. O professor incentiva o aluno a esforçar-se por ir.</p> <p>Escala de Mi M</p> <p>Apesar do trabalho das aulas anteriores, o aluno volta a começar a tocar demasiado rápido. O professor interrompe imediatamente e lembra as indicações dadas. Recomenda ao aluno que comece sempre devagar e acelere à medida que vai ganhando controlo. O aluno recomeça a tocar. O professor controla a pulsação batendo com o pé.</p>
13h45	<p>M. Giuliani: <i>Affettuoso</i> (op.100 nº 13)</p> <p>O aluno começa a tocar de forma demasiado rápida e descontrolada. O professor interrompe para corrigir o andamento.</p>

	<p>Critica a falta de clareza na articulação (“Está nebuloso”). Diz ao aluno para tocar ainda mais lentamente e refere que o discurso deve ser relativamente homogêneo, não devendo existir notas particularmente marcadas ou escondidas. Recorre ao metrônomo. Conclui que o andamento indicado ($J=100$) é demasiado rápido para o aluno. Reduz para 85.</p> <p>O professor fala na importância de sentir uma pulsação regular, de se sincronizar com o metrônomo antes de começar a tocar.</p>
13h55	<p>O professor diz ao aluno para pensar nota a nota. Continua a esforçar-se por que o aluno controle o andamento. Insiste na importância de se ouvir o ligado e não esconder notas.</p> <p>O aluno continua a acentuar excessivamente o polegar e o médio.</p> <p>O aluno consegue durante alguns compassos tocar de forma controlada.</p> <p>Durante a execução, o professor manipula frequentemente a posição da mão direita e do polegar da mão esquerda</p> <p>Devido à dificuldade da passagem, o professor diz ao aluno para tirar o dedo 3 no ligado 4-1.</p> <p>O professor diz ao aluno para não se limitar a abandonar a corda nos ligados descendentes, mas para a puxar, enrolando o dedo.</p> <p>O professor volta a afinar a guitarra ao aluno.</p>
14h05	<p>O aluno recomeça a tocar novamente num andamento demasiado rápido para o seu nível de domínio do estudo.</p> <p>O aluno revela imensas dúvidas na execução e um fraco conhecimento da partitura. Revela também muita falta de controlo na alternância entre pulsação com e sem apoio.</p> <p>O professor diz ao aluno para tentar fazer a passagem sem barra. O aluno experimenta. O professor conclui que a escala funciona melhor sem barra para o aluno.</p> <p>O professor experimenta várias digitações para o arpejo. Acaba por ser decidir por p-p-p-i-m-a.</p> <p>O professor censura o aluno com alguma veemência por tocar sem o cuidado de destacar a melodia do acompanhamento.</p>
14h15	<p>Professor ajusta o formato da unha do polegar do aluno.</p> <p>O aluno recomeça. O professor pergunta qual é a nota mais importante. O aluno responde que é o Dó, por ser mais aguda. O professor valoriza bastante a resposta correta do aluno, estimulando-o a acreditar nas suas capacidades e a esforçar-se por tirar mais partido delas. Acrescenta que para valorizar o Dó, tem de esconder o Si seguinte. O aluno não consegue fazê-lo. O professor pede então ao aluno para cantar. O aluno canta cometendo o mesmo erro, acentuando os Sis. O professor toca, canta e bate a pulsação com o pé para que o aluno sinta os acentos corretamente.</p>
14h25	<p>O aluno demonstra muita desorganização na mão esquerda. Trabalham essa passagem.</p> <p>Avançam. O professor vai corrigindo a sequência de movimentos da mão esquerda enquanto o aluno toca (que dedos levantar, quais manter...)</p> <p>O aluno levanta todos os dedos no Fá#. O professor diz ao aluno para repetir algumas vezes. O aluno repete a passagem</p>

