



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Maria João Pinto Pedro Martins

Mestrado em Ensino da Música

Lisboa, 31 de Agosto de 2015

Francisco Cardoso

Cristina Brito da Cruz

Resumo I

Ser professor é, nos dias de hoje, um desafio crescente. Não envolve só a dimensão cognitiva da aprendizagem, mas também aspetos emocionais, afetivos, psicossociais. A formação contínua nesta profissão em concreto é e deve ser uma realidade. Este é um ponto fulcral para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, capacidades e aptidões que o professor deve valorizar a cada momento. Ingressar neste Mestrado em Ensino de Formação Musical tornou possível esse enriquecimento, não só ao nível dos conhecimentos que fundam a disciplina de Formação Musical nos seus vários níveis de aprendizagem e aquisição de conhecimentos, mas também numa orientação mais precisa e rigorosa sobre o que ensinar e como ensinar. A Prática Pedagógica foi, assim, a par das Unidades Curriculares de pedagogia da música, didática, psicopedagogia e Formação Musical, uma parte do Mestrado que tornou possível, não só colocar em prática conhecimentos, pedagogias e estratégias que tinham sido estudadas, como também, e não menos importante, de, através da observação de aulas gravadas, desenvolver um sentido crítico relativamente ao desempenho em sala de aula, focando-se na gestão do tempo, do espaço e dos recursos utilizados; na adequação técnica, musical/estilística e pedagógica das intervenções realizadas com as turmas que participaram, ao longo de um ano letivo completo, neste percurso único de desenvolvimento pessoal e profissional.

Abstract

Being a teacher is, nowadays, a growing challenge. Not only involves the cognitive dimension of learning but also emotional, affective and psychosocial aspects. Continuing training in this profession in particular is and should be a reality. This is a focal point for the development and improvement of skills, capabilities and abilities that the teacher should cherish every moment. Joining this Master of Musical Training School made possible such enrichment, not only at the level of insights that underlie the discipline of Musical Education at its various levels of learning and acquisition of knowledge, but also an orientation more precise and accurate about what to teach and how to teach. The Teaching Practice was thus aware of the courses of music pedagogy, didactics, psycho-pedagogy and Musical Training, part of the Masters that made it possible not only put into practice knowledge, teaching methods and strategies that had been studied, such as also, and no less importantly, through observation of recorded classes, developing a critical sense regarding the performance in the classroom, focusing on time management, space and resources used; in technical, musical / stylistic and educational interventions performed with the groups who participated, over a full school year, this unique journey of personal and professional development.

Resumo II

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo o estudo exploratório das práticas e atitudes preconizadas por professores do ensino especializado que lecionam as disciplinas de Iniciação Musical e de Coro Infantil, no ensino-aprendizagem de uma canção. Propõe-se: (1) descrever e enquadrar a(s) metodologia(s) do professor quanto à forma como elabora as estratégias de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil e quais os objetivos que presidem a essas estratégias (objetivos performativos versus objetivos formativos); (2) analisar a organização e gestão do tempo pelo professor no ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil; (3) verificar qual a importância que o professor atribui à afinação dos alunos na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil. Foram recolhidos os dados através da aplicação de uma entrevista semiestruturada a dezasseis professores de Iniciação Musical e de Coro Infantil e de observações diretas semiestruturadas (registadas em vídeo) a três professores de Iniciação Musical e três professores de Coro Infantil no ensino-aprendizagem de uma canção escolhida previamente pela investigadora, os quais integraram, também, o grupo de participantes inquiridos. O processo de análise da informação recolhida utilizado foi o processo de análise categorial temática. Dos resultados da análise destacam-se as seguintes conclusões: (1) a mesma metodologia é utilizada tanto pelos professores de Iniciação Musical, quanto pelos professores de Coro Infantil e as estratégias são diversificadas em cada uma das disciplinas; revelaram-se diferenças na concretização de objetivos, isto é, na Iniciação Musical o professor define objetivos maioritariamente formativos e no Coro Infantil o objetivo é de carácter performativo (2) a duração do ensino-aprendizagem de uma canção é maior numa aula de Iniciação Musical e (3) não tem relação direta com a importância que o professor poderá atribuir à afinação.

Palavras-chave

Ensino-aprendizagem de canções, Prática Pedagógica, Iniciação Musical, Coro Infantil, Afinação, Metodologias

Abstract

This research aims to exploratory study of the practices and attitudes advocated by the specialist teachers who teach the disciplines of Music Initiation and Children's Choir, in the teaching-learning of a song. It is proposed: (1) to describe and frame the method(s) of the teacher as to how elaborate the teaching strategies of a song in the discipline of Musical Initiation and Children's Choir and what goals they preside over these strategies (performative goals versus formative objectives); (2) to analyze the organization and management of time by the teacher in teaching a song in the discipline of Musical Initiation and Children's Choir; (3) to verify how important the teacher assigns to the pitch of the students in the discipline of Musical Initiation and Children's Choir. Data were collected using a semi-structured interview to sixteen teachers of Musical Initiation and Children's Choir and semi-structured direct observations (recorded on video) to three teachers of Musical Initiation and three Children's Choir in the teaching-learning a song previously chosen by the researcher, which integrated, too, the group of respondents participating. The analysis of the information collected used process was the categorical thematic analysis. The test results the following conclusions are: (1) the same methodology is used both by teachers of Musical Initiation, as the Children's Choir and strategies are diversified in each of the disciplines; proved differences in the achievement of objectives, that is, the Musical Initiation Professor defines mainly formative objectives and the Children's Choir order is performative character (2) the duration of the teaching and learning of a song is more in a class of Musical Initiation and (3) has no direct relation to the importance that the teacher may assign the pitch.

Keywords

Teaching and learning songs, Teaching Practice, Musical Initiation, Children's Choir, Pitch, Methodologies

Índice

Secção I – Prática Pedagógica	13
Capítulo 1 - Caracterização da escola	14
1.1. Breve história da Instituição.....	14
1.2. Instalações/equipamento didático.....	14
1.3. Organização e Planos de Estudos.....	14
1.4. Alunos.....	16
1.5. Professores.....	17
Capítulo 2 – A Prática Educativa.....	20
2.1. Organização da Prática Pedagógica.....	20
2.2. Caracterização dos Alunos/Turma	21
2.2.1. Turma de 2º Ano B	21
2.2.2. Turma de 2º Grau A.....	21
2.2.3. Turma de 7º Grau A.....	22
Capítulo 3 – Práticas Educativas Desenvolvidas	23
3.1. Turma de 2º ano B de Iniciação Musical.....	23
3.2. Turmas observadas	26
Capítulo 4 – Análise Crítica da Atividade Docente.....	27
4.1. Introdução.....	27
4.2. Aspetos positivos e aspetos a melhorar.....	27
4.3. Aplicação de novas estratégias.....	28
4.4. Conclusão	29
Secção 2 – Investigação	31
Capítulo 5 - Descrição do Projeto de Investigação.....	32

5.1. Objetivos da Investigação.....	33
Capítulo 6 – Revisão de Literatura.....	35
6.1. Justificação/Pertinência	35
6.2. A importância da canção na aprendizagem musical.....	35
6.2.1. Teorias do desenvolvimento da voz cantada	35
6.3. A canção e o desenvolvimento global da criança.....	37
6.3.1. A melodia.....	38
6.4. Pedagogias e metodologias.....	39
6.4.1. Edgar Willems (1890-1978)	40
6.4.2. Maurice Martenot (1898-1980)	41
6.4.3. Zoltan Kodály (1882-1967)	41
6.4.4. Carl Orff (1895-1982).....	42
6.4.6. Jos Wuytack (1935-).....	43
6.5. A canção no desenvolvimento e na aquisição de competências musicais.....	44
6.5.1. Pedagogia da voz: aspetos fisiológicos - respiração e postura	45
6.5.2. Estratégias de ensino-aprendizagem de uma canção	46
6.6. A afinação.....	47
Capítulo 7 - Metodologia da Investigação.....	50
7.1. Natureza do estudo	50
7.2. Apresentação e análise de resultados	50
7.2.1. Recolha de dados	50
7.2.2. Análise de dados: a análise de conteúdo.....	51
7.3. A observação semiestruturada.....	52
7.3.1. O guião da observação.....	53
7.3.2. Procedimentos.....	55
7.3.3. Descrição do funcionamento da aplicação VideoPro	56
7.3.4. CBTAonline Web Analysis Tools: Video Pro Session Analysis	57
7.4. A Entrevista	58
7.4.1. O guião da entrevista	59
7.4.2. Protocolo da transcrição das entrevistas.....	60
7.4.3. Procedimentos.....	61

7.4.4. Participantes.....	68
7.5. Cuidados éticos.....	69
Capítulo 8 - Apresentação e Análise de Resultados	72
8.1. Análise das entrevistas	72
8.2. Resultados	91
8.3. Análise dos registos de observação semiestruturada	92
8.3.1. Professor P2	92
8.3.2. Professor P3	96
8.3.3. Professor P9	101
8.3.4. Professor P13	105
8.3.5. Professor P14	109
8.3.6. Professor P15	113
8.4. Resultados da análise das entrevistas e da observações realizadas	117
8.5. Análise comparativa dos dados recolhidos na entrevista e na gravação vídeo dos professores observados	118
8.5.1. Resultados.....	125
8.6. Conclusões finais da análise dos dados	126
Capítulo 9 – Reflexão Final	130
Capítulo 10 – Conclusão	132
Bibliografia.....	134
Anexos.....	140
Anexos – Prática Pedagógica	141
Anexo 1 – Plano de aula gravada da turma A de 2ºano de Iniciação Musical, no 1º Período	142
Anexo 2 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A de 2ºano de Iniciação Musical, no 1º Período	145
Anexo 3 – Plano de aula gravada da turma A do 2º Grau, no 1º Período	148
Anexo 4 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A do 2º Grau, no 1º Período	154
Anexo 5 – Plano de aula gravada da turma A do 7º Grau, no 1º Período	158
Anexo 6 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A do 7º Grau, no 1º Período	164
Anexo 7 – Plano de aula gravada da turma B de 2º Ano de Iniciação Musical, no 2º Período	168
Anexo 8 – Reflexão da aula gravada da turma B de 2º Ano de Iniciação Musical, no 2º Período	174
Anexo 9 – Plano de aula gravada da turma A 2º grau, no 2º Período	176

Anexo 10 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A do 2º Grau, no 2º Período	181
Anexo 11 – Plano da aula gravada da turma A do 7º Grau, no 2º Período	185
Anexo 12 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A de 7º grau, no 2º Período	194
Anexo 13 – Plano de aula gravada da turma B de 2º ano, no 3º Período	198
Anexo 14 – Reflexão sobre a aula gravada da turma B de 2º ano, no 3º Período	201
Anexo 15 – Plano da aula gravada da turma A de 2º grau, no 3º Período	203
Anexo 16 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A de 2º grau, no 3º Período	209
Anexo 17 – Plano da aula gravada da turma de 7º grau A, no 3º Período	212
Anexo 18 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A de 7º grau, no 3º Período	220
Anexo 19 - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	222
Anexos – Investigação	223
Anexo 20 - Pedido de autorização à Direção das escolas do Ensino Especializado para a participação dos professores no estudo	224
Anexo 21 - Pedido de autorização de participação e gravação aos encarregados de educação dos alunos das turmas dos professores participantes na observação da aula	225
Anexo 22 – Canção utilizada pelos professores observados no estudo	226
Anexo 23 – Apresentação dos dados recolhidos através da aplicação informática VideoPro	
Professor P2	227
Professor P3	228
Professor P9	229
Professor P13	230
Professor P14	231
Professor P15.....	232
Anexo 24 – Guião de entrevista semi-estruturada.....	233
Anexo 25 – Registo das entrevistas realizadas	234
Anexo 26 – Registo da realização das gravações dos professores observados	235

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos pelos cursos lecionados na escola	16
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos de IM pelos instrumentos lecionados na escola	16
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos de AB pelos instrumentos lecionados na escola	17
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos de SB pelos instrumentos lecionados na escola	17
Gráfico 5 – Distribuição dos professores pelos instrumentos lecionados	18
Gráfico 6 – Distribuição dos professores pelas aulas teóricas lecionadas	18
Gráfico 7 – Distribuição dos professores pelas disciplinas de música de conjunto	19
Gráfico 8 – Estilos de canções utilizadas na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pré-categorização)	73
Gráfico 9 – Estilos de canções utilizadas na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização)	74
Gráfico 10 – Fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização)	75
Gráfico 11 – Fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização)	76
Gráfico 12 – Fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização)	77
Gráfico 13 – Importância da afinação na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pré categorização)	78
Gráfico 14 – Reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pré-categorização)	79
Gráfico 15 – Reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização)	80
Gráfico 16 – Reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização)	81
Gráfico 17 – Processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical (pré-categorização)	82
Gráfico 18 – Processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical (pós-categorização)	83
Gráfico 19 – Processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil (pré-categorização)	84
Gráfico 20 – Processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil (pós-categorização)	85
Gráfico 21 – A perspetiva dos professores relativamente à afinação (pós-categorização)	86
Gráfico 22 – Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical (pré-categorização)	87
Gráfico 23 – Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical (pós-categorização)	87
Gráfico 24 – Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção no CI (pós-categorização)	88
Gráfico 25 – Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na IM e no CI (pós-categorização)	89
Gráfico 26 – ações do professor P2 observadas na Categoria Estrutura de Aula	93

Gráfico 27 – ações do professor P2 relativamente ao tempo total de aula	93
Gráfico 28 – ações do professor P2 relativas à utilização do piano	94
Gráfico 29 – ações do professor P2 relativas à utilização da voz	94
Gráfico 30 – erros dos alunos da turma do professor P2	95
Gráfico 31 – ações realizadas pelos alunos da turma do professor P2 relativas ao tempo total de aula	95
Gráfico 32 – ações do professor P3 observadas na Categoria Estrutura de Aula	97
Gráfico 33 – ações do professor P3 relativamente ao tempo total de aula	97
Gráfico 34 – ações do professor P3 relativas à utilização do piano	98
Gráfico 35 – ações do professor P3 relativas à utilização da voz	98
Gráfico 36 – ações do professor P3 relativas à utilização de gestos	99
Gráfico 37 – erros dos alunos da turma do professor P3	99
Gráfico 38 – ações realizadas pelos alunos da turma do professor P3 relativas ao tempo total de aula	100
Gráfico 39 – ações do professor P9 observadas na Categoria Estrutura de Aula	101
Gráfico 40 – ações do professor P9 relativamente ao tempo total de aula	102
Gráfico 41 – ações do professor P9 relativas à utilização do piano	102
Gráfico 42 – ações do professor P9 relativas à utilização da voz	103
Gráfico 43 – ações do professor P9 relativas à utilização de gestos	103
Gráfico 44 – erros dos alunos da turma do professor P9	104
Gráfico 45 – ações do professor P13 observadas na Categoria Estrutura de Aula	105
Gráfico 46 – ações do professor P13 relativamente ao tempo total de aula	106
Gráfico 47 – ações do professor P13 relativas à utilização do piano	107
Gráfico 48 – ações do professor P13 relativas à utilização da voz	107
Gráfico 49 – erros dos alunos da turma do professor P13	108
Gráfico 50 – ações do professor P14 observadas na Categoria Estrutura de Aula	109
Gráfico 51 – ações do professor P14 relativamente ao tempo total de aula	110
Gráfico 52 – ações do professor P14 relativas à utilização do piano	110
Gráfico 53 – ações do professor P14 relativas à utilização da voz	111
Gráfico 54 – erros dos alunos da turma do professor P14	112
Gráfico 55 – ações do professor P15 observadas na Categoria Estrutura de Aula	113
Gráfico 56 – ações do professor P15 relativamente ao tempo total de aula	113
Gráfico 57 – ações do professor P15 relativas à utilização do piano	114
Gráfico 58 – ações do professor P15 relativas à utilização da voz	114
Gráfico 59 – ações do professor P15 relativas à utilização de gestos	115
Gráfico 60 – erros dos alunos da turma do professor P15	115
Gráfico 61 – ações realizadas pelos alunos da turma do professor P15 relativas ao tempo total de aula	116

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cursos lecionados no Conservatório de Música D. Dinis	15
Quadro 2 – Estrutura dos cursos lecionados no Conservatório de Música D. Dinis	15
Quadro 3 – Número de alunos por instrumento na turma A de 2º ano de Iniciação Musical	21
Quadro 4 – Número de alunos por instrumento na turma de 2º Grau A	22
Quadro 5 – Número de alunos por instrumento na turma de 7º Grau A	22
Quadro 6 – Categoria I: estilos de canções utilizadas na Iniciação Musical e no Coro Infantil	63
Quadro 7 – Categoria II: fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil	64
Quadro 8 – Categoria III: importância da afinação na Iniciação Musical e no Coro Infantil	64
Quadro 9 – Categoria IV: reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e Coro Infantil. 64	
Quadro 10 – Categoria V: processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical	65
Quadro 11 – Categoria VI: processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil	66
Quadro 12 – Categoria VII: afinação	66
Quadro 13 – Categoria VIII: aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical.. 67	
Quadro 14 – Categoria VIII: aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção no Coro Infantil	67
Quadro 15 – Categoria VIII: aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil	67
Quadro 16 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P3 e observados na aula gravada	119
Quadro 17 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P3 e observados na aula gravada	120
Quadro 18 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P13 e observados na aula gravada	121
Quadro 19 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P13 e observados na aula gravada	121
Quadro 20 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P2 e observados na aula gravada	122
Quadro 21 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P2 e observados na aula gravada	123
Quadro 22.a – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P9 e observados na aula gravada	123
Quadro 22.b – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P9 e observados na aula gravada	124
Quadro 23 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré e pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P14 e observados na aula gravada	124
Quadro 24 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré e pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P15 e observados na aula gravada	125

Secção I – Prática Pedagógica

Capítulo 1 - Caracterização da escola

1.1. Breve história da Instituição

Com o objetivo de colmatar a ausência de uma oferta educativa mais diversificada, no que concretamente diz respeito à vertente artística, e em consequência do crescente desenvolvimento do próprio Concelho onde se encontrava inserida, é criada, em 1991 a escola de ensino especializado denominada Conservatório Regional de Loures, situada no Município de Loures. No ano 2000, quando se forma o Município de Odivelas, a mesma escola adquire o nome pelo qual é hoje reconhecida: Conservatório de Música D. Dinis, denominação que pretende invocar a importância da dimensão cultural desenvolvida e incentivada pelo rei D. Dinis, no século XIII/XIV, o qual se encontra sepultado no mesmo concelho.

1.2. Instalações/equipamento didático

Funcionando de 1991 a 2003 num piso de um prédio de habitação com 6 salas adaptadas para a lecionação de aulas de música, na Póvoa de Santo Adrião, foi no ano letivo de 2003-2004 que o Conservatório de Música D. Dinis iniciou a sua atividade em novas instalações. Assim, segundo um contrato de comodato estabelecido com a Câmara Municipal de Odivelas, foi possível alargar o espaço físico, que, por sua vez, permitiu também um aumento da oferta educativa da própria escola. A Escola Secundária da Póvoa de Santo Adrião, nessa altura desativada, situada também na mesma freguesia, foi, então, o local que passou a acolher o Conservatório de Música D. Dinis. São essas instalações que ocupa até ao presente ano-letivo e que possui os seguintes espaços: salas para Formação Musical e Classes de Conjunto; salas de disciplinas teóricas; salas para disciplinas de Instrumento; secretaria; salas de Direção; sala de Professores; salas para os alunos. Conta, ainda, com um auditório, com capacidade para 120 pessoas sentadas, e com espaços exteriores, utilizados pelos alunos e famílias, bem como pela própria escola para realizar concertos e apresentações musicais ao ar livre.

1.3. Organização e Planos de Estudos

O Conservatório D. Dinis é uma escola de ensino vocacional de música, mas que também proporciona aos alunos que o pretendam, um complemento formativo, no âmbito do

desenvolvimento das capacidades e competências musicais de cada um.

Detém Alvará emitido pelo Ministério da Educação, com autonomia pedagógica, e cujos cursos lecionados possuem reconhecimento oficial.

A formação adquirida nesta instituição, para além de conferir uma habilitação que permite a inserção do alunos no mercado de trabalho, permite o acesso aos Cursos Superiores de Música, Musicologia ou Pedagogia Musical, a par com a conclusão do 12º ano.

No quadro 1 apresenta-se os cursos que são lecionados no Conservatório de música D. Dinis.

Conservatório de Música D. Dinis - Cursos			
Violino	Flauta Transversal	Trompete	Piano
Violeta	Oboé	Trombone	Guitarra (viola dedilhada)
Violoncelo	Clarinete	Percussão	Acordeão
Contrabaixo	Saxofone	Bateria	Formação Musical

Quadro 1 - Cursos lecionados no Conservatório de Música D. Dinis.

Os cursos estão organizados em Iniciação, Curso Básico e Curso Secundário, podendo o aluno frequentar o curso que escolheu segundo o regime articulado ou o regime supletivo, como se demonstra no quadro 2. No curso de Iniciação, os regimes de frequência também são dois: a Pré-Iniciação e a Iniciação Musical.

Cursos	Regime	Escolaridade
Iniciação	Pré - Iniciação	Jardim de Infância
	Iniciação Musical	1º ao 4º ano
Curso Básico de Música (1º ao 5º Grau)	Regime Articulado	5º ao 9º ano
	Regime Supletivo	5º ao 9º ano
Curso Secundário de Música (6º ao 8º Grau)	Regime Articulado	10º a 12º ano
	Regime Supletivo	10º a 12º ano

Quadro 2 - Estrutura dos cursos lecionados no Conservatório de Música D. Dinis.

1.4. Alunos

No gráfico 1 pode observar-se o número de alunos que frequenta cada um dos cursos lecionados no Conservatório. De salientar que mais de metade dos alunos da escola estão matriculados no curso articulado básico, seguindo-se os alunos de Iniciação Musical.

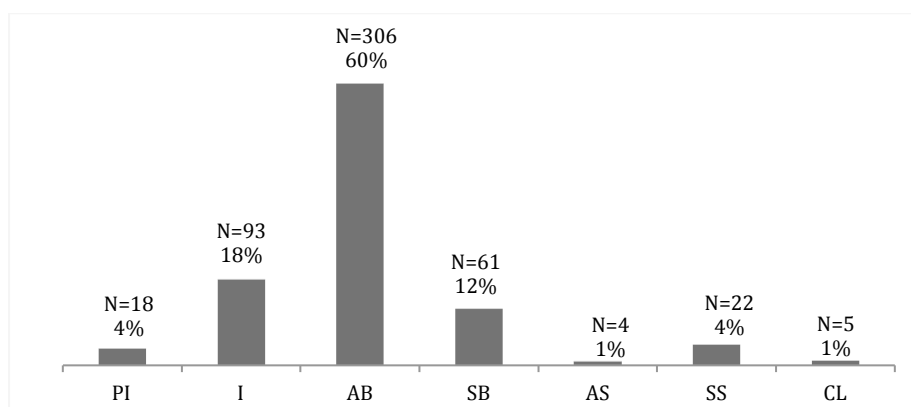


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos pelos cursos lecionados na escola¹.

No gráfico 2 apresenta-se o número de alunos (e a sua percentagem respetiva) que frequenta cada um dos instrumentos lecionados na escola de música, no Curso de Iniciação Musical. Desses instrumentos destacam-se, pelo maior número de alunos, o piano, o violino e a guitarra, respetivamente. Não existe nenhum aluno a frequentar oboé.

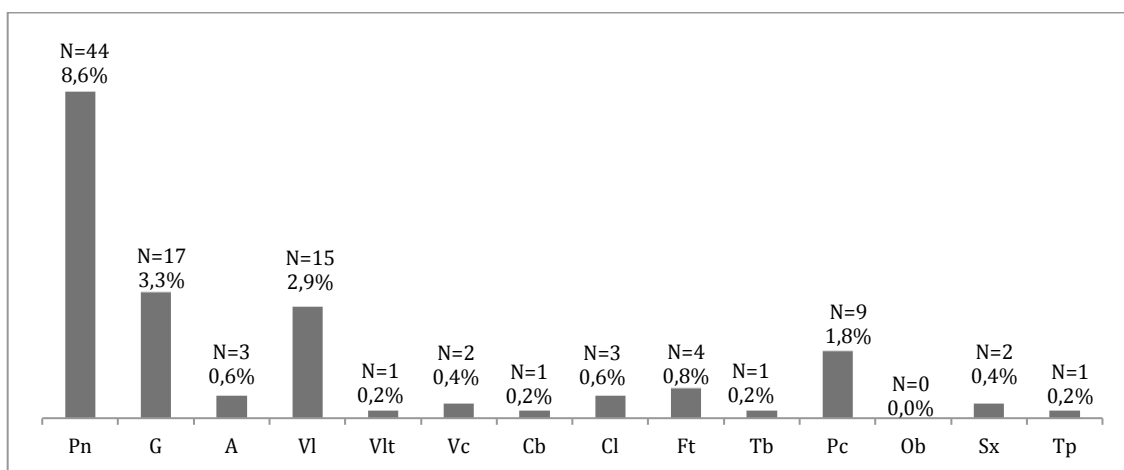


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos de IM pelos instrumentos lecionados na escola².

¹ PI - pré-iniciação; I - iniciação; AB - articulado básico; SB - supletivo básico; AS - articulado secundário; SS - supletivo secundário; CL - curso livre.

No curso articulado básico, como se demonstra no gráfico 3, o maior número de alunos encontra-se matriculado em guitarra. O piano e o violino também são escolhidos por um número significativo de alunos (11,8% e 9,4%, respetivamente). O oboé continua, tal como se verificou no curso de Iniciação Musical, a não ser escolhido pelos alunos.

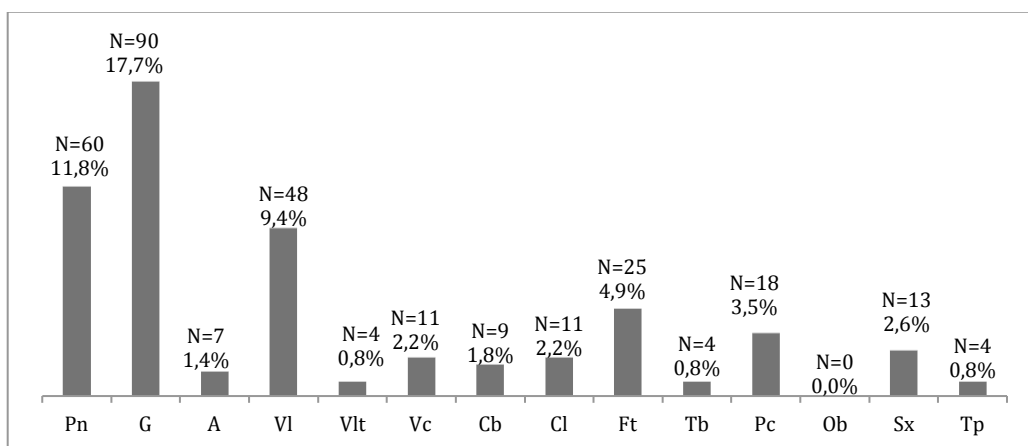


Gráfico 3 - Distribuição dos alunos de AB pelos instrumentos lecionados na escola³.

No gráfico 4, relativo ao curso supletivo básico, o piano continua a ser o instrumento mais escolhido pelos alunos, com vinte e cinco alunos inscritos. O violino e a guitarra são também os instrumentos mais solicitados (dez e 8 alunos, respetivamente).

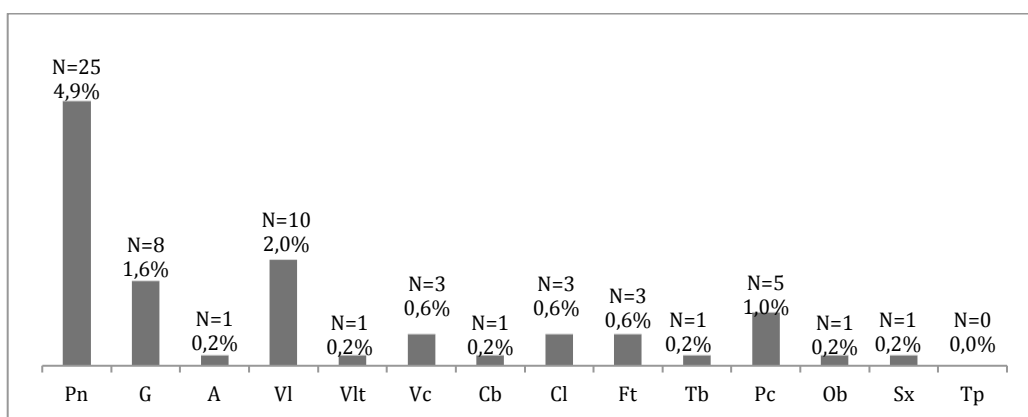


Gráfico 4 - Distribuição dos alunos de SB pelos instrumentos lecionados na escola⁴.

² PI – pré-iniciação; I – iniciação; AB – articulado básico; SB – supletivo básico; AS – articulado secundário; SS – supletivo secundário; CL – curso livre.

³ PI – pré-iniciação; I – iniciação; AB – articulado básico; SB – supletivo básico; AS – articulado secundário; SS – supletivo secundário; CL – curso livre.

1.5. Professores

O Conservatório D. Dinis possui um corpo docente com um total de 48 professores, que se distribuem por catorze instrumentos e cinco disciplinas teóricas, como se pode observar no gráfico 5 e no gráfico 6, respetivamente. Verifica-se, pela análise da distribuição dos professores e dos alunos que, pelo facto de o maior número destes se encontrar na aprendizagem do piano, da guitarra clássica e do violino, assim também se denota um número, a par, também mais significativo no que concerne aos professores que lecionam esses mesmos instrumentos (oito, seis e quatro professores, respetivamente). De salientar a contratação de uma pianista acompanhadora neste ano-letivo, com o objetivo de responder à crescente realização de audições e concertos das classes da escola.

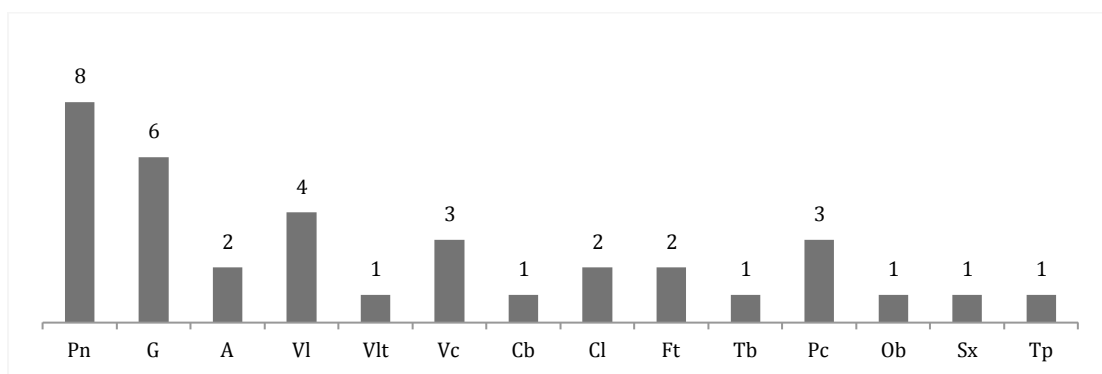


Gráfico 5 - Distribuição dos professores pelos instrumentos lecionados⁵.

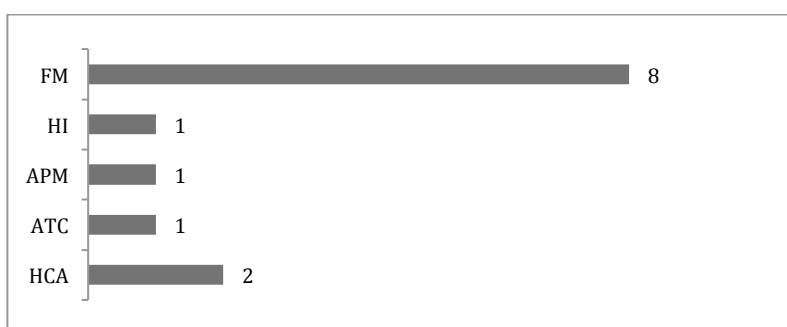


Gráfico 6 - Distribuição dos professores pelas aulas teóricas lecionadas⁶.

⁴ PI - pré-iniciação; I - iniciação; AB - articulado básico; SB - supletivo básico; AS - articulado secundário; SS - supletivo secundário; CL - curso livre.

⁵ Pn - piano; G - guitarra; A - acordeão; VI - violino; Vlt - violela; Vc - violoncelo; Cb - contrabaixo; Cl - clarinete; Ft - flauta transversal; Tb - trombone; Pc - percussão; Ob - oboé; Sx - saxofone; Tp - trompete.

O Conservatório de Música D. Dinis, tal como se pode verificar no gráfico 7, leciona quatro disciplinas de música de conjunto: a classe de Orff e o Coro Infantil (CI) fazem parte do currículo do Curso de Iniciação Musical e a Classe de Conjunto (CC), Orquestra (Orq.) e Coro (C) integram as disciplinas dos restantes cursos lecionados na escola.

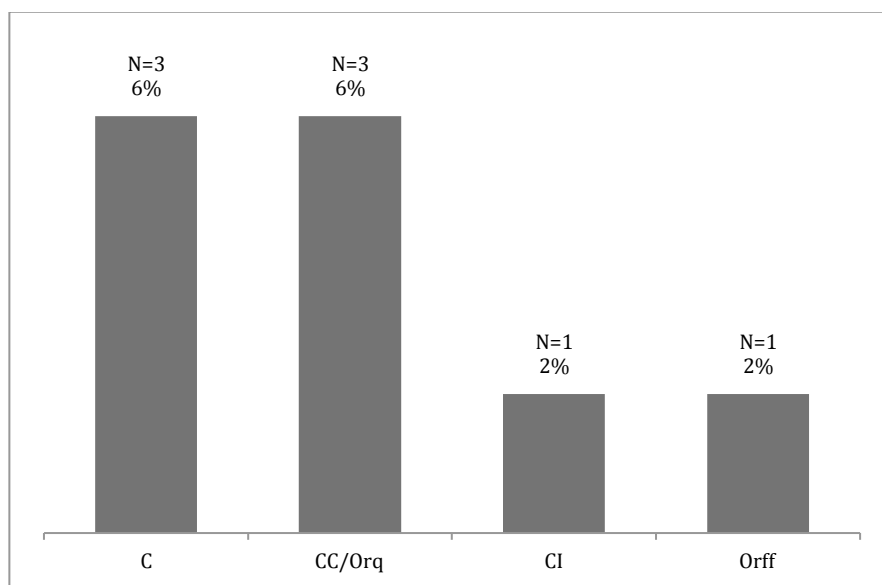


Gráfico 7 - Distribuição dos professores pelas disciplinas de música de conjunto⁷.

⁶ HCA – história da cultura e das artes; ATC – análise e técnicas de composição; APM – acústica e produção musical; HI – harmonia e improvisação; FM – formação musical.

⁷ C – coro; CC/Orq – classe de conjunto e orquestras; CI – coro infantil.

Capítulo 2 - A Prática Educativa

2.1. Organização da Prática Pedagógica

Foram três as turmas que integraram a prática pedagógica: uma turma de 2º ano de Iniciação Musical (2ºB), uma turma de 2º Grau do ensino Supletivo Básico (2ºA) e uma turma de 7º Grau do ensino Supletivo Secundário (7ºA). Foi a tentativa de contemplar um nível de cada um dos ciclos de aprendizagem oficialmente regulamentados para o ensino especializado de música (Iniciação Musical; Curso Básico e Curso Secundário) que esteve na base desta escolha.

A turma de 2º Grau e de 7º Grau foram sempre observadas pela mestranda, tendo sido elaboradas Fichas de Observação (ver anexo em suporte digital) de cada aula durante o ano letivo. A turma de 2º ano de Iniciação Musical foi a turma que integrou o horário da mestranda, tendo sido esta a professora titular da turma. Neste caso, foram elaborados Planos de Aula (ver anexo em suporte digital) para cada uma das aulas do ano letivo.

As aulas iniciaram-se no dia 10 de outubro de 2013 e terminaram a 14 de junho de 2014. Foram observadas cinquenta e quatro aulas (vinte e sete aulas referentes à turma de 2º Grau e vinte e sete aulas referentes à turma de 7º Grau). As aulas lecionadas perfizeram trinta relativamente à turma de 2º ano de Iniciação Musical. Três aulas foram lecionadas pela mestranda relativas ao 2º Grau (uma aula por Período Letivo) e três referentes à turma de 7º Grau (uma aula por Período Letivo). Semanalmente as aulas decorriam à quinta-feira (turma de 7º Grau), das 18h25 às 19h55 (90 minutos), à sexta-feira (turma de 2º ano de Iniciação Musical), das 17h30 às 18h25 (45 minutos) e ao sábado (turma de 2º Grau), das 12h20 às 13h50 (90 minutos).

Relativamente à gravação das aulas lecionadas, foi pedida, por escrito, no início da Prática Pedagógica, a devida autorização aos encarregados de educação dos alunos das três turmas participantes no estágio. Não houve nenhum aluno que não obtivesse autorização.

2.2. Caracterização dos Alunos/Turma

2.2.1. Turma de 2º Ano B

Com doze alunos (quatro raparigas e oito rapazes, todos os alunos com 7 anos de idade), esta turma tinha dois alunos inscritos pela primeira vez no Conservatório de Música D. Dinis. Relativamente às competências musicais de cada um, o grupo caracterizava-se por um nível médio de conhecimentos, destacando-se os dois alunos novos, que demonstravam maiores dificuldades no desempenho vocal, um deles bastante introvertido e, no início, com grandes dificuldades de socialização e participação na aula. Demonstrou ser, ao longo do ano letivo, uma turma bastante participativa, motivada e motivadora. O facto de o horário ser às 17h30 revelou-se um problema para a assiduidade de alguns alunos, pois terminavam o seu horário letivo na sua escola do Ensino Básico muito próximo dessa hora, provocando atrasos frequentes na chegada à aula de Iniciação Musical. No quadro seguinte pode observar-se os instrumentos nos quais os alunos se inscreveram.

Instrumento	Nº de alunos
Violino	2
Violeta	1
Viola dedilhada	1
Piano	7
Trompete	1

Quadro 3 – Número de alunos por instrumento na turma A de 2º ano de Iniciação Musical.

2.2.2. Turma de 2º Grau A

Turma inicialmente com dez alunos, dois dos quais não frequentavam esta turma, mas integravam uma outra do ensino articulado na sua escola básica. Apenas um aluno iniciou o ano letivo com dez anos, todos os outros tinham onze anos. No primeiro período frequentou a turma um aluno que no segundo período transitou para o terceiro grau, devido às suas capacidades musicais mais elevadas. Ainda nesse período, uma outra aluna integra a turma, tendo transitado do primeiro para o segundo grau, neste ano letivo. Relativamente ao aproveitamento geral da turma esta revelou um nível médio, ou seja, alunos com muito boas capacidades musicais ao nível auditivo, rítmico, melódico e harmónico (dois alunos), um

aluno com muitas dificuldades de aprendizagem a todos os níveis e de participação, e os restantes com um desenvolvimento médio de competências musicais, mas participativos e motivados na aprendizagem. Relativamente ao comportamento, um dos alunos da turma demonstrou, ao longo do ano, maior dificuldade em se concentrar, perturbando muitas vezes o decorrer das aulas. São seis os instrumentos nos quais os alunos desta turma se inscreveram, como se verifica no quadro 9.

Instrumento	Nº de alunos
Violino	2
Violoncelo	1
Viola dedilhada	1
Flauta Transversal	1
Piano	4
Saxofone	1

Quadro 4 – Número de alunos por instrumento na turma de 2º Grau A.

2.2.3. Turma de 7º Grau A

Com dez alunos, esta turma integrava dois alunos que pertenciam ao ensino articulado, mas que frequentavam este horário letivo no Conservatório. No início do ano letivo a turma tinha um aluno com quinze anos e os restantes com dezasseis anos. Tinha também diferenças de níveis de aprendizagem e de participação, revelando-se mais participativos os alunos com maior desempenho musical. De referir uma aluna com muitas dificuldades de aprendizagem que frequentava uma aula de apoio semanal individual com o professor da turma. No quadro 10 pode observar-se os instrumentos que os alunos da turma estudavam.

Instrumento	Nº de alunos
Acordeão	2
Oboé	1
Violeta	1
Viola dedilhada	2
Piano	3
Trombone	1

Quadro 5 – Número de alunos por instrumento na turma de 7º Grau A.

Capítulo 3 - Práticas Educativas Desenvolvidas

O estágio que decorreu no Conservatório de Música D. Dinis foi uma experiência sobejamente enriquecedora, que se refletiu em duas dimensões: uma que respeita a concretização e realização de uma sequência de conteúdos e de estratégias a desenvolver durante todo o ano letivo em causa, acompanhando o percurso musical, a aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos da turma do 2º ano de Iniciação Musical, e uma outra vertente que se baseia numa outra forma de aprendizagem: a observação de aulas (turma de 2º Grau e de 7º Grau). Ambas tornaram-se fonte indiscutível de evolução no desempenho da prática pedagógica, para além de também permitir um maior sentido crítico, no que concerne às metodologias, estratégias e tomadas de decisão que envolvem a atividade de sala de aula e a relação professor-aluno.

3.1. Turma de 2º ano B de Iniciação Musical

Objetivos

A intervenção pedagógica como docente titular da turma teve como matriz o Plano Anual (ver anexo em suporte digital) e o Plano Trimestral (ver anexo em suporte digital) da disciplina de Iniciação Musical, elaborado, pela mestranda, no início do ano letivo, baseado no Programa em vigor no Conservatório de Música D. Dinis, para o 2º ano. É a partir destes documentos que o professor deve orientar a sua prática, pois sem os objetivos bem delineados e pré-definidos, dificilmente conseguirá proporcionar atividades e momentos de ensino-aprendizagem eficazes. Isto é, sem objetivos muito dificilmente haverá uma aprendizagem efetiva e consistente por parte dos alunos.

Assim, elaboraram-se os Planos de Aula, pretendendo-se organizar atividades que promovessem, não só o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos (auditivas, motoras, expressivas, de leitura e outras, tais como, grupos vocais e instrumentais, instrumentos de orquestra, forma musical), mas também outras capacidades transversais, de desenvolvimento psicossocial: a atenção e concentração, o empenho, a motivação, o respeito pelos outros, o saber escutar.

Estratégias e materiais utilizados

A escolha de um método ou de uma estratégia depende fortemente de vários pressupostos que se devem considerar antes da organização de atividades que lhes sejam subsumidas:

1. objetivos propostos no Programa da disciplina;
2. nível etário dos alunos e de desenvolvimento cognitivo;
3. nível de desenvolvimento musical dos alunos - cada criança possui capacidades musicais mais desenvolvidas do que outras e cabe ao professor realizar um diagnóstico das competências que cada um já adquiriu e das que necessita mais desenvolver;
4. nível de percepção que o aluno tem das suas próprias dificuldades e capacidades (autoeficácia⁸).

Assim, com base nestes fatores, pretendeu-se organizar as aulas mantendo a sua estrutura inicial previsível para os alunos, funcionando como acolhimento e preparação para o decorrer da aula. Assim, as crianças começavam a aula de Iniciação Musical a cantar ordenações e escalas, com harmonização ao piano. Houve uma intenção pedagógica de introduzir nas aulas o sistema de números, quer ao nível sensorial, quer ao nível da leitura (que se concretizou a partir do 2º Período). Esta estratégia foi ainda reforçada pela aplicação, no 1º Período, de um estudo sobre a utilização do sistema de números na aprendizagem, desenvolvido por uma colega de Mestrado (ver anexo em suporte digital).

A prática pedagógica teve sempre como base a aprendizagem sensorial, utilizando-se também a memorização como estratégia. A voz e o corpo foram dois aspetos de suma importância e amplamente utilizados nas aulas como recurso para a aquisição e desenvolvimento de competências auditivas e rítmicas: as canções foram um recurso privilegiado, pois, tal como Willems afirmava, encerram em si todo um conjunto de elementos fundamentais para desenvolver, na criança, capacidades musicais elementares; a utilização do corpo efetivou-se nas reproduções rítmicas e no movimento realizado em atividades de audição e com canções aprendidas (desenvolvimento da percepção da forma musical).

⁸ Tipo de avaliação que se faz das próprias capacidades para organizar e executar as ações necessárias para atingir determinados objetivos.

Houve também uma grande preocupação na escolha e adequação das atividades, dos recursos e do repertório a utilizar. As atividades foram apresentadas e desenvolvidas de forma lúdica, algumas até em forma de jogo, com regras específicas, com o objetivo de motivar o mais possível os alunos, tornando a aprendizagem daquele momento uma experiência vivida em pleno e com o máximo das suas capacidades de concentração e de atenção em ação. O piano foi um recurso fundamental, para acompanhamento harmônico de canções, bem como para a identificação de modos e de reprodução melódica de padrões.

A capacidade de ouvir e de entoar com afinação, a capacidade de memorizar e de sentir a pulsação foram três das competências que mais se valorizaram ao longo do ano letivo e que também condicionaram a escolha das atividades.

Avaliação do desempenho dos alunos

A avaliação é um dos aspetos fundamentais do ensino-aprendizagem e que não deve dele ser separado. Deve ser considerada como um processo e um recurso importante na recolha de informação sobre o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram (Zabalza, 1989). É um recurso, pois a partir dessa informação o professor deverá refletir e adaptar, conseqüentemente, estratégias, metodologias e atividades para que os alunos possam resolver e colmatar as suas dificuldades. A avaliação é um instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento de competências e de conhecimento, quer dos alunos, quer da prática pedagógica do próprio professor. Foi com esta função que a avaliação dos alunos da turma de 2º ano B de Iniciação Musical foi sendo realizada: de forma qualitativa, através da observação direta.

Relativamente à turma de 2º ano de Iniciação Musical houve uma avaliação diagnóstica do nível de desenvolvimento das competências – auditivas; vocais, melódicas, rítmicas. Na planificação das aulas teve-se sempre em consideração a evolução dos alunos e não só o programa da disciplina. Houve sempre uma tentativa de permitir aos alunos colmatar dificuldades, mesmo que tal significasse não respeitar a planificação anual e trimestral.

A maioria das atividades propostas tinham por objetivo a sua realização em grande grupo, mas várias vezes se verificou a divisão da turma em grupos mais pequenos com o objetivo de monitorizar de forma mais rigorosa o desempenho de cada criança, para além de ser também uma forma de ajudar aqueles que maior dificuldade pudessem revelar.

Não houve praticamente marcação de trabalhos de casa ao longo do ano letivo, tendo sido atribuída maior primazia ao desempenho dos alunos em sala de aula. Esta decisão relacionou-se diretamente com o facto de os alunos ainda não terem adquirido autonomia suficiente para estudarem em casa sozinhos, para além de que, por experiência própria, os alunos desta idade não conseguem realizá-los devido à falta de tempo que alegam ter com todos os trabalhos de casa diários que a escola lhes atribui.

3.2. Turmas observadas

As aulas das turmas de 2º Grau A e de 7º Grau A foram observadas, coincidentemente com o mesmo professor titular. No entanto, como parte integrante da Prática Pedagógica, foram lecionadas pela mestranda, três aulas durante o ano letivo (uma aula em cada um dos períodos letivos), a cada uma das turmas. (ver anexo 1, anexo 3, anexo 9: turma de 2º Grau; anexo 5, anexo 11, anexo 17: turma de 7º Grau).

Capítulo 4 - Análise Crítica da Atividade Docente

4.1. Introdução

A gravação de aulas lecionadas, e a sua posterior observação e análise crítica, foi um instrumento de avaliação muito importante para o processo de aprendizagem enquanto docente de Formação Musical. A partir desses registos em vídeo foi possível tomar uma maior consciência da qualidade do desempenho em aula, do relacionamento professora-alunos/alunos-professora, bem como das atitudes e tomadas de decisão que se verificaram no decorrer das mesmas.

4.2. Aspetos positivos e aspetos a melhorar

Com experiência apenas na lecionação de níveis de Iniciação Musical, foi nas turmas de 2º e 7º grau que se verificou uma maior dificuldade na realização das atividades e na condução dinâmica da aula. A evolução que houve relativamente ao desempenho pedagógico foi menos significativa do que a verificada na turma de 2º ano de iniciação Musical. Esta circunstância poder-se-á, a meu ver, justificar-se, de certa forma, pelo fato de que a turma de 2º ano de Iniciação Musical ter sido lecionada pela mestrandia desde o início do ano letivo, permitindo uma outra abordagem e crescimento na prática pedagógica, no conhecimento e relacionamento com os alunos da turma. Nas turmas apenas observadas, esse contacto e conhecimento foi muito menos desenvolvido. Por outro lado, o fato de poder assistir e observar aulas de outros níveis (2º e 7º grau) foi também uma das fontes importantes de conhecimento de práticas, de recursos, de reportório e de atividades a que este estágio permitiu aceder, possibilitando o desenvolvimento enquanto docente na futura prática profissional.

A avaliação feita pelos orientadores foi também de indiscutível relevância, pois referenciaram quais os aspetos a melhorar, e, muitas vezes, direcionaram a atenção para aspetos que, de outra forma, não seriam, pela mestrandia, identificados. Como por exemplo, a utilização do quadro na primeira aula gravada da turma de 2º ano B de Iniciação Musical, que deveria ter sido mais cuidada, não permitindo diminuir o contacto visual com os alunos, tal como aconteceu.

4.3. Aplicação de novas estratégias

Os conhecimentos apresentados nas aulas de Didática do Ensino Especializado contribuíram, igualmente, para a aplicação e experimentação de estratégias em sala de aula que se revelaram úteis para o progresso pedagógico dos alunos. Assim, introduziu-se, especialmente, na turma de 2º ano de Iniciação Musical:

- o sistema de números. Esta nova ferramenta pedagógica (na prática pedagógica da mestrandia) foi muito importante no desenvolvimento de competências auditivas, na evolução da afinação em alunos que demonstravam dificuldades nesse âmbito. Nas aulas gravadas das turmas de 2º e 7º grau tal também foi utilizado como preparação para leituras melódicas e memorizações. No entanto, esses alunos já estavam familiarizados com essa estratégia, pois o professor titular utilizava frequentemente esta metodologia;
- os alunos ficam de pé, perto do piano, onde está o professor, para cantarem ordenações, canções ou para atividades de identificação auditiva (modos, intervalos, acordes). Desta forma pode-se ouvir melhor a voz e o desempenho vocal de cada um para mais rapidamente poder aferir o nível de afinação e corrigir erros de forma mais eficaz; por outro lado, o professor gere melhor a atenção dos alunos, direcionando-a – alunos mais motivados são alunos cada vez mais autónomos, o que gera, também, atividades mais desafiadoras, quer para os alunos, quer para o professor.

Após reflexão sobre a análise realizada às aulas gravadas ao longo do ano letivo, são vários os aspetos que se consideram essenciais para uma evolução pedagógica concreta:

- Maior cuidado e rigor na planificação das aulas, pretendendo respeitar a estrutura pedagogicamente mais apropriada a um ritmo de aula mais dinâmico, com maiores níveis de sucesso por parte dos alunos;
- Realização de atividades mais adequadas ao nível de Formação Musical das turmas de 2º e 7º Grau, com um repertório e situações de aprendizagem mais desafiantes e estimulantes;

- Adotar uma atitude mais formativa e menos avaliativa, preparando com maior acuidade exercícios de identificação auditiva, tais como, de intervalos e acordes.
- Privilegiar as instruções curtas e não as longas – promover o “fazer música” mais do que explicar;
- Uso mais cuidado dos recursos, tais como o quadro e a aparelhagem áudio, de forma a que o professor não se coloque distante ou até mesmo de costas para os alunos. Os recursos devem ser um apoio para a aprendizagem e não um obstáculo;
- Continuar a melhorar a qualidade do acompanhamento harmónico, no piano. Tocar menos forte;
- Utilização de *feedback* mais regular, orientado e específico;
- Melhorar a gestão do tempo e a transição entre atividades: aula mais dinâmica e motivante.

4.4. Conclusão

O estágio realizado no Conservatório de Música D. Dinis proporcionou um aprofundamento da experiência já adquirida na lecionação a níveis de Iniciação Musical, bem como, o conhecimento mais sólido da prática pedagógica relativa a níveis do ensino supletivo básico e secundário, através da observação direta das aulas. Tentou-se, em cada aula, aplicar os conhecimentos de unidades curriculares como de Psicopedagogia e de Didática Específica, bem como as indicações e as propostas mencionadas pelos orientadores.

Houve, sem dúvida, uma maior percepção e compreensão dos fenómenos psicopedagógicos que estão ligados ao ensino-aprendizagem da Formação Musical. No entanto, a evolução na prática docente necessita também de maturação e, por consequência, de tempo. No entanto, a consideração de aspetos a melhorar permite uma maior vontade em tentar resolver esses problemas. Ou seja:

- um maior rigor na parte técnica e de estratégias de resolução de problemas e dificuldades dos alunos – nas leituras melódicas e rítmicas – ;
- diversificar a divisão nas reproduções rítmicas e melódicas (na Iniciação Musical);
- preparar sempre as leituras e memorizações melódicas, contextualizando a tonalidade;
- ter mais segurança nas atividades que se propõe realizar (maior preparação e menor dependência da partitura).

Ser professor é, sem dúvida, uma profissão muito enriquecedora, mas que também encerra em si uma grande responsabilidade – os alunos são pessoas, e, como tal, todas são diferentes, com características únicas, vivências e emoções, conhecimentos e ambições. Não se trata só de ensinar, mas também de educar. E, acima de tudo, educamos com maior valor quando somos exemplo. E é isso que se pretende em cada aula, com cada turma, com cada aluno: ser exemplo de qualidade no que se ensina, como se ensina, e como se é enquanto se ensina.

Secção 2 – Investigação

Capítulo 5 - Descrição do Projeto de Investigação

5.1 Justificação e pertinência do estudo

Escolher um tema que se relacionasse com a pedagogia do ensino da canção foi inevitável, pela relação, que desde há muito, desenvolvo com a voz. Desde o início da minha aprendizagem musical que o contacto com esse instrumento tão especial e único se revelou de tal forma importante que as minhas recordações mais claras das primeiras vezes que cantei com o objetivo concreto de apoiar a minha aprendizagem musical foi ao piano, motivada e incentivada pela minha primeira professora desse instrumento, para a qual a aprendizagem musical não se podia nunca separar desse recurso tão importante: cantar para aprender melhor a tocar um instrumento, cantar para sentir mais a música, cantar para desenvolver a expressividade, a “musicalidade”.

Com experiência vocal em diversos coros escolares e amadores, a curiosidade pelo funcionamento da voz cantada surgiu naturalmente e foi crescendo à medida que também participava em cursos de canto, de técnica vocal, de direção coral, de interpretação e de pedagogia da voz, despertando-me para as particularidades e para os cuidados a ter para uma boa emissão vocal. A licenciatura em ensino de educação musical que frequentei foi também um primeiro contacto com a importância e valor que este recurso pode ter. Assim, poderei afirmar que a utilização frequente que faço da voz cantada, nas minhas aulas de Iniciação Musical e de Coro Infantil, surgiu também pelo gosto de cantar e de querer ser um modelo, um exemplo a imitar; poder ter a oportunidade de ajudar a melhorar a emissão vocal e a consciência vocal de tantas crianças que nunca ou muito pouca percepção têm da importância de cuidar e manter saudável esse instrumento tão peculiar. Se há crianças cujo ambiente familiar é propício para esse desenvolvimento e aprendizagem, outras não são expostas a estímulos nesse sentido, muitas vezes pelo seu contexto social e económico.

No entanto, a canção é, por excelência, uma forma que todas as crianças usam para se expressar, que se considera como “natural” e inerente ao ser humano, e que pode ser ensinada. E através dela outras competências musicais podem ser desenvolvidas: auditivas, psico-motoras, melódicas, rítmicas, de leitura, por exemplo. A canção é uma ferramenta pedagógica que alia todos os elementos fundamentais da música e que, por isso, deve ser utilizada também com esse propósito nas aulas de Iniciação e Formação Musical.

Confrontada com a lecionação de duas disciplinas em que a presença de canções se tornou incontornável, e com a consciência de que cada uma tinha os seus objetivos, comecei a questionar se essa realidade também existia na prática pedagógica de outros professores, ou se a utilização de canções num e noutra contexto de aprendizagem teria, essencialmente, o mesmo fim. Outra das questões que me conduziram à escolha deste tema, foi a afinação e a saúde vocal das crianças. Enquanto professora de alunos com idades entre os 6 e os 10 anos deparo-me, anualmente, com novos casos de fraca emissão vocal, de rouquidão e voz monocórdica. Muitos dos casos são casos médicos, que se conseguem tratar com terapia da fala ou pequenas cirurgias. No entanto, há outros em que o papel do professor de música pode contribuir para a introdução de exercícios que podem melhorar essa mesma emissão vocal, não só cantada, mas também falada.

Assim, o tema do estudo - “o impacto das práticas e atitudes do professor na aprendizagem de uma canção” - aliou o ensino-aprendizagem de canções com a problemática de como os professores as transmitem aos seus alunos e o que valorizam em cada um dos contextos pedagógicos – na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil.

5.2. Objetivos da Investigação

Pretende-se, com esta investigação:

1. Compreender quais as práticas e as atitudes preconizadas por professores do ensino especializado que lecionam as disciplinas de Iniciação Musical e de Coro Infantil, no ensino-aprendizagem de uma canção;
2. Descrever e enquadrar a(s) metodologia(s) do professor quanto à forma como elabora as estratégias de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil e quais os objetivos que presidem a essas estratégias (objetivos performativos versus objetivos formativos);
3. Analisar a organização e gestão do tempo pelo professor no ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil;

4. Verificar qual a importância que o professor atribui à afinação dos alunos na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil;

5. Elaborar uma grelha de análise de observação sistemática, com dois objetivos:

1. Criar um instrumento de avaliação e autoavaliação das práticas pedagógicas envolvidas no ensino-aprendizagem de uma canção;

2. Permitir a replicação da investigação, alargando o número de participantes e, conseqüentemente, obter uma maior generalização das conclusões.

Capítulo 6 - Revisão de Literatura

6.1. Introdução

Para muitos pedagogos musicais a improvisação melódica e a reprodução de canções são aspectos fundamentais e perfeitamente “naturais” no desenvolvimento do ser humano (Barret, 1996; Pereira, 2009). Assim como aprendemos a linguagem falada, também desenvolvemos as nossas capacidades musicais inseridos e contagiados por um contexto social, cultural e educativo (Hargreaves, 2000). A voz – falada e cantada – torna-se uma fonte de aprendizagem e de aquisição de competências musicais, bem como de desenvolvimento global, percorrendo transversalmente o sentido estético e o sentido social, o desenvolvimento afetivo e o nível intelectual (Torres, 2001).

Existem estudos recentes e publicações que abordam a importância das canções como instrumento privilegiado de desenvolvimento de competências musicais (Cardoso, 2011; Cruz, 1995, 1998, 2010; Gordon, 2000; Torres, 2001), de competências sociais (Garcia, Amat e Casanova 2012), de propostas de estratégias e materiais didáticos com o objetivo de maximizar o tempo utilizado para cantar, pelo professor/educador na sala de aula (Barroso, s.d.; Ferrão e Pessoa, 1988; Figueiredo, 1982; Minezer, 2008; Pereira, 2009; Simões, s.d.). No entanto, não foram encontrados estudos específicos sobre as metodologias e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Formação Musical e de Coro no ensino de uma canção (a temática que se pretende investigar). Espera-se, assim, contribuir para uma análise mais profunda das práticas pedagógicas, permitindo uma maior e mais generalizada reflexão sobre a utilização deste instrumento pedagógico em dois contextos de ensino-aprendizagem aparentemente diferentes.

6.2. A importância da canção na aprendizagem musical

6.2.1. Teorias do desenvolvimento da voz cantada

Cantar tem uma natureza interdisciplinar que envolve o domínio musical, linguístico, fisiológico, cultural, psicológico do ser humano (Elmer, 2011). O primeiro estudo empírico publicado sobre o desenvolvimento da produção de canções na infância foi realizado pelo

psicólogo do desenvolvimento Heinz Werner em 1917 (referido in Elmer 2011). Werner pediu a 45 crianças, entre os dois anos e seis meses e os cinco anos, para criarem melodias com e sem palavras. Concluiu que a produção das crianças revelaram um número reduzido de notas, curta extensão vocal, utilização de intervalos pequenos, movimento melódico descendente e repetição constante (Elmer 2012). O mesmo estudo revelou uma significativa relação entre a melodia e a prosódia. Pelo facto de ter sido o primeiro, outros estudos se lhe seguiram, tendo sido por Werner influenciados.

“Teoria da aquisição intervalar” - ao longo da sua vida de investigador, e focando-se na temática das origens ontogenéticas da melodia e das regularidades do desenvolvimento melódico, Werner fundou uma concepção reducionista do desenvolvimento da voz cantada, ou seja, a teoria que assume que cada ser humano possui estruturas musicais inatas que, durante o desenvolvimento de cada um, naturalmente se tornam visíveis. Assim, o desenvolvimento da voz cantada ocorre pela progressiva organização do espaço tonal seguindo uma ordem fixa: em primeiro lugar, o canto acontece ao redor da quinta nota da escala (a dominante), depois também de uma terceira menor (descendente), seguindo-se a subdominante. Esta teoria de sequência invariável de aquisição de intervalos musicais tem como mais forte contra argumento a evidência empírica de que os intervalos cantados como categorias tonais não são tão estáveis e fixos como se pode assumir (Elmer, 2012).

“Teoria da primazia linguística” - segundo Elmer (2011, 2012) tanto na aquisição de canções como em relação ao desenvolvimento da voz cantada, as palavras aparecem em primeiro lugar, e só depois o ritmo, o contorno melódico e os intervalos, por esta ordem. Assim, o desenvolvimento da voz cantada tem início no canto do texto da canção semelhante à voz falada e só depois o canto numa limitada extensão vocal (Welch, 2006). No entanto, outros investigadores (Kelley and Sutton-Smith 1987; Papousek e Papousek, 1981; Stadler Elmer, 1998 – referido em Elmer, 2012), não partilham a mesma opinião, dado que, segundo os seus estudos, “a relação entre os elementos musicais e os linguísticos no cantar de canções não é cumulativo, mas uma organização hierárquica sincronizada com inextrincáveis relações entre os dois sistemas” (Elmer, 2012, p. 2).

“Teoria da representação do contorno”⁹ - esta terceira concepção do desenvolvimento da

⁹ Contorno melódico.

voz cantada (Davidson, 1985, 1994 – referido in Elmer, 2012), fundamenta-se no fato desse desenvolvimento se realizar à medida que a criança aumenta a sua extensão vocal enquanto reproduz ou inventa uma canção. Conclui-se, então, que “uma criança criaria melodias com um contorno proporcional à sua idade cronológica” (Elmer, 2012, p. 3). Estas concepções carecem de fundamentação, observando-se, também, questões metodológicas que não foram acauteladas, tais como os métodos de recolha de dados aplicados, isto é, o canto das crianças, a aprendizagem das canções ou as criações das mesmas são analisadas, através da mera audição ou classificação ou tendo por base determinadas características acústicas (Elmer, 2012). O que seria desejável seria a combinação entre o que a criança ouve e as medições acústicas do mesmo, dado que o ouvido humano é muito sensível, no entanto, na sua percepção e na sua conceptualização, baseia-se na experiência cultural (Stadler Elmer & Elmer, 2000).

6.3. A canção e o desenvolvimento global da criança

Para que o aluno aprenda de forma significativa e desenvolva determinada competência musical o professor deve ter consciência e conhecimento profundo dos processos psicológicos que estão na base dessa mesma competência (Hargreaves, 1996; Sloboda, 1981). Segundo Sloboda (1981), a aprendizagem musical tem uma ligação importante à enculturação da criança, ou seja, ao contexto sociocultural em que se encontra inserida desde o nascimento. Sumariamente, este investigador refere momentos importantes no desenvolvimento das capacidades musicais das crianças:

- Até aos dois anos a criança mostra-se receptiva aos sons (alturas) musicais, bem como às alterações de alturas e sequências rítmicas;
- dos dois aos três anos a criança começa a improvisar canções;
- aos cinco anos consegue utilizar estruturas tonais e métricas subjacentes para cantar canções, apesar de não as reconhecer (identificar) como tal;
- dos cinco aos dez anos há uma mudança na percepção musical que reflete uma mudança intelectual, ou seja, há, na dimensão musical, um aumento da capacidade que a criança tem de classificação da música (regras e estilos), bem como um maior desenvolvimento da capacidade de memória.

O modelo descritivo do desenvolvimento artístico proposto por Hargreaves e Galton (Hargreaves, 1996), baseado num extenso estudo da literatura científica existente até essa

data, refere quatro áreas do desenvolvimento musical: cantar, representação musical, percepção melódica e composição. Cada área desenvolve-se em cinco fases: fase sensório-motora (dos zero aos dois anos); fase figurativa (dos dois aos cinco anos); fase esquemática (dos cinco aos oito anos); fase da norma (dos oito aos quinze anos) e a fase profissional (a partir dos quinze anos).

De seguida descrever-se-á, sumariamente, cada uma dessas fases:

1. Fase sensório-motora – envolve a prática e o desenvolvimento de competências físicas e de coordenação. A criança não possui ainda a capacidade de abstração simbólica, isto é, a capacidade de conceber ou representar mentalmente um objeto na sua ausência física;
2. Fase figurativa - o balbuciar da fase anterior evolui para canções mais articuladas e reconhecíveis nesta fase (figurativa), as canções padronizadas;
3. Fase esquemática – na produção artística desta fase as convenções dos adultos estão presentes, mas ainda não completamente desenvolvidas. As convenções artísticas começam a desenvolver-se, mas ainda não estão integradas num sentido coerente de estilo musical;
4. Fase da norma – define-se o rigoroso uso das normas artísticas, ou seja, os trabalhos artísticos das crianças são produzidos e compreendidos com a plena aderência às convenções dos adultos, relativamente ao estilo e idioma nos domínios literário, gráfico, musical e outros;
5. Fase profissional – nesta fase os trabalhos artísticos produzidos transcendem as convenções, demonstrando, os seus autores, independência das normas estilizadas e a capacidade de auto-reflexão em relação a essas mesmas produções.

Segundo este modelo, entre os cinco e os oito anos (fase esquemática) assiste-se a um primeiro esboço de canções e à conservação das propriedades melódicas, e entre os oito e os quinze anos (fase da norma), a criança torna-se completamente capaz de compreender e produzir intervalos melódicos, escalas e armações de clave, os quais são exatas dentro dos elementos de uma peça musical.

6.3.1. A melodia

São vários os elementos que se podem nomear para caracterizar uma melodia. Além do contorno melódico existem também o padrão de intervalos, a extensão e a tonalidade. A importância do contorno no reconhecimento e na produção de uma melodia é uma clara

evidência. Podemos não necessariamente reconhecer, reproduzir ou lembrar uma melodia exatamente como a escutámos, mas podemos reconhecer, reproduzir ou lembrar um contorno melódico que se aproxime da melodia original (Dowling, 1994). “Um contorno melódico é uma sequência de alturas que se parecem com o padrão original de intervalos de uma melodia. A importância do contorno melódico ou forma é tal que é quase impossível reconhecer uma melodia familiar se as suas notas são tocadas em oitavas aleatórias no piano: ou seja, se a linha melódica original está desagregada” (Dowling, 1994, p. 173).

A sucessão de sons e a diversidade de alturas constituem dois aspetos gerais da melodia. Segundo Zenatti (1981) o desenvolvimento das capacidades melódicas da criança pode ser agrupado em três aspetos principais: 1. a influência da idade e, em relação estreita com ela, o factor temporal e o grau de complexidade dos estímulos; 2. a organização das estruturas melódicas influencia a percepção e o gosto da criança; 3. a percepção e a apreciação das estruturas melódicas dependem igualmente da aculturação musical das crianças, que evolui com a idade.

Para Dowling (1994) as melodias são memorizadas segundo um conjunto ordenado de alturas e não de intervalos. A estrutura dessas alturas, providenciada pela escala, fixa temporariamente uma série de alturas como referências, relativamente às quais os sons da melodia estão organizados podendo ser, assim, compreendidos.

Besson (1998) pretendeu identificar a essência funcional, anatómica e neurofisiológica que gera o poder expressivo da linguagem e da música (duas das mais humanas capacidades cognitivas). Os resultados da sua investigação demonstraram a independência de processamento relativamente à memorização da letra e da melodia de uma canção.

6.4. Pedagogias e metodologias

A canção é um importante instrumento pedagógico que pode ser fundamental para o desenvolvimento, não só musical, mas também intelectual, social e até espiritual de cada um, se trabalhado qualitativamente (Torres, 2001). Foram vários os pedagogos que, influenciados pelo seu contexto sociocultural, contribuíram com as suas propostas para o desenvolvimento

da educação musical. Referir-se-ão, seguidamente, as metodologias (Sousa, 1999) que maior relevância atribuíram ao ensino-aprendizagem de canções, tema central desta investigação.

6.4.1. Edgar Willems (1890-1978)

Para Willems há três tipos de consciência musical: rítmica, melódica e harmónica. Às anteriores ele acrescentaria uma quarta, a consciência sensorial. O corpo e o movimento, que para Willems tem o papel de protagonista na educação musical, aparecem associados à consciência rítmica. Atribui grande importância à vivência musical que cada criança deve ter, sempre anterior à consciência que dela pode vir a ter (Willems, 1970).

As canções são elementos de síntese musical, reunindo em si os elementos fundamentais da música, ou seja, agregam, em torno da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida (Mateiro & Ilari, 2013). Assim, tal como para Kodály, constituem-se como um elemento fundamental na educação musical de uma criança. O autor via também nas canções uma oportunidade de associar movimento e música (Willems, 1975, p. 5), que constituem material musical útil, quer à improvisação do professor ao piano, quer à improvisação rítmica através do movimento pelo aluno (Willems, 1975, p. 11).

Este pedagogo acreditava que muitas crianças cantam mesmo antes de falarem, tornando este facto um importante ponto de partida de reflexão e de escolhas pedagógicas eficazes para o desenvolvimento musical na primeira infância e na idade escolar. “O canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos mais pequenos” (Willems, 1976, p. 23). Assim, ao atribuir tamanha importância à canção e à sua aprendizagem, no seu livro “*la préparation musicale de tout-petits*”¹⁰, apresenta canções com determinadas finalidades didáticas (Mateiro & Ilari, 2013):

1. canções populares tradicionais;
2. canções simples para principiantes;
3. canções que preparam para a prática instrumental;
4. canções de intervalos;
5. canções para cantar com mímica;

¹⁰ Tradução: “A preparação musical das crianças”. Willems, Edgar (s.d.) *La Préparation Musicale des Tout-Petits*. Lausanne: Éditions Maurice&Pierre Foetisch (pp. 57-86).

6. canções ritmadas;
7. canções improvisadas.

Resume, assim, o que acredita ser necessário para que a criança cante com qualidade vocal: “posição natural, direita, do corpo; cantar com o mais bonito timbre possível e com a mais perfeita entoação. Pensar no que se está a cantar e sentir a beleza, não só do canto em geral, mas também das relações sonoras (intervalos)” (Willems, s.d., p. 68).

6.4.2. Maurice Martenot (1898-1980)

Para o desenvolvimento do pensamento e da memória musical, há um processo que se inicia quando a criança mais pequena escuta canções sem palavras e reconhece esse movimento melódico, ainda que não o possa repetir de forma precisa. Posteriormente, a criança começa a cantar a música, a partir da memória e da sua habilidade fisiológica de poder entoar os sons. Quando a música aparece com a letra, a audição tem duas características: a associação melódica e as imagens evocadas pelo texto. E, assim, para que a criança comece a cantar é necessário que tenha desenvolvido a memória musical, as imagens do texto, a voz e a memória verbal (pronúncia das palavras). É comum as canções serem cantadas com gestos, envolvendo também a memória gestual. Martenot pretende, assim, com o seu método, que a criança desenvolva o ritmo, o canto livre por imitação, o canto consciente como preparação para o solfejo, a leitura musical, a teoria aplicada e as suas relações com a educação sensorial, a memorização, a imitação espontânea e a transposição (Mateiro & Ilari, 2013).

6.4.3. Zoltan Kodály (1882-1967)

A filosofia da educação musical de Kodály baseia-se na ideia de que a música tem um papel determinante no desenvolvimento global da criança e, por isso, a sua aprendizagem deve ser assumida como um direito. Devendo ter início o mais cedo possível para desenvolver a musicalidade inata do ser humano, esta aprendizagem deve ter por base e princípio o uso do mais acessível e individual dos instrumentos - a voz -, que se deve servir somente de materiais musicais de grande qualidade. A sua pedagogia baseia-se, tal como em Dalcroze, no princípio do “sign before symbol”, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do concreto para o abstracto. Segundo Kodály, os conceitos musicais deveriam ser ensinados de forma sequenciada e a ordem geral da instrução musical deveria ser: ouvir, cantar,

demonstrar, verbalizar, escrever, ler e criar. Por outro lado, as competências musicais a serem desenvolvidas ao longo da aprendizagem seriam: cantar, ouvir, movimentar, memorizar, compor, conduzir e praticar (um instrumento). Por fim, o desenvolvimento destas competências deveriam decorrer em cinco fases: 1. preparar; 2. tornar consciente; 3. reforçar; 4. praticar; 5. criar.

Para este pedagogo o canto está no centro de toda a educação musical, sendo facilitador da aprendizagem e em que todo o corpo participa. “O que deve ser feito? Ensinar Música (e em especial Canto!) nas escolas (...). A música não deve ser abordada pelo lado intelectual ou racional, nem transmitida à criança como um sistema algébrico de símbolos ou como a escrita secreta de uma linguagem com que ela não tem qualquer ligação. O caminho deve ser apontado através da própria intuição” (citado in Cruz, 1998, p. 10).

As canções utilizadas no primeiro nível são na escala pentatónica¹¹. Segundo Kodaly esta escolha relaciona-se com o natural desenvolvimento biogenético da criança, para além de que acredita ser o mais lógico numa sequência pedagógica racional. O método inclui também outro tipo de canções, tais como, cantos, canções para dançar, canções de embalar, rimas, canções de roda e canções com história.

Kodály acreditava que dos seis aos dezasseis anos seria o período crucial e mais sensível para que todas as crianças pudessem experienciar e experimentar música, pois dificilmente, depois dessa altura, lhes serviria de alguma utilidade essa aprendizagem. (Cruz, 1998).

6.4.4. Carl Orff (1895-1982)

O método Orff-Schulwerk é uma forma de ensinar e aprender música que marcou a educação musical do século XX, e que tem como objectivo desenvolver as capacidades expressivas e perceptivas das crianças através dos seus interesses naturais, que seriam essencialmente: cantar, recitar, dançar e tocar instrumentos. Este método de ensino-aprendizagem pretende proporcionar à criança uma experiência de aprendizagem lúdica e enriquecedora que se baseia na articulação de três pilares fundamentais deste conceito educativo: música, movimento e linguagem (Keetman, 1974). As aulas baseadas no método Orff-Schulwerk são eminentemente práticas, prevendo que o aluno participe emocionalmente através da música e

¹¹ Escala musical de cinco notas.

da dança e se vá desenvolvendo musicalmente através da expressão vocal, instrumental e corporal, antes de iniciar a conceptualização dos elementos musicais.