	<p>lentamente até que consegue deixar os dedos 2 e 1. O professor explica que esse é o procedimento a seguir nas passagens difíceis.</p> <p>O aluno executa o resto da peça. começa a cometer ainda mais erros do que o habitual à medida que se vai aproximando do final, parecendo estar quase a ler à primeira vista.</p>
14h35	<p>O professor diz ao aluno que tem de estar mais solto da partitura, devido ao grande número de mudanças de posição na mão esquerda.</p> <p>O professor diz ao aluno para tocar os <i>Estudo</i> de Sor.</p> <p>F. Sor: <i>Estudo Op. 35 nº22</i></p> <p>O aluno volta a tocar separadamente as notas Si e Ré simultâneas com que começa a peça. Revela muito pouco estudo. No final da primeira parte, o professor diz: “Toca outra vez, esta não contou”.</p> <p>Diz ao aluno para realçar a melodia. Para começar com todo o acorde montado. Diz ao aluno para tocar devagar. “Não <i>mais</i> devagar, mas <i>devagar</i>.”</p> <p>O aluno toca lentamente, mas continua a não conseguir realçar a melodia e falha bastantes pulsações com apoio. O professor sugere então tocar a melodia sempre com médio apoiado, em vez de usar o anelar na primeira corda. Conclui que essa opção funciona melhor para o aluno.</p>
14h45	<p>O aluno continua a tocar. O professor vai chamando a atenção do aluno para as notas que devem ser tocadas com apoio</p> <p>O professor diz ao aluno para ter cuidado na barra para o dedo 1 não ultrapassar o trasto, tornando o som baço. Exemplifica as versões correta e errada.</p> <p>Como o aluno continua a revelar um fraco conhecimento da partitura, o professor censura-o por isso. Pergunta-lhe porque não estudou. O aluno não responde.</p> <p>Passam para a segunda parte do <i>Estudo</i>.</p> <p>Inicialmente o aluno parece ter compreendido a lógica melódica, mas logo começa a cometer erros.</p> <p>Continua a falhar imensas notas. Por cinco vezes toca o baixo e a melodia separadamente devido ao desfaseamento gráfico na partitura, apesar das repetidas advertências do professor.</p>
14h55	<p>O professor explica o processo de transportar o dedo 2 pela 3ª corda do trasto 1 para o 3, levantando o dedo 1 e voltando a pousá-lo para executar a barra, devido à dificuldade de realizar a abertura transportando os dois dedos pelas respetivas cordas. Demonstra muito lentamente. Avançam. O aluno mostra-se incapaz de tocar o final do estudo.</p> <p>O aluno pergunta ao professor se ainda conseguirá obter a avaliação de nível 4 se começar a estudar muito a partir de hoje. O professor responde que sim, é possível, se começar de facto hoje. “Se for amanhã, já não.”</p> <p>O aluno recomeça. Toca de forma extremamente confusa. O professor diz que o aluno precisa de fazer <i>reset</i>. Obriga o aluno a parar um pouco. Depois diz ao aluno para recomeçar. Orienta o aluno durante a leitura, travando a tendência do aluno para acelerar e obrigando-o a pensar em cada nota e cada gesto que executa. Diz ao aluno para imaginar um cursor que vai</p>

	acompanhando as informações da partitura à medida que vão sendo processadas.
15h05	<p>Continuação da leitura.</p> <p>“A única forma de tocar bem, sobretudo à b primeira vista, é tocar assim, devagar.”</p> <p>O professor recomenda ao aluno que estude mais e a aula termina.</p>

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno B Curso Básico– 8º Ano Horário: 13h35-15h05</p>	
<p>Aulas 7 & 8</p>	
<p>27 de abril de 2017</p>	
Hora	Observação
13h35	<p>O professor começa por afinar guitarra do aluno. Em seguida verifica as unhas do aluno e censura-o veementemente pelo estado lastimável destas. Pergunta como ficaram naquele estado. Não sabe responder. O professor ajusta o formato das unhas. Durante o processo, estabelece conversa bem-humorada sobre assuntos triviais.</p>
13h45	<p>O professor pede ao aluno para tocar a escala.</p> <p>Escala de Mi M</p> <p>O professor interrompe, indicando ao o aluno para não levantar os dedos da mão esquerda. Indicações enquanto o aluno executa: ter cuidado na colocação do dedo 2; baixar o polegar. O professor diz para tocar devagar. O aluno consegue tocar de forma mais controlada.</p>
13h55	<p>O professor pede para tocar a escala acentuando as notas de 4 em 4. O aluno não consegue. O professor pede para tocar a escala de Dó M, por ser mais simples. O professor repara que a guitarra do aluno oscila muito. Empresta-lhe um pano antideslizante. Pede-lhe depois para produzir um timbre com melhor qualidade atacando a corda de forma oblíqua. O aluno tem dificuldade em fazer os acentos de forma regular. O professor recomenda ao aluno que treine os acentos na escala de Mi M em casa.</p>
14h05	<p>L. Brouwer: Estudios Sencillos VI</p> <p>O aluno executa. Tem alguma dificuldade no final. O professor pergunta se o aluno sabe o <i>Estudo</i> de cor. O aluno respondi que sim. O professor pede então para tocar os dois últimos sistemas de cor. O aluno executa enquanto o professor vai dando indicações sobre como fazer as passagens da mão esquerda.</p> <p>Professor pergunta o que é um arpejo. O aluno não consegue responder, embora professor reformule a pergunta de</p>