6.4.5. Edwin Gordon (1927-)

Edwin Gordon é considerado um dos mais notáveis investigadores da atualidade no âmbito da Psicologia e da Pedagogia da Música, tendo dedicado várias décadas da sua vida ao ensino e à investigação, sobretudo com crianças.

Para Gordon, “qualquer criança é capaz de falar e de cantar” (Gordon, 2000, p. 328). Atribui um importante significado à aprendizagem de canções, pois através delas a criança desenvolve também outras competências musicais (tonais, rítmicas). Deve proporcionar-se à criança as ferramentas essenciais para que descubra a sua voz cantada, que difere da sua voz falada. O que difere uma da outra, segundo este pedagogo, é a qualidade sonora da voz, ou seja, a diferença no modo como se utiliza cada uma delas.

O uso de canções sem palavras, para este pedagogo, é uma ferramenta pedagógica, na medida em que proporciona à criança material sonoro sem a distração das palavras que podem ser mais familiares do que a melodia (Runfola, Swanwick, 2002).

“Gordon defende que a mesma canção deve ser sempre apresentada no mesmo andamento e na mesma tonalidade (...). No que toca ao reconhecimento de uma canção, a nossa experiência tem-nos mostrado que crianças com um bom ambiente musical têm grande capacidade de generalização. É possível, no entanto, que no que toca à capacidade de reprodução dessa canção o desempenho seja diferente conforme essa mesma canção tenha ou não sido sistematicamente ensinada na mesma tonalidade. Mas este é um problema que necessita de ser investigado.” (Rodrigues, 2003, p. 22)

Este pedagogo considera que as atividades através do movimento são experiências incontornáveis sobretudo na fase inicial da aprendizagem musical para a aquisição e desenvolvimento da audição (palavra criada por Gordon nos anos 80 para designar a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente (Rodrigues, 1998)).

6.4.6. Jos Wuytack (1935-)

Para este pedagogo, todas as crianças podem fazer música, independentemente do seu estágio de desenvolvimento musical, e o ensino da música tem como fundamento metodológico

“aprender música, fazendo música” (Mateiro & Ilari, 2013). Wuytack resume a sua pedagogia musical referindo um pensamento milenar chinês: “diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recorro; envolve-me, eu compreendo”. O professor deve promover uma aprendizagem baseada no fazer musical ativo, criativo e em comunidade, envolvendo, tanto a apreciação musical (a audição musical ativa, através da criação do musicograma¹², criada com o objetivo de envolver a criança na audição musical de forma mais participativa e não passiva) quanto a criação e a interpretação. O ensino de canções faz também parte da sua pedagogia, mais concretamente, do ensino da melodia. Inclui canções tradicionais infantis e folclóricas de várias regiões do mundo, bem como criações originais do próprio, especialmente compostas para a progressão melódica. Esta progressão funda-se em razões de ordem musical e psicológica, pois para Wuytack, o ensino da melodia inicia-se com canções de terceira menor descendente, por este intervalo ser mais natural e mais fácil para as crianças. Assim, a aprendizagem da melodia começa por canções de duas notas desenvolvendo-se, progressivamente, para melodias de sete notas.

6.5. A canção no desenvolvimento e na aquisição de competências musicais

Todos podem aprender a cantar (Gordon, 2000; Welch, 2006). Estudos neurológicos e do desenvolvimento continuam a reforçar o fato de que cantar tem relação intrínseca com o contexto no qual a criança se encontra inserida (Decarbo & Nelson, 2002) e é possível uma aprendizagem e um progresso nessa aquisição de competências vocais, seja através da experiência formal ou informal (Saunders, Varvarigou, Welch, 2010; Welch, 2006).

Cantar é uma competência psico-motora. Aprender a cantar envolve aprender competências vocais, desenvolver a percepção aural, compreender e articular texto (em alguns casos, estrangeiro), apreciar a estrutura musical e compreender uma diversidade de estilos (Callaghan, Emmons, Popeil, 2012). Envolve tanto o processo fisiológico de coordenação motora quanto os processos psicológicos de percepção de alturas e de memória (Phillips, 1992). Segundo este investigador, “o estudo do canto nunca será livre de subjetividade. Cantar é uma arte e assim permanecerá” (Phillips, 1992, p. 568). Apesar de a investigação neste campo ainda não se ter esgotado, serão referidos estudos que contribuíram para um

¹² O musicograma é um gráfico em que os elementos essenciais da obra ou excerto musical (forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação, orquestração) são representados através de cores, formas geométricas e símbolos (Mateiro & Ilari, 2013).

conhecimento mais credível no âmbito dos aspetos acima referidos e, conseqüentemente, na percepção dos mecanismos que influenciam a capacidade de cantar.

6.5.1. Pedagogia da voz: aspetos fisiológicos - respiração e postura

É indiscutível a importância de uma respiração correta como base de uma boa técnica de canto (Gordon, 2000; Willems, s.d.). Segundo Dawson (referido in Phillips, 1992) estudos foram realizados no sentido de apurar qual a melhor técnica respiratória para se ensinar as crianças a cantar, dado que existe desacordo entre os professores e investigadores da voz no que respeita à gestão da respiração enquanto suporte da produção vocal. Assim, das três técnicas mais utilizadas no ensino do canto - 1. para um adequado suporte e controlo o cantor deve “pressionar” a zona abdominal no sentido descendente quando expira; 2. o cantor deve, por oposição à técnica anterior, distender os músculos abdominais quando expira; 3. deve ser mantida, para cantar, uma abertura da caixa torácica (expandindo as costelas) - foi a terceira que demonstrou ser a técnica mais eficiente na gestão da respiração (Miller & Bianco, referido in Phillips, 1992).

Uma postura correta que se baseia num corpo direito, equilibrado e sem tensões é também um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma respiração correta para cantar (Cardoso, 2011; Gordon, 2000; Phillips, 1992; Willems, s.d.). “Uma boa orientação sobre a postura correta contribui também para criar bons hábitos de respiração; ambas as coisas são fundamentais para cantar bem” (Gordon, 2000, p. 329). Estudos referidos por Phillips (1992: Brody, 1948; Gackle, 1987; Gould, 1968; Joyner, 1969; Phillips and Vispoel, 1990; Robert and Davies, 1975; Romaine, 1961) tornaram evidente o facto de que os cantores que não cantavam de forma afinada podiam melhorar a sua capacidade vocal se integrados num programa de aprendizagem que enfatizasse a postura apropriada, a respiração e a coordenação da produção vocal com o processo de respiração. Relativamente às crianças, um estudo realizado nos anos quarenta na Rússia revelou que os pulmões das crianças do primeiro ciclo do Ensino Básico não estão completamente desenvolvidos e, por conseguinte, não permitem uma respiração tão profunda e sustentada. Por outro lado, o estudo refere que essa capacidade desenvolve-se na criança a partir do segundo ciclo do Ensino Básico (geralmente), acompanhada por uma ampliação da extensão vocal e de uma maior precisão na entoação (Phillips, 1992).

Criar bons hábitos de respiração e orientar as crianças para uma postura correta, aliadas a bons modelos vocais (dos professores) são as bases fundamentais para que possam encontrar a sua voz cantada e para cantar bem (Gordon, 2000). Como refere Helena Rodrigues: “levemos a metáfora às últimas consequências do voo da imaginação: é no ninho que os pássaros aprendem a chilrear. Mas até no Reino dos Pássaros existem Mestres na Arte de Cantar...” (Rodrigues, 2003, p. 25). O papel do professor é, assim, fulcral como exemplo para os alunos de como se deve bem cantar.

6.5.2. Estratégias de ensino-aprendizagem de uma canção

Como se ensina e como as crianças aprendem canções tem sido um tema de interesse que tem conduzido investigadores a estudar este assunto (Callaghan, Emmons, Popeil, 2012; Ginsborg & Sloboda, 2007; Gordon, 2000). Colocam-se várias questões passíveis de serem analisadas: aprende-se uma canção de forma mais eficaz reproduzindo o texto e a melodia separadamente ou os dois em simultâneo?; cantando a canção por frases ou do início ao fim? De que forma a criança memoriza uma canção?

Aprender a cantar requer a memorização (capacidade que aumenta com a idade) e o tornar físico texto verbal e musical. Compreender os padrões musicais e vocais permite que se aprendam primeiro padrões mais simples e progressivamente padrões mais complexos. O ensaio silencioso pode ser uma estratégia importante neste processo, pois também desenvolve a memória tonal (Callaghan, Emmons, Popeil, 2012). Para se ensinar a cantar deve considerar-se os seguintes aspetos:

- o nível de desenvolvimento físico, emocional e intelectual;
- o contexto familiar;
- a musicalidade, a educação musical e a experiência performativa;
- as competências físicas;
- a educação em geral.

Um outro aspeto essencial no ensino de uma canção é a segurança que o próprio professor deverá transmitir quando ensina, aos seus alunos, a canção que escolheu (Mills, 1991). Não só quando canta sozinho a canção, como também no que diz respeito à preparação prévia que fez da mesma canção. Assim, a aprendizagem será, segundo Mills, muito mais eficaz e estimulante. Acredita que iniciar crianças no canto pode ser mais motivante para a aprendizagem se o professor cantar canções que já conheçam. Por outro lado, o professor

deve adaptar a estratégia de ensino às características da canção que escolher, ou seja, a sua estrutura e a sua forma: se é uma canção curta, se tem um refrão, se é uma canção com várias partes e letra mais extensa (Mills, 1991). Propõe um procedimento geral para o ensino de canções: em primeiro lugar, o professor canta a canção que vai ensinar, aos alunos, dando a conhecê-la; em segundo lugar, o professor ensina a canção e em terceiro lugar, todos os alunos cantam a canção em conjunto. Para Mills, existem três formas de organizar o ensino de uma canção tendo em conta a sua extensão e a repetição: (1) absorção – principalmente usada quando se trata de canções curtas, em que o professor canta a canção do princípio ao fim, até os alunos a aprenderem; (2) segmentação – a canção é dividida em secções, linhas, por exemplo, ensinadas uma de cada vez; (3) segmentação e absorção – é uma combinação dos dois processos, isto é, uma parte da canção é ensinada por partes e as restantes aplicando a estratégia da absorção. Idealmente, para esta professora e investigadora, a letra deve se ensinada em simultâneo com a melodia, pois assim que as crianças a aprendam podem focar-se apenas no ato de cantar e não dependerem da leitura. No entanto, como existem canções com uma letra mais extensa e com uma estrutura mais complexa, sugere, também, que, nestes casos, o professor possa apoiar o seu ensino-aprendizagem utilizando a leitura da letra ou até das notas da canção. Faz, contudo, uma ressalva, sugerindo, não um suporte individual em papel, mas uma projeção, pois, assim, todos os alunos estão a olhar em frente, evitando-se uma má postura enquanto cantam, pois estarão curvados com o olhar para baixo focando-se na folha que têm na mão. Outra forma de memorizarem a letra poderá ser também o recurso ao desenho ou apenas à escrita, no quadro ou projetada, de apenas algumas palavras da canção.

6.6. A afinação

Cantar afinado depende, segundo Edwin Gordon, da forma como uma canção é ensinada, ou seja, deve ser ensinada usando técnicas apropriadas – de respiração (diafragmática), de postura - o que propicia o desenvolvimento de capacidades tonais – os alunos serão capazes de audiar a tonalidade da canção mesmo antes de a cantarem. A imitação como pedagogia de ensino (e de imersão na cultura musical) é também fundamental para o desenvolvimento de uma prática vocal consistente e de qualidade, ou seja, a imitação e a audição de vozes de qualidade e com elevado grau de afinação, bem como uma prática vocal regular permitem a aquisição e o desenvolvimento de competências vocais (Welch, 2006). Cantar em coro é

também um dos aspetos que influenciam a afinação, a motivação e até aumentam o grau de envolvimento das crianças relativamente ao canto (Saunders, Varvarigou, Welch, 2010; Welch, 2006). Segundo um estudo realizado por Garcia, Amat e Casanova (2012), o coro é um elemento de socialização e de integração, no qual cada um dos elementos depende do resto do grupo para desenvolver as suas competências musicais, ou seja, a inclusão no grupo coral é feita de forma natural, aceitando-se cada um dos coralistas com o seu nível de desenvolvimento musical. Segundo Callaghan, Emmons, Popeil (2012, p. 596), “a voz de um colega que cante bem é o melhor modelo para outra criança imitar”. Assim, uma das formas de se proporcionar o desenvolvimento da afinação numa criança que não consegue cantar de forma afinada é coloca-la perto de outros colegas que cantem afinadamente (Mills, 1991).

O processo psicomotor envolvido no ato de cantar, segundo Callaghan, Emmons, Popeil (2012) tem quatro fases: (1) o professor é o modelo ou o estímulo; (2) o aluno compreende e descodifica o modelo; (3) o aluno imita o modelo; (4) o aluno analisa o que o professor apresentou e o seu *feedback* interno (do aluno) e procura melhorar a sua própria produção vocal.

A desafinação é um aspeto com o qual o professor se depara inevitavelmente nas suas aulas e pode ter várias causas: desatenção da criança à altura do som, *feedback* insuficiente e estratégia inadequada de ensino. O professor desempenha, assim, um papel importante e fundamental, devendo cantar no registo o mais próximo do registo do aluno, pois assim aquele o imitará com maior rigor e afinação. Outra forma de ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho vocal e a perceber o som que está a produzir é pedir-lhe para colocar a sua mão em forma de concha entre o ouvido e a boca, permitindo-lhe ouvir e reconhecer a sua própria voz com maior clareza. Deve também pedir ao aluno que imite pequenos padrões, em forma de pergunta (professor) – resposta (aluno).

Segundo Janet Mills (1991), a razão pela qual as crianças não conseguem cantar de forma afinada relaciona-se com o facto de que as canções que têm de aprender não são escritas no seu registo vocal (as crianças, na sua maioria, tem um registo grave e pouco extenso e muitas canções são escritas sem que os compositores tenham esse aspeto em consideração). Uma das formas que poderão ajudar o professor a escolher canções mais adequadas será escutar as crianças no recreio, por exemplo, tentando, assim, descobrir o seu registo.

Três princípios são importantes para o desenvolvimento da afinação nas crianças (Mills, 1991): (1) as crianças devem ter oportunidade para cantar e não têm de cantar só canções,

podem cantar padrões melódicos, por exemplo; (2) cantar deve organizar-se como uma atividade em que todos participam de forma integrada e sem constrangimentos; (3) o progresso que cada criança realiza no desenvolvimento da sua qualidade vocal deve ser monitorizada e, por isso, o professor deve ser capaz de, para além de ouvir o grupo cantar, proporcionar oportunidades de escutar individualmente os alunos. Uma outra forma de ajudar as crianças a melhorarem a sua afinação é a tomada de consciência das suas próprias dificuldades, sendo encorajadas pelo professor a refletir sobre elas de forma positiva.

Capítulo 7 - Metodologia da Investigação

7.1. Natureza do estudo

A escolha de uma metodologia encontra-se intrinsecamente relacionada com o objetivo de cada investigação (Ruane, 2005). Neste caso concreto “O impacto das práticas e atitudes do professor no ensino de uma canção”, a orientação metodológica será de carácter naturalista, com abordagem qualitativa nos procedimentos a utilizar para recolha da informação (entrevistas e observações) e na análise e interpretação dos dados, ou seja, análise interpretativa de conteúdo (Morais & Neves, 2007).

Os estudos naturalistas “caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis para o investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2002, p. 43).

7.2. Apresentação e análise de resultados

7.2.1. Recolha de dados

Os dados são a base de uma investigação (Yin, 2007). Os dados relevantes emanam de quatro atividades principais de campo (empíricas): a entrevista, a observação, a recolha e análise (de materiais) e da emoção (Yin, 2007). A observação participante semiestruturada (Quivy & Campenhoudt) e a entrevista semiestruturada (Gray, 2004) foram as técnicas de recolha de informação primordiais e complementares na procura de respostas à questão desta pesquisa: qual o impacto das práticas e atitudes do professor no ensino de uma canção?

Como se trata de compreender de que forma os professores de Iniciação Musical e de Coro Infantil se apropriam de uma canção e a utilizam como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de competências dos seus alunos, sejam elas competências musicais, sociais, estéticas ou outras, os meios instrumentais de recolha de dados que melhor servem este objetivo são as técnicas da observação e da entrevista.

No final da recolha dos dados relativos à temática das práticas pedagógicas, trataram-se as

observações e as entrevistas procedendo-se à sua transcrição, incluindo-se apenas a informação relevante e mais importante para o estudo em causa (Walliman, 2006). Pretende-se, assim, saber, quais são as percepções dos professores relativamente ao processo de ensino-aprendizagem de uma canção, se essas percepções correspondem às interpretadas através da observação (no caso dos professores observados em contexto de aula), quais são as estratégias que julgam mais eficazes e como entendem, valorizam e desenvolvem a afinação num e noutro contexto (disciplina de Iniciação Musical e disciplina de Coro Infantil).

7.2.2. Análise de dados: a análise de conteúdo

A técnica utilizada para recolher informação relevante dos dados recolhidos foi a análise de conteúdo que trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. Existem dois tipos de textos que podem ser trabalhados pela análise de conteúdo: os textos produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação, e os textos já existentes, produzidos para outros fins, como textos de jornais, por exemplo. A sua matéria-prima é o conteúdo, isto é, a materialidade linguística (Bardin, 1977).

São quatro os tipos de análise de conteúdo: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Esta última propõe-se descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado, utilizando-a de forma mais interpretativa ao invés de realizar inferências estatísticas. A análise categorial temática funciona em três etapas, por operações de desconstrução do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos (Bardin, 2002). Segundo Walliman, “a codificação ajuda a organizar uma grande quantidade de dados (notas, observações, transcrições, documentos, etc.) e permite uma primeira conceptualização” (Walliman, 2006, p. 133).

De certo modo a análise de conteúdo, é mais do que uma mera descrição, uma interpretação pessoal por parte do pesquisador relativamente à percepção que tem dos dados. Não é possível uma interpretação neutra da informação (Barden, 1977). Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada com o contexto em que a comunicação se verifica. Ainda que

originalmente a análise de conteúdo se preocupasse mais diretamente com o significado das mensagens para os receptores, na sua evolução, assumiram uma importância cada vez maior as investigações com ênfase tanto no processo como no produto, considerando tanto o emissor como o receptor.

A técnica de análise de conteúdo estrutura-se em três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leituras, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registo. Na última fase realiza-se a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo as suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns (Bardin, 1977).

Tendo como base as transcrições das observações diretas semiestruturadas e das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores participantes na pesquisa, foi utilizado o processo de análise categorial temática como instrumento crítico da informação recolhida. Esta categorização incidiu nos tipos de metodologia do ensino-aprendizagem, nas estratégias pedagógicas, na gestão do tempo e na importância atribuída à afinação.

7.3. A observação semiestruturada

São várias as vantagens da aplicação da observação qualitativa (Afonso, 2002) aos processos educativos, sendo uma das mais importantes o facto de se obter informações que de outra forma não seria possível. Por outro lado, a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre determinados grupos, as suas dinâmicas e inter-relações, a garantia de credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão (Robson, 1993); a facilidade no registo de informações não-verbais, são outras características que tornam a observação direta um meio privilegiado de recolha de informação (Afonso, 2002). “A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, p. 24-25).

Sendo o objeto do estudo a análise da(s) prática(s) pedagógica(s) do professor na sala de aula,

a recolha de dados será baseada na observação direta não participante (Gray, 2004), em que o observador não age na situação a observar, podendo, desse instrumento de recolha de informação, emergir outras hipóteses para o problema central da investigação, e semiestruturada (Quivy & Campenhoudt, 2008). A investigação por observação em música descreve os acontecimentos no momento em que ocorrem. Pode envolver a definição, o registo, a análise e as interpretações da situação presente, a sua caracterização ou os processos dos fenómenos musicais. O enfoque está, portanto, nas condições dominantes na música ou em situações musicais, ou no comportamento de uma pessoa ou de um grupo numa situação musical (Yarbrough, 2003).

Segundo Gay, para que a observação se concretize são necessários poucos participantes; tempo; definição das categorias de observação, isto é, o que se pretende observar (quais as variáveis), devendo-se registar, de forma simples e acessível, o que se observa, através de vídeo ou áudio, uma das formas de garantia de fiabilidade da observação (Gay, 1986).

O tipo de observação nesta investigação é aberta (Gray, 2004), ou seja, o participante no estudo sabe que está a ser gravado e o investigador só poderá recolher os dados desta forma, com o consentimento do mesmo. Foi, assim, criado um guião de observação que facilitou a uniformização do registo e a posterior análise (Quivy & Campenhoudt, 2008).

O dispositivo de registo de observação será o de codificação, potencialmente criador de um quadro objetivo (Tuckman, 2005).

A gravação da observação semiestruturada aos professores participantes nesta investigação realizou-se entre 13 de Janeiro de 2014 e 27 de Março de 2014 (ver Anexo 26).

7.3.1. O guião da observação

Este foi um instrumento que antecedeu a gravação em vídeo da observação efetuada a seis dos 15 professores que participaram neste estudo. Foi entregue a cada um dos professores a partitura de uma canção, denominada “Bicicleta”, da compositora Paula Pina (ver anexo 22). Assim, organizou-se o registo da observação pela predefinição de quatro grandes categorias e de subcategorias de análise:

Categoria I – Estrutura da Aula (relativa às estratégias utilizadas pelo professor no ensino da canção, medindo-se a frequência dessas ações)

Ensinar a canção (texto e melodia)

Ensinar texto/história

Ensinar a melodia

Mostrar o acompanhamento harmónico

Acrescentar gestos

Acrescentar movimento

Atividade de Formação Musical

Categoria II – Estrutura da Aula (refere-se às estratégias utilizadas pelo professor no ensino da canção, medindo-se a duração de cada uma das ações realizadas)

Ensinar texto/história

Ensinar a melodia

Mostrar o acompanhamento harmónico

Acrescentar gestos

Acrescentar movimento

Atividade de Formação Musical

Categoria III – Professor (de que forma o professor utiliza o piano, a voz e o gesto para ensinar a canção)

1. Utilização do Piano:

- Harmonização própria
- Harmonização original
- Toca a melodia
- Correção de notas
- Correção da afinação

2. Utilização da Voz:

- Canta para exemplificar
- Canta para corrigir notas
- Canta para corrigir texto
- Canta para corrigir afinação
- Para exemplificar só o texto
- Para exemplificar texto/ritmo
- Para corrigir texto

3. Utilização de Gestos:

- Para ensinar a canção
- Para corrigir notas
- Para corrigir a afinação
- Para corrigir texto

Categoria IV – Alunos (concerne as ações realizadas pelos alunos relativamente à aprendizagem da canção).

1. Erros:

- de texto
- de melodia
- de afinação
- de ritmo

2. Cantar

3. Movimento

7.3.2. Procedimentos

Participaram na gravação da aula observada três professores de Iniciação Musical e três professores de Coro Infantil.

A maior parte dos professores gravados tem formação superior e específica em Formação Musical / Direção Coral. Apenas um professor (de Iniciação Musical) não tem formação superior nesta área de ensino (P13).

A definição do ano de Iniciação Musical para o ensino de uma canção dependeu dos níveis que cada professor lecionava no ano-letivo correspondente à realização deste estudo, encontrando-se o 3º ano comum a esse grupo de participantes.

As aulas foram registadas em suporte vídeo segundo a disponibilidade dos professores, na escola por cada um definida para a realização da observação.

Foi utilizada, como instrumento de observação e respetiva análise, a aplicação informática VideoPro, para iPad. Esta aplicação tornou bastante mais simples a recolha de dados relativa à gravação das seis observações semiestruturadas que integraram este estudo. O dispositivo de registo de observação foi o de codificação, potencialmente criador de um quadro objetivo (Tuckman, 2005).

7.3.3. Descrição do funcionamento da aplicação VideoPro

Esta aplicação permite a pré-definição de categorias e sub-categorias a analisar (até um máximo de vinte e sete), bem como codificá-las segundo cores, para observar comportamentos e ações dos professores. Assim, agruparam-se da seguinte forma as categorias e subcategorias de análise, segundo a sua frequência e duração:

Categoria I – Estrutura da Aula (frequência da ação)

Categoria II – Estrutura da Aula (duração da ação)

Categoria III – Professor:

- Utilização do Piano (frequência da ação)
- Utilização da Voz (frequência da ação)
- Utilização de Gestos (frequência da ação)

Categoria IV – Alunos:

- Erros (frequência da ação)
- Cantar (duração da ação)
- Movimento (duração da ação)

Depois da inclusão dos vídeos referentes ao ensino da canção na aplicação VideoPro, procedeu-se ao registo da ocorrência de uma ação premindo-se o botão correspondente à categoria / subcategoria que se pretendia observar, apenas para se assinalar essa ação. Para registar a duração de uma ação premiu-se o botão no início e no final dessa mesma ação. Com a utilização desta aplicação também foi possível registar informação descritiva relevante para o estudo relativamente a algumas ações dos professores observados.

7.3.4. CBTAonline Web Analysis Tools: VideoPro Session Analysis

Depois dos dados recolhidos através do VideoPro, os mesmos foram enviados via e-mail como ficheiros CSV¹³, compatível com o programa informático Excel, através do sítio CBTAonline Web Analysis Tools: Video Pro Session Analysis.

Os ficheiros CSV foram convertidos, por sua vez, em tabelas Excel, onde são apresentados automaticamente os cálculos e percentagens de todas as ações que foram registadas na aplicação, bem como o número total de ações realizadas pelo professor e a duração total de cada registo vídeo. (ver anexo 23).

Os dados dessas tabelas serão apresentados segundo os seguintes critérios:

Ocorrência de uma ação (*Event*):

- *Count* = nº de vezes em que a ação ocorreu
- *Count Minute* = nº de vezes por minuto
- *Colour Count Proportion* = percentagem da ação dentro dessa cor.
- *Session Count Proportion* = percentagem do nº de ações relativamente ao tempo total de aula

¹³ Um ficheiro CSV é um ficheiro sem formatação em que os valores estão separados por vírgulas, delimitados por aspas e, em que, cada linha tem um registo diferente, ou seja, um artigo, cliente ou fornecedor por linha.

Tempo gasto em determinada ação (*Duration*)

- *Total duration* (m) = duração total da ação
- *Duration Proportion* (%) = percentagem da ação relativamente ao tempo total de aula.
- *Average Duration* (m) = tempo médio gasto em determinada ação
- *Minimum Duration* (m) = duração mínima da ação
- *Maximum Duration* (m) = duração máxima da ação

Da informação recolhida, retirou-se a mais relevante, ou seja, a que melhor poderia responder às questões colocadas no início desta investigação. Depois da análise da informação foi feita uma comparação entre atitudes e estratégias adotadas pelos professores observados, tentando encontrar padrões de comportamento e critérios de comparação.

7.4. A Entrevista

Associada ao recurso instrumental da observação direta definiu-se, nesta pesquisa, uma outra técnica direta: a entrevista (Aires, 2011). Este é o outro recurso metodológico escolhido para a recolha de informação empírica sobre as práticas e atitudes do professor no ensino de uma canção. Existem vários tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada, não-estruturada, focada, não-diretiva e entrevista de conversação informal (Gray, 2004). “Com a entrevista, o investigador tem tempo para tomar contacto com o tema do estudo, para construir discurso com o objeto de estudo, e para ouvir, interagir e “conhecer” o objeto de estudo” (Ruane, 2005). É uma interação (Yin, 2011), uma conversação intencional entre dois sujeitos, o entrevistado e o entrevistador, uma conversa que se baseia num determinado propósito, é uma situação criada pelo entrevistador para poder ter um direto acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, quais são os seus valores, as suas crenças (Robson, 1993; Afonso, 2005). É uma troca de informações, “em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2011, p. 29). Sendo fundamentalmente um estudo de dimensão exploratória, envolvendo atitudes (e práticas dos professores em sala de aula), a entrevista é o recurso instrumental que melhor se aplica (Gray, 2004).

Dos cinco tipos de entrevista anteriormente mencionados e que são característicos da investigação qualitativa – estruturada, semiestruturada, não-estruturada, focada, não-diretiva e

entrevista de conversação informal (Gray, 2004) –, a que melhor se adapta aos objetivos deste estudo¹⁴ é a entrevista semiestruturada. Escolheu-se este processo de recolha de informação pela sua flexibilidade (Walliman, 2006), baseando-se num guião pré-codificado¹⁵ (Tuckman, 2005), a utilizar pelo entrevistador, que incluiu categorias de resposta pré-codificadas. Segundo Tuckman, “a codificação é o processo que visa reduzir os dados a uma forma na qual as semelhanças e as diferenças a nível das respostas podem ser classificadas segundo tabelas” (Tuckman, 2005, p. 354).

A entrevista aplicada neste estudo é composta por secções estruturadas e não estruturadas, com formatos de questões estandardizadas (fechadas), mas privilegiando as perguntas abertas e semiabertas (Walliman, 2006), pois o objetivo da utilização deste modelo de entrevista nesta investigação é precisamente evitar as respostas fechadas, o simples “sim” e “não”, estimulando, por outro lado, o uso de um discurso próprio e não pré-definido pelo entrevistador (Yin, 2011). No entanto, também se poderá verificar a pós-codificação, ou seja, durante a entrevista podem surgir respostas livres e, neste caso, serão registadas textualmente (neste caso concreto, através de um gravador áudio).

Ao utilizar este recurso de recolha de informação, pretendeu-se analisar vários elementos que poderiam condicionar os professores no ensino de canções.

7.4.1. O guião da entrevista

A elaboração do guião da entrevista (ver anexo 24), precedeu a fase da realização das entrevistas. Este guia orientador foi organizado em quatro partes temáticas, cada uma delas com objectivos específicos, registados no mesmo documento, com carácter de tópicos / questões e aspectos a explorar caso os inquiridos não se referissem espontaneamente às questões. Assim o guião das entrevistas apresenta três dimensões / questões, cada qual com os seguintes propósitos:

Introdução: Legitimação da entrevista e motivação

¹⁴ Uma pesquisa fundamentalmente exploratória, em que se pretende alcançar uma maior clarificação de atitudes e de significados (Gray, 2004) relacionados com as práticas pedagógicas no ensino da música.

¹⁵ O mesmo guião de entrevista será aplicado nas entrevistas para a recolha de dados referente aos nove professores que não foram sujeitos a observação vídeo em contexto de sala de aula.

1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;
2. Assegurar a confidencialidade das informações;
3. Valorizar o contributo do entrevistado.

1. Concepção da canção enquanto instrumento pedagógico de desenvolvimento de capacidades musicais

1. recolher informação sobre os objetivos que o professor pretende desenvolver na escolha de uma canção;
2. recolher dados sobre os estilos de canções utilizadas por cada professor;
3. recolher dados sobre as fontes de recolha mais comuns de canções.

2. Atitudes e estratégias utilizadas no ensino de uma canção

1. recolher dados sobre as estratégias de ensino de canções na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil;
2. recolher dados sobre a importância que cada professor atribui à afinação na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil.

3. Reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino de uma canção

1. Recolher dados de opinião que permitam caracterizar os entrevistados relativamente às concepções que possuem da reflexão sobre a prática do ensino de uma canção em cada um dos contextos de ensino- aprendizagem incluídos nesta investigação.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas na íntegra a partir dos registos magnéticos, dando origem a um protocolo.

7.4.2. Protocolo da transcrição das entrevistas

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e registadas em suporte áudio. Na passagem das entrevistas para a escrita, pretendeu-se transcrever o discurso o mais fidedigno possível dos entrevistados, não se recorrendo a retificações de sintaxe, nem de construção frásica. No entanto, foram utilizados os sinais de pontuação característicos da linguagem escrita (ponto final, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto de exclamação, ponto de interrogação), como recurso à clarificação do discurso transcrito.

De modo a facilitar a posterior análise dos dados obtidos, começou-se por categorizar os professores, atribuindo a cada um deles um algarismo por ordem de realização das entrevistas. Desta forma, os docentes inquiridos serão designados por P1, P2, e assim sucessivamente, até um total de quinze. Também estão incluídas as entrevistas aplicadas aos professores que foram observados em contexto de sala de aula e cujo ensino de uma canção foi registado em suporte vídeo.

Os dados recolhidos nesta fase da investigação foram interpretados utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Códigos utilizados e respetiva descrição

(...)	Indicação da existência de discurso não transcrito, pela não relevância para o estudo.
“entre aspas “	Designação de discurso direto.
. , ; : ! ?	Sinais de pontuação.
Itálico	Palavras estrangeiras.
((minúsculas))	Comentários descritivos do transcritor.
(minúsculas)	Hipótese do que se ouviu.

7.4.3. Procedimentos

Os dados recolhidos nesta investigação, através do recurso instrumental da entrevista, foram organizados por Categorias, segundo análise de conteúdo e/ou análise temática, isto é, categorias de resposta pré-codificadas e pós-codificadas, respetivamente (Tuckman, 2005). Assim, foram oito as Categorias que resultaram do estudo e que se subsumiram às dimensões/questões iniciais que fundamentaram esta investigação, referidas anteriormente neste capítulo:

1. Concepção da canção enquanto instrumento pedagógico de desenvolvimento de capacidades musicais

Objetivo: recolher informação sobre os objetivos que o professor pretende desenvolver na escolha de uma canção;

Categoria de Análise VIII:

1. Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical;
2. Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção no Coro Infantil;
3. Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

Objetivo: recolher dados sobre os estilos de canções utilizadas por cada professor;

Categoria de Análise I: estilos de canções utilizadas na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

Objetivo: recolher dados sobre as fontes de recolha mais comuns de canções;

Categoria de Análise II: Fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

2. Atitudes e estratégias utilizadas no ensino de uma canção

Objetivo: recolher dados sobre as estratégias de ensino de canções na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil;

Categoria de Análise V: Processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical;

Categoria de Análise VI: Processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil;

Objetivo: recolher dados sobre a importância que cada professor atribui à afinação na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil;

Categoria de Análise III: Importância da afinação na Iniciação Musical e no Coro Infantil;

Categoria de Análise VII: Afinação.

3. Reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino de uma canção

Objetivo: recolher dados de opinião que permitam caracterizar os entrevistados relativamente

às concepções que possuem da reflexão sobre a prática do ensino de uma canção em cada um dos contextos de ensino- aprendizagem incluídos nesta investigação;

Categoria de Análise IV: Reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

Nos quadros seguintes apresentam-se as subcategorias correspondentes a cada uma das categorias de análise das entrevistas, bem como a sua especificação relativamente à pré-categorização (análise de conteúdo) ou pós-categorização (análise temática).

CATEGORIA I	
Análise de Conteúdo	Análise Temática
Canções de autor	A escolha das canções depende das características dos alunos
	Canções com gestos
Canções de língua estrangeira	Canções mais “modernas”
	Canções temáticas
	De carácter alegre/divertido
Canções tradicionais portuguesas	De carácter calmo
	Letras originais do próprio
Composições originais do próprio	Melodias por graus conjuntos (Iniciação Musical)
	Interação voz-corpo

Quadro 6 – Categoria I: estilos de canções utilizadas na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

CATEGORIA II
Análise Temática
Apresenta varias canções e os alunos escolhem
Canções escritas para crianças
Canções que os alunos já conhecem
Colegas de profissão
Colegas do curso de Licenciatura em Música
Composições originais do próprio

Cursos de Formação e de Pedagogia Musical
Depende do grau de interesse / motivação do próprio professor
Internet
Livros didáticos
Manuais escolares
Material diverso
Professores do Curso de Licenciatura em Música
Sebenta elaborada por professores da escola

Quadro 7 – Categoria II: fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

CATEGORIA III	
Análise de Conteúdo	Análise Temática
É igualmente importante na Iniciação Musical e no Coro Infantil	É importante na Iniciação Musical
É mais importante na Iniciação Musical	
É mais importante no Coro Infantil	

Quadro 8 – Categoria III: importância da afinação na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

CATEGORIA IV	
Análise de Conteúdo	Análise Temática
Os processos utilizados não são os mesmos	Diferenças Iniciação Musical-Coro Infantil relacionam-se com o pós-ensino da canção
	Importância da utilização do corpo
	O piano não deve ser sobre-utilizado
	O processo de ensino-aprendizagem é mais rápido no Coro Infantil
Os processos utilizados são os mesmos	Utilizar a mesma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil
	Utilizar canções que o próprio goste
	Utilizar canções que os alunos já conhecem
	Utilizar estratégias que efetivem a aprendizagem

Quadro 9 – Categoria IV: reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

CATEGORIA V	
Análise de Conteúdo	Análise Temática
Ensino do texto	Aprendizagem pelo processo de memorização
Ensino da melodia	Aprendizagem sensorial
Ensino do texto e da melodia	Ensino do ritmo e da melodia
Ensino do ritmo e do texto	Aprendizagem por imitação
Ensino do ritmo	Canta a canção do início ao fim
Ensino com harmonização	Realiza atividades de preparação do ensino da canção
Ensino sem harmonização	Canta a canção por frases
Explica a história do texto	Toca varias vezes no piano a canção com audição direcionada
Explica a forma da canção	Utiliza diferentes estratégias de ensino
Explica a estrutura da canção	Toca só a melodia no piano
Inclui leitura de notas na pauta	Não canta no registo vocal dos alunos
Inclui leitura do texto (P3)	Não utiliza o acompanhamento original no processo de ensino
Utiliza processo de reprodução do texto	Utiliza metáforas
Utiliza processo de reprodução da melodia	Utiliza harmonia gravada
Utiliza processo de reprodução do texto e da melodia	Utiliza o piano no processo de ensino-aprendizagem
	Utiliza só a voz no processo de reprodução da melodia
	Desenhos no quadro para memorizarem a letra

Quadro 10 – Categoria V: processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical.

CATEGORIA VI	
Análise de Conteúdo	Análise Temática
Ensino do texto	Aprendizagem pelo processo de memorização
Ensino da melodia	Aprendizagem sensorial
Ensino do texto e da melodia	Aprendizagem por imitação

Ensino do ritmo e do texto	Canta a canção do início ao fim
Ensino do ritmo	Realiza atividades de preparação do ensino da canção
Ensino com harmonização	Toca só a melodia no piano
Ensino sem harmonização	Não canta no registo vocal dos alunos
Explica a história do texto	Não utiliza o acompanhamento original no processo de ensino
Explica a forma da canção	Utiliza metáforas
Explica a estrutura da canção	Utiliza harmonia gravada
Inclui leitura de notas na pauta	Utiliza o piano no processo de ensino-aprendizagem
Inclui leitura do texto	Utiliza só a voz no processo de reprodução da melodia
Utiliza processo de reprodução do texto	Canta a canção por frases
Utiliza processo de reprodução da melodia	Utiliza diferentes estratégias
Utiliza processo de reprodução do texto e da melodia	

Quadro 11 – Categoria VI: processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil.

CATEGORIA VII
Análise Temática
Desenvolve-se com a prática vocal
É o objetivo principal a alcançar na Iniciação Musical e no Coro Infantil
Utiliza a mesma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil
Utiliza metáforas para melhorar a afinação

Quadro 12 – Categoria VII: afinação.

CATEGORIA VIII	
Análise de Conteúdo	Análise Temática
Aquisição e desenvolvimento de competências auditivas	Adaptar-se ao objetivo a desenvolver

Aquisição e desenvolvimento de competências motoras	Aquisição e desenvolvimento de competências vocais
Aquisição e desenvolvimento de competências de leitura	Formar musicalmente os alunos

Quadro 13 – Categoria VIII: aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical.

CATEGORIA VIII	
Análise de Conteúdo	Análise Temática
Aquisição e desenvolvimento de competências vocais	Aquisição e desenvolvimento de competências auditivas
	Aquisição e desenvolvimento de competências motoras
	Desenvolve a autonomia dos alunos
	Desenvolve a autonomia dos alunos
	Resolve problemas de afinação
	Saber “manusear” uma partitura

Quadro 14 – Categoria VIII: aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção no Coro Infantil.

CATEGORIA VIII
Análise Temática
Conhecer o registo de voz cantada
Deve ser motivante para os alunos
A disciplina de Iniciação Musical e Coro Infantil têm objetivos diferentes
Para os alunos fazerem música
Ser musicalmente interessante
Transmitir o carácter da canção
Utilização do corpo

Quadro 15 - Categoria VIII: aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

7.4.4. Participantes

Na escolha do número de participantes numa investigação impõe-se verificar também se a dimensão do grupo selecionado é demonstrativa da população a ser estudada (Gray, 2004). Assim, como na investigação de natureza qualitativa o estudo dos fenómenos recorre, na maior parte das vezes, a populações mais reduzidas do que na metodologia quantitativa (Gray, 2004), utilizar-se-á a técnica da amostragem *teórica* (Walliman, 2006), em que a recolha de informação é feita através de um grupo que o investigador julga possuir muita informação substancial sobre o tema objeto do estudo¹⁶.

A delimitação da dimensão do grupo de participantes teve em consideração critérios de tempo, custo e esforço (Walliman, 2006), dado que “ em pesquisas qualitativas, o fundamental é que a seleção seja feita de forma que consiga ampliar a compreensão do tema e explorar as variadas representações sobre determinado objeto de estudo” (Fraser & Gondim, 2004, p.147). Por outro lado, o recurso à técnica da entrevista (semiestruturada) como instrumento de recolha de informação também condicionou o número de participantes. Gaskell defende que o mínimo de entrevistas a realizar deverá ser 15, podendo esse número oscilar entre 15 a 25 entrevistas, dado a possibilidade de esgotamento do tema em contextos sociais específicos (Gaskel, 2002).

A seleção dos participantes neste estudo não se revelou muito fácil, pois do contacto com alguns professores muitas vezes não se obteve qualquer resposta e outros não revelaram disponibilidade para colaborar. No entanto, os professores que deram resposta positiva à sua participação demonstraram, desde o início, responsabilidade e compromisso perante este desafio, revelando até curiosidade e interesse pelo tema da investigação, requerendo informação sobre as conclusões posteriormente alcançadas.

Foram entrevistados seis professores que, no ano letivo referente a esta investigação (2013-2014) lecionavam a disciplina de Iniciação Musical, oito professores que lecionavam a disciplina de Coro Infantil e um professor que já tinha lecionado a disciplina de Coro Infantil, mas que no ano letivo de 2013-2014 é docente de guitarra clássica.

¹⁶ Neste estudo em concreto, serão os professores que estão ou que já estiveram no contexto pedagógico de onde emergiu a problemática do tema – o ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil.

O estudo integrou mais 9 professores, que se incluíram num dos seguintes contextos pedagógicos: 1. docentes de Iniciação Musical e de Coro Infantil que já tenham lecionado estas disciplinas em anos letivos anteriores; 2. professores que apenas lecionam Iniciação Musical; 3. professores que apenas lecionam a disciplina de Coro Infantil. Foi recolhida informação adicional deste grupo de professores apenas através da aplicação de uma entrevista semiestruturada (Gray, 2004), utilizando-se o mesmo guião de entrevista (Tuckman, 2005) que o aplicado ao grupo dos docentes em observação direta. Desta forma, pretendeu-se aumentar o número dos participantes, através da inclusão das respostas destes professores, criando-se uma maior possibilidade de análise e comparação de estratégias pedagógicas, sem recorrer ao primeiro instrumento utilizado – a observação direta e sistemática – dado o constrangimento da limitação temporal de recolha e análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas entre 25 de Novembro de 2013 e 21 de Janeiro de 2014 e marcadas segundo a disponibilidade (dia, hora e local) de cada um dos participantes (ver anexo 25).

7.5. Cuidados éticos

A ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas. A ética existe como uma referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa se tornar cada vez mais humana (Walliman, 2006). Daí a necessidade de se definirem princípios éticos de conduta para os investigadores.

A relação entre ética e ciência é considerada como um dos importantes problemas da atualidade. Assumir responsabilidade na e com a pesquisa é assumir a presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão. É ter consciência que o ato de investigar não é neutro, constituindo-se numa ação histórica e ético-política.

O investigador deverá solicitar autorização de instituições, organizações, associações, etc., para executar o projeto de pesquisa; deverá informar cada participante dos objetivos, metodologia e forma de recolha dos resultados. O anonimato deverá ser garantido a todos os intervenientes e códigos ou nomes fictícios deverão ser utilizados no relatório. Essas medidas

constituem-se como éticas porque respeitam as pessoas envolvidas direta ou indiretamente, preservando a sua identidade e a sua privacidade.

A preservação da privacidade manifesta-se quando: o investigador garante a não revelação da identidade/identificação das pessoas-participantes; quando só utiliza imagens e sons com autorização específica para tal; quando há cuidado com e na utilização de registos: questionários, relatórios, planos, etc.; quando há preocupação, por parte do investigador, com o acesso às informações pessoais das pessoas-participantes por terceiros; quando os dados obtidos são de uso exclusivo para o projeto de pesquisa.

Há quatro princípios a serem atendidos pelos investigadores. Define-se a eticidade da pesquisa nos seguintes termos (Gray, 2004):

- a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los com dignidade, respeitá-los na sua autonomia e defendê-los na sua vulnerabilidade;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados;
- d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos.

A ética faz parte da nossa vida em sociedade e como investigadores também nos constituímos seres de decisão, de liberdade e de responsabilidade. Os cuidados éticos na pesquisa são garantias de direitos e deveres, logo, uma prática de respeito ao outro e de cidadania.

Cabe aos pesquisadores, bem como aos orientadores, o esforço para cumprir os princípios, normas e requisitos estabelecidos, para garantir eticidade às pesquisas, não só na área médica e experimental, mas, principalmente, nas ciências em que o trato com o humano e o social é o foco de atenção na investigação, como as ciências humanas e sociais, e no caso especial, a educação (Yin, 2011).

A ética na pesquisa não pode ser vista como um processo burocrático, mas sim como uma normalização necessária face aos abusos morais presentes tanto na sociedade em geral, como

no campo da ciência. Constitui, então, uma questão ética, os investigadores não executarem pesquisas sem considerar tais cuidados, considerando que cada ato ético amplia a cidadania e garante a autonomia das pessoas-participantes. Esses procedimentos não impedem a realização dos estudos, nem os burocratizam, é preciso pensar que o mais importante e que está acima de tudo é o respeito à pessoa que participa na pesquisa, à sua integridade, dignidade e à sua vida.

A canção deste estudo não foi utilizada em aula pela mestrandia, como parte integrante do estudo, precisamente por motivos éticos, ou seja, os resultados poderiam ser influenciados, podendo não haver uma total imparcialidade na recolha e análise dos dados.

Capítulo 8 - Apresentação e Análise de Resultados

Os dados são a base de uma investigação (Yin, 2007). Os dados relevantes emanam de quatro atividades principais de campo (empíricas): a entrevista, a observação, a recolha e análise (de materiais) e da emoção (Yin, 2007). A observação participante semiestruturada (Quivy & Campenhoudt) e a entrevista semiestruturada (Gray, 2004) foram as técnicas utilizadas de recolha de informação primordiais e complementares na procura de respostas à questão desta pesquisa: qual o impacto das práticas e atitudes do professor no ensino de uma canção?

8.1. Análise das entrevistas

Categoria I – Estilos de canções utilizadas na Iniciação Musical e no Coro Infantil

Como se verifica no gráfico 8, nove, dos 15 professores entrevistados, referem a utilização de canções de autor nas suas aulas. Na sua maioria, são de autores portugueses - do século XX e contemporâneos. Nomeiam Fernando Lopes-Graça, Margarida Fonseca Santos, Sérgio Azevedo e Carlos Garcia. Isabel Pina e Manuel de Andrade são referenciados por apenas um professor, respetivamente.

As canções de língua estrangeira são, para os professores que as referiram, um bom material didático que usam nas suas aulas. Escolhem canções, segundo os próprios, “simples”, revelando-se uma boa fonte de motivação no processo de aprendizagem.

Os que responderam afirmativamente à utilização de canções tradicionais portuguesas (quatro professores) são professores que, para além deste estilo de canções, ensinam aos seus alunos uma diversidade de estilos.

Uma pequena minoria (três professores) compõe e cria as suas próprias canções. P3 é o professor que, deste grupo, mais compõe para os seus alunos, ou seja, cria com objetivos específicos de aprendizagem sempre que não encontra canções que preencham os requisitos pedagógicos que procura. P15 escreve as letras das canções e convida compositores para

escreverem a música. P2 cria, mas apenas como mais uma oportunidade de apresentar algo original e diverso aos seus alunos.

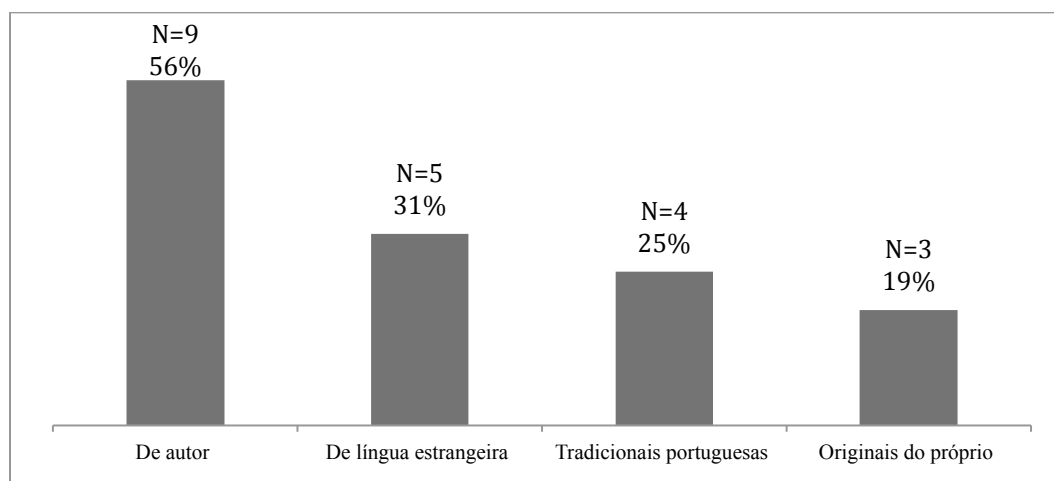


Gráfico 8 - Estilos de canções utilizadas na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pré-categorização).

As respostas que integram o gráfico 9 foram as resultantes da primeira pergunta da entrevista aplicada, respostas que não estavam pré-definidas no início desta investigação. Assim, verifica-se que oito dos quinze professores entrevistados crê que, na base da escolha de reportório de canções, está, sem dúvida, a adaptação das mesmas ao nível etário dos alunos e às características e qualidades vocais de cada turma.

Apenas um professor referiu que escolhia canções com gestos para ensinar aos seus alunos. O mesmo professor (P10) referiu que escolhe canções mais modernas no sentido de serem mais atuais, mais próximas das vivências dos alunos.

P12 refere que escolhe grande parte das canções pelo tema (canções temáticas), ou seja, dependendo da altura do ano – Natal, por exemplo.

P3 refere que escolhe canções “mais divertidas, com mais energia” (canções de carácter alegre/divertido), pois, pela sua experiência, acredita que os alunos se motivam mais, tornando as aulas mais participativas. Por outro lado, segundo este professor, como o horário é geralmente ao final do dia, os alunos estão “um bocado agitados”, e, desta forma, aprendem melhor.

P5, no início do ano letivo, geralmente utiliza canções de carácter “mais festivo, mais feliz”, pois acredita que, assim, também consegue interessar mais os seus alunos.

Somente P5 referiu que, depois de ter utilizado canções de carácter mais alegre, escolhe canções com um carácter oposto (canções de carácter calmo), referindo que, desta forma, os alunos correspondem melhor.

Das quinze entrevistas realizadas apenas P15 referiu a criação de letras de canções e de textos que interligam as canções que compõem os espetáculos que prepara com o Coro Infantil (“letras originais do próprio”).

P12 refere que utiliza canções simples, geralmente com melodias com graus conjuntos (“Melodias por graus conjuntos (Iniciação Musical)”).

Para P5 é de extrema importância que os alunos saibam “utilizar o corpo” e a escolha de determinadas canções está fortemente ligada a essa noção (“Interação voz-corpo”).

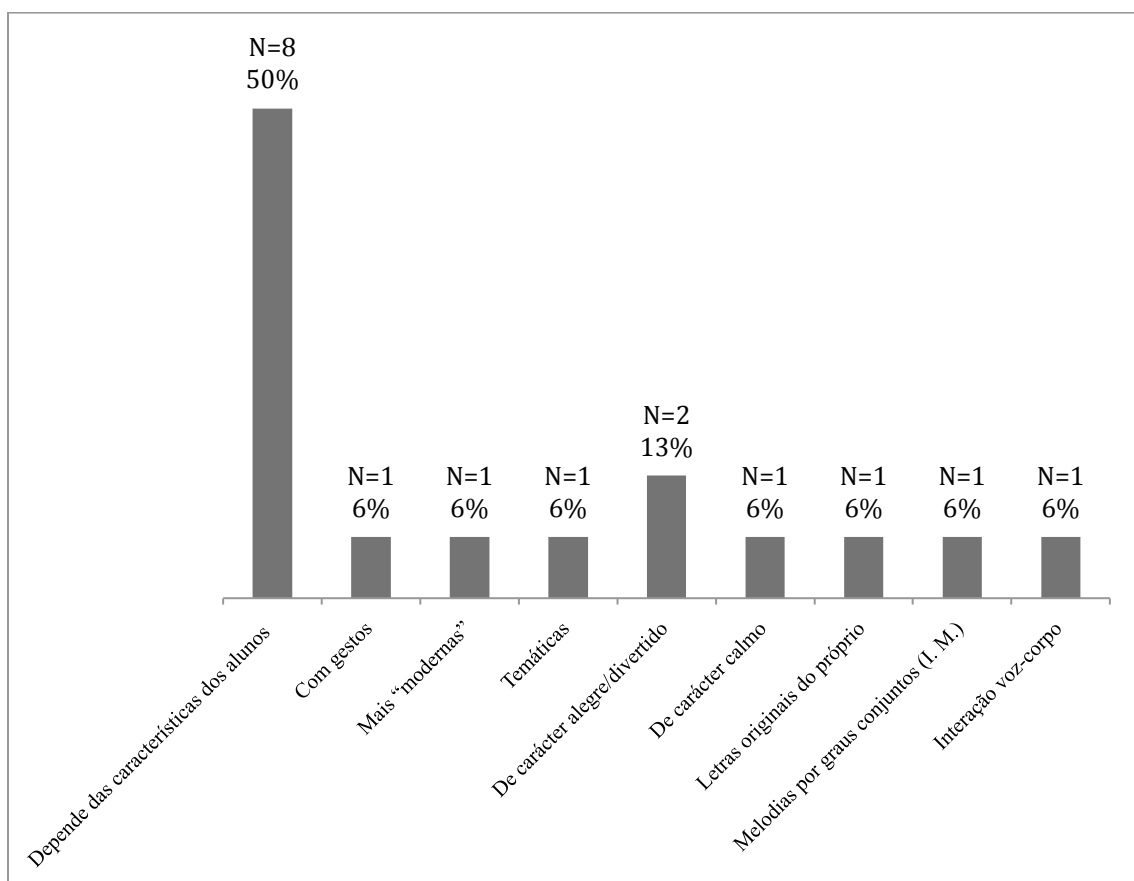


Gráfico 9 - Estilos de canções utilizadas na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização).

Categoria II – Fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil

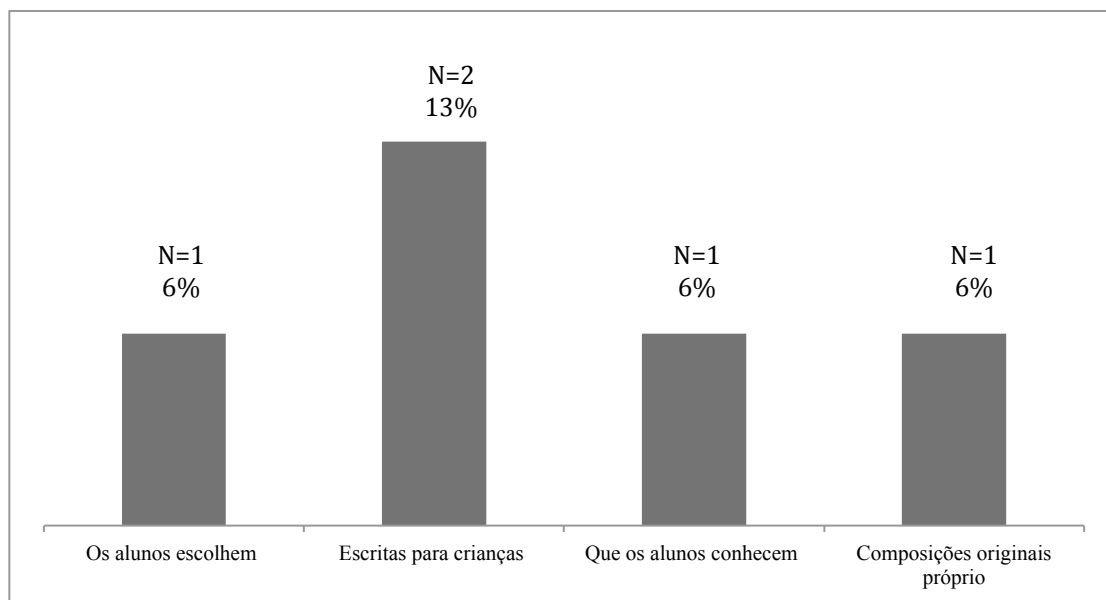


Gráfico 10 - Fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização).

P4 referiu que a escolha de canções foi realizada pelos alunos. O professor tocou e cantou as canções que tinha escolhido para os alunos escutarem e estes escolheram a que mais lhes agradou (“apresenta várias canções e os alunos escolhem”), como se apresenta no gráfico 10.

Para P8, a escolha das canções depende do reportório escrito com esse objetivo: tem de ser para crianças (“canções escritas para crianças”). P13 utiliza também canções escritas para crianças e também do Cancioneiro Infantil.

P4 referiu que os alunos, ao escutarem as canções que cantou e que tocou (“canções que os alunos já conhecem”) escolheram as que já conheciam.

P3 compõe as suas próprias canções, sendo essa a fonte fundamental do seu reportório de canções (“Composições originais do próprio”).

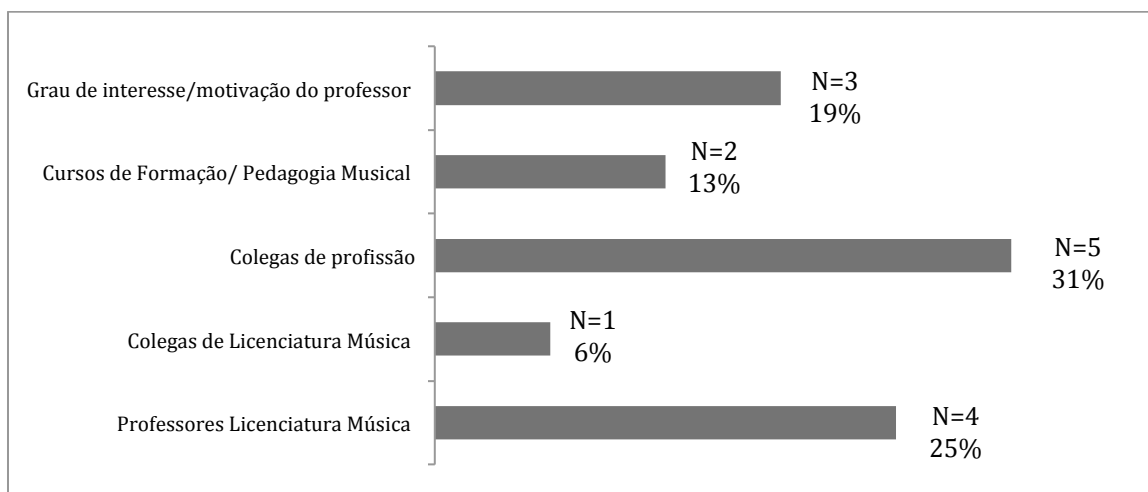


Gráfico 11 - Fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização).

Para cinco professores, como se verifica no gráfico 11, a troca de material entre colegas é também uma forma de conhecerem e de utilizarem novas canções nas suas aulas.

Para o professor P2 os colegas de curso são também uma ótima fonte de recolha de novas canções, não só de canções de autor como também de canções originais desses mesmos colegas (“colegas do curso de Licenciatura em Música”).

Para quatro dos professores entrevistados, o Curso de Música que realizaram e os professores com os quais contactaram durante esse período de aprendizagem foi também muito importante para a descoberta de materiais didáticos e pedagógicos, úteis para as suas aulas. P6 refere que as canções que utiliza são “de repertório que fiz eu como aluna – que os meus professores me ensinaram-, também repertório que fui recolhendo ao longo dos anos de Licenciatura, na Superior (Escola Superior de Música de Lisboa)”.

Para três dos professores inquiridos, a escolha de uma canção resulta sempre do fato de gostarem ou não de uma determinada canção. Quanto maior for a sua motivação e o seu interesse pela canção, maior também será a motivação e o interesse dos seus alunos em aprenderem e se empenharem em cantá-la bem.

Dois professores referiram como fonte de recolha de canções cursos de formação e de pedagogia musical nos quais participaram ao longo dos anos de docência. P14 refere: “tenho ido buscar muita coisa a cursos que tiro no estrangeiro, cursos de direção coral, festivais com

coros adultos e coros infantis/juvenis (...)". Nomeia também a participação no curso Vocalize, que se realiza anualmente.

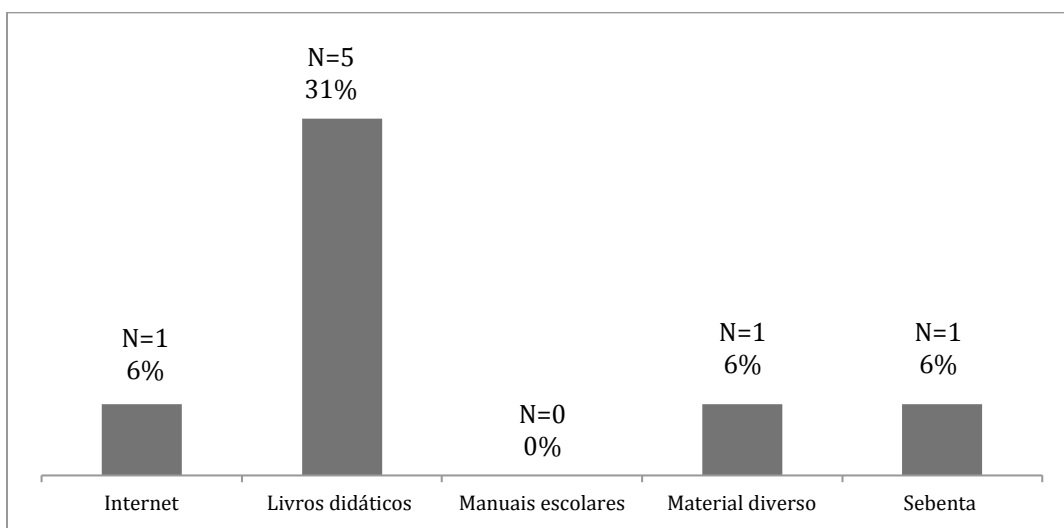


Gráfico 12 - Fontes de recolha das canções na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização)

Como se demonstra no gráfico 12, apenas um professor recorre à internet como fonte de recolha de canções para as suas aulas.

Os livros didáticos são, para cinco professores, uma fonte habitual de recolha de canções, para além de, segundo P14, estar atento “aos poucos livros que saem em português” e não houve qualquer referência por parte dos professores relativamente à recolha de canções integradas em manuais escolares de música.

P9 refere que encontra canções para as suas aulas em fontes diversas que possa ter em casa, não os especificando (“material diverso”).

Um dos professores inquiridos utiliza canções da Sebenta organizada por professores da escola onde leciona.

Categoria III – Importância da afinação na Iniciação Musical e no Coro Infantil

Três dos professores inquiridos responderam que, na sua opinião, a afinação é igualmente importante na Iniciação Musical e no Coro Infantil.

Como se pode observar no gráfico 13, não houve qualquer referência ao fato de se valorizar mais a afinação na Iniciação Musical do que no Coro Infantil.

Os quatro professores que se referiram à importância da afinação no Coro Infantil, sublinharam a sua opinião, como na referência de P3: “eu no Coro quero a 100%, na Iniciação Musical contento-me com 90%.”

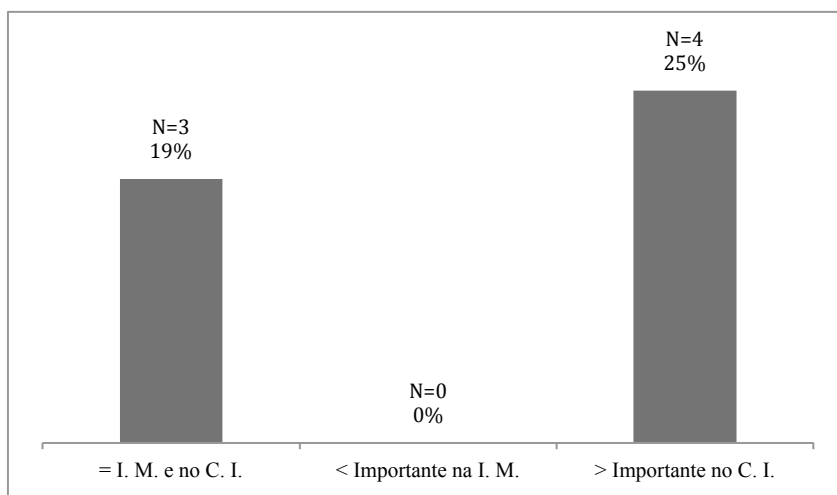


Gráfico 13 - Importância da afinação na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pré categorização).

Na categoria “a afinação é importante na IM” (pós-categorização), apenas um professor (P13) referiu a importância da afinação especificamente na disciplina de Iniciação Musical (disciplina que lecciona). Descreveu alguns exercícios específicos que utiliza antes de ensinar uma canção: “a afinação é bastante importante, aliás, antes de cantar e de começarmos a aprender qualquer canção, fazemos sempre exercícios de aquecimento - vocalizos, escalas -, para trabalhar também um bocadinho a parte da afinação”.

Categoria IV – Reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil

As estratégias utilizadas para ensinar uma canção, na opinião de sete professores, como se verifica no gráfico 14, são diferentes quando se trata da aula de Iniciação Musical e da aula de Coro Infantil.

Segundo P11, a aprendizagem de uma canção na aula de Iniciação Musical relaciona-se também com outros aspetos musicais, tais como a “dinâmica, tento que eles articulem bem, quando há um fraseado, para perceberem a noção de frase e ligaduras e respirações”. E na aula de Coro, pela experiência deste professor “eu tenho que ter uma abordagem diferente: - cantem, afinem, tudo bem!” P12 refere também que na Iniciação Musical “eu não quero só que eles decorem, quero que eles percebam aquilo que estão a cantar e quero usar aquilo para outras coisas: perceber que, se calhar, acaba na tónica, e que ali vai à dominante, essas coisinhas iniciais, gosto de usar as canções também para trabalhar isso. No Coro já não. No Coro já uso mesmo para eles cantarem, se divertirem”.

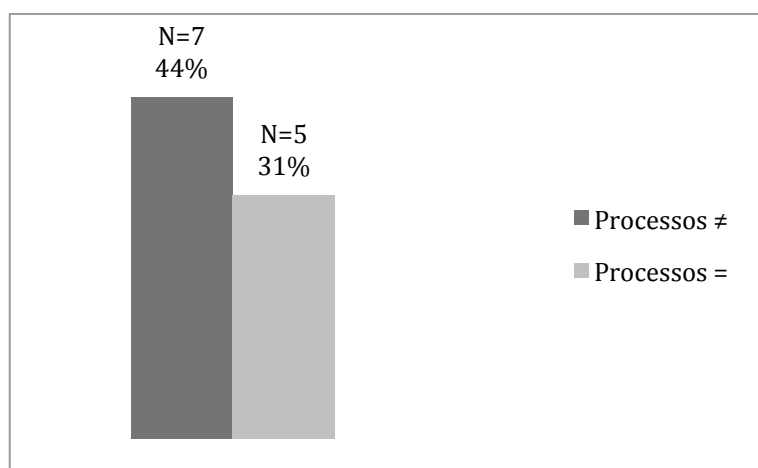


Gráfico 14 - Reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pré-categorização).

No entanto, cinco dos professores inquiridos acreditam que os processos utilizados no ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil são os mesmos. P9 refere que “em algumas situações a estratégia é a mesma”.

P3 também partilha a mesma opinião, pois, segundo o mesmo “quando eu vir que eles já sabem a melodia eu faço o “truque da esponjinha”, que isso eu uso no Coro e na Iniciação”. Há, portanto, processos que podem ser comuns a ambos os contextos de ensino-aprendizagem de uma canção.

Relativamente à reflexão dos professores sobre o ensino de uma canção nestas duas disciplinas, no âmbito de pós-categorização, surgiram algumas opiniões diferentes, as quais,

apesar de apenas serem referidas por um professor, foram consideradas relevantes para a investigação.

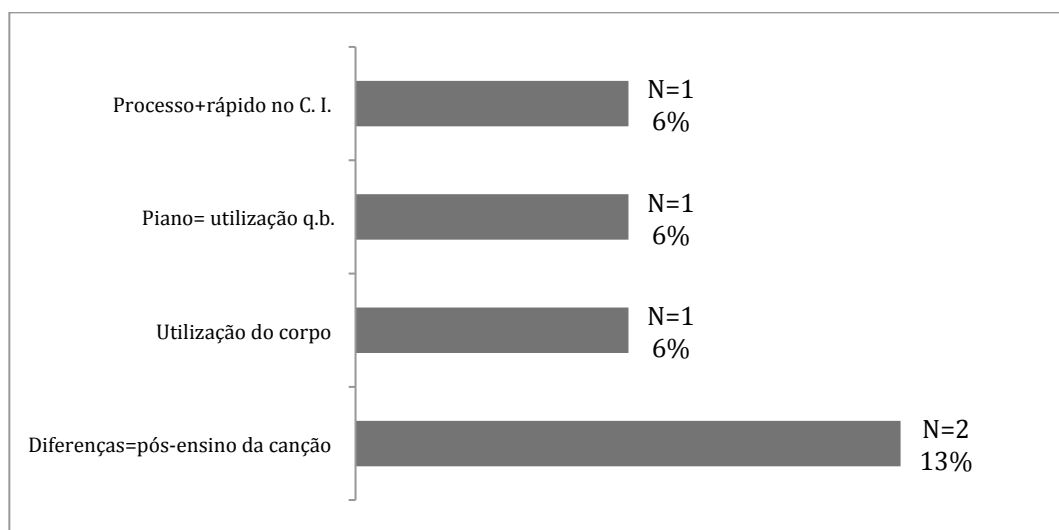


Gráfico 15 - Reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização)

Assim, como se verifica no gráfico 15, para dois professores, a diferença entre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil não se relaciona diretamente com o ensino propriamente dito dessa canção, mas sim com os objetivos que se pretendem desenvolver posteriormente através da utilização desse recurso pedagógico. Segundo P9: “O que muda é o que vem a seguir à aprendizagem da canção: na Iniciação aproveita-se para explorar outros aspetos da canção, desenvolver competências nos alunos, e na aula de Coro investe-se mais no trabalho de afinação (...) de cantar em conjunto e de explorar dinâmicas, fraseado...”.

Um professor (P5) referiu que, nas suas aulas de Coro Infantil, desenvolve frequentemente, atividades de utilização do corpo e do movimento corporal. Pela sua experiência na adoção desta estratégia, acredita que os alunos se sentem muito mais receptivos e menos inibidos. “Cantar deitados no chão, cantar de gatas, com a cabeça para baixo (...), vão-se sentindo cada vez mais desinibidos, há o movimento do correr, de andar passo a passo lento a cantar, olhos fechados, olhos abertos, em cima das cadeiras, de pé (...)” são alguns dos exercícios que utiliza nas suas aulas.

O professor, segundo a opinião de P3, não se deve “esconder” atrás do piano. Não o deve, portanto, sobre-utilizar. Deve utilizar em abundância a sua própria voz: “O fato de nós estarmos atrás do piano só se vê basicamente um bocado abaixo do pescoço para cima, do resto a informação perde-se. Um professor que desaparece atrás do piano, acabou a aula”.

Relativamente P3 refere que “no Coro Infantil tudo isto tem de ser muitíssimo mais rápido e com uma dinâmica muito grande”. Este professor acredita que no Coro Infantil uma canção deve obedecer a um processo mais rápido de aprendizagem do que na Iniciação Musical.

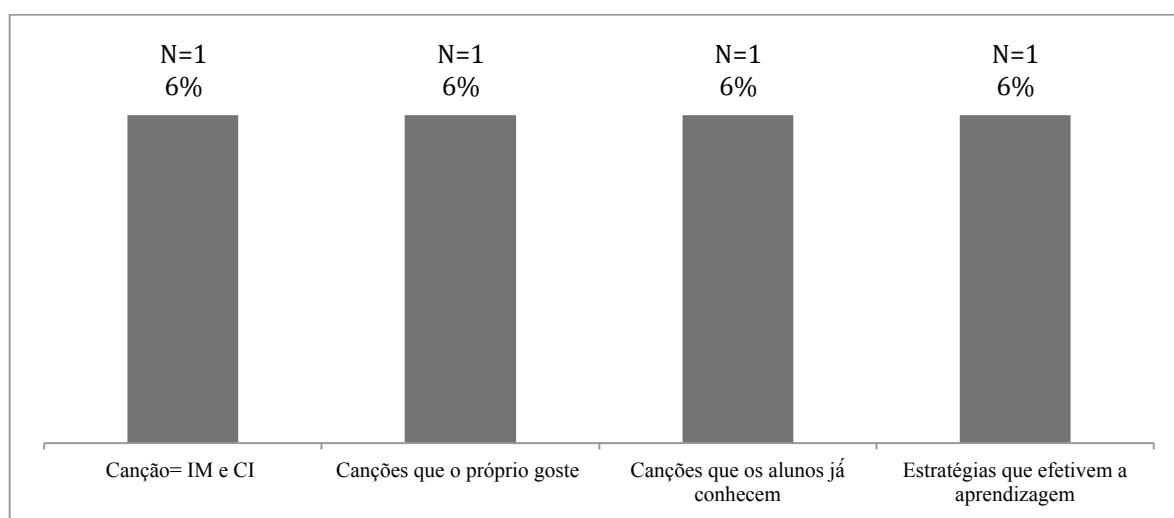


Gráfico 16 - Reflexão crítica sobre o ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil (pós-categorização).

No gráfico 16, observa-se um outro conjunto de pós-categorias referenciadas por alguns dos professores entrevistados. Assim, para P3 é frequente utilizar a mesma canção na disciplina de Iniciação Musical e na de Coro Infantil. Assim, cruza objetivos e desenvolve competências que são transversais a cada uma das disciplinas: a afinação, por exemplo: “(...) o Coro é tipo 2º, 3º e 4º ano. Se vou estar só com o 2º ano aproveito para ver ali um bocadinho e, nesse caso, estou a fazer um trabalho de afinação, dá sempre jeito para as aulas de Iniciação”. Este professor acredita, justificando essa opinião pela sua experiência profissional, que se deve utilizar estratégias diversificadas para que os alunos aprendam significativamente: “arranjar tudo o que é possível, estratégias o mais simples possível, nem que eu dê exemplos com metáforas, com comida, mesmo que eu não use os termos técnicos, uso outra coisa qualquer, vale tudo! Eu quero é que eles consigam fazer bem!”-refere o entrevistado.