	várias formas. O professor explica que um arpejo é um acorde em que as notas não são tocadas simultaneamente.
14h15	<p>O professor observa que o aluno toca com a mão espalmada, com os dedos em gancho. O professor pede ao aluno para tocar um arpejo com apoio e depois um acorde nas mesmas cordas. Depois pede para tocar apenas acordes. O professor explica que o objetivo é que o aluno toque com a mão direita redonda, fazendo os dedos uma trajetória em direção ao centro da mão, e sem que o polegar direito curve a ponta para cima.</p> <p>Regressando ao estudo, o professor diz ao aluno para tocar o anelar com apoio.</p>
14h25	<p>O professor detém-se sobre o movimento do polegar.</p> <p>O professor pede então ao aluno para tocar o estudo. O aluno toca aproximadamente como tocava antes da realização dos exercícios. O professor lembra os aspetos abordado durante os mesmos. Fala ainda da atitude correta das mãos, que não deve ser demasiado relaxada, nem tensa, mas ativa.</p> <p>Explica ainda que o anelar, embora seja apoiado, não deve ser acentuado. O objetivo do apoio é ajudar a colocar a mão na posição correta.</p> <p>Em seguida passam o estudo integralmente, estudando a forma de realizar as passagens entre os acordes.</p>
14h35	<p>Continuação do trabalho anterior.</p> <p>No final do estudo, o professor diz que o aluno já não estava a apoiar o anelar, no entanto a posição da mão estava melhor. O professor fala da necessidade de ter a mão direita bem apoiada.</p> <p>Professor pede então para tocar o <i>Affetuoso</i> de Giuliani. Volta a perguntar ao aluno quem é o compositor da peça e qual é o período histórico estético a que pertence (ver aula 1 e 2). O aluno sabe quem é o compositor, mas volta a não saber responder relativamente ao período. Com alguma ajuda do professor, consegue lembrar-se.</p> <p style="text-align: center;">M. Giuliani: <i>Affetuoso</i> (op.100 nº 13)</p> <p>O aluno começa a tocar, continuando a acentuar exageradamente o terceiro tempo do compasso, devido ao ligado.</p>
14h45	<p>O professor interrompe e chama a atenção para o título, <i>Affetuoso</i>, que dá uma indicação relativamente ao carácter, o qual não é compatível com notas exageradamente marcadas. Avançam. O professor vai dando as indicações habituais: ataque do polegar; percetibilidade e controlo do ritmo do ligado; no compasso 25, evidenciar a melodia do polegar. O professor demonstra alguma perplexidade por o aluno não ter ainda conseguido executar estas indicações.</p>
14h55	<p>O professor pergunta ao aluno se estuda, e como estuda, se pensa no que é falado na aula. O aluno diz que sim, e o professor pede-lhe que relate quanto estudou diariamente. O aluno relata a sua semana e conclui-se que apenas estudara 2 dias, o que o professor considera muito pouco.</p> <p>Recomeçam. O professor continua a dar as mesmas instruções, sobretudo relativamente à pulsação do polegar. Diz ao aluno para imaginar que tem o polegar engessado.</p>

	Na passagem entre os compassos 37 a 42, indica para deixar apenas os dedos da mão esquerda estritamente necessários.
15h05	Avançam. O professor marca o tempo batendo vigorosamente com o pé no chão e, por vezes, também com uma mão na perna e continua a dar indicações. O professor observa que o aluno está a trabalhar a presente obra há 2 meses. O professor termina a aula indicando ao aluno que a aula seguinte começará pelo <i>Estudo Op. 35 nº22</i> , de F. Sor. Diz ainda que na semana seguinte terá lugar um teste.