Um dos professores inquiridos, como se pode observar no gráfico 9, refere que para se ensinar uma canção é estritamente necessário que o professor que a ensina goste dessa mesma canção, segundo P5. “Se eu não gosto da canção eles não vão gostar da canção. Este é o primeiro ponto. E o que é o gostar da canção? É gostar mesmo! Ter prazer quando estou a tocá-la e a cantá-la”. Só desta forma o ensino-aprendizagem poderá concretizar-se.

Para outro dos professores, um dos critérios para o sucesso da aprendizagem de uma canção baseia-se no conhecimento que os alunos já possam previamente ter da canção: “mostrei-lhes e eles disseram que conheciam, que gostavam e tive como critério que eles já conhecessem, aliás, a adesão é muito maior, nesse caso”, acredita P4.

Categoria V – Processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical

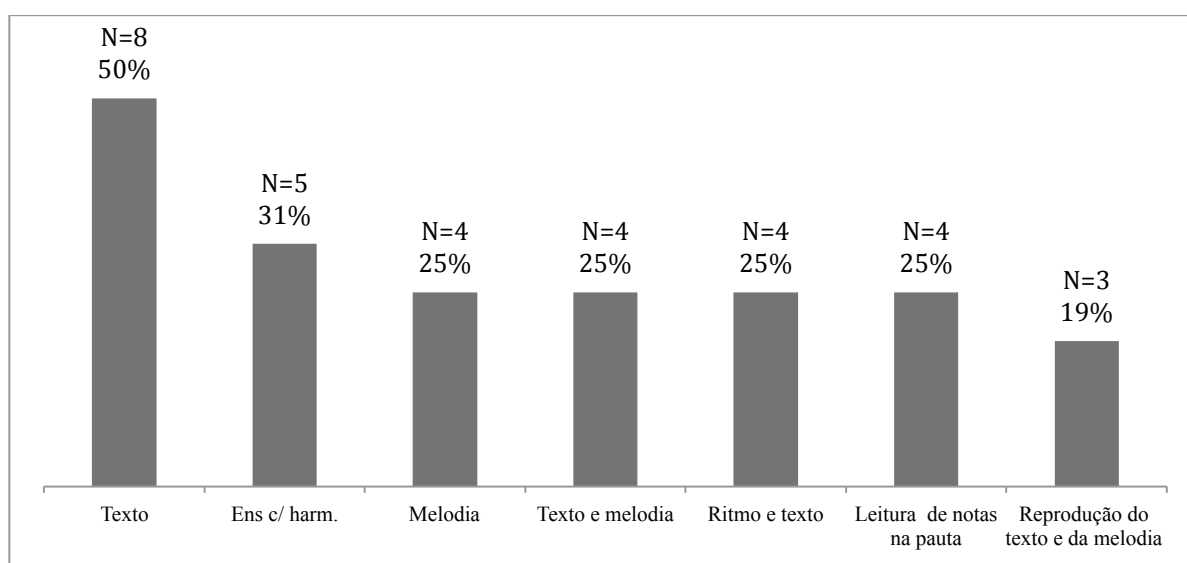


Gráfico 17 - Processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical (pré-categorização).

Relativamente aos processos utilizados pelos professores no ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical, observa-se no gráfico 17 que oito docentes recorrem maioritariamente ao ensino do texto, cinco ensinam as canções com acompanhamento harmónico e três professores utilizam processos de reprodução do texto e da melodia em simultâneo.

Quatro professores, respetivamente, referiram como processo principal de ensino: o ensino da melodia; o ensino do texto e da melodia; o ensino do texto e a inclusão de leitura de notas na pauta. Para P2, “a letra é normalmente um ponto de partida”. P9, P4 e P14 convergem na opinião de que começam pelo ensino do texto, especialmente quando aquele tem um carácter mais complicado.

P9 explica: “se o texto for mais elaborado, em termos de colocação na própria música, eventualmente, começo pelo texto”. E P4 descreve: “mas muitas vezes dava-lhes o papel logo para eles olharem para o texto, porque aí é que iria ficar a referência (...)dizia-lhes para tirar apontamentos em concreto, porque já sabia que ali ou acolá, em determinados pontos, havia falhas ou coisas que podiam fazer de forma diferente e dizia-lhes para apontar no texto, nem pensávamos na nota”.

Dos cinco professores que referiram a importância da utilização do piano enquanto instrumento de acompanhamento harmónico das canções que pretendem ensinar aos seus alunos, P5 foi o que mais referência fez a este processo de ensino: “o piano pode fazer uma linha harmónica, uma linha do baixo (...) pouco a pouco posso ir elaborando mais no piano e acrescentando uma linha harmónica”.

P4, apesar de manifestar que não utiliza o piano nas suas aulas, pois não é essa a sua formação, esclarece:” aproveitei o fato de a minha mulher ser pianista e gravei-a em casa, ao piano, a parte de piano, da forma que eu queria interpretar aquilo, e levei para aula”.

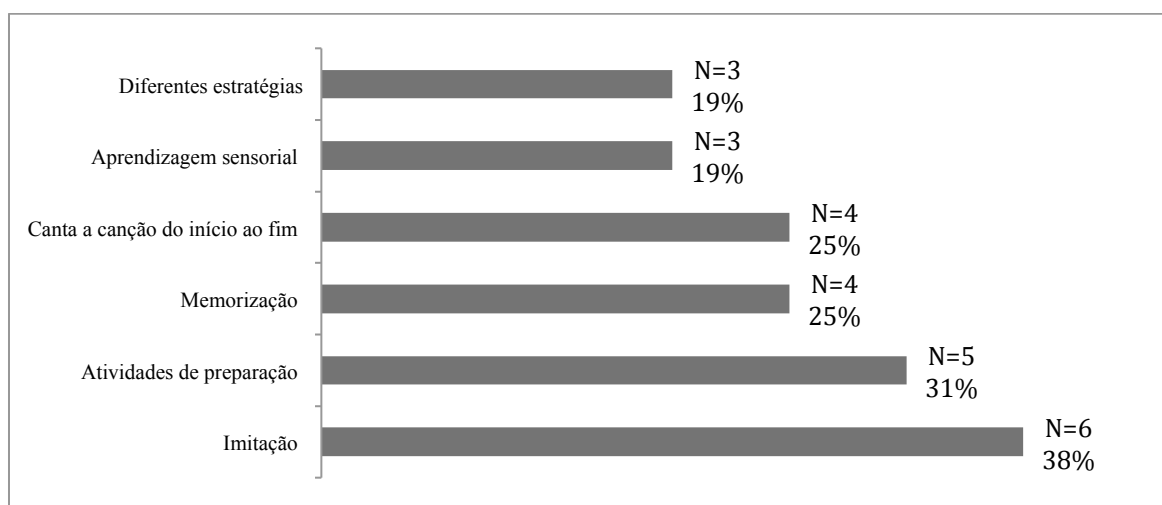


Gráfico 18 - Processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical (pós-categorização)

Foram diversas as respostas dadas por alguns dos professores questionados relativamente aos processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical. Verifica-se, então, no gráfico 18, que seis professores utilizam a estratégia de aprendizagem por imitação. P12 refere: “eu faço, eles repetem até estar (aprendida), se aquela parte já está, vamos por mais um bocadinho e vamos sempre recuperando aquilo que está para trás que é para não esquecer.” P5 descreve que os seus alunos “imitam frase a frase”.

Outra das estratégias utilizadas é a realização de atividades de preparação do ensino da canção. Esta referência foi feita por cinco professores, entre os quais P12: “na Iniciação faço uma preparaçãozinha ao quadro, nem preciso usar mesmo notação: movimento ascendente, movimento descendente (...), só para eles perceberem o que é que a canção vai utilizar”.

As subcategorias “aprendizagem pelo processo de memorização” e “canta a canção do início ao fim” tiveram o mesmo número de professores: quatro. Três dos professores questionados referiram a utilização de diferentes estratégias e outros três o ensino da canção de forma sensorial. Como refere P14: “90% das vezes ensino sem partitura”.

Categoria VI – Processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil

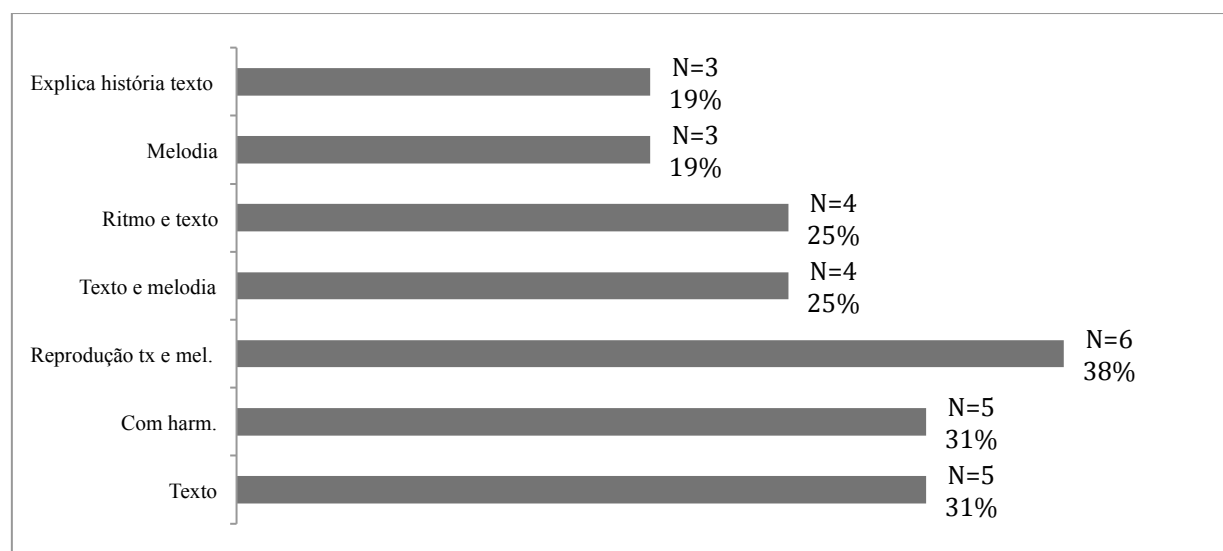


Gráfico 19 - Processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil (pré-categorização).

Como se pode observar no gráfico 19, foram seis os professores que referiram como processo de ensino de uma canção na disciplina de Coro infantil a reprodução do texto e da melodia em

simultâneo. Como explica P12: “No Coro faço totalmente por imitação: eu faço uma frase e eles repetem, eu faço uma frase e eles repetem, até ficar”. E P11 esclarece: “No Coro é um trabalho mais para eles cantarem e reproduzirem”. Cinco docentes explicaram que o processo por eles mais utilizado é o ensino do texto e o uso de um acompanhamento harmónico, respetivamente.

Para P5 “o piano está sempre muito presente, só mais tarde é que o piano sai " inicialmente, preciso do piano - é mesmo a palavra certa -, preciso do ritmo do piano, preciso de fazer este tipo de jogo percussivo, para eles viverem a música nesse sentido”. O ensino do texto e da melodia em simultâneo, bem como o ensino do ritmo e do texto foram referenciados por cinco professores, respetivamente.

Três docentes nomearam o ensino da melodia como processo principal utilizado e outros três professores que a explicação da história do texto assume um carácter principal no processo de ensino de uma canção nas suas aulas.

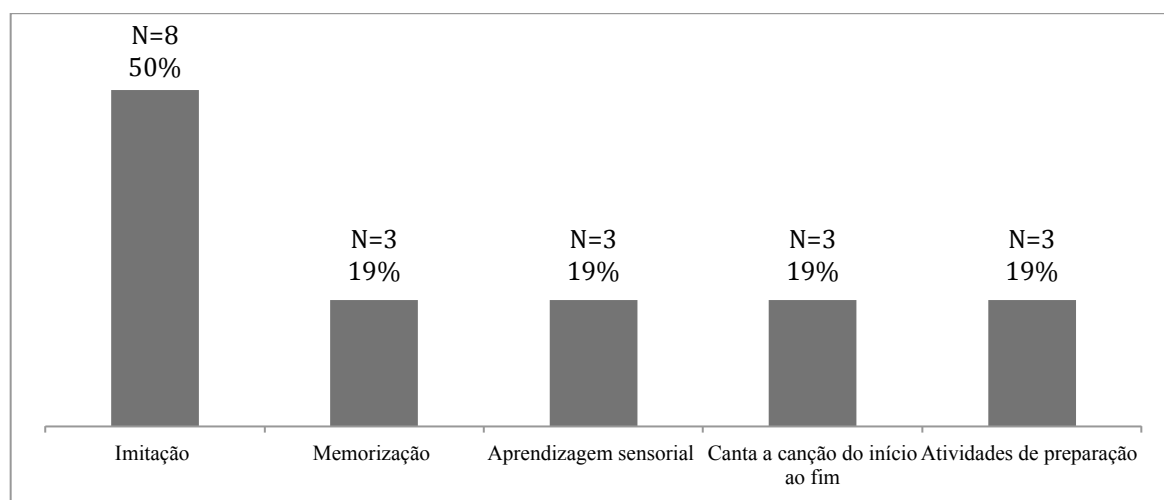


Gráfico 20 - Processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil (pós-categorização).

Na disciplina de Coro Infantil a maioria dos professores referiu, segundo o gráfico 20 (oito docentes), a aprendizagem por imitação como o processo mais utilizado no ensino de uma canção. P4 refere: “Fazia por imitação. De forma nenhuma aquele nível eles são capazes de fazer uma coisa à primeira ou pela leitura, nem têm essas competências de leitura, ainda, nem se sentem à vontade de forma nenhuma”. Todos os restantes processos referidos pelos professores, tiveram a resposta de dois docentes, respetivamente.

Categoria VII – Afinação

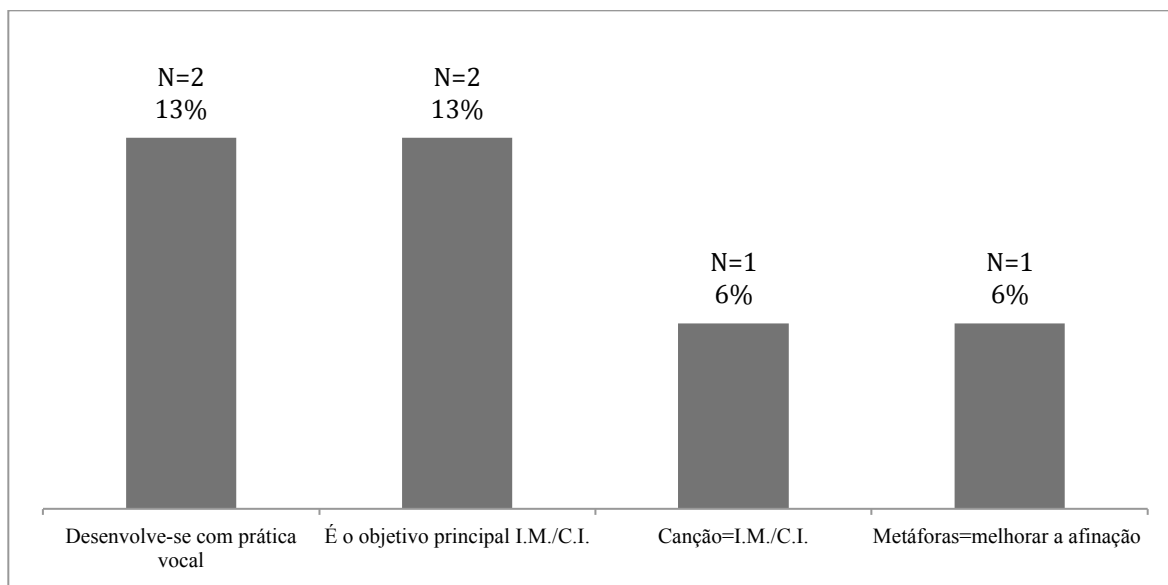


Gráfico 21 – A perspectiva dos professores relativamente à afinação (pós-categorização).

A afinação é, segundo o gráfico 21, para três professores, o objetivo principal a alcançar em cada uma das duas disciplinas. Como refere P11: “É importante a afinação, muito! Para mim é estarem afinados, é a primeira coisa”.

Na opinião de dois dos professores entrevistados (P11 e P14), a continuidade de uma prática vocal orientada é importante e condicionante de uma boa afinação por parte dos alunos. Por outro lado, P11 refere que a falta de afinação em alguns alunos pode estar associada a uma inexistente prática vocal em casa: “eu pergunto aqueles alunos que cantam mal: “tu costumavas cantar em casa? – Não. “Portanto, é mesmo a prática que faz com que eles tenham a afinação e tenham um “ouvido afinado””.

Apenas um professor (P3) referiu a utilização da mesma canção nas duas disciplinas, bem como o uso de metáforas como estratégia para melhorar a afinação dos seus alunos, e concretiza: “quando desafinam logo: "acabou: esponjinha!" Logo aquele bocadinho, eles já sabem (...). Uma vez ainda com o piano a acompanhar, depois eu digo: "agora vou esponjinha, sem o piano!" Eles ouvem, toco no piano, até digo: "podem fazer playback!" que é para ainda assegurar mais e a afinação melhora logo! Às vezes (...) melhora 200% ou 300%. Porque eles têm uma tarefa muito concreta para fazer e isso puxa-lhes pela concentração”.

Categoria VIII – Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical

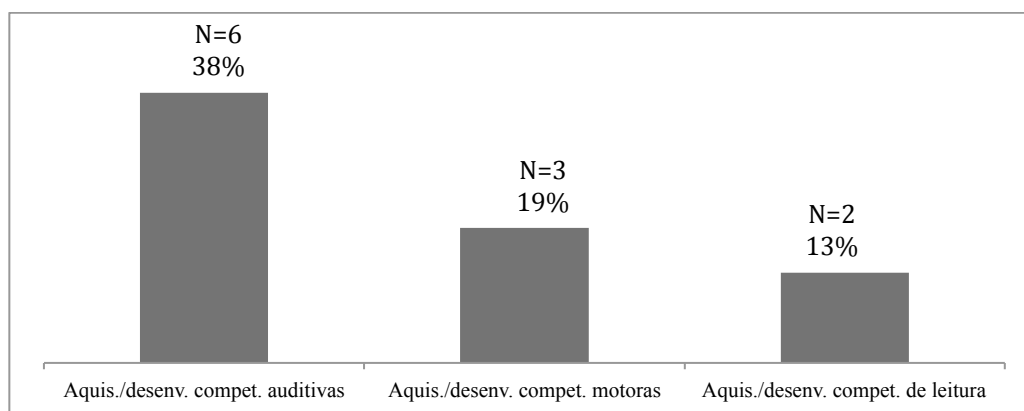


Gráfico 22 – Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical (pré-categorização).

No gráfico 22 pode-se observar que seis professores acreditam que o aspecto mais importante no ensino de uma canção na Iniciação Musical é aquisição e o desenvolvimento de competências auditivas.

P1 refere: “Seja sensorial, ou não, o trabalho, eu acho que é muito importante, porque isso desenvolve o ouvido e o fato de eles cantarem juntos ensina-os a ouvir o conjunto”. A aquisição de competências motoras e de competências de leitura não tem tanto peso no ensino de uma canção, tendo sido referidas por três docentes e dois professores, respetivamente.

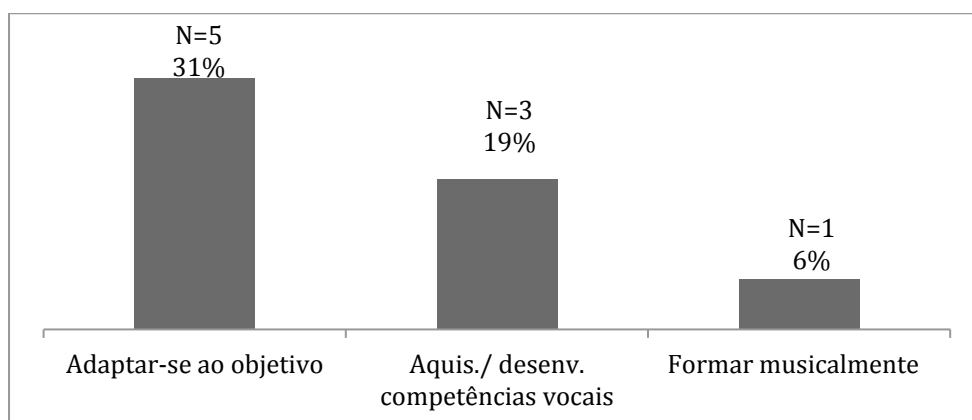


Gráfico 23 – Aspectos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical (pós-categorização).

Para cinco professores, como se pode observar no gráfico 23, quando uma canção é utilizada na disciplina de Iniciação Musical esta deve ser escolhida de acordo com o objetivo que se pretende que os alunos atinjam. P13 refere: “Se for para ensinar qualquer coisa mais teórico tento adaptar a canção ao que quero ensinar no momento”. P8 também é da mesma opinião: “Às vezes utilizo a canção para certos objetivos da Iniciação Musical e aí uso a canção de uma maneira um bocadinho diferente”.

A aquisição e desenvolvimento de competências vocais foi também referido por três professores – “É eles trabalharem vocalmente, adquirirem mais extensão vocal, conhecerem a voz deles que muitas vezes acontece eles não conhecerem a própria voz e é através das canções que tudo isso se vai trabalhar” refere P2 - e apenas um professor mencionou como importante o ensino de canções para formar musicalmente os alunos: “na Iniciação Musical o meu intuito é mesmo formá-los musicalmente”.

Categoria VIII – Aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção no Coro Infantil

No que concerne aos aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção Coro Infantil (pré-categorização) foram sete os professores que defendem que as canções são uma ferramenta essencial para a aquisição e desenvolvimento de competências vocais. Como refere P2: "Estamos a cantar apenas", então vamos trabalhar respiração ao máximo” (...) É eles trabalharem vocalmente, adquirirem mais extensão vocal, conhecerem a voz deles que muitas vezes acontece eles não conhecerem a própria voz e é através das canções que tudo isso se vai trabalhar”.

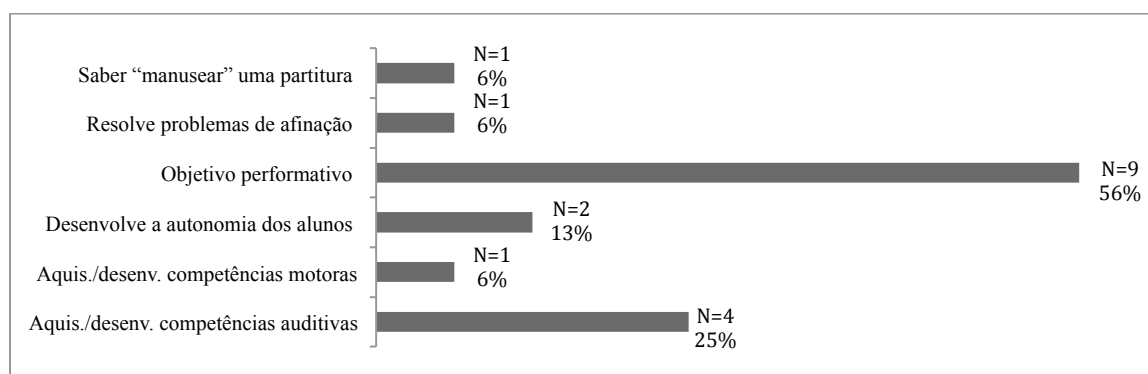


Gráfico 24 – Aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção no CI (pós-categorização).

A maioria dos professores inquiridos (nove) sobre os aspetos que acreditavam serem relevantes no ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil responderam que a dimensão performativa era a mais importante (gráfico 24). Exemplos dessa opinião são as referências feitas por P3 e P15, respetivamente: “No Coro a minha meta é a parte da performance”; “mas também (importante) do ponto de vista da performance, que é: a atitude com que eles estão a cantar, (...) as caras que eles estão a fazer, (...) todo esse lado mais que depois vai para o espetáculo e que me interessa procurar neles”.

Quatro professores destacaram a importância da aquisição e desenvolvimento de competências auditivas no ensino de uma canção: “como é fazer um som de grupo, é um trabalho progressivo, saber ouvir os colegas, o respeito por aquilo que ouvem dos colegas, saber trabalhar em conjunto” - refere P2. E P8 descreve: “sentir a divisão - claramente eles têm de sentir a divisão -, a divisão já é muito trabalhada na Iniciação, portanto há aqui esta conjugação: o sentir a três, o sentir a dois - isto tem de ficar muito claro”.

O desenvolvimento da autonomia dos alunos foi o objetivo indicado por dois professores e as restantes categorias tiveram a referencia de um professor, respetivamente: aquisição e desenvolvimento de competências motoras; resolve problemas de afinação e saber “manusear” uma partitura.

Categoria VIII – Aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil

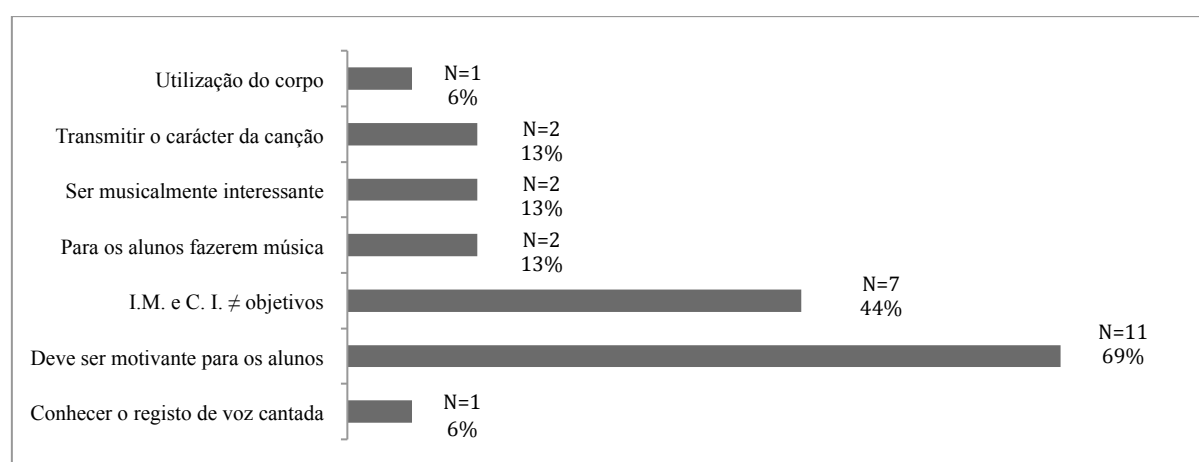


Gráfico 25 – Aspetos importantes (objetivos) no ensino de uma canção na IM e no CI (pós-categorização).

O ensino de uma canção, seja na Iniciação Musical ou no Coro Infantil, deve fundar-se na motivação que poderá suscitar nos alunos. Como se pode verificar no gráfico 25, onze dos professores entrevistados têm essa certeza e a sua escolha de canções baseia-se nesse pressuposto: “Geralmente, são coisas que gosto e que, essencialmente, acho que os alunos vão gostar também. Acho que o ponto de partida é mesmo ensinar algo aos alunos que eles gostem, seja pelo carácter musical, seja pela letra, uma letra engraçada, é um fator muito interessante”, refere P2.

“Eles aí ficam logo concentrados, porque eles gostam deste tipo de desafios, porque se for só: "vai, agora atenção e concentrem-se..." em alguns entra a cem e sai a duzentos. Há uns que estão sempre com atenção, estoicamente conseguem aguentar o dia inteiro ali, mesmo que não estejam a perceber nada, estão sempre concentrados. Ou gostam e fazem, se não gostam é logo a conversar - com estas idades é complicado”, descreve P3. E P12 sublinha:” é muito importante ela (criança) gostar do que está a fazer, acima de tudo. Mesmo que não consiga logo afinar no primeiro ano ou que demore imenso tempo para afinar, o mais importante é que eles gostem!”

Sete professores acreditam que a Iniciação Musical e o Coro Infantil têm diferentes objetivos. P1 refere: “Claro que a afinação tem sempre de ser trabalhada principalmente, tanto num como no outro (nas duas disciplinas), mas no Coro o objetivo da performance é ser afinado e ser expressivo... Isso também é importante na aula de Iniciação musical, mas eu acho que é mais importante desenvolver outras coisas”; e P3 menciona: “a disciplina de Iniciação Musical nós temos mais partes do programa para dar e na disciplina de Coro é mesmo só a questão de fazer música com repertório, com peças, portanto, treina-se exclusivamente isso”.

P10 descreve: “no sentido em que na Iniciação a canção é mais uma ferramenta para conseguir atingir outro objetivo: posso estar a trabalhar uma célula rítmica, por exemplo naquela canção, ou mesmo saltos melódicos, enquanto no Coro é mais trabalhar o repertório pelo repertório - preparar um espetáculo ou preparar só um ensaio, ou uma pequeníssima audição”.

Oportunidade para os alunos fazerem música e transmitir o carácter da canção foram as duas categorias que tiveram dois professores, cada. As restantes categorias - Conhecer o registo de voz cantada e Utilização do corpo – foram referidas por um professor, respetivamente.

8.2. Resultados

Processos de ensino de uma canção na Iniciação Musical e no Coro Infantil

Segundo os professores que responderam à reflexão proposta sobre se os processos de aprendizagem de uma canção em Iniciação Musical e no Coro Infantil seriam os mesmos, 44% respondeu que os processos de ensino de uma canção na Iniciação Musical diferem dos processos utilizados na disciplina de Coro Infantil, ao contrário de 31% dos professores que tem opinião contrária.

No entanto, na análise realizada relativa à metodologia utilizada numa e noutra disciplina pelos professores inquiridos, as opiniões convergiram mais do que divergiram. Isto é, a aprendizagem por imitação surge como o principal processo de ensino utilizado, tanto na Iniciação musical, como no Coro Infantil.

Em ambos os contextos de aprendizagem, os professores referiram também a aprendizagem pelo processo sensorial e de memorização, a realização de atividades de preparação do ensino da canção, bem como a exemplificação da canção pelo professor. Relativamente às estratégias mais específicas aplicadas pelos professores, estas diferem em nível de importância. Assim, no Coro Infantil houve uma atribuição de importância maior no que respeita ao processo de reprodução do texto e da melodia em simultâneo. Na Iniciação Musical, por outro lado, a incidência de respostas verificou-se no ensino do texto como estratégia primordial no ensino de uma canção. Verificou-se também a existência de estratégias comuns referidas pelos professores inquiridos e com o mesmo peso percentual: ensino com harmonização (31%), ensino do texto e da melodia (25%) e ensino do ritmo e do texto (25%).

Afinação

Pela informação recolhida através das entrevistas realizadas, apenas 13% dos professores inquiridos referiram que a afinação é o objetivo principal a alcançar na Iniciação Musical e no Coro Infantil e que se desenvolve com a prática vocal. 6% dos entrevistados referiu a propósito a utilização de metáforas para melhorar a afinação dos alunos. Ao contrário das expectativas iniciais, a afinação não foi, de facto, um tema ao qual os professores, quer de Iniciação Musical, quer de Coro Infantil, tenham atribuído suma importância no ensino de uma canção.

Relativamente à importância que os professores inquiridos atribuíam ao ensino de canções na Iniciação Musical, 38% referiu a aquisição e o desenvolvimento de competências auditivas e 31% afirmou que o uso deste instrumento pedagógico (a canção) deveria adaptar-se aos objetivos musicais a desenvolver pelo professor em aula. Por outro lado, na disciplina de Coro Infantil, o objetivo performativo é referido em primeiro lugar por 56% dos professores, seguido de aquisição e desenvolvimento de competências vocais (44%) e de aquisição e desenvolvimento de competências auditivas (25%).

Poder-se-á, assim, concluir, que a utilização da canção na disciplina de Iniciação Musical tem um objetivo mais formativo e não tanto performativo, como acontece na disciplina de Coro Infantil, segundo as informações recolhidas através da aplicação da entrevista.

8.3. Análise dos registos de observação semiestruturada

Os dados recolhidos através da observação semiestruturada, registada em vídeo, a seis professores (três professores de Iniciação Musical e três professores de Coro Infantil) serão apresentados segundo as categorias de análise descritas no capítulo da metodologia. Cada um dos professores será designado da mesma forma que o foi na transcrição das entrevistas: P2, P3, P13 - Professores de Iniciação Musical - e P9, P14, P15 - Professores de Coro Infantil.

8.3.1. Professor P2

O tempo total de gravação foi de 39,5 minutos e o número de ações registadas totalizou trezentas e trinta e cinco. De referir que o ensino-aprendizagem da canção “A Bicicleta” teve duração igual ao tempo total de aula.

Categoria I: Estrutura da Aula (acontecimento¹⁷)

Na Categoria “Estrutura da Aula”, o professor P2 realizou um maior número de ações relativas ao “Ensino da melodia” (47,4%), seguida do “Ensino do texto/história” (19,8%), como se demonstra no gráfico nº1. Também acrescentou gestos (13,8%) e usou a canção para

¹⁷ Momento em que uma ação (subcategoria) ocorre.

desenvolver atividades de Formação Musical (11,2%), relacionadas com a pulsação e a audição interior.

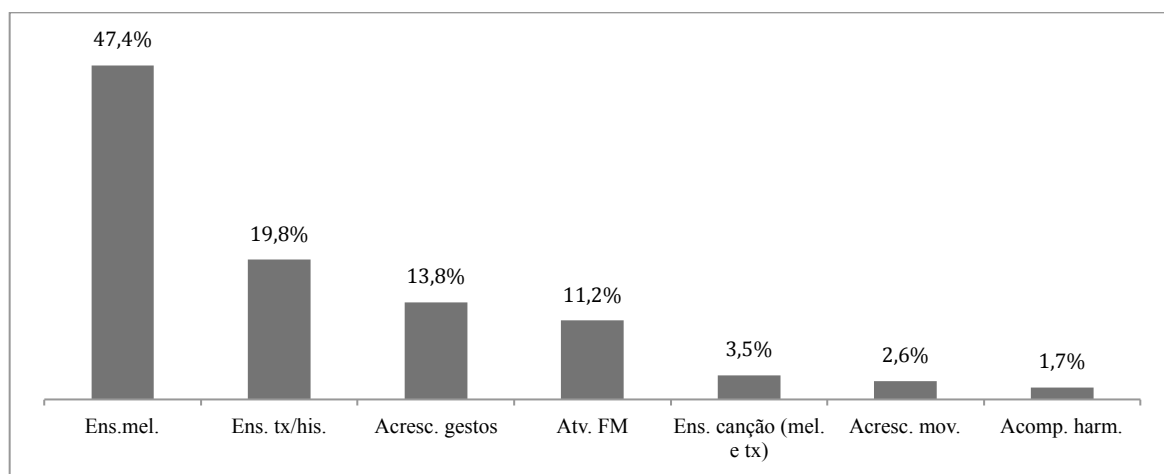


Gráfico 26 - ações do professor P2 observadas na Categoria Estrutura de Aula.

Categoria II: Estrutura da Aula (duração¹⁸)

O professor P2 dispendeu maior tempo de aula no “Ensino da Melodia” (38,4%), seguida do “Ensino do Texto/História” (26,7%) e da subcategoria “Acrescenta Gestos” (20,9%), como se verifica no gráfico 27.

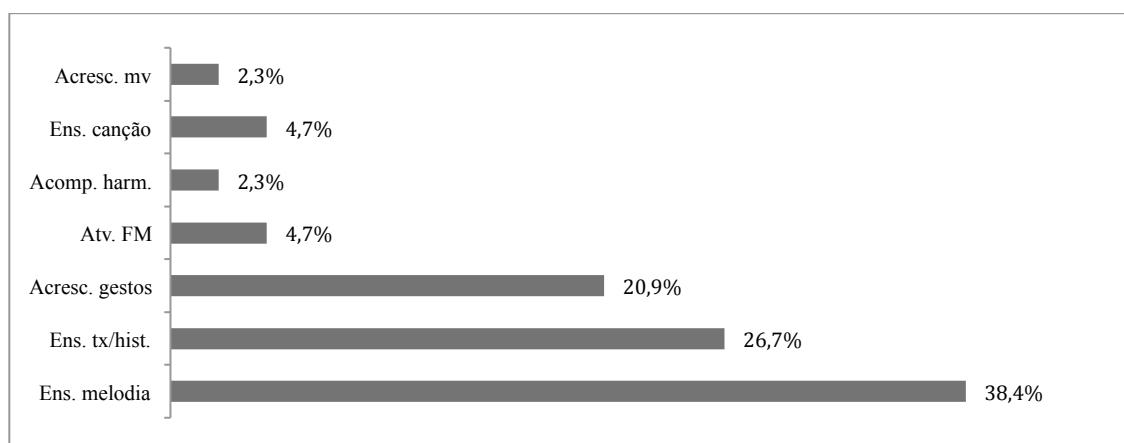


Gráfico 27 – ações do professor P2 relativamente ao tempo total de aula.

¹⁸ Duração de cada subcategoria (ação) observada.

Categoria III: Professor (acontecimento)

Utilização do piano

Como se pode observar no gráfico 28, o professor utilizou o piano maioritariamente para ensinar a melodia da canção (62,5%). Não o utilizou para corrigir a afinação, mas para corrigir notas (16,41%). Executou uma harmonia nova (21,09%) e não tocou a harmonia original da canção.

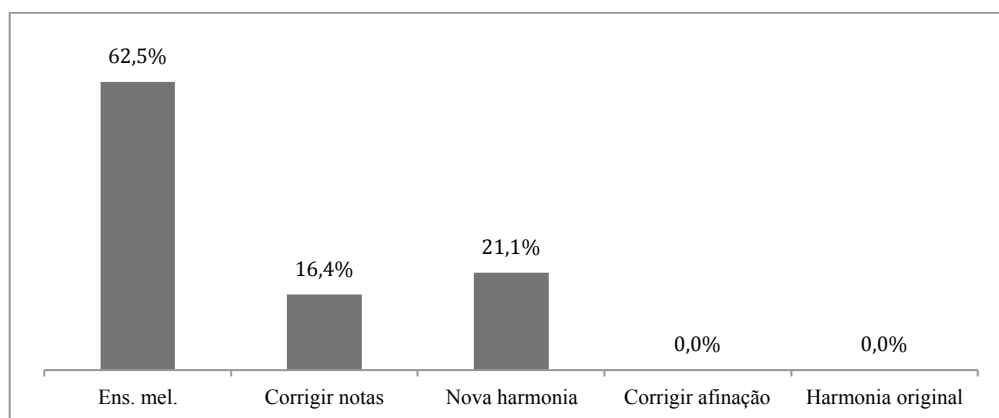


Gráfico 28 – ações do professor P2 relativas à utilização do piano

Utilização da voz

Relativamente ao uso da voz, o professor cantou um maior número de vezes para exemplificar a melodia aos alunos (57%) e, em segundo lugar, para corrigir erros de texto (28,6%), como se verifica no gráfico 29. De referir que o professor não cantou nem para corrigir notas, nem para corrigir afinação.

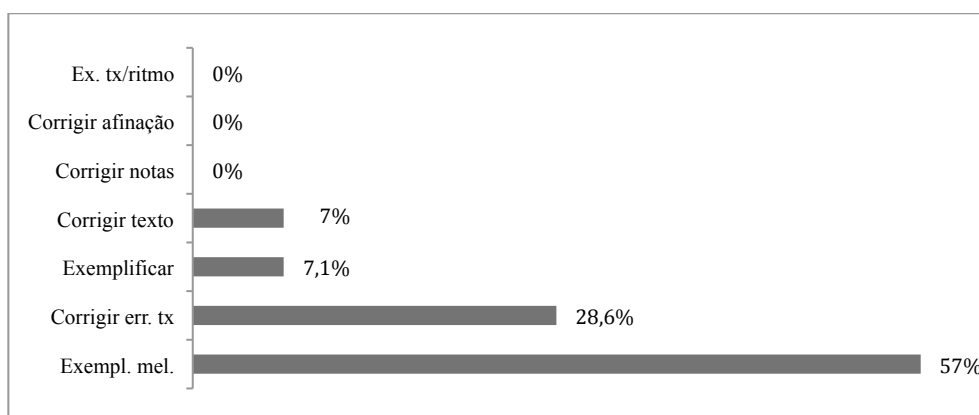


Gráfico 29 – ações do professor P2 relativas à utilização da voz.

Utilização de gestos

O professor apenas utilizou gestos para ensinar a canção (100%). Não se observou nenhum gesto para corrigir notas, corrigir a afinação ou corrigir erros de texto.

Categoria IV: Alunos (acontecimento)

Relativamente aos alunos, e como se pode observar no gráfico 30, estes demonstraram maior dificuldade na afinação, com 78,5% de erros durante a aprendizagem da canção. A subcategoria “Erro de Melodia” foi a que evidenciou menor percentagem (1,2%).

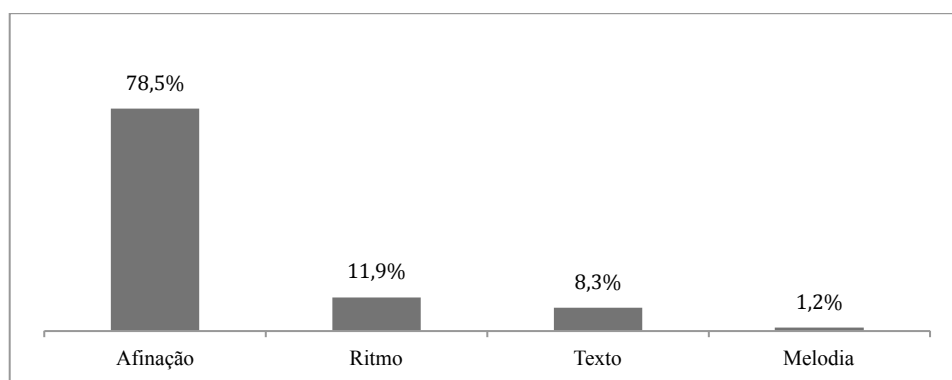


Gráfico 30 – erros dos alunos da turma do professor P2.

Categoria IV: Alunos (duração)

O professor P2 acrescentou movimento ao ensino-aprendizagem da canção, como se verifica no gráfico 31, tendo sido registado a sua realização pelos alunos em 10,2% do tempo utilizado para o ensino da mesma. No entanto, os alunos cantaram durante 89,8% do tempo despendido no ensino da canção.

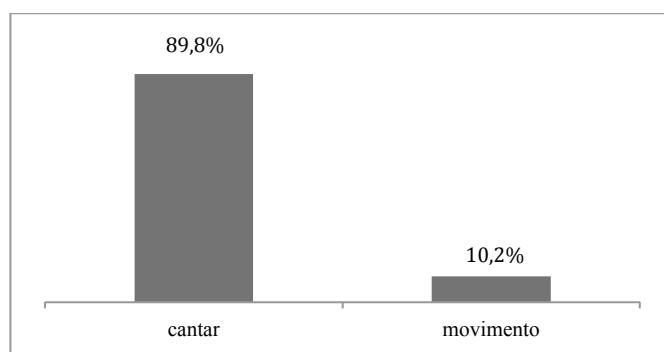


Gráfico 31 – ações realizadas pelos alunos da turma do professor P2 relativas ao tempo total de aula.

Conclusão

O Professor P2 utilizou, como estratégia fundamental no ensino da canção, o ensino da melodia. Não houve, após análise dos dados recolhidos pela observação realizada, enfoque na problemática da afinação, pelo que se registou uma elevada percentagem de erros realizados pelos alunos. Tal facto poderá estar relacionado com a não utilização de gestos, da voz ou do piano como instrumentos pedagógicos de correção da afinação. No entanto, não houve registo de quaisquer erros dos alunos relativos à reprodução da melodia, o que poderá estar diretamente relacionado com a estratégia mais usada por este professor no ensino da canção: o ensino da melodia. Outro aspeto interessante poderá ser o facto de o ensino da melodia ter sido realizado com recurso ao piano.

Observou-se também a aplicação da canção a atividades de Formação Musical, neste caso, relacionadas com a pulsação, a audição interior e a introdução de gestos que complementaram a letra da canção, registos da atuação do professor que se podem referir ao fato de este ser professor de Iniciação Musical, pretendendo desenvolver outras competências nos alunos que não, tão somente, relacionadas com competências vocais.

8.3.2. Professor P3

O tempo total de gravação relativo a este professor foi de 41,2 minutos e o número de ações registadas totalizou trezentas e quarenta e três. De referir que o ensino-aprendizagem da canção “A Bicicleta” teve duração igual ao tempo total de aula.

Categoria I: Estrutura da Aula (acontecimento)

Na Categoria “Estrutura da Aula”, verificou-se que a subcategoria “Ensino do texto/história” foi a que maior percentagem obteve: 52,1%. Segundo os valores apresentados no gráfico 32, as subcategorias “Ensino da canção (melodia e texto)” (16,8%) e “Ensino da melodia” (15,9%) também se registaram, mas em menor percentagem. O professor P3 desenvolveu “Atividades de Formação Musical” (11,7%), mas não se observou nenhuma ação do professor relativa à introdução de gestos ou de movimento como estratégias adotadas para o ensino da canção.

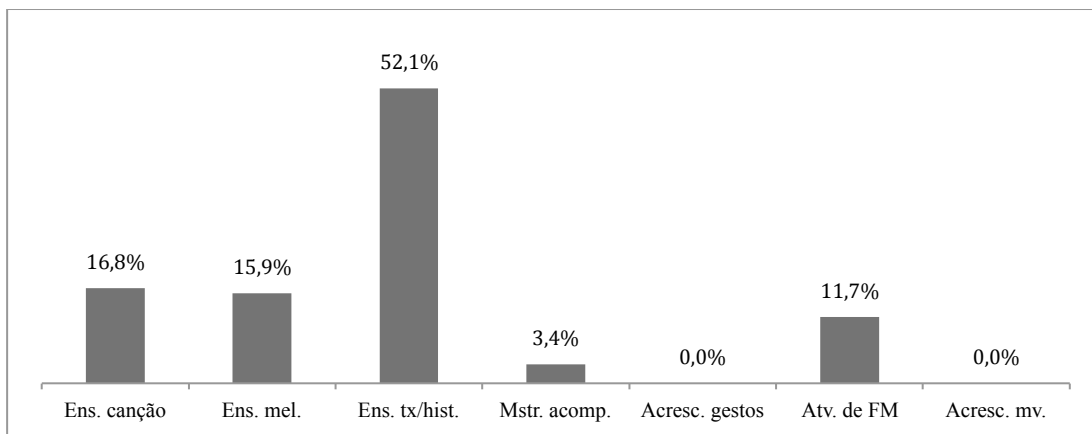


Gráfico 32 – ações do professor P3 observadas na Categoria Estrutura de Aula.

Categoria II: Estrutura da Aula (duração da ação)

Como se demonstra no gráfico 33, o professor P3 despendeu maior tempo de aula no “Ensino da Canção” (36,8%), no “Ensino do Texto/História” (23,5%) e no “Ensino da Melodia” (20,3%). Verifica-se, também, a realização de “Atividades de Formação Musical” (15%).

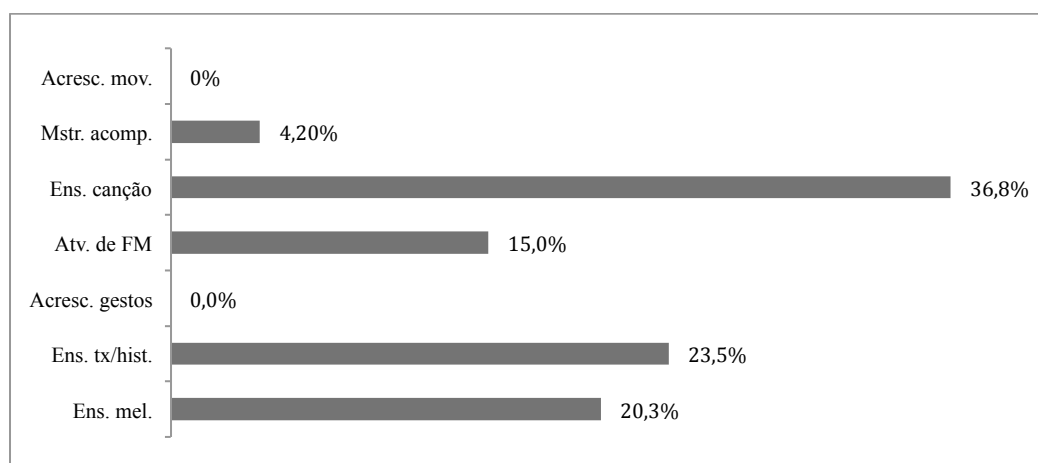


Gráfico 33 – ações do professor P3 relativamente ao tempo total de aula.

Categoria III: Professor (acontecimento)

Utilização do piano

O Professor utilizou o piano maioritariamente para ensinar a melodia da canção (63,6%). Como se pode verificar no gráfico 34, executou uma harmonia nova (36,4%), ou seja, não

tocou a harmonia original da canção. Não utilizou este instrumento musical para corrigir a afinação dos alunos, nem para corrigir notas.

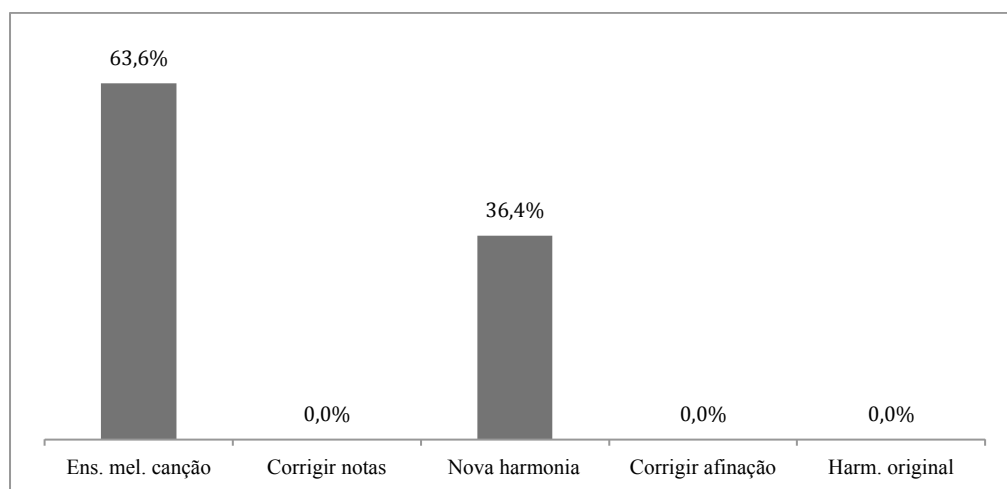


Gráfico 34 – ações do professor P3 relativas à utilização do piano.

Utilização da voz

Como se regista no gráfico 35, o professor utilizou maioritariamente a voz para exemplificar o texto/ritmo da canção (61,7%), tendo cantado para exemplificar a canção em 21,2% do tempo. Usou apenas 1,9% do tempo para corrigir a afinação e em nenhum momento a utilizou para correção de notas.

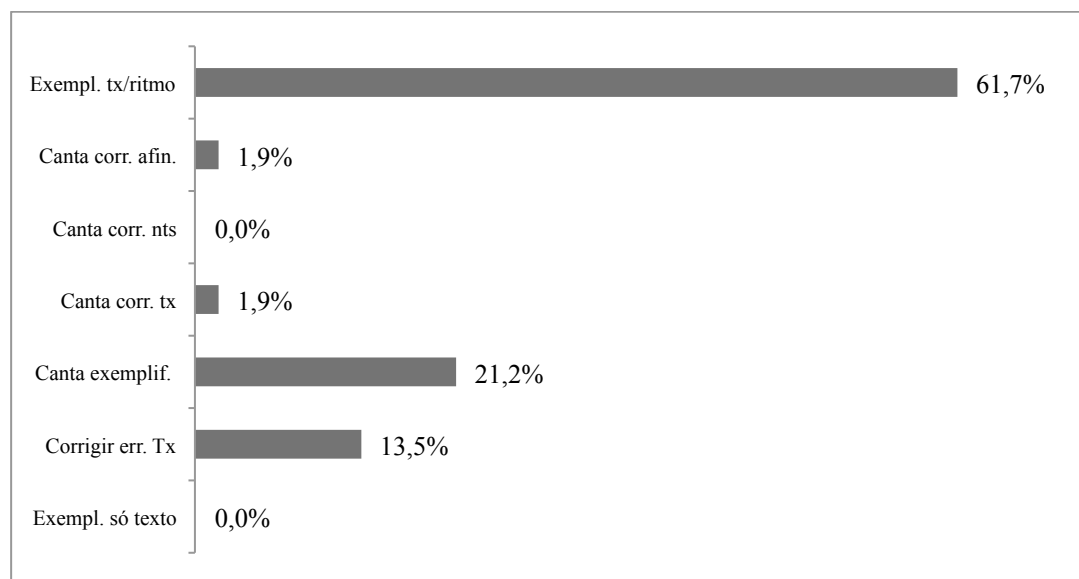


Gráfico 35 – ações do professor P3 relativas à utilização da voz.

Utilização de gestos

Verificou-se uma percentagem de 77,3% na subcategoria “Para ensinar a canção”, seguida de “Para corrigir a afinação” (41,8%), como se pode observar no gráfico 36. O professor também utilizou gestos para corrigir notas (3,8%).

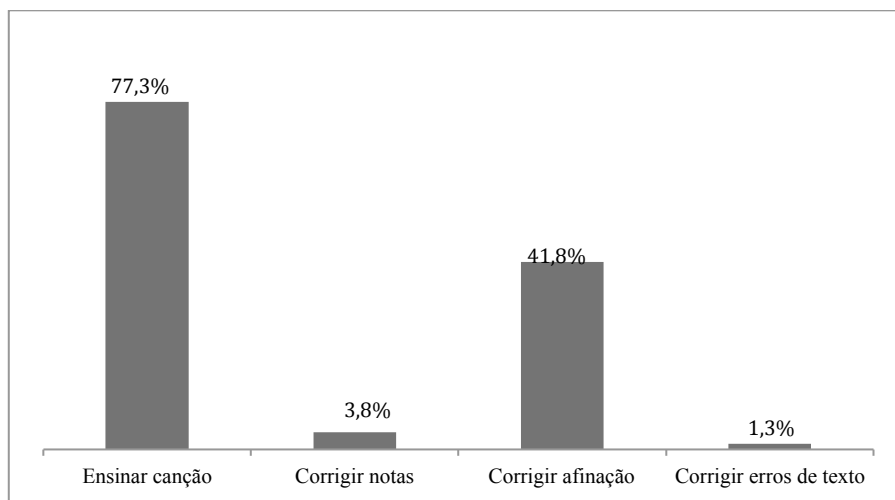


Gráfico 36 – ações do professor P3 relativas à utilização de gestos.

Categoria IV: Alunos (acontecimento)

Relativamente ao desempenho dos alunos na aprendizagem da canção, observou-se, tal como se apresenta no gráfico 37, que os erros mais frequentes foram de afinação (76%). De salientar que não se verificou qualquer erro relativamente à reprodução da melodia.

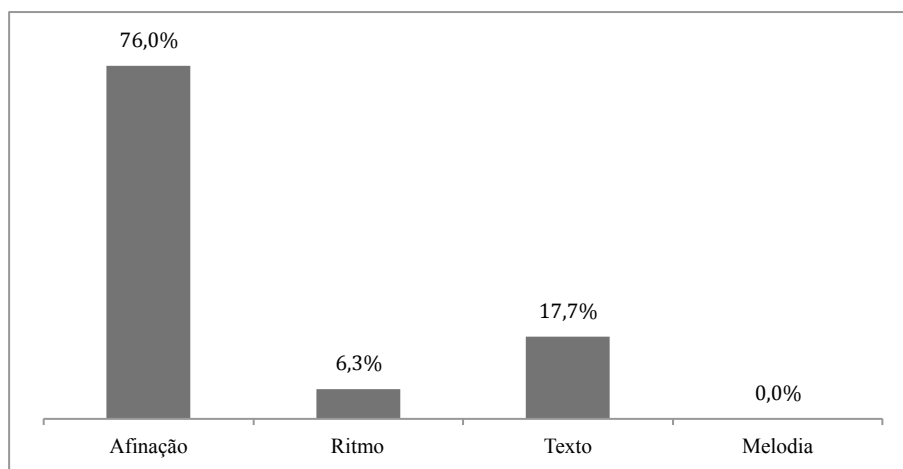


Gráfico 37 – erros dos alunos da turma do professor P3.

Categoria IV: Alunos (duração)

Observou-se que os alunos no total de tempo que despenderam a cantar e movimentarem-se com a canção, tal como se refere no gráfico 38, a percentagem relativa ao canto foi bastante superior: 96,2%, em comparação com 3,9% de movimento.

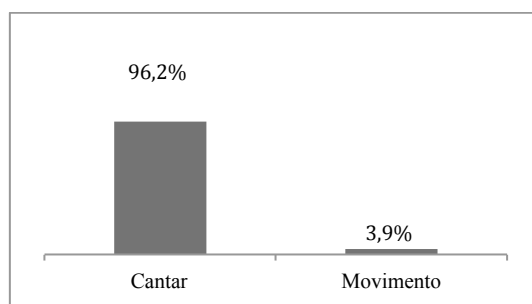


Gráfico 38 – ações realizadas pelos alunos da turma do professor P3 relativas ao tempo total de aula.

Conclusão

Tal como verificado relativamente ao Professor P2, o Professor P3 utilizou o ensino-aprendizagem da canção para desenvolver atividades de Formação Musical relacionadas com audição interior.

Iniciou a sua estratégia de ensino desenhando no quadro, progressivamente, as partes constituintes de uma bicicleta. Os alunos iam descobrindo e o professor continuava a desenhar até se observar a estrutura completa da bicicleta. Observou-se a motivação que os alunos demonstraram no desafio que o professor lhes colocou, contextualizando o tema (a bicicleta) usando um suporte visual. Assim, P3 atribuiu importância à estratégia do ensino do texto e da história, mas a metodologia que mais usou foi a do ensino da melodia e do texto (em simultâneo), e a da aprendizagem do texto e do ritmo (em simultâneo). Os erros de afinação por parte dos alunos foram elevados (76,0%), apesar de o professor P3 ter utilizado gestos para corrigir a afinação, numa percentagem de 41,8%. No entanto, não utilizou nem o piano nem a sua voz para essa correção. Por outro lado, não se registaram erros de melodia por parte dos alunos, podendo significar que o ensino da melodia utilizando o piano pode ser um aspeto importante a considerar na aprendizagem da canção.

Também neste caso, verificou-se o facto de o professor ter utilizado todo o tempo de aula no ensino da canção (tal como o Professor P2).

8.3.3. Professor P9

O tempo total de gravação relativo à observação do professor P9 foi de 16,8 minutos. Registaram-se trezentas e vinte e uma ações realizadas pelo mesmo.

Categoria I: Estrutura da aula (acontecimento)

Na categoria “Estrutura da Aula” verificou-se, como se pode observar no gráfico 39, que o professor se focou maioritariamente no ensino da melodia da canção (60,4%), mas também tornou relevante na sua estratégia a referência ao texto/história (33,3%), ainda que numa percentagem menor. De salientar a inexistência das subcategorias “Acrescentar gestos”, “Acrescentar movimento” e “Atividade de Formação Musical”.

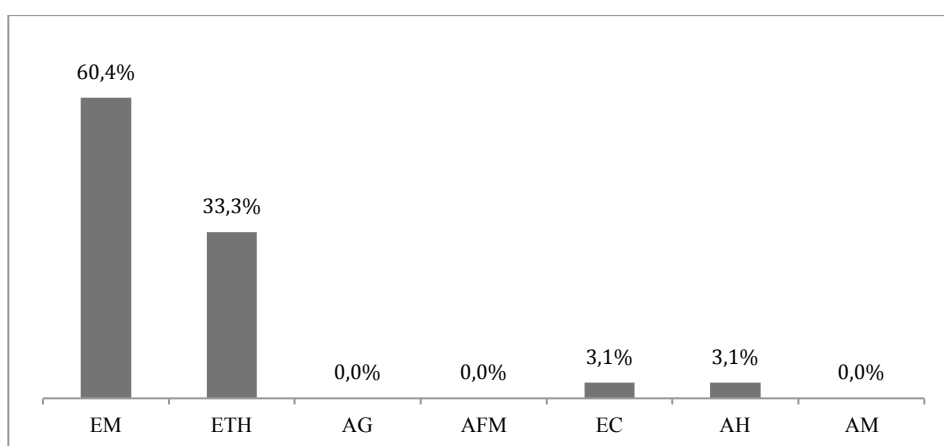


Gráfico 39 – ações¹⁹ do professor P9 observadas na Categoria Estrutura de Aula.

Categoria II: Estrutura da aula (duração)

Como se pode verificar no gráfico 40, o professor P9 ocupou 82,5% do tempo total desta Categoria a ensinar a melodia da canção. De referir a não utilização da canção para

¹⁹ EM – ensino da melodia; ETH – ensino do texto e da história; AG – acrescenta gestos; AFM – atividades de Formação Musical; EC – ensino da canção; AH – acompanhamento harmónico; AM – acrescenta movimento.

atividades de formação musical, não tendo também o professor acrescentado gestos ou movimento à aprendizagem da canção.

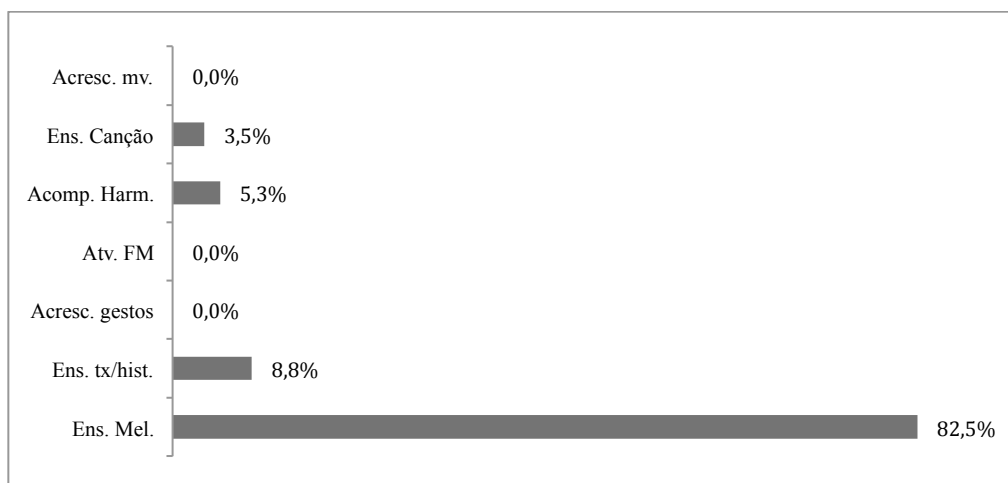


Gráfico 40 – ações do professor P9 relativamente ao tempo total de aula.

Categoria III: Professor (acontecimento)

Utilização do piano

Na observação realizada, e como se pode verificar no gráfico 41, registou-se uma percentagem elevada de utilização do piano pelo professor P9, que tocou a melodia numa percentagem de 64,2%. Tocou não só a harmonização original da canção (11,7%) como também a sua própria harmonização (11,1%). O piano também serviu de apoio à correção de notas (8,02%) e à correção afinação dos alunos (4,9%).

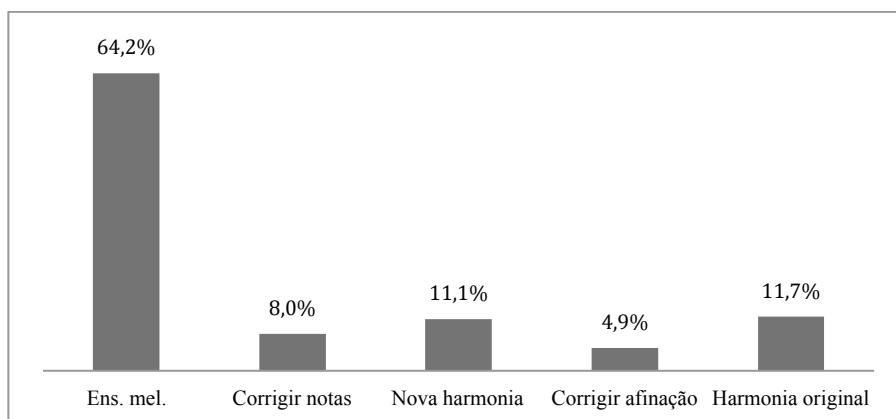


Gráfico 41 – ações do professor P9 relativas à utilização do piano.

Utilização da voz

Relativamente à utilização da voz pelo professor verificou-se que este a usou maioritariamente para corrigir notas (44,3%), através do canto. Demonstra-se no gráfico 42 que também cantou para exemplificar a canção (23%) e para corrigir a afinação (6,6%). A voz foi também empregue para corrigir texto (11,5%).

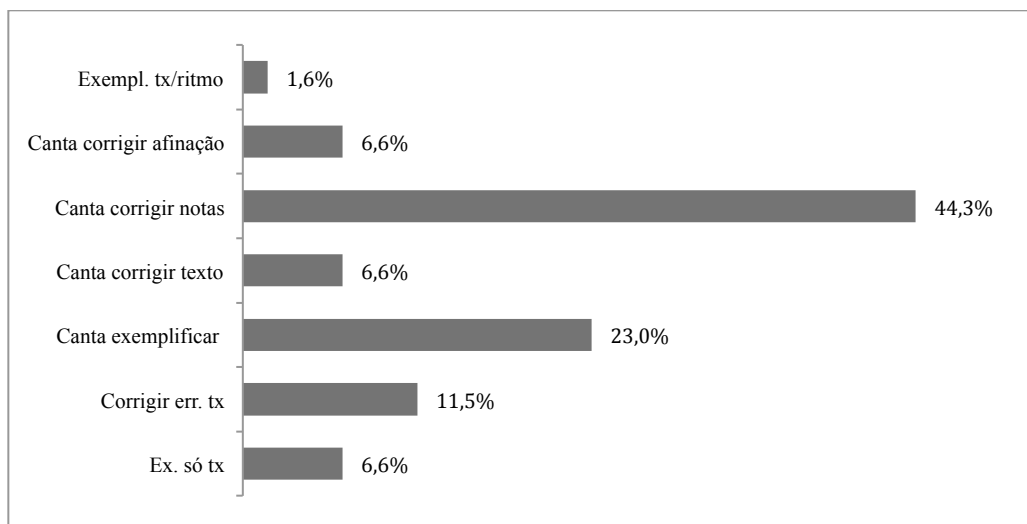


Gráfico 42 – ações do professor P9 relativas à utilização da voz.

Utilização de gestos

O professor P9 utilizou gestos para ensinar a canção em 94,2% do total das ações realizadas no que concerne à subcategoria “Utilização de gestos”. Não usou gestos para corrigir notas, nem para corrigir texto. No entanto, registou-se o uso de gestos para a correção da afinação (3,1%), como se pode observar no gráfico 43.

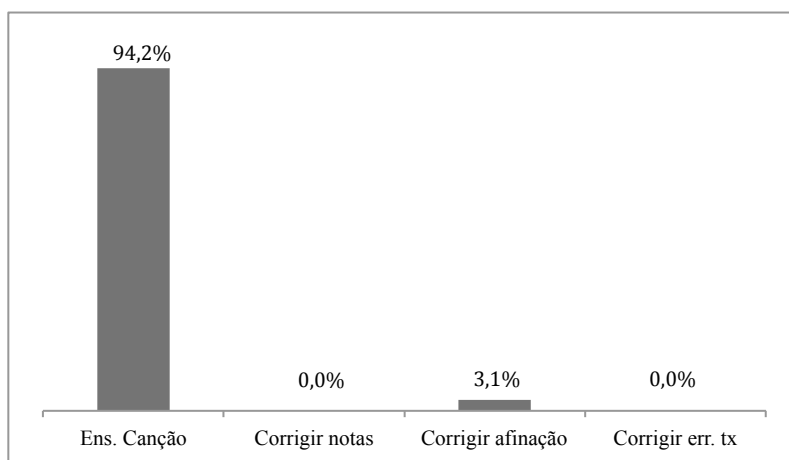


Gráfico 43 – ações do professor P9 relativas à utilização de gestos

Categoria IV: Alunos (acontecimento)

A maior percentagem de erros efetuados pelos alunos na aprendizagem da canção diz respeito à afinação (83,5%), tal como se apresenta no gráfico 44. Os erros relativos à reprodução da melodia apenas se registaram na observação em 1%.

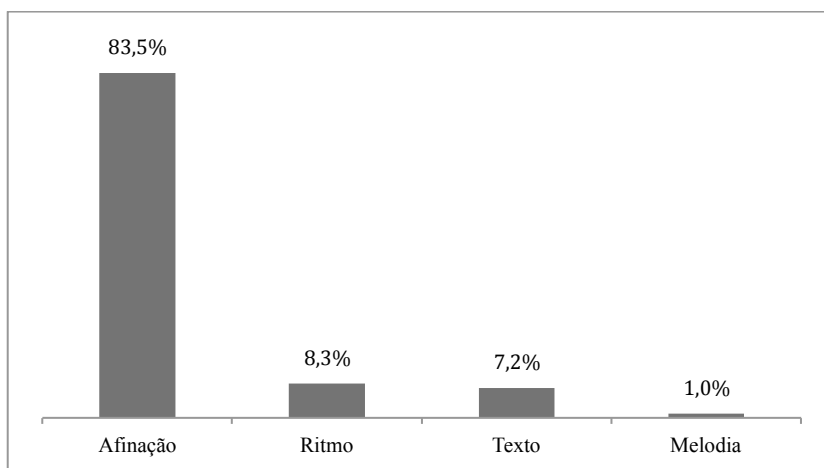


Gráfico 44 – erros dos alunos da turma do professor P9.

Categoria: Alunos (duração)

Observou-se, nesta Categoria, que os alunos apenas cantaram, sem terem realizado qualquer tipo de movimento.

Conclusão

A estratégia mais utilizada por este professor de Coro Infantil foi o ensino da melodia da canção, apesar de ter utilizado o ensino do texto e da história como um instrumento de ensino-aprendizagem também relevante. Ao contrário dos professores de Iniciação Musical anteriormente analisados, este professor de Coro Infantil não acrescentou quaisquer gestos, movimento ou atividades de Formação Musical. Valorizou o ensino da melodia na utilização que fez do piano, bem como da sua voz. Registou-se, novamente, uma elevada percentagem de erros de afinação por parte dos alunos (83,5%), apesar de se ter verificado que este professor utilizou o piano, a voz e os gestos para corrigir a afinação, no entanto, cada um deles numa baixa percentagem (4,9%, 6,6% e 3,1%,

respetivamente). Apesar de o número de ações registadas estar muito próximo das observadas nos professores anteriores de Iniciação Musical, verificou-se que o tempo despendido no processo de ensino-aprendizagem da canção foi bastante menor (16,8 minutos).

8.3.4. Professor P13

O tempo total de gravação relativo a este professor foi de 36,3 minutos e o número de ações registadas totalizou duzentas e vinte e nove. De referir que o ensino-aprendizagem da canção “A Bicicleta” teve duração igual ao tempo total de aula.

Categoria: Estrutura da aula (acontecimento)

Na Categoria “Estrutura da Aula”, como se pode verificar no gráfico 45, o professor P13 dedicou 46,5% do total de ações realizadas ao ensino do texto /história da canção. A subcategoria Atividade de Formação Musical foi a segunda que obteve o maior número de ações (20,9%). “Ensinar a melodia”, com 9,3% e “Ensinar a canção (texto e melodia)”, com 4,7% foram as que registaram menor percentagem. De salientar que o professor não acrescentou gestos ou movimento no decorrer do ensino da canção.

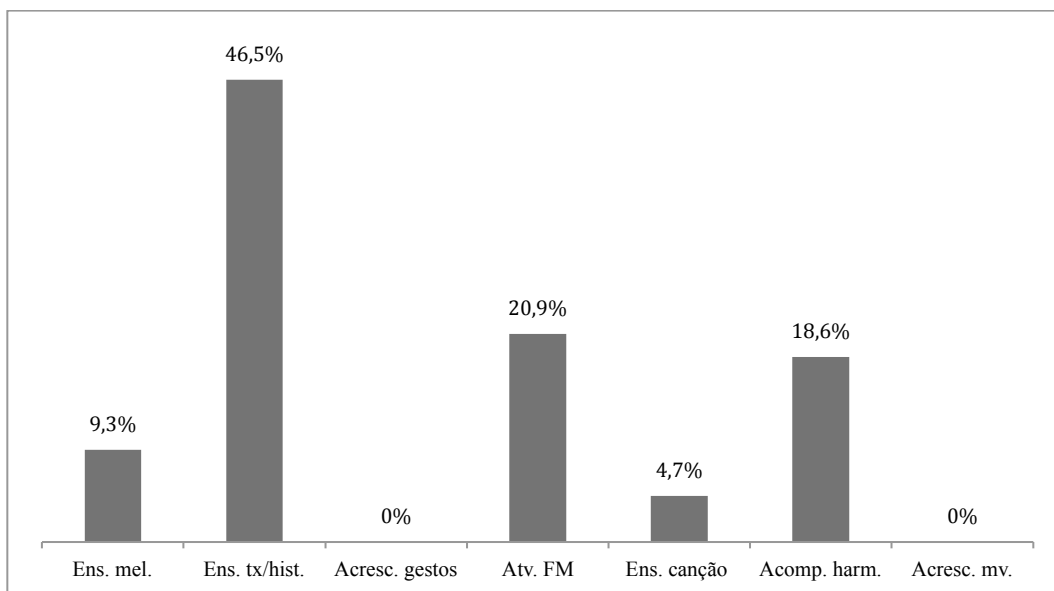


Gráfico 45 – ações do professor P13 observadas na Categoria Estrutura de Aula.

Categoria: Estrutura da aula (duração)

Relativamente ao tempo utilizado na Categoria “Estrutura da Aula”, este foi de 48,6% na realização de atividades de Formação Musical e de 28,6% no ensino do texto/história da canção. As subcategorias “Ensinar a canção (texto e melodia)” e “Ensinar a melodia” foram as que menos tempo registaram na observação (ambas com 5,7%).

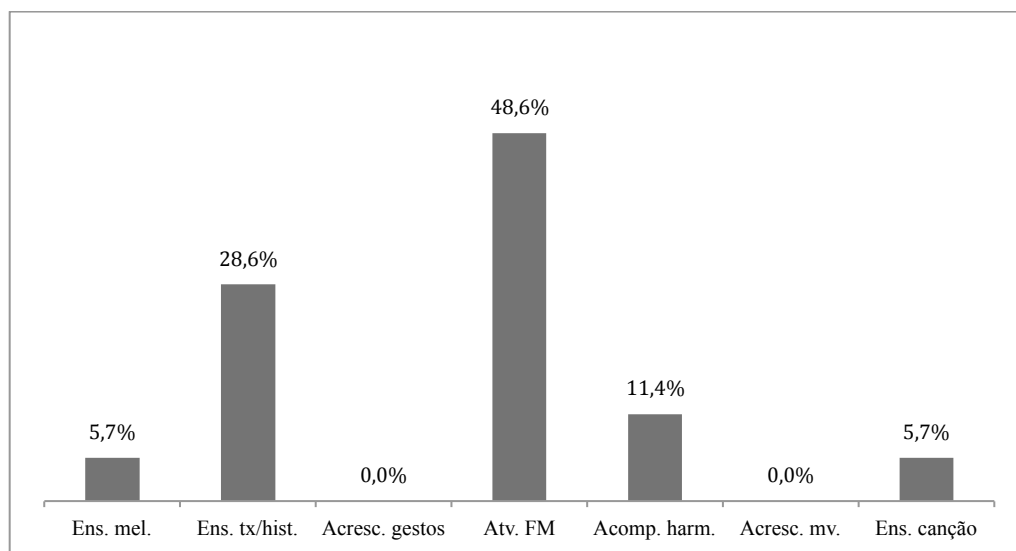


Gráfico 46 – ações do professor P13 relativamente ao tempo total de aula.