Observação de Aula de Instrumento Aluno B Curso Básico– 8º Ano Horário: 13h35-15h05	
Aulas 9 & 10 11 de maio de 2017	
Hora	Observação
13h35	O professor começa por dizer que vai tentar encontrar um dia para dar uma aula extra. O professor vê as mãos do aluno e manda-o lavá-las, censurando a falta de cuidados e higiene. Quando o aluno regressa, o professor corrige o formato das unhas do aluno.
13h45	M. Giuliani: <i>Affettuoso</i> (op.100 nº 13) O aluno começa a tocar. O professor interrompe e diz ao aluno para tocar mais devagar. No compasso 8, indica ao aluno que toque <i>legato</i> e <i>diminuendo</i> . Vai lembrando o aluno ao longo da execução para cuidar a sonoridade.
13h55	O professor volta a insistir na percetibilidade dos ligados. Chama a atenção para alguns erros técnicos: pulsação do polegar; apoios (não apoiar o anelar). Insiste bastante na correção do fraseado dos compassos 15 e 16; indica ainda ao aluno que largue o acorde no compasso 16.
14h05	No compasso 24, o professor diz ao aluno para levantar todos os dedos exceto a barra. O aluno mostra muita dificuldade em executar essa instrução, devido a falta de independência dos dedos da mão esquerda. Faz várias tentativas.
14h15	Continuação do trabalho do compasso 24. Avançam para o compasso 26. Professor indica ao aluno que utilize unha no ataque do polegar.
14h25	O aluno avança na peça. No compasso 43, o professor diz que a execução do aluno foi melhor até aí, mas o Mi foi demasiado forte. Professor compara a sua partitura com a do professor estagiário para confirmar o Fá# do compasso 52.
14h35	No compasso 65, o professor pede ao aluno para tocar de cor. No compasso 71, o professor diz ao aluno para não abrandar.

	<p>Trabalham insistentemente a passagem entre os compassos 73-77. O professor indica ao aluno para não apoiar o anelar. Observa ainda que o aluno tem sempre oportunidade de preparar a mão esquerda graças ao Mi da 6ª corda solta. O professor decide manter o Fá# indicado no compasso 77, embora ache que se trata de um erro da partitura, por ser mais fácil para o aluno e por ser musicalmente aceitável.</p> <p>O professor diz ao aluno que o próximo passo é memorizar a peça.</p>
14h45	<p>L. Brouwer: Estudios Sencillos VI</p> <p>Uma vez que o aluno não trouxe partitura, o professor estagiário cede-lhe a sua.</p> <p>O aluno começa a tocar. Salta um compasso. Professor: “Roubar é crime”. O aluno continua. Alguns erros, sobretudo de mão esquerda na passagem entre acordes.</p> <p>O professor diz que a posição da mão direita está melhor, mas o ataque do polegar ainda precisa de trabalho.</p> <p>O professor diz ao aluno para recomeçar. Interrompe e corrige postura. O aluno recomeça. O professor volta a interromper para falar no ataque do polegar. Pergunta ao aluno porque não executa corretamente o movimento, se sabe como o fazer. O aluno diz que no momento não se lembra. O professor diz que tem de trabalhar o movimento até se tornar automático, como levantar da cama, ou outras situações quotidianas.</p> <p>O aluno faz uma digitação diferente da que está indicada na partitura. O professor elogia imenso a solução do aluno, dizendo que, em 30 anos a ensinar este estudo, nunca lhe ocorrera. O professor explica ao aluno como aproveitar da melhor forma a sua digitação.</p> <p>Avançam. O professor vai lembrando aspetos técnicos durante a execução: unha do polegar; forma correta de realizar as passagens entre acordes.</p> <p>O professor diz que está melhor. Falta decorar e ter sempre presente a forma correta de realizar o ataque do polegar.</p>
14h55	<p>Professor toca uma nova peça ao aluno, <i>Autumn Mist</i>, de O. Hunt. O professor pergunta ao aluno se gosta. O aluno responde “Mais ou menos”. O professor toca a <i>Danza del Cuculo</i>, de C. Domeniconi. O aluno mostra gostar mais desta peça, pelo que o professor a escolhe.</p> <p>Toca também os <i>Prelúdios 1 e 6</i> da obra <i>Seis Preludios Cortos</i> de M. Ponce. O aluno diz que gosta mais do <i>Prelúdio 6</i>. O professor diz que é importante ver o <i>Prelúdio 1</i> por causa dos arpejos.</p>
15h05	<p>O professor pede ainda ao aluno que toque o <i>Estudo</i> de Sor.</p> <p>F. Sor: Estudio Op. 35 nº22</p> <p>O aluno começa e falha a primeira nota. O professor afirma que “só por muita estupidez se toca mal a primeira nota.”</p> <p>O aluno recomeça a tocar. O professor deixa o aluno avançar um pouco e interrompe, afirmando: “Agora tens de aprender a cantar isto. Estás a tocar como se estivesse a teclar. Canta interiormente. Porque o resto tecnicamente está bem, mas falta isso.”</p> <p>O professor elogia cada nota da melodia que é bem timbrada. Repetem várias vezes o início procurando evidenciar a melodia. O professor exige um som mais bonito. Insiste com o</p>