Categoria: Professor (acontecimento)

Utilização do piano

Na Categoria “Professor”, observou-se que o piano foi maioritariamente utilizado para tocar a harmonização criada pelo próprio professor (50%), o qual tocou a melodia em 49% das ações relacionadas com esta subcategoria “Utilização do Piano”. Observando-se o gráfico 47, verifica-se que o professor apenas tocou em 1% das ações observadas nesta Categoria para corrigir notas cantadas pelos alunos. De salientar que P13 não tocou em nenhum momento a harmonização original da autora da canção, nem utilizou o piano para corrigir quaisquer problemas de afinação por parte dos alunos.

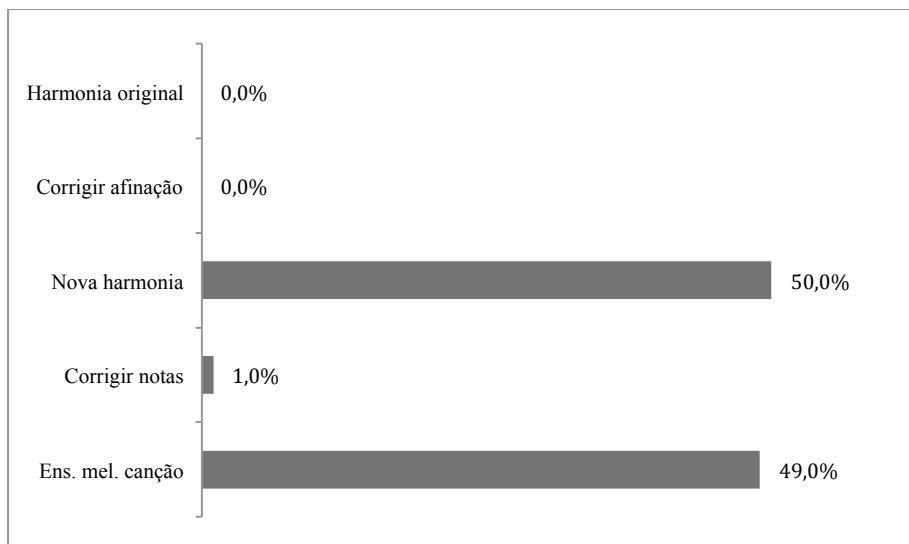


Gráfico 47 – ações do professor P13 relativas à utilização do piano.

Utilização da voz

Através da gravação em vídeo e da análise de dados apresentada no gráfico 48, observou-se que o professor P13 cantou para corrigir notas (38,8%) e que, igualando a percentagem da subcategoria referida anteriormente, utilizou a voz para exemplificar o texto e o ritmo (38,8%). Não cantou para corrigir a afinação.

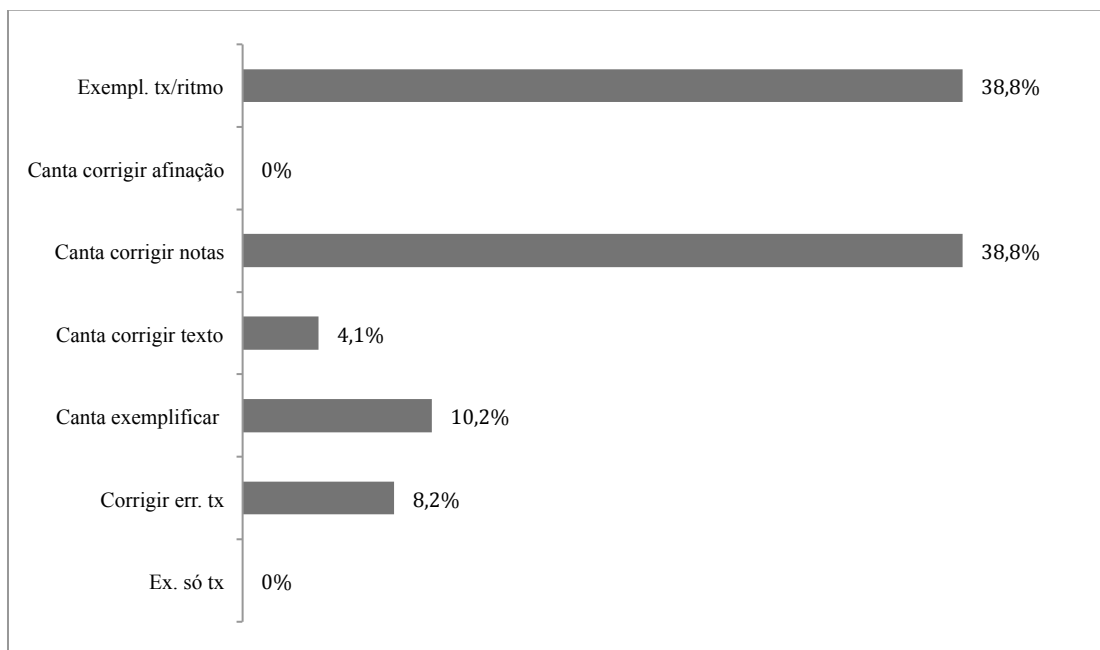


Gráfico 48 – ações do professor P13 relativas à utilização da voz.

Utilização de gestos

O professor apenas utilizou gestos para ensinar a canção (100%) e não com quaisquer objetivos de correção: de notas, de texto ou de afinação.

Categoria: Alunos (acontecimento)

Na observação realizada registou-se uma preponderância de erros ao nível da afinação (83,5%), sendo bastante menor o registo de erros relativos ao ritmo (8,3%), ao texto (7,2%) e à melodia (1%), como se pode verificar no gráfico 49.

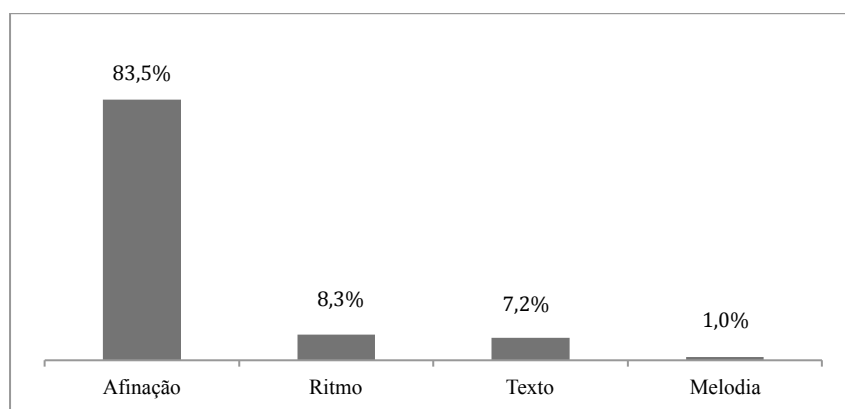


Gráfico 49 – erros dos alunos da turma do professor P13.

Categoria: Alunos (duração)

Não houve qualquer registo de realização de movimento criado pelo professor para complementar a canção. Os alunos apenas cantaram, sem qualquer recurso a movimento introduzido pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da canção.

Conclusão

O Professor P13 de Iniciação Musical, tal como os professores observados de Iniciação Musical, utilizou o tempo total de aula para ensinar a canção “A Bicicleta”. A estratégia que mais usou no processo foi o ensino do texto e da história. Aplicou a canção a atividades de Formação Musical, especificamente, de reprodução do ritmo, de leitura de notas na pauta, individual e em grupo (entregou a partitura com a melodia aos alunos no final da aprendizagem) e explicação de sinais incluídos na partitura, tal como “DC” (da capo, que significa, “do início”), não tendo acrescentado gestos ou movimento para os

alunos realizarem. Utilizou o piano para ensinar a melodia e para tocar, não a harmonização original da canção, mas uma harmonização nova. O registo elevado de erros de afinação por parte dos alunos (83,5%) foi novamente uma constatação de que a ausência de correção de afinação a partir do piano, da voz e dos gestos aplicados no ensino da canção, poderão estar diretamente relacionados. Por outro lado, a utilização do piano para o ensino da melodia em 49% dos registos pode estar relacionada com os quase inexistentes erros relativos à reprodução da melodia pelos alunos.

8.3.5. Professor P14

O tempo total de gravação relativo a este professor foi de 30,1 minutos. Registaram-se duzentas e quarenta e seis ações durante o processo de ensino-aprendizagem da canção.

Categoria: Estrutura da aula (acontecimento)

A maior percentagem de ações realizadas pelo professor P14 nesta Categoria relacionou-se com o ensino da melodia (62,5%). Pode-se, ainda, verificar no gráfico 50 que aquele ensinou o texto/história em 17,5% do total das ações realizadas e em 11,3% das ações acrescentou gestos como complemento da canção. De salientar, ao contrário do professor de Coro Infantil anterior, o facto de o professor P14 ter desenvolvido atividades de Formação Musical (de audição interior).

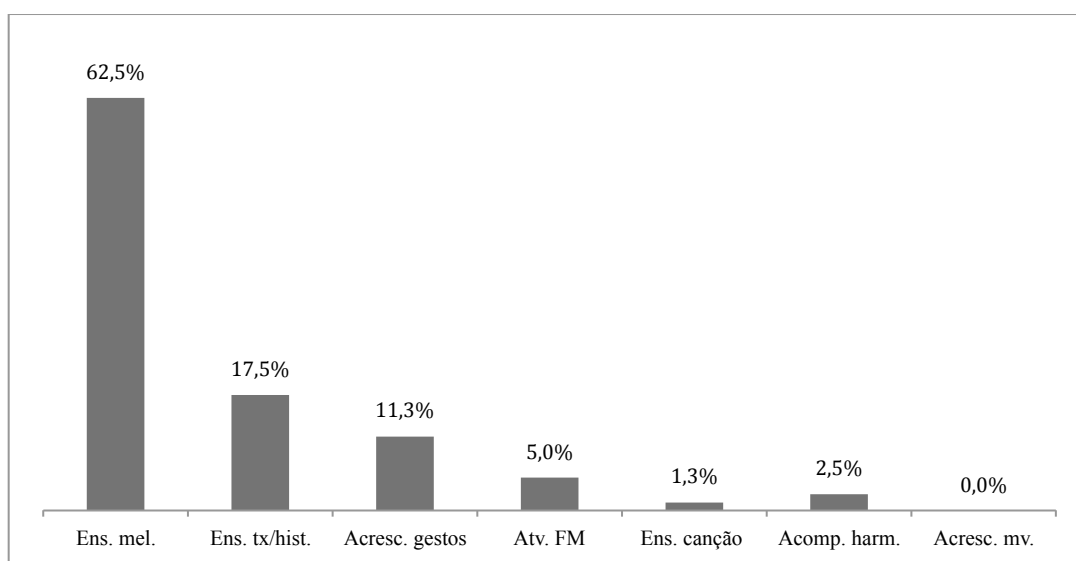


Gráfico 50– ações do professor P14 observadas na Categoria Estrutura de Aula.

Categoria: Estrutura da aula (duração)

Relativamente à duração desta Categoria, e como se pode observar no gráfico 51, a maior parte do tempo foi utilizado pelo professor para ensinar a melodia da canção (62,8%). Em 16,7% do tempo aquele ensinou o texto / história e em 11,5% das ações usou o tempo para acrescentar gestos à canção. Na subcategoria “Atividade de Formação Musical” registou-se uma percentagem de 5,1%.

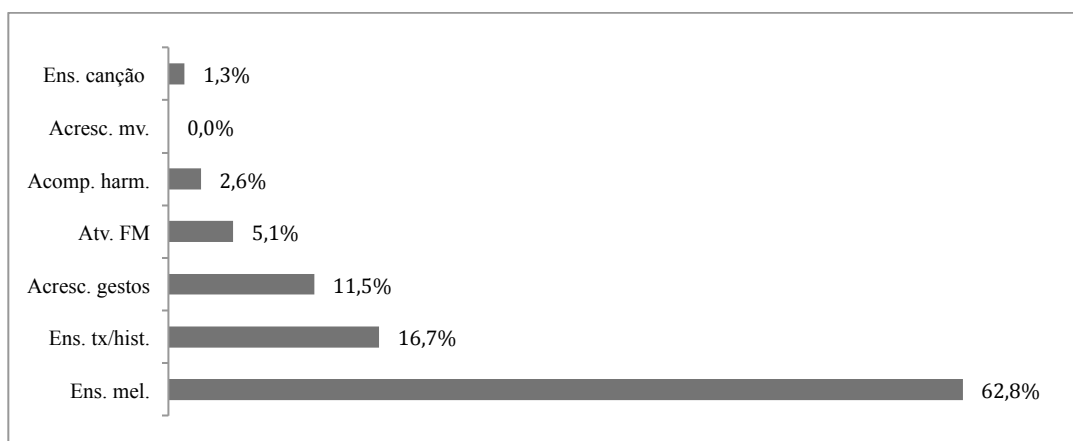


Gráfico 51 – ações do professor P14 relativamente ao tempo total de aula.

Categoria: Professor (acontecimento)

Utilização do piano

O professor P14, como se refere no gráfico 52, utilizou maioritariamente o piano para tocar a melodia da canção (74%) e para executar uma nova harmonização (25%) – este professor nunca tocou a harmonização original da autora. O piano também foi usado para corrigir notas (1%), mas em nenhum momento para corrigir a afinação.

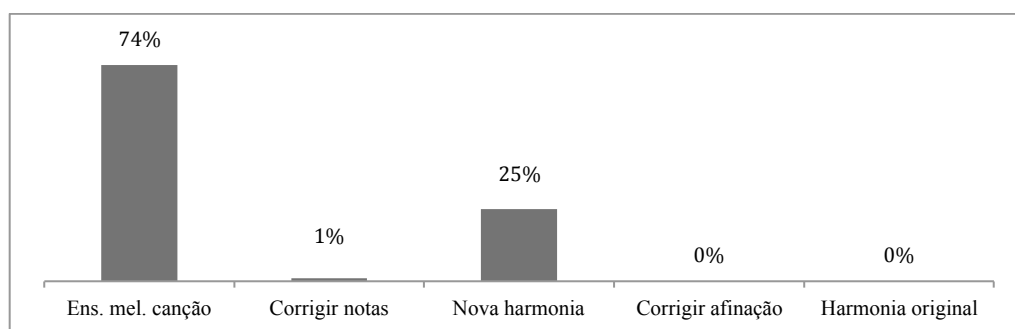


Gráfico 52 – ações do professor P14 relativas à utilização do piano.

Utilização da voz

A voz foi utilizada essencialmente para exemplificar a canção, através da voz cantada (73,8%). Segundo a informação no gráfico 53, este professor também cantou para corrigir a afinação (9,5%).

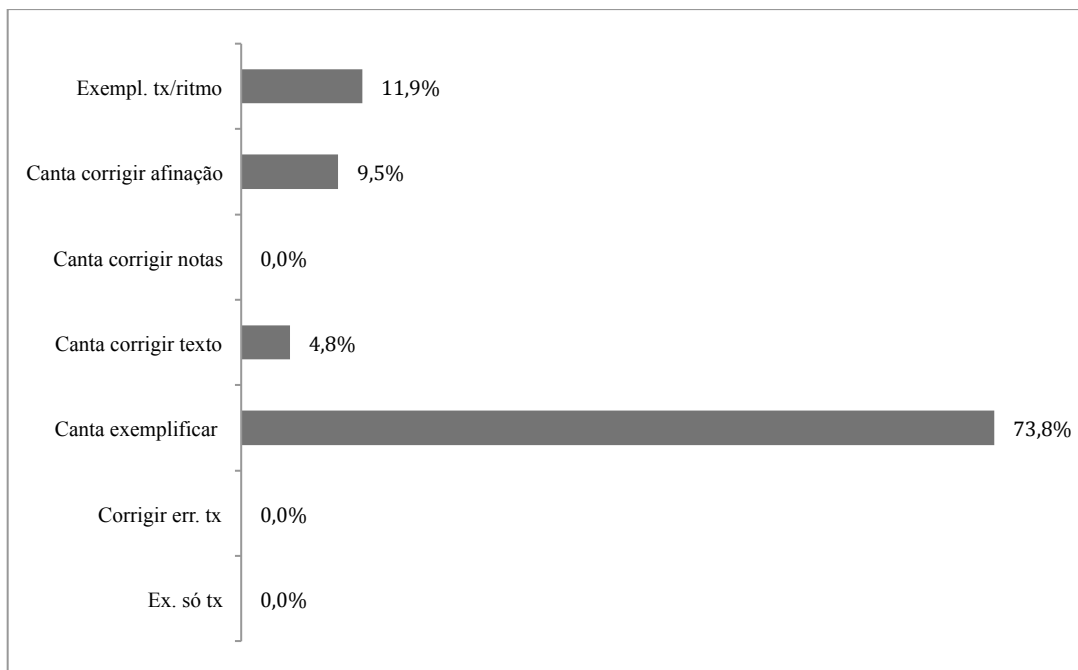


Gráfico 53 – ações do professor P14 relativas à utilização da voz.

Utilização de gestos

Relativamente à utilização de gestos, por parte do professor, para ensinar a canção, registou-se a percentagem máxima na subcategoria “para ensinar a canção” (100%). Não foram registados gestos que pudessem ter como objetivo a correção de notas, a correção da própria afinação ou de texto.

Categoria: Alunos (acontecimento)

No gráfico 54 pode-se observar que, na Categoria “Alunos”, foram os erros de afinação que maior evidência revelaram na observação realizada (88,9%). Não se verificaram quaisquer erros relativos à aprendizagem do ritmo da canção, mas sim ao texto e à melodia, ambos com a mesma percentagem (5,6%).

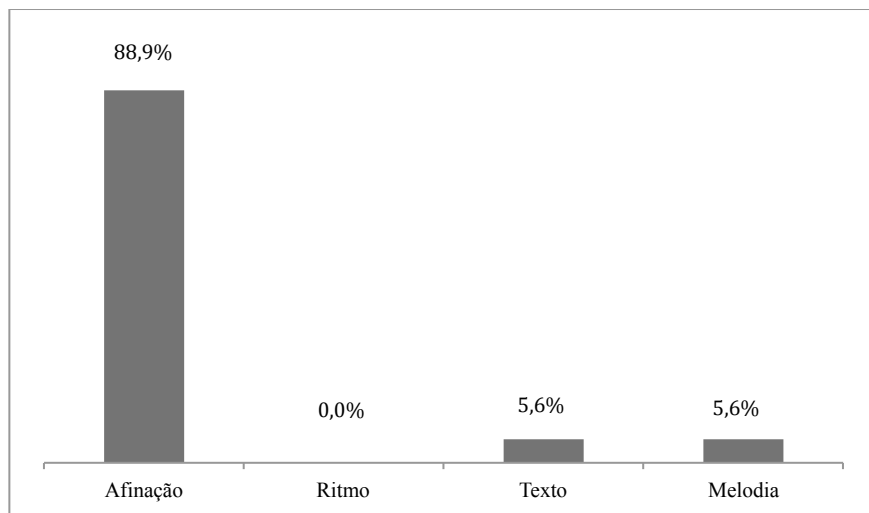


Gráfico 54 – erros dos alunos da turma do professor P14.

Categoria: Alunos (duração)

Não houve qualquer registo de movimento realizado pelos alunos relacionado com o ensino da canção. Relativamente à subcategoria “cantar” registou-se uma percentagem máxima de 100%.

Conclusão

O Professor P14, de Coro Infantil, apesar de não ter utilizado o ensino da canção durante toda a sua aula, ocupou mais tempo (30,1 minutos) do que o Professor P9, também de Coro Infantil.

O ensino da melodia foi a estratégia que este professor mais utilizou no processo de ensino-aprendizagem da canção. Acrescentou gestos e atividades de Formação Musical (de desenvolvimento da audição interior), apesar de numa baixa percentagem (5,1%). O piano foi utilizado maioritariamente com o objetivo de ensinar a melodia e a voz (cantada) para exemplificar a canção. Verificou-se, mais uma vez, a elevada percentagem de erros de afinação preconizados pelos alunos (88,9%). O professor só utilizou a voz para corrigir a afinação dos alunos, e não o piano ou gestos. Os erros de melodia cantados pelos alunos e registados na gravação vídeo foram de 5,6%, no entanto, numa percentagem um pouco mais elevada do que os dos professores anteriormente analisados.

8.3.6. Professor P15

O tempo total de gravação relativo a este professor foi de 10,2 minutos e o número de ações registadas totalizou cento e trinta.

Categoria: Estrutura da aula (acontecimento)

O professor P15, nesta Categoria, realizou um maior número de ações relativas às subcategorias “ensinar a melodia” (60%) e “acrescentar gestos” (40%), como se pode verificar no gráfico 55. Nas restantes subcategorias não se observou qualquer ação.

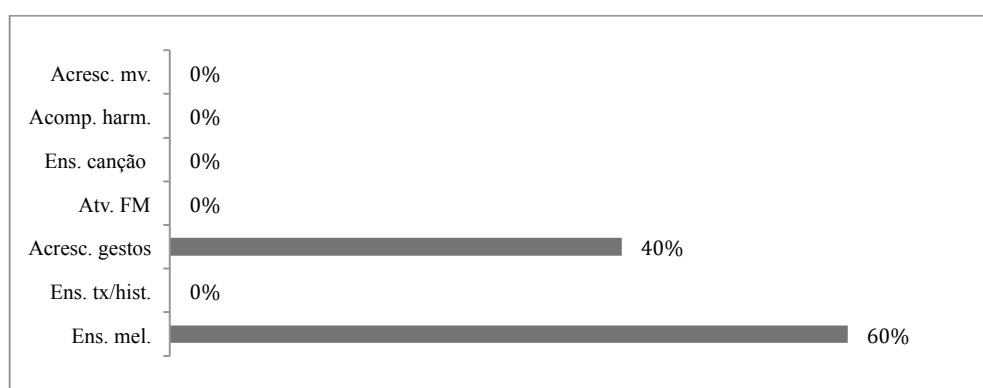


Gráfico 55 – ações do professor P15 observadas na Categoria Estrutura de Aula.

Categoria: Estrutura da aula (duração)

O gráfico 56 esclarece quanto ao fato de que, relativamente ao tempo que o professor P15 utilizou nesta Categoria, se observou uma sobreposição de tempo/ação, ou seja, verificou-se que o professor ao ensinar a melodia atingiu uma percentagem de 60% e de 40% ao acrescentar gestos à canção.

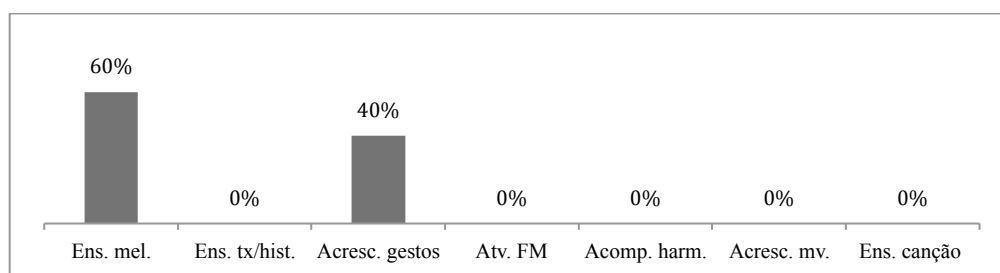


Gráfico 56 – ações do professor P15 relativamente ao tempo total de aula.

Categoria: Professor (acontecimento)

Utilização do piano

O professor P15, segundo os dados apresentados no gráfico 57, utilizou o piano para tocar a melodia da canção (63,9%) bem como para tocar a harmonização original (30,6%) e para corrigir notas (5,6%).

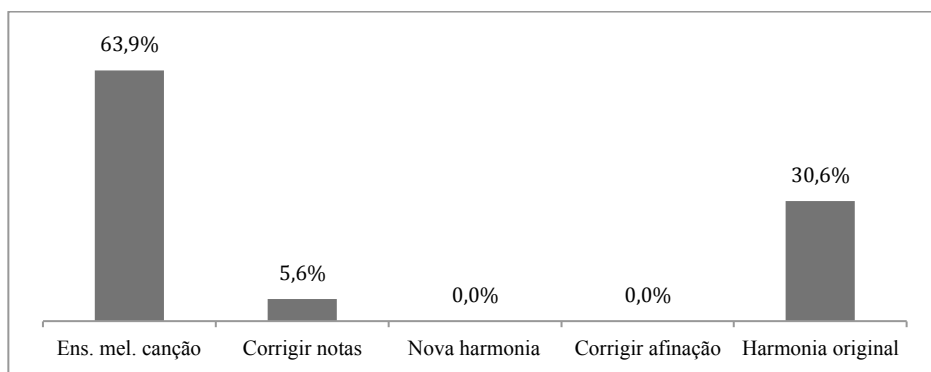


Gráfico 57 – ações do professor P15 relativas à utilização do piano.

Utilização da voz

A voz foi utilizada pelo professor essencialmente para exemplificar (57,1%), para corrigir notas (19,1%), para corrigir texto e afinação (ambas as subcategorias com a mesma percentagem: 9,5%), como é apresentado no gráfico 58.

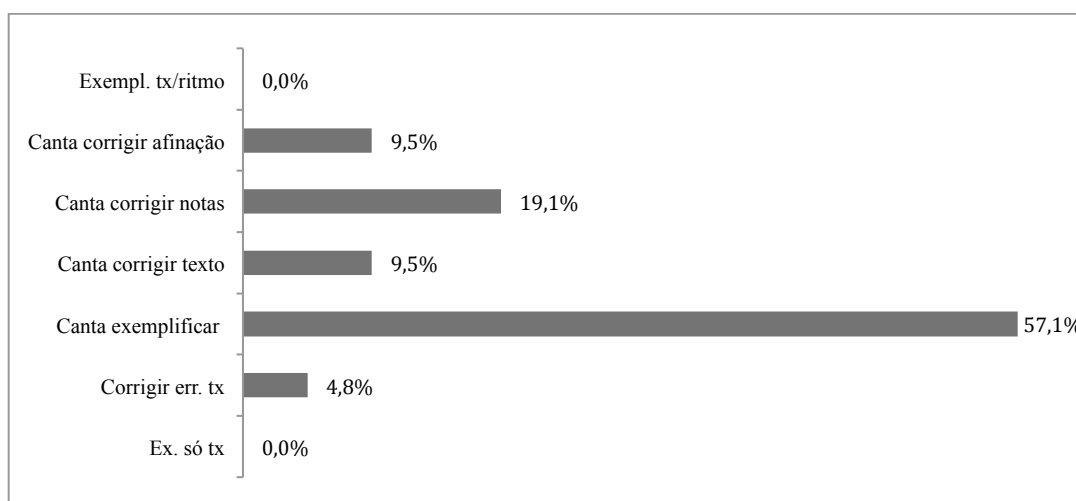


Gráfico 58 – ações²⁰ do professor P15 relativas à utilização da voz.

²⁰ Exempl. tx– exemplifica texto; err. tx – erro de texto; Ex. só tx – exemplifica só texto.

Utilização de gestos

O professor P15 não utilizou gestos para corrigir texto ou para corrigir a afinação, mas para ensinar a canção (88%) e para corrigir notas (9,7%), como se pode verificar no gráfico 59.

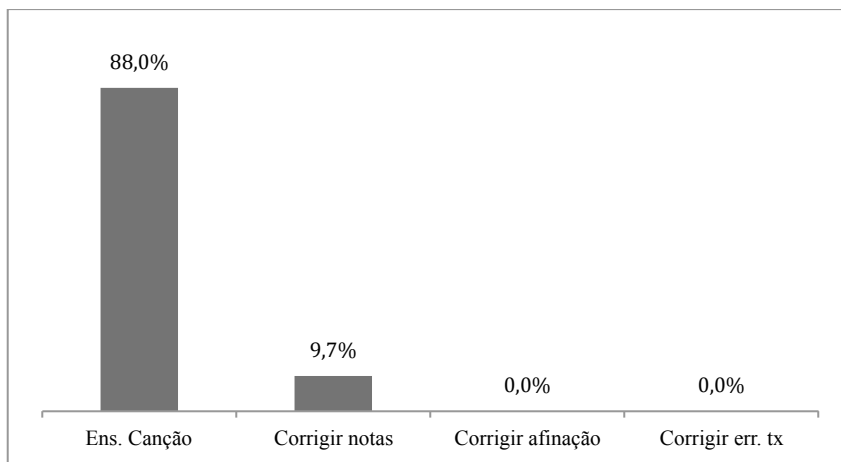


Gráfico 59 – ações²¹ do professor P15 relativas à utilização de gestos

Categoria: Alunos (acontecimento)

No gráfico 60 pode-se observar que os alunos evidenciaram maior número de erros relativos ao texto (32,3%) e à afinação (29%). Registrou-se também erros relativos à execução da melodia (22,6%) e do ritmo (16,1%).

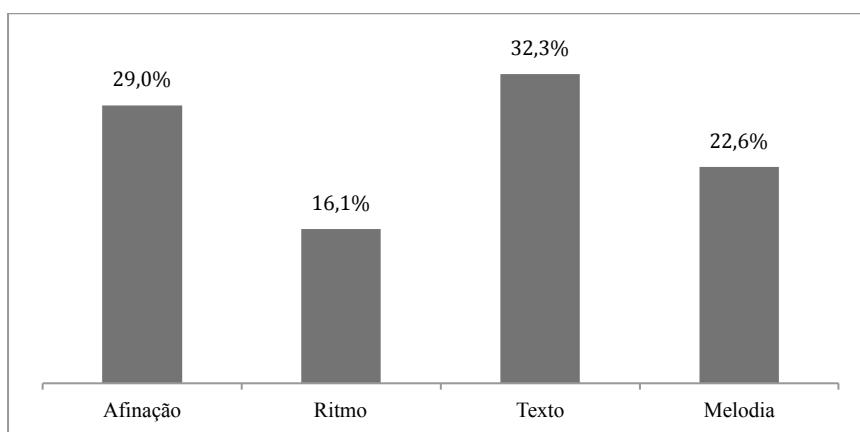


Gráfico 60 – erros dos alunos da turma do professor P15

²¹ Ens. – ensino; err. – erro; tx – texto.

Categoria: Alunos (duração)

Relativamente ao tempo em que os alunos cantaram a canção aquele foi de 97,4%. O movimento acrescentado pelo professor e realizado pelos alunos durou 2,6% do tempo total relativo a esta Categoria “Alunos”, como se demonstra no gráfico 61.

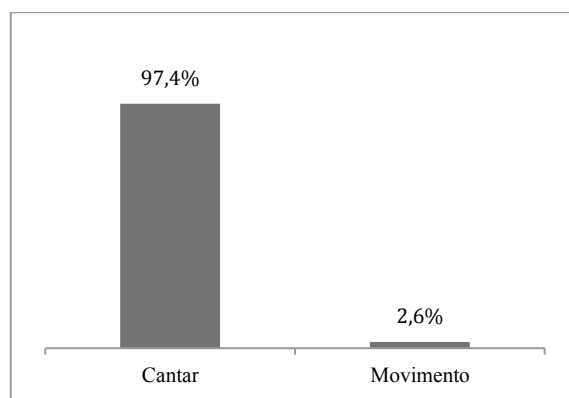


Gráfico 61 – ações realizadas pelos alunos da turma do professor P15 relativas ao tempo total de aula.

Conclusão

O Professor P15 demorou apenas 10,2 minutos no processo de ensino-aprendizagem da canção proposta para o desenvolvimento desta investigação. O ensino da melodia e a introdução de gestos foram as estratégias mais utilizadas, sobrepondo-se a primeira. Utilizou o piano essencialmente para tocar a melodia da canção, tocando sempre a harmonia original da autora. A voz foi usada para exemplificar e os gestos com o objetivo principal de ensinar a melodia e o texto da canção. Não se registou uma elevada percentagem de erros de afinação (29%), nem de melodia (22,6%), apesar de não ter havido uma significativa preocupação na correção da afinação, tendo sido de 9,5% na utilização da voz e inexistente na utilização do piano e dos gestos. Assim, poder-se-á concluir que, apesar de este ter sido o professor que menor tempo despendeu no ensino da canção, foi o que alcançou melhores resultados ao nível da aprendizagem significativa da canção pelos alunos.

8.4. Resultados da análise das entrevistas e da observações realizadas

Processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Iniciação Musical e de Coro Infantil

Analisados os dados recolhidos referentes aos instrumentos pedagógicos utilizados, atitudes e estratégias realizadas pelos professores cujo processo de ensino-aprendizagem de uma canção foi registado em suporte vídeo, concluiu-se que a metodologia adotada pelos professores de Iniciação Musical e pelos professores de Coro Infantil é comum aos dois grupos de docentes. O ensino da melodia e o ensino do texto e da história da canção são as estratégias que mais se praticaram no ensino da canção “A bicicleta”, bem como o recurso à aprendizagem por imitação e reprodução da melodia e do texto. O piano foi utilizado maioritariamente para ensinar a melodia, bem como para acompanhar harmonicamente a canção. Os gestos realizados pelos professores, quer de Iniciação Musical, quer de Coro Infantil, tiveram como objetivo essencial o ensino da canção e não a correção de notas, de afinação ou de erros de texto. Relativamente à utilização que os professores fizeram da sua voz no processo de ensino da canção, os três professores de Coro Infantil foram os que mais a usaram na sua forma cantada e com o objetivo de exemplificar a melodia e o texto. Os professores de Iniciação Musical empregaram, tanto a voz falada quanto a voz cantada. O uso da voz falada teve um objetivo prático de correção (de erros de texto) e de exemplificação (do texto e do ritmo). Por outro lado, aplicaram a voz cantada para exemplificar a melodia e o texto e para corrigir notas.

Afinação

Relativamente à importância atribuída pelos professores à afinação verificou-se que o maior número de erros que os alunos evidenciaram durante o processo de aprendizagem da canção foram precisamente de afinação, exceto apenas em um professor de Coro Infantil, o professor P15, em que os principais erros preconizados pelos alunos se verificaram ao nível do texto. Foram os professores de Coro Infantil que realizaram um maior número de ações de correção da afinação.

Relativamente aos docentes de Iniciação Musical, apenas um corrigiu a afinação dos seus alunos. No entanto, a relação entre a correção da afinação e a proporção de erros de afinação preconizadas pelos alunos não se verifica neste estudo, ou seja, tanto os alunos dos professores de Coro infantil, quanto os de Iniciação Musical revelaram elevada percentagem de erros de afinação (entre os 76% e os 88,9%). Apenas os alunos de um dos professores de Coro Infantil obtiveram a mais baixa percentagem (professor P15).

A duração do processo de ensino aprendizagem da canção “a bicicleta” foi maior nos professores de Iniciação Musical, os quais, sem exceção, utilizaram a canção para desenvolver atividades de Formação Musical. Nas aulas de Iniciação Musical filmadas, a aprendizagem da canção durou todo o tempo estipulado para a lecionação dessa mesma disciplina. No que concerne aos professores de Coro Infantil, cada um utilizou apenas uma porção de tempo do total da sua aula (quarenta e cinco minutos) para o ensino da canção: o professor P9 utilizou 16,8 minutos; o professor P14 despendeu 30,01 minutos e o professor P15 ensinou a canção em 10,2 minutos. No entanto, o número de ações registadas durante o processo foi maior nos professores de Coro Infantil, apesar de o tempo utilizado por aqueles ter sido menor. Conclui-se, então, que a aprendizagem da canção no Coro infantil foi mais rápida, pretendendo, cada um dos professores, que os alunos cantassem mais do que uma canção no tempo estipulado para a disciplina.

8.5. Análise comparativa dos dados recolhidos na entrevista e na gravação vídeo dos professores observados

Depois de analisados os dados relativos, quer às entrevistas quer às observações, de todos os professores incluídos nesta investigação, achou-se importante e pertinente proceder a uma comparação entre as informações que tinham sido verbalizadas, pelos professores observados, na entrevista, sobre os processos, as estratégias, as atitudes e as decisões em contexto de ensino-aprendizagem de uma canção e o que concretamente cada um desses professores assumiu quando ensinou a canção proposta. Assim, foram comparados os dados recolhidos na observação semiestruturada das categorias “Estrutura da Aula” (acontecimento e duração); “Professor”, relativo à utilização do piano (realização de harmonização (nova e/ou original) e “Alunos” (duração), com as informações explicitadas na entrevista, nas categorias “Processos de ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical” e “Processos de ensino de uma canção na disciplina de Coro Infantil”

As informações comuns às duas fontes de recolha de dados (entrevista e observação) estarão identificadas, nos quadros, com preenchimento a cinza. Não estarão, nos mesmos, as estratégias pedagógicas que não foram, nem referenciadas na entrevista, nem observadas na aula gravada.

Professores de Iniciação Musical

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção	Professor P3	
	Referência entrevista	Observação
Ensino do texto	★	★
Ensino da melodia	Sem ref. ²²	★
Ensino do texto e da melodia	Sem ref.	★
Ensino do ritmo	★	Não obs. ²³
Ensino com harmonização	★	★
Inclui leitura de notas na pauta	★	Não obs.
Inclui leitura do texto	★	Não obs.
Utiliza processo de reprodução do texto	Sem ref.	★
Utiliza processo de reprodução do texto e da melodia	Sem ref.	★

Quadro 16 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P3 e observados na aula gravada.

Dos três professores de Iniciação Musical que participaram neste estudo, o professor P3 foi o que maior coerência demonstrou relativamente às estratégias que referenciou, na entrevista, utilizar ao ensinar uma canção e as ações que realizou, na aula registada em vídeo, quando ensinou a canção proposta para esta investigação.

Como se pode observar no quadro 16 e 17, este professor, principalmente nas estratégias que emergiram nas entrevistas aplicadas ao conjunto total de professores participantes no estudo, colocou em prática os processos que descreveu geralmente realizar quando recorria a canções para desenvolver competências musicais nos seus alunos. Assim, as estratégias número um e número seis do quadro 1 – “ensino com texto” e “ensino com harmonização” -

²² Sem referência na entrevista.