	<p>aluno para que apoie o médio. Avançam. O professor vai dando feedback enquanto aluno toca, fazendo ocasionalmente correções técnicas e de fraseado. O aluno demonstra conhecer muito mal a secção final. “Não há justificação para não saberes as notas.” O professor volta a explicar passo a passo o final da peça.</p> <p>A aula termina.</p>
--	---

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno B Curso Básico– 8º Ano Horário: 13h35-15h05</p>	
<p>Aulas 11 & 12 25 de maio de 2017</p>	
Hora	Observação
13h35	<p>Começam por observar as imagens de guitarristas recentemente afixadas na sala de guitarra. O professor pergunta ao aluno se estudou as peças novas. Aluno esqueceu-se das partituras, e não sabia o nome das peças.</p>
13h45	<p>O professor observa as unhas do aluno e corrige o formato. Entretanto pergunta ao aluno se estudou nas férias. Aluno hesita e responde afirmativamente.</p>
13h55	<p>M. Ponce: Seis Preludios Cortos, 1 Aluno começa a tocar. Professor interrompe para afinar a guitarra. O aluno recomeça. O professor pergunta o que tinham combinado relativamente ao tipo de pulsação utilizado. Aluno diz que acha que ficou decidido tocar tudo sem apoio. Professor diz que acha que havia alguns apoios. Como o aluno não trouxe partitura, não têm forma de saber. Professor pega na guitarra do aluno para experimentar. Professor pergunta o que é preciso realçar. Aluno responde que é o baixo. O professor concorda e acrescenta que é necessário fazer a pausa de colcheia com o polegar. O professor censura o aluno por não controlar a pulsação do polegar. O aluno recomeça a tocar. O professor menciona novamente a questão da pausa do polegar.</p>
14h05	<p>Aluno recomeça. Toca demasiado rápido e não consegue controlar o polegar. Professor volta a interromper e demonstra ao aluno a que velocidade precisa de praticar para conseguir fazer a pausa. Aluno tenta bastantes vezes, mostrando alguma dificuldade com a autorregulação da concentração. Professor vai dando indicações e incentivando o aluno a concentrar-se. Professor diz para praticar em sessões curtas de um minuto e parar.</p> <p>Diz ao aluno para tocar a peça, agora com as pausas. Aluno mostra alguma dificuldade. Aluno mostra ter estudado sem atenção às indicações do professor. O professor censura falta de método de estudo do aluno.</p>

14h15	<p>O professor diz ao aluno que tem de encontrar um sentido melódico (3º sistema em diante). “Cada nota não conhece a nota seguinte e vice-versa”, diz o professor referindo-se à interpretação do aluno. O aluno recomeça. O professor vai corrigindo a leitura e digitação. Nas notas repetidas, indica ao aluno que pense em grupos de 4.</p> <p>O professor pergunta ao aluno o que mais estudou. O aluno responde “Um bocadinho de todas as peças e todas mais ou menos”.</p> <p>O professor diz para regressar à 2ª parte do <i>Prelúdio</i>. O professor insiste na necessidade de o aluno procurar sentido musical quando toca, e não apenas debitar notas. Diz ao aluno para preparar a <i>reprise</i> do tema inicial com um <i>ralentando</i>.</p>
14h25	<p>O professor continua a insistir na correta pulsação do polegar. Ao retomar o tema inicial, o professor volta a insistir na pausa do polegar. Aluno começa a tocar o arpejo inicial com uma digitação ilógica. O professor corrige.</p> <p>Professor pega no polegar do aluno e toca, corrigindo o ponto de ataque e executando a pausa.</p> <p>Aluno continua, mas num andamento mais rápido. O professor corrige o andamento. O aluno termina. O professor diz ao aluno que tem de estudar.</p> <p>M. Ponce: Seis Preludios Cortos, 6</p> <p>O professor pede ao aluno que toque o <i>Prelúdio 6</i> de Ponce. O aluno começa a tocar ignorando armação de clave. O professor diz que não vai comentar.</p>
14h35	<p>O aluno apercebe-se do lapso e corrige a leitura. O professor diz ao aluno para bater o pé para sentir o tempo. O professor diz ao aluno que recomece. Elogia o facto de o aluno ter abafado a sexta corda ao tocar a quinta e pede ao aluno para repetir várias vezes o procedimento. O professor decide que não vale a pena continuar a trabalhar o <i>Prelúdio 6</i> dado que a partitura não tem digitação.</p> <p>C. Domeniconi: Danza del Cuculo</p> <p>O professor pede então ao aluno que toque a <i>Danza del Cuculo</i>, de C. Domeniconi. O aluno toca com o ritmo errado. O professor interrompe e pergunta ao aluno se ele estudou mesmo ou só uma vez. O aluno diz que estudou duas vezes. O professor diz que isso não é estudar, é “passear, ou melhor, tropeçar na peça”.</p>
14h45	<p>O professor pergunta o que significa o ‘C’ cortado no início da partitura. O aluno não sabe. O professor demonstra a diferença entre compasso de 4/4 e 2/2. O aluno não consegue perceber a diferença. O professor acaba por ter de explicar que o compasso é 2/2, sendo um compasso binário em que a unidade de tempo é a mínima. O aluno continua a não perceber auditivamente a diferença. O professor explica que é uma questão de acentuação e que essa é a razão pela qual quer que o aluno apoie o dedo médio. O aluno continua a não apoiar o médio. O professor diz para avançar. No compasso 9, o professor lembra que tinha mudado o dedo do Si na 5ª corda de 2 para 1.</p>
14h55	<p>Trabalham a ligação para a <i>reprise</i> do tema inicial (compassos 13-15): ritmo (contratempo), acentuação (anacrusa), som do polegar, uso da corda solta para mudar de posição.</p>

	<p>O professor pede ao aluno para ter mais cuidado com a sonoridade. Trabalham acorde do compasso 26: uso da barra, direccionalidade do arpejo, realçando a nota aguda. O professor elogia o aluno, dizendo que este mudou imediatamente o som quando se esforçou.</p> <p>No acorde final, o aluno mostra muita dificuldade na leitura, inclusivamente na identificação individual das notas. O professor termina a aula indicando o trabalho de casa.</p>
--	--

<p>Observação de Aula de Instrumento Aluno B Curso Básico– 8º Ano Horário: 13h35-15h05</p>	
<p>Aulas 13 e 14 8 de junho de 2017</p>	
Hora	Observação
13h35	<p>L. Brouwer: <i>Estudios Sencillos, VI</i> Professor ajusta o formato das unhas do aluno. Em seguida, dá uma lixa fina ao aluno para polir as unhas. Dado que o aluno pule as unhas de forma pouco eficaz, o professor comenta: “Vá lá, com um bocadinho mais de convicção”.</p> <p>Vamos ouvir o <i>Estudio VI</i> de Brouwer, compositor ilustre cubano”. Professor e aluno calculam a idade do compositor a partir da data de nascimento. Concluem que tem 78 anos</p>
13h45	<p>Aluno executa.</p> <p>Professor elogia efusivamente os progressos do aluno ao nível da mão direita, que está muito mais estável.</p> <p>Professor corrige a acentuação do polegar, dizendo que deve acentuar a primeira ocorrência do dedo em cada compasso. Trabalham essa questão</p>
13h55	<p>Compassos 12-13: na passagem de Lá a Sol no baixo, o professor indica ao aluno para que levante todos os dedos da mão esquerda na nota Lá. Praticam várias vezes a passagem. Aluno mostra dificuldade em largar os dedos da mão esquerda quando toca o Lá, sobretudo porque toca rápido demais. Numa das repetições, o professor censura o aluno por começar a tocar sem ter a mão direita preparada. Quando o aluno consegue levantar os dedos, o professor sugere ao aluno que experimente transportar o dedo 4 da nota Si para Dó. O aluno tenta várias vezes, com graus de sucesso variável.</p>
14h05	<p>Em seguida, o professor pede ao aluno que toque desde o início, para verificar se o aluno é capaz de tocar o estudo de memória. Durante a execução, o professor decide que é melhor para o aluno em particular não levar o dedo 4 na passagem referida anteriormente. Vai também chamando a atenção para o ataque do polegar, que deve ser feito com unha. Professor confirma que o aluno sabe o estudo que de cor. Pede-lhe, no entanto, que toque novamente.</p>
14h15	<p>O aluno volta a executar o <i>Estudo</i>.</p>

	<p>Professor insiste na necessidade e nas vantagens de memorizar, o que liberta alguma disponibilidade para pensar em questões técnicas e musicais. Mas é necessário trabalhar com essa intenção.</p>
14h25	<p>M. Ponce: Seis Preludios Cortos, 6</p> <p>O aluno começa a executar a peça sem pulsação definida. O professor interrompe e corrige. O aluno recomeça. O professor interrompe novamente para corrigir o fraseado, sobretudo a separação de ideias e faz uma analogia com a linguagem verbal, em que existem diferentes níveis estruturais: letras, sílabas, palavras, frases...</p> <p>Pede ao aluno que recomece, mas com sentido musical, dinâmicas e separação entre as diferentes frases. Insiste para o aluno tocar devagar.</p>
14h35	<p>No compasso 9, o professor diz que começa um episódio novo, regressando depois à ideia inicial. Demonstra. Pede ao aluno que toque. Diz ao aluno que precisa de conhecer melhor a peça e diz que também neste caso seria bom decorar. Para tal, o aluno deve estar por partes, tendo já uma compreensão estrutural da peça, e não se limitar a tocar do princípio ao fim.</p> <p>O professor explica que para abafar baixos tocados em cordas soltas, o aluno deve fazê-lo com as costas do polegar, partindo do princípio que o movimento do polegar é executado corretamente.</p>
14h45	<p>Na parte menor, o professor diz para tocar mais piano.</p> <p>Chama a atenção para o facto de que a partir do compasso 22 o motivo rítmico desaparece. A condução para essa parte é feita por uma linha melódica cromática ascendente no baixo. O professor explica que é uma convenção da escrita guitarrística que em passagens em que existem notas pedal, ou duas vezes implícitas, é suposto sustentar as notas da melodia, embora tal não esteja escrito.</p>
14h55	<p>M. Ponce: Seis Preludios Cortos, 1</p> <p>O professor diz ao aluno para tocar o <i>Prelúdio 1</i> de Ponce.</p> <p>Pergunta ao aluno se quer descansar um minuto. Faz-se um curto intervalo. O aluno olha fixamente para o relógio.</p> <p>O professor diz ao aluno para começar a tocar. O aluno começa a tocar a uma velocidade extremamente rápida. O professor interrompe e corrige o andamento. O aluno recomeça. Toca tudo com apoio. O professor pergunta ao aluno se não tinham combinado tocar sem apoio. O aluno muda para pulsação sem apoio sem responder.</p>
15h05	<p>O professor diz ao aluno para tocar pensando no fraseado. O aluno recomeça. O professor pergunta ainda onde existe movimento, ou seja, qual a parte que deve ser realçada. O aluno responde que é o baixo. O aluno volta a executar. O professor explica que a melodia do polegar é uma escala. Diz ao aluno para fazer <i>diminuendo</i> e um ligeiro <i>rallentando</i> no final da frase.</p> <p>O professor explica que na segunda parte, o relevo passa para a parte aguda. O professor insiste ainda bastante para que o aluno respire depois do Mi da primeira parte.</p> <p>No arpejo Fá-Si-Lá, o professor diz para deixar o dedo 1. Chama ainda a atenção para o ataque do polegar.</p>

<p>No fim da segunda parte e antes de regressar ao tema inicial, o professor diz para fazer de novo <i>diminuendo</i> e <i>rallentando</i>.</p> <p>Professor deixa tocar até ao final e dá a aula por terminada. Dá ao aluno a partitura da peça <i>Danza del Cuculo</i>, de C. Domeniconi, que o aluno entretanto perdeu.</p>
--

Nota: As linhas da tabela com fundo azul indicam secções de aula que ultrapassam o previsto no horário.

Observação de Aula de Instrumento Aluno B Curso Básico– 8º Ano Horário: 13h35-15h05	
Aulas 15 & 16 15 de junho de 2017	
Hora	Observação
13h35	<p>J. Zenamon: <i>Chinese Blossom</i></p> <p>O aluno toca o primeiro compasso. O professor corrige a digitação da mão direita, explica a lógica do arpejo e demonstra. Devolve a guitarra ao aluno, que toca com a nova digitação. O professor repara que as unhas do aluno não estão convenientemente cuidadas e diz-lhe que já tem idade para ser autónomo nos cuidados com as unhas. Ajusta o formato.</p>
13h45	<p>O aluno recomeça. No final do 2º sistema, o professor reflete sobre a digitação da mão esquerda e decide utilizar uma variação da digitação indicada na partitura.</p> <p>O aluno continua a peça. O professor vai fazendo as correções necessárias.</p> <p>No quinto sistema, o professor hesita entre manter ou retirar o ligado. Decide manter para facilitar o trabalho da mão direita.</p>
13h55	<p>O professor pergunta qual é a melodia. O aluno não consegue identificar em qual das frases esta se encontra. O professor indica qual é a melodia e fala da necessidade de a realçar, utilizando pulsação com apoio.</p> <p>O aluno recomeça. O professor diz que o aluno já está a tocar a peça ao andamento indicado, o que necessariamente dará mau resultado, dado que está a trabalhar a peça pela primeira vez. O aluno recomeça, mas ainda demasiado rápido. O professor insiste.</p>
14h05	<p>O aluno avança. O professor vai fazendo as correções necessárias</p> <p>Na segunda página, o professor altera a digitação da mão direita, integrando, onde possível, algumas das soluções que o aluno utiliza inadvertidamente.</p> <p>O professor compara a peça ao <i>Estudo op. 60 nº3</i>, de M. Carcassi que o aluno tocou no ano anterior.</p> <p>O aluno avança.</p>

14h15	<p>Na segunda página, o professor diz ao aluno para não tocar as <i>apoggiature</i> nesta fase inicial. O professor pega na guitarra do aluno para verificar se a digitação da mão direita é cómoda. O professor escolhe uma digitação e escreve-a na partitura, indicando que notas devem ser tocadas com apoio e quais sem.</p> <p>O aluno continua. O aluno comete o erro de tocar alguns notas simultâneas separadamente porque na partitura surgem desalinhadas, como noutras peças, em aulas anteriores. O professor chama a atenção para o erro.</p>
14h25	<p>No último compasso do 2º sistema, o professor muda a digitação da mão esquerda para tornar a passagem mais fácil.</p> <p>O aluno toca o acorde final muito <i>forte</i>. O professor pergunta o que quer dizer o <i>pp</i>. O aluno pergunta se é pianíssimo. O professor responde afirmativamente e demonstra.</p> <p>C. Domeniconi: Danza del Cuculo</p> <p>Em seguida, o professor pede para tocar a <i>Danza del Cuculo</i>, de C. Domeniconi. O aluno começa a tocar. O professor volta a dizer que o som está feio, que é preciso cuidar melhor das unhas. O aluno continua. O professor interrompe, uma vez que a guitarra não está bem afinada, e volta a afiná-la.</p>
14h35	<p>Devolve a guitarra ao aluno e diz para voltar a tocar do início. O aluno executa. O professor vai dando indicações, sobretudo em relação à digitação da mão direita.</p> <p>No acorde arpejado do compasso 26, o professor diz ao aluno que não execute o arpejo com um movimento diagonal do polegar em relação às cordas, mas sim perpendicular, e com um movimento mais curto. O professor pergunta ainda qual é a nota mais importante desse arpejo. O aluno só responde corretamente na terceira tentativa. O professor comenta que a peça está muito mal estudada, dado o tempo há que estão a vê-la.</p>
14h45	<p>No final, o professor altera digitação e pergunta ao aluno se essas alterações não tinham sido já feitas. Depois lembrou-se que o aluno tinha perdido as partituras e teve de fazer cópias novas.</p> <p>O professor pede ao aluno que apresente outra peça. Pergunta ao aluno o que mais estão a trabalhar. O aluno começa a responder de forma hesitante, demonstrando insegurança na resposta. O professor diz para colocar todas as partituras na estante. O professor vê o material e diz ao aluno para tocar o <i>Prelúdio 1</i> de M. Ponce.</p> <p>M. Ponce: Seis Preludios Cortos, nº1</p> <p>O aluno executa o prelúdio integralmente.</p>
14h55	<p>O professor insiste que o aluno tem de tocar o polegar com unha. Diz ao aluno que tem de se esforçar por interiorizar as questões que são faladas na aula. O professor alude às punições físicas altamente violentas que eram utilizadas pelos professores primários quando era criança, quando os alunos davam erros. O professor diz, brincando, que talvez fossem bons métodos para o aluno em questão. Diz também ao aluno que tem de saber a peça, não pode continuar a apresentá-la como se estivesse a ler à primeira vista.</p> <p>O professor termina a aula dizendo que na próxima aula fará um teste.</p>

—
**ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO

M

—
**MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA**
INSTRUMENTO - GUITARRA

Martine *descobre a música* – Ensaio sobre a Música do
Ensaio
Pedro Filipe de Oliveira Correia