²³ Estratégia não observada na aula gravada em vídeo.

são comuns a ambas as fontes (entrevista e gravação), bem como da número quatro à número treze, do quadro 2. Este professor também acrescentou gestos no processo de ensino aprendizagem da canção, registados na gravação em vídeo.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção	Professor P3	
	Referência entrevista	Observação
Aprendizagem pelo processo de memorização	Sem ref.	★
Aprendizagem sensorial	Sem ref.	★
Ensino do ritmo e da melodia	Sem ref.	★
Aprendizagem por imitação	★	★
Canta a canção do início ao fim	★	★
Realiza atividades de preparação do ensino da canção	★	★
Canta a canção por frases	★	★
Toca várias vezes no piano a canção com audição direcionada	★	★
Utiliza diferentes estratégias de ensino	★	★
Toca só a melodia no piano	★	★
Não canta no registo vocal dos alunos	★	★
Não utiliza o acompanhamento original no processo de ensino	★	★
Utiliza metáforas	★	★

Quadro 17 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P3 e observados na aula gravada.

Como se pode verificar no quadro 18 e 19, o professor P13 foi o que maior número de estratégias utilizou na aula gravada e que não foram referidas na entrevista. Em comum (entrevista e gravação) foram observadas as categorias “ensino da melodia”, “ensino do ritmo e da melodia”, “ensino do ritmo e do texto” e “realiza atividades de preparação do ensino da canção”. Este professor, segundo registo em vídeo, realizou atividades de Formação Musical através da leitura e entoação do nome de notas da canção, facultando, a cada um dos alunos, uma fotocópia com a partitura do que estavam a aprender, para além de reproduzir o ritmo da canção nas palmas. Foi o único professor do grupo de professores observados de Iniciação Musical que não acrescentou gestos e/ou movimento no ensino da canção.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção	Professor P13	
	Referência entrevista	Observação
Ensino do texto	Sem ref.	★
Ensino da melodia	★	★
Ensino do texto e da melodia	Sem ref.	★
Ensino do ritmo e do texto	★	★
Ensino com harmonização	Sem ref.	★
Inclui leitura de notas na pauta	Sem ref.	★
Inclui leitura do texto	Sem ref.	★
Utiliza processo de reprodução do texto e da melodia	Sem ref.	★

Quadro 18 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P13 e observados na aula gravada.

Este professor, segundo registo em vídeo, realizou atividades de Formação Musical através da leitura e entoação do nome de notas da canção, facultando, a cada um dos alunos, uma fotocópia com a partitura do que estavam a aprender, para além de reproduzir o ritmo da canção nas palmas. Foi o único professor do grupo de professores observados de Iniciação Musical que não acrescentou gestos e/ou movimento no ensino da canção.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção	Professor P13	
	Referência entrevista	Observação
Aprendizagem pelo processo de memorização	Sem ref.	★
Aprendizagem sensorial	Sem ref.	★
Ensino do ritmo e da melodia	★	★
Aprendizagem por imitação	Sem ref.	★
Canta a canção do início ao fim	Sem ref.	★
Realiza atividades de preparação do ensino da canção	★	★
Canta a canção por frases	Sem ref.	★
Utiliza diferentes estratégias de ensino	Sem ref.	★
Não utiliza o acompanhamento original no processo de ensino	Sem ref.	★

Quadro 19 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P13 e observados na aula gravada.

Relativamente ao professor P2, foram em maior número as referências dadas na entrevista sobre os processos e as estratégias desenvolvidas em sala de aula no ensino de uma canção, do que as realizadas, de fato, na aula gravada em vídeo. Assim, foram as estratégias “ensino do texto”, “ensino do texto e da melodia”, “ensino com harmonização”, “utiliza processo de reprodução do texto” e “utiliza processo de reprodução do texto e da melodia” que foram comuns às duas fontes de recolha de dados, como se pode verificar no quadro 20.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção	Professor P2	
	Referência entrevista	Observação
Ensino do texto	★	★
Ensino da melodia	Sem ref.	★
Ensino do texto e da melodia	★	★
Ensino do ritmo e do texto	★	Não obs.
Ensino com harmonização	★	★
Explica a história do texto	★	Não obs.
Explica a forma da canção	★	Não obs.
Explica a estrutura da canção	★	Não obs.
Utiliza processo de reprodução do texto	★	★
Utiliza processo de reprodução do texto e da melodia	★	★

Quadro 20 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P2 e observados na aula gravada.

Também estiveram em menor número os processos de ensino utilizados pelo professor P2 (referenciados na entrevista e observados em aula), no que diz respeito à pós-categorização relativa às entrevistas realizadas, como se explicita no quadro 21. Assim, foram comuns as estratégias de “aprendizagem pelo processo de memorização”, “aprendizagem sensorial”, “aprendizagem por imitação” e “canta a canção do início até ao fim”. Este professor também acrescentou gestos e movimento ao ensino da canção.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção	Professor P2	
	Referência entrevista	Observação
Aprendizagem pelo processo de memorização	★	★
Aprendizagem sensorial	★	★
Ensino do ritmo e da melodia	Sem ref.	★
Aprendizagem por imitação	★	★
Canta a canção do início ao fim	★	★
Realiza atividades de preparação do ensino da canção	★	Não obs.
Canta a canção por frases	Sem ref.	★
Toca várias vezes no piano a canção com audição direcionada	Sem ref.	★
Utiliza diferentes estratégias de ensino	Sem ref.	★
Toca só a melodia no piano	Sem ref.	★
Não utiliza o acompanhamento original no processo de ensino	Sem ref.	★

Quadro 21 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P2 e observados na aula gravada

Professores de Coro infantil

Os professores de Coro Infantil foram os que menor número de processos referenciados na entrevista utilizaram no ensino da canção proposta. Assim, o professor P9 realizou duas estratégias que tinha referido na entrevista utilizar: “ensino do texto” e “ensino do texto e da melodia”, bem como “aprendizagem por imitação”, como se pode verificar no quadro 22.a e no quadro 22.b.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização)	Professor P9	
	Referência entrevista	Observação
Ensino do texto	★	★
Ensino da melodia	Sem ref.	★
Ensino do texto e da melodia	★	★
Ensino com harmonização	Sem ref.	★
Explica a história do texto	Sem ref.	★
Utiliza processo de reprodução do texto e da melodia	Sem ref.	★

Quadro 22.a – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P9 e observados na aula gravada.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização)	Professor P9	
	Referência entrevista	Observação
Aprendizagem sensorial	Sem ref.	★
Aprendizagem por imitação	★	★

Quadro 22.b – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P9 e observados na aula gravada.

O professor P14, como se pode observar no quadro 23, aplicou na aula gravada quatro processos de ensino da canção dos quais falou na entrevista: “ensino do texto”, “ensino da melodia” e “ensino do texto e da melodia”, bem como “aprendizagem sensorial”.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização)	Professor P14	
	Referência entrevista	Observação
Ensino do texto	★	★
Ensino da melodia	★	★
Ensino do texto e da melodia	★	★
Ensino com harmonização	Sem ref.	★
Utiliza processo de reprodução do texto e da melodia	Sem ref.	★
Estratégias de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização)	Professor P14	
	Referência entrevista	Observação
Aprendizagem sensorial	★	★
Aprendizagem por imitação	Sem ref.	★

Quadro 23 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré e pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P14 e observados na aula gravada.

No quadro 24 pode verificar-se que o professor P15 foi o único professor cujo processo de ensino aprendizagem da canção registado em vídeo não correspondeu a nenhuma referência de estratégias pedagógicas que o mesmo fez na entrevista.

Estratégias de ensino-aprendizagem da canção (pré-categorização)	Professor P15	
	Referência entrevista	Observação
Ensino da melodia	Sem ref.	★
Ensino do texto e da melodia	Sem ref.	★
Ensino com harmonização	Sem ref.	★
Explica a história do texto	★	Não obs.
Utiliza processo de reprodução do texto e da melodia	Sem ref.	★
Estratégias de ensino-aprendizagem da canção (pós-categorização)	Professor P15	
	Referência entrevista	Observação
Aprendizagem sensorial	Sem ref.	★
Aprendizagem por imitação	Sem ref.	★

Quadro 24 – Processos de ensino-aprendizagem da canção (pré e pós-categorização) referenciados na entrevista pelo professor P15 e observados na aula gravada.

8.5.1. Resultados

O professor que maior coerência revelou, após análise dos dados da entrevista e da gravação da aula, foi P3. Por outro lado, o que menos refletiu no ensino-aprendizagem da canção, as estratégias que referiu utilizar (na entrevista) foi o professor P15.

Foram os professores de Coro Infantil (P9, P14 e P15) os que demonstraram menor conformidade entre o que disseram na entrevista e o que aplicaram na aula gravada.

No entanto, verifica-se uma tendência nos padrões de ensino do grupo dos professores cujo processo de ensino-aprendizagem foi gravado, ou seja, todos os professores, de Iniciação Musical e de Coro Infantil, utilizaram estratégias comuns: aprendizagem sensorial e por memorização, harmonização da canção no piano, ensino do texto e da melodia, para além de cantarem a canção por frases e, depois, por partes (forma da canção).

De salientar também o facto de todos os professores de Iniciação Musical terem aplicado a canção ao desenvolvimento de outras competências musicais (que não a voz), introduzindo no processo atividades de Formação Musical (de reprodução do ritmo da canção, de audição interior, de leitura com o nome de notas da melodia). Os professores de Coro Infantil focaram as suas estratégias num objetivo principalmente vocal, isto é, de desenvolvimento de competências vocais.

8.6. Conclusões finais da análise dos dados

Na base de uma investigação científica estão, impreterivelmente, as perguntas que o investigador coloca sobre uma determinada problemática, as quais determinarão todo o processo de recolha e análise de dados relativos a esse objeto de estudo. Assim, foram três as afirmações-base que fundaram esta temática “O Impacto das Práticas e Atitudes do Professor na Aprendizagem de uma Canção”:

1. Se se verificar que os professores de Iniciação Musical e de Coro infantil utilizam a(s) mesma(s) estratégia(s) pedagógica(s), então concluir-se-á que a metodologia de ensino-aprendizagem de uma canção na disciplina de Iniciação Musical é a mesma metodologia utilizada na disciplina de Coro Infantil;
2. A duração do ensino-aprendizagem de uma canção na disciplina de Coro Infantil será maior do que a duração do ensino-aprendizagem de uma canção na disciplina de Iniciação Musical se se verificar que os professores atribuem maior importância à afinação na disciplina de Coro Infantil do que na disciplina de Iniciação Musical;
3. O professor atribuirá maior importância à afinação na disciplina de Coro Infantil do que na disciplina de Iniciação Musical se pedir aos alunos um maior número de repetições de determinados intervalos ou frases melódicas da canção utilizada na disciplina de Coro.

Processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Iniciação Musical e de Coro Infantil

Analisados os dados recolhidos referentes aos instrumentos pedagógicos utilizados, atitudes e estratégias realizadas pelos professores cujo processo de ensino-aprendizagem de uma canção foi registado em suporte vídeo, concluiu-se que a metodologia adotada pelos professores de Iniciação Musical e pelos professores de Coro Infantil é comum aos dois grupos de docentes.

O ensino da melodia e o ensino do texto e da história da canção são as estratégias que mais se praticaram no ensino da canção “A bicicleta”, bem como o recurso à aprendizagem por imitação e reprodução da melodia e do texto. O piano foi utilizado maioritariamente para ensinar a melodia, bem como para acompanhar harmonicamente a canção. Os gestos

realizados pelos professores, quer de Iniciação Musical, quer de Coro Infantil, tiveram como objetivo essencial o ensino da canção e não a correção de notas, de afinação ou de erros de texto. Relativamente à utilização que os professores fizeram da sua voz no processo de ensino da canção, os três professores de Coro Infantil foram os que mais a usaram na sua forma cantada e com o objetivo de exemplificar a melodia e o texto. Os professores de Iniciação Musical empregaram, tanto a voz falada quanto a voz cantada. O uso da voz falada teve um objetivo prático de correção (de erros de texto) e de exemplificação (do texto e do ritmo). Por outro lado, aplicaram a voz cantada para exemplificar a melodia e o texto e para corrigir notas.

Segundo os professores que responderam à reflexão proposta sobre se os processos de aprendizagem de uma canção em Iniciação Musical e no Coro Infantil seriam os mesmos, 44% respondeu que os processos de ensino de uma canção na Iniciação Musical diferem dos processos utilizados na disciplina de Coro Infantil, ao contrário de 31% dos professores que tem opinião contrária.

No entanto, na análise realizada relativa à metodologia utilizada numa e noutra disciplina pelos professores inquiridos, as opiniões convergiram mais do que divergiram. Isto é, a aprendizagem por imitação surge como o principal processo de ensino utilizado, tanto na Iniciação musical, como no Coro Infantil.

Em ambos os contextos de aprendizagem, os professores referiram também a aprendizagem pelo processo sensorial e de memorização, a realização de atividades de preparação do ensino da canção, bem como a exemplificação da canção pelo professor.

Relativamente às estratégias mais específicas aplicadas pelos professores, estas diferem em nível de importância. Assim, no Coro Infantil houve uma atribuição de importância maior no que respeita ao processo de reprodução do texto e da melodia em simultâneo. Na Iniciação Musical, por outro lado, a incidência de respostas verificou-se no ensino do texto como estratégia primordial no ensino de uma canção. Verificou-se também a existência de estratégias comuns referidas pelos professores inquiridos e com o mesmo peso percentual: ensino com harmonização (31%), ensino do texto e da melodia (25%) e ensino do ritmo e do texto (25%).

Afinação

Relativamente à importância atribuída pelos professores à afinação verificou-se que o maior número de erros que os alunos evidenciaram durante o processo de aprendizagem da canção foram precisamente de afinação, exceto apenas em um professor de Coro Infantil, o professor P15, em que os principais erros preconizados pelos alunos se verificaram ao nível do texto. Foram os professores de Coro Infantil que realizaram um maior número de ações de correção da afinação.

Relativamente aos docentes de Iniciação Musical, apenas um corrigiu a afinação dos seus alunos. No entanto, a relação entre a correção da afinação e a proporção de erros de afinação preconizadas pelos alunos não se verifica neste estudo, ou seja, tanto os alunos dos professores de Coro infantil, quanto os de Iniciação Musical revelaram elevada percentagem de erros de afinação (entre os 76% e os 88,9%). Apenas os alunos de um dos professores de Coro Infantil não tiveram registo de qualquer erro de afinação (professor P15).

A duração do processo de ensino aprendizagem da canção “a bicicleta” foi maior nos professores de Iniciação Musical, os quais, sem exceção, utilizaram a canção para desenvolver atividades de Formação Musical. Nas aulas de Iniciação Musical filmadas, a aprendizagem da canção durou todo o tempo estipulado para a lecionação dessa mesma disciplina. No que concerne aos professores de Coro Infantil, cada um utilizou apenas uma porção de tempo do total da sua aula (quarenta e cinco minutos) para o ensino da canção: o professor P9 utilizou 16,8 minutos; o professor P14 despendeu 30,01 minutos e o professor P15 ensinou a canção em 10,2 minutos. No entanto, o número de ações registadas durante o processo foi maior nos professores de Coro Infantil, apesar de o tempo utilizado por aqueles ter sido menor. Conclui-se, então, que a aprendizagem da canção no Coro infantil foi mais rápida, pretendendo, cada um dos professores, que os alunos cantassem mais do que uma canção no tempo estipulado para a disciplina.

Pela informação recolhida através das entrevistas realizadas, apenas 13% dos professores inquiridos referiram que a afinação é o objetivo principal a alcançar na Iniciação Musical e no Coro Infantil e que se desenvolve com a prática vocal. 6% dos entrevistados referiu a propósito a utilização de metáforas para melhorar a afinação dos alunos. Ao contrário das expectativas iniciais, a afinação não foi, de facto, um tema ao qual os professores, quer de Iniciação Musical, quer de Coro Infantil, tenham atribuído suma importância no ensino de uma canção.

Relativamente à importância que os professores inquiridos atribuíam ao ensino de canções na Iniciação Musical, 38% referiu a aquisição e o desenvolvimento de competências auditivas e 31% afirmou que o uso deste instrumento pedagógico (a canção) deveria adaptar-se aos objetivos musicais a desenvolver pelo professor em aula. Por outro lado, na disciplina de Coro Infantil, o objetivo performativo é referido em primeiro lugar por 56% dos professores, seguido de aquisição e desenvolvimento de competências vocais (44%) e de aquisição e desenvolvimento de competências auditivas (25%).

Capítulo 9 - Reflexão Final

Após a realização da análise de toda a informação recolhida foi possível concluir que:

1. existe uma metodologia comum: a aprendizagem sensorial, por imitação e através da memorização. Esta é uma metodologia muito referida pelos pedagogos da educação musical (Edwin Gordon, Jos Wuytack e Maurice Martenot, por exemplo) e que neste estudo foi confirmada como prática fundamental para uma aprendizagem efetiva de uma canção, adequada a este nível etário e de desenvolvimento musical;

2. as estratégias usadas são diversificadas, tanto pelos professores de Iniciação Musical, quanto pelos professores de Coro Infantil: ensino do texto e do ritmo; da melodia e do texto; recurso ao desenho; o professor canta do princípio ao fim a canção numa primeira abordagem pedagógica; canta por frases e/ou por partes. Esta conclusão reforça o que foi analisado sobre este aspeto, no âmbito da literatura revista. O professor deve adaptar a sua estratégia às características que cada canção tem (Mills, 1991), para que a sua aprendizagem seja mais estimulante e eficaz. A maior parte dos professores que participaram neste estudo tinham conhecimento e tinham a experiência de utilizar essas estratégias nas suas próprias aulas e esse facto refletiu-se no ensino-aprendizagem da canção nas aulas observadas;

3. as diferenças entre as duas disciplinas registam-se ao nível dos objetivos e não tanto a metodologia ou da estratégia adotada pelo professor. Ou seja, na Iniciação Musical o ensino de uma canção é utilizado com um objetivo essencialmente formativo (como recurso de aprendizagem e desenvolvimento de outras competências musicais) e no Coro Infantil com um caráter fundamentalmente performativo (de preparação para apresentações e espetáculos escolares). Ambas as disciplinas são disciplinas lecionadas a um conjunto de alunos, são aulas de grupo. Assim, cantar em conjunto é algo inerente às duas realidades pedagógicas. Esse é um ponto indiscutível. Não houve, no conjunto de artigos, estudos e reflexões presentes na literatura estudada para esta investigação, uma acentuada separação entre o ensino de canções num e noutro contexto de aprendizagem, mas a relevância dada à importância de cantar em conjunto, principalmente para desenvolver e resolver problemas de afinação, tal como defendem os pedagogos Edgar Willems, Carl Orff e Zoltan Kodaly;

4. a importância que os pedagogos, estudiosos e investigadores da voz e o desenvolvimento da voz cantada atribuem à afinação (Callaghan, Edgar Willems, Edwin Gordon, Emmons, Popeil, Welch) não se revelou ser, neste estudo, uma das prioridades de qualquer dos professores observados e pouco relevante nas respostas dos professores entrevistados. Houve, sim, uma preocupação maior na aprendizagem efetiva da melodia, do texto e do ritmo, verificando-se uma insuficiência de estratégias corretivas da afinação, talvez devido ao facto de cada professor ter tido como objetivo ensinar a canção apenas numa aula. Os resultados relativos aos níveis de afinação foram, assim, bastante baixos. Apenas os alunos de um professor de Coro Infantil (P15) demonstraram um nível de afinação mais elevado, apesar de ter sido o professor que mais rapidamente ensinou a canção (cerca de dez minutos). As razões para esse facto poderão relacionar-se com a utilização mais frequente da voz para exemplificar (voz afinada, “modelo” a imitar para os alunos – questão abordada e de importância confirmada por E. Willems e J. Mills), com a utilização, também em grande parte do tempo de aprendizagem, do piano, como recurso para tocar a melodia da canção, para além de utilizar o gesto como apoio para o ensino, para demonstrar visualmente a altura dos sons, por exemplo.

5. a definição de como ensinar uma determinada canção também se relaciona diretamente com o nível de formação do professor e do conhecimento que tem da canção, o que investe na sua preparação por forma a transmiti-la com confiança e rigor (pulsação, ritmo, melodia, afinação, expressividade, dinâmica) e de que forma a adapta ao nível de desenvolvimento de competências dos seus alunos. Os professores com mais experiência não foram necessariamente os que ensinaram a canção com maior eficácia, não impondo uma dinâmica de aula ativa e motivadora - eram professores com um menor grau de formação;

6. a gestão do tempo no ensino da canção foi diferente em cada uma das disciplinas: os professores de Iniciação Musical utilizaram o tempo total da aula e os professores de Coro Infantil apenas cerca de um terço do tempo total da aula. Assim, não se poderá afirmar que a duração do ensino-aprendizagem de uma canção é maior numa aula de Coro Infantil, como se pressupunha no início desta investigação. E tal também não tem relação, segundo os dados deste estudo, com a importância atribuída à afinação. Pelo contrário: foi numa aula com menor tempo utilizado, que se verificou o melhor nível de afinação comparativamente com todas as restantes turmas participantes. Poderemos, então, concluir, que o nível de afinação não depende da duração da aprendizagem, mas da estratégia aplicada para esse fim - eficiência e eficácia do ensino-aprendizagem (prática do canto regular, mas em curtos períodos (Welch, 2006).

Algumas questões surgiram como consequência dos resultados obtidos e que podem ser objeto de um estudo posterior:

- quais as razões concretas para se verificarem níveis tão baixos de afinação? Poderá relacionar-se com o facto de que apenas foi observada uma aula em que os alunos aprenderam e cantaram a canção? Os professores estariam mais preocupados em ensinar a canção durante aquele período e em que os alunos a aprendessem, mais do que fossem capazes de a cantar afinadamente? Ou estaria relacionada com o nível de competências auditivas e de desempenho vocal dos alunos?

- a obtenção de informação prévia do nível de afinação dos alunos de cada uma das turmas participantes na observação semiestruturada, permitindo, assim, uma comparação entre o “antes” e o “depois” da aplicação de determinadas estratégias de ensino e em que medida essas mesmas estratégias condicionam o desenvolvimento da afinação.

Um outro objetivo passível de concretizar no futuro seria o de elaborar uma grelha de análise de observação sistemática, com dois objetivos:

1. Criar um instrumento de avaliação e autoavaliação das práticas pedagógicas envolvidas no ensino-aprendizagem de uma canção;
2. Permitir a replicação da investigação, alargando o número de participantes e, conseqüentemente, obter uma maior generalização das conclusões.

Capítulo 10 – Conclusão

Integrar este Mestrado foi algo de muito positivo e que veio modificar aspetos importantes que considerava adquiridos e corretos na minha prática pedagógica. De facto, analisar e refletir sobre o meu desempenho em sala de aula, através da minha própria visualização em prática pedagógica, pela gravação das aulas, foi a questão que, inicialmente, mais desconforto e constrangimento me suscitou. No entanto, foi um instrumento muito útil na percepção e compreensão de determinados aspetos relacionados com a postura, com o olhar, com as atitudes e estratégias desenvolvidas, por mim, em contexto de ensino-aprendizagem:

- não subestimar o contacto visual com os alunos - este deve ser constante;
- adaptar o tempo e a organização do espaço ao carácter da atividade. Por exemplo, aproximar mais os alunos do piano, promovendo momentos em que devem estar sentados e outros em que devem estar de pé;
- ser mais assertiva nas instruções e implementar um ritmo de aula mais dinâmico, sendo rápida nas transições, mas não na realização das atividades;
- desenvolver mais a capacidade de prever o possível erro dos alunos, preparando as atividades incluindo estratégias corretivas;
- melhorar a qualidade do acompanhamento harmónico, quando utilizado o piano;
- aumentar o uso de *feedback* corretivo e positivo.

Outra questão importante neste percurso foi também a oportunidade de, integrado no estágio, poder observar aulas lecionadas por outro professor com maior experiência nos níveis mais avançados. Com formação superior em ensino de formação musical e direção coral, foi uma oportunidade de poder assistir, na prática, a algumas situações de aprendizagem já abordadas e desenvolvidas nas disciplinas de Didática.

A novidade da utilização do sistema de números na aprendizagem foi, para mim, um aspeto muito interessante a nível pedagógico e com resultados muito positivos no que respeita ao desenvolvimento de competências auditivas e à melhoria do desempenho vocal, relativo à afinação.

Com todas estas situações de aprendizagem, tornei-me uma professora diferente, mais consciente e crítica, com a certeza de que ainda há caminho a percorrer, situações a melhorar, mas que com empenho e dedicação, é possível corrigir aspetos menos positivos, melhorar outros e, até, experimentar novas abordagens.

A realização do estudo exploratório que desenvolvi no âmbito do Mestrado, relativamente a uma dimensão que, desde há muito, faz parte integrante das aulas de Iniciação Musical e de Coro Infantil que leciono, que me tem acompanhado no meu percurso pedagógico e, pela qual, tenho especial interesse - a canção -, foi também desafiante. Consistiu numa aprendizagem crescente a elaboração e realização de uma investigação científica (que, na sua generalidade, é tão necessária e útil para uma maior reflexão sobre o ensino, os seus fundamentos, objetivos, estratégias a adotar).

Não foi fácil começar esta investigação, pois houve muitos professores contactados que recusaram participar, deixando-me bastante preocupada, interrogando-me, até na altura, se conseguiria realizar o estudo. No entanto, consegui reunir o número de professores suficientes, acabando por conhecer outros colegas de profissão que se disponibilizaram, com grande simpatia, a participar neste trabalho.

A finalização deste Mestrado é, em si mesma, não o fim, mas a continuidade de uma aprendizagem que não deve cessar ao longo da vida. Esta foi uma experiência muito importante para o meu desenvolvimento enquanto professora de Iniciação e Formação Musical e que me deu a conhecer novas perspetivas de ensino, de práticas e atitudes que o professor deve dominar e assegurar realizar para um exercício eficaz e completo da sua profissão.

Permitiu um autoconhecimento muito mais profundo, bem como a mudança de atitudes e de algumas práticas com o objetivo de melhorar o meu desempenho enquanto docente, através da observação da gravação das minhas próprias aulas. Recurso que fui utilizando ao longo do ano letivo e que demonstrou ser uma mais-valia para a evolução da prática pedagógica em sala de aula.

A frequência das unidades curriculares específicas, relacionadas com o estágio e a supervisão e orientação dos professores que fizeram parte deste plano de estudos foram fundamentais para a realização de todo o trabalho pedagógico e de investigação.

No fundo, continuar a: praticar muito, ensinar muito e formar, com a melhor qualidade possível, os alunos que frequentarem as minhas aulas.

Bibliografia

Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Investigação. Um Guia Prático e Crítico*. Lisboa: ASA Editores

Aires, Luísa. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bardin, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barret, Margaret. (1996). Music Education and the Natural Learning Model. In Spruce, Gary (Ed.), *Teaching Music*. (pp. 63-73). New York: The Open University.

Barroso, Sandra. (s.d.). Breves comentários aos ciclos de canções infantis para canto e piano de Sérgio Azevedo. Data de acesso 16 Janeiro, 2014 em <http://www.editions-ava.com>

Brodsky, Warren, Sulkin, Idit. (2010). Handclapping songs: a spontaneous platform for child development among 5–10-year-old children. *Early Child Development and Care*. 1–26. Data de acesso 6 Janeiro, 2014 em <http://www.researchgate.net>.

Callaghan, Jean, Emmons, Shirlee, Popeil, Lisa. (2012). Solo Voice Pedagogy. In McPherson, Gary E. & Welch, Graham F. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol.1 (pp. 559-569). New York: Oxford University Press.

Callaghan, Jean, Emmons, Shirlee, Popeil, Lisa. (2012). The Young Singer. In McPherson, Gary E. & Welch, Graham F. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol.1 (pp. 594-602). New York: Oxford University Press.

Cardoso, Francisco. (2011). A improvisação vocal como ferramenta para as aulas de Educação Musical. *Revista de Educação Musical*, 137, 26-34.

Colwell, Richard. (ed.). (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books. (pp. 568-576).

Cruz, Cristina Brito da. (1988). Zoltán Kodaly. Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. Data de acesso 10 Outubro, 2013 em <http://repositorio.ipl.pt>.

Cruz, Cristina Brito da. (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltán Kodaly e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, uma Abordagem Comparativa. Data de acesso 10 Outubro, 2013 em <http://repositorio.ipl.pt>.

Cruz, Cristina Brito da. (1998). Sobre Kodály e o seu conceito de Educação Musical. Abordagem geral e indicações bibliográficas. Data de acesso 10 Outubro, 2013 em <http://repositorio.ipl.pt>.

Cruz, Cristina Brito da. (2010). Aprender a ler música sem partitura. Data de acesso 10 Outubro, 2013 em <http://repositorio.ipl.pt>.

Decarbo, Joyce Jordan, Nelson, Jo Ann. (2002). Music and early childhood education. In Colwell, Richard, Richardson, Carol. (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (pp. 210-242). New York: Oxford University Press.

Dowling, W. Jay. (1994). Melodic contour in hearing and remembering melodies. In Aiello, Rita & Sloboda, John A. (Eds.), *Musical Perceptions*. (pp. 173-190). New York: Oxford University Press.

Elliot, David J. (1995). *Music Matters – A New Philosophy os Music Education*. New York: Oxford University Press. (pp. 60-77).

Elmer, Stefanie Stadler. (2011). Human singing: towards a developmental theory. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, Vol. 21, No. 1 & No. 2

Elmer, Stefanie Stadler. (2012). Characteristics of early productive musicality. *Problems in music pedagogy*, Vol. 10-11.

Ferrão, Ana Maria, Pessoa, Madalena Sá. (1988). *Histórias Cantadas*. Lisboa: Plátano Editora. (pp. 5-15).

Figueiredo, Delfina. (1982). *Cantigas da Minh'Avó*. Lisboa: sed.

Garcia, Íciar Nadal, Amat, Cármen Fernández & Casanova, Belén López. (2012). Choral Singing as an Instrument for the Development of Musical Abilities and as a Socializing Resource at School. Data de acesso 7 Outubro, 2013 em <http://www.researchgate.net>.

Gay, L. R. (1986). *Educational Research – Competencies for Analysis and Application*. 3ª Edição. Columbus: Merrill Publishing Company.

Ginsborg, Jane, Sloboda, A. (2007). Singers' recall for the words and melody of a new, unaccompanied song. *Psychology of Music*, Vol. 35(3), 421-440.

Gordon, Edwin. (2000). *Teoria da Aprendizagem para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, Edwin, Maria do Rosário. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. USA: G.I.A. Publications.

Gray, David E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: Sage Publication.

Hargreaves, David. (1996). *Teaching Music*. New York: The Open University.

Hargreaves, David. (2000). The development of artistic and musical competence. In Sloboda, John & Deliège Irène (Eds.), *Musical Beginnings*. (pp. 145-171). New York: Oxford University Press.

Jégoux-Krug, Laurence. Vol.2 (2000). *Le Rythme au Fil des Oeuvres*. Paris: Éditions Combre).

Keetman, Gunild. (1974). *Elementaria. First acquaintance with Orff-Schulwerk*. London: Shott and Co.

Mateiro, Teresa, Ilari, Beatriz. (Org.). (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Brasil: Editora intersaberes.

- Mills, Janet. (1996). Musical Development in the primary years. In Spruce, Gary (Ed.), *Teaching Music*. (pp. 108-120). New York: The Open University.
- Morais, Ana Maria, Neves, Isabel Pestana. (2007). Fazendo investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp. 75-104
- Pereira, Ana Leonor. (2009). A voz cantada infantil: pedagogia e didática. *Revista de Educação Musical*, 132, 33-45.
- Phillips, Keneth H. (1992). Research on the teaching of singing. In Colwell, Richard. (ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 568-576). New York: Schirmer Books.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: 3ª Edição*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, Helena. (2003). *Bébébábá. Da musicalidade dos afetos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras Editores S.A.
- Robson, Colin. (1993). *Real World Research for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. U.K.: Blackwell Publishers.
- Ruane, Janet M. (2005). *Essential of Research Methods. A Guide to Social Science Research*. U.K.: Blackwell Publishing.
- Runfola, Maria, Swanwick, Keith. (2002). Developmental characteristics os music learners. In Colwell, Richard, Richardson, Carol. (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (pp. 373-397). New York: Oxford University Press.
- Saunders, Jo, Varvarigou, Maria, Welch, Graham. (2010). The Role of Singing. In Hallam, Susan & Creech, Andrea (Eds.), *Music Education in the 21s Century in the United Kingdom, Achievments, analysis and aspirations*. (pp. 69-84). London: University of London.
- Simões, Raquel Marques. (s.d.). *Canções para a Educação Musical*. Lisboa: Editores Valentim de Carvalho.

Sloboda, John A. (1981). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press. (pp. 194-215).

Sousa, Maria do Rosário. (1999). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Porto: Gailivro.

Torres, Rosa Maria. (2001). *As Canções Tradicionais Portuguesas no ensino da música, Contribuição da metodologia de Zoltán Kodaly*, Lisboa: Caminho.

Tuckman, Bruce W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Walliman, Nicholas. (2006). *Social Research Methods*. London: Sage Publications

Welch, Graham. (2006). Singing and vocal development. In MacPherson, E. Gary. (Ed.). *The Child as a Musician*. (pp. 311-329). New York: Oxford University Press.

Willems, Edgar. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yarbrough, C. (2003). Multiple methods of research: possibilities for the study of music teaching and learning. *Research Studies in Music Education*. 21, 3-15

Zabalza, A. Miguel. (1989). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA

Zenatti, Arlette. (1981). *L'enfant et son Environnement Musical*. France: Collection Psychologie et Pédagogie de la musique. (pp. 13-72).

Anexos

Anexos – Prática Pedagógica

ANEXO 1 - Plano de aula gravada da turma A de 2ºano de Iniciação Musical, no 1º

Período



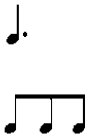

Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 06.12.2013
Professor Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D.²⁴
Orientador: Francisco Cardoso	Número de alunos: 12
Co-Orientadora: Cristina Brito da Cruz	Duração da aula: 45 m
Grau/ano dos alunos/turma : 2ºA Iniciação Musical	

Tempo	Objectivos²⁵	Actividades/Estratégias
17h30 / 17h40	Entoar sensorialmente a tónica, saltos para a tónica e graus conjuntos, em dó maior.	1. Entoação da ordenação melódica: a. d-r-d; d-r-m-d; (...), com o nome de notas; b. d-d-r, r-r-m, (...), com o nome de notas. c. d-r-r; r-m-m; (...)
17h40 / 17h50	Entoar sensorialmente a tónica, saltos para a tónica e graus conjuntos, em dó maior. Memorizar e reproduzir com afinação melodias.	2. Entoação melódica utilizando o sistema de números ²⁶ : a. entoação da escala de dó maior, ascendente e descendentemente; 2.1. Reprodução melódica utilizando o sistema de números: a. reprodução de motivos melódicos: 121; 123; 12321; 1232171; 12345... b. reprodução dos motivos melódicos anteriores, realizando, em simultâneo, a géstica correspondente ao movimento sonoro;




²⁴ Conservatório de Música D. Dinis.

²⁵ Os alunos deverão ser capazes de...

²⁶ A introdução da leitura de notas através da utilização do sistema de números faz parte de uma investigação de mestrado em Formação Musical da Escola Superior de Música de Lisboa e durará 5 aulas letivas.

		<p>c. reprodução dos motivos melódicos anteriores, realizando, em simultâneo, a géstica correspondente ao movimento sonoro que estão a cantar, somente pares de alunos, definidos pela professora;</p> <p>d. reprodução melódica utilizando o sistema de números, sem entoar e com géstica;</p> <p>e. reprodução entoada utilizando o sistema de números²⁷ apenas o primeiro som (sempre o número 1) e faz o gesto dos restantes sons. Os alunos cantam com todos os sons com o gesto respetivo.</p>
<p>17h50 / 18h05</p>	<p>Reproduzir sensorialmente, com a voz em divisão ternária as seguintes células rítmicas incluídas no quadro de células rítmicas para a leitura, e qualquer combinação possível entre elas:</p>  <p>Reproduzir sensorialmente a duas partes, com a voz e percussão corporal, em divisão ternária as seguintes células</p>	<p>3. Leitura rítmica em divisão ternária:</p> <p>a. reprodução rítmica em divisão ternária, com a voz, utilizando as seguintes células rítmicas:</p>  <p>b. leitura, em <i>loop</i>, de cada uma das células rítmicas anteriores (a partir do quadro), marcando sempre, em simultâneo, a divisão com a mão na mesa;</p>  <p>c. leitura da seguinte frase rítmica com a combinação das células anteriores:</p>  <p>d. leitura da seguinte frase rítmica:</p>

²⁷ A professora apenas canta o primeiro som (dó), utilizando o sistema de números, e os alunos cantam a totalidade da frase melódica.

	<p>rítmicas incluídas no quadro de células rítmicas para a leitura:</p>  <p>Ler padrões rítmicos que incluam as seguintes células rítmicas de divisão ternária:</p>  <p>referidas no quadro de células rítmicas e qualquer combinação entre elas, percutindo a pulsação em simultâneo.</p>	 <p>e. divisão da turma em dois grupos, cada um lê uma frase</p> <p>f. leitura das duas frases rítmicas.</p>
<p>18h05 / 18h15</p>	<p>Identificar auditivamente a família das cordas: o piano.</p>	<p>4. Instrumentos de corda da orquestra sinfónica: piano</p> <p>- interpretação de uma peça para piano pelo aluno Rodrigo Marques.</p>

Recursos: voz; corpo; piano, quadro, canetas.

ANEXO 2 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A de 2ºano de Iniciação Musical, no 1º Período

Introdução

A dinâmica da aula foi, nos primeiros minutos, interrompida pelo atraso de alguns alunos que, normalmente, não conseguem chegar ao início da aula, devido ao horário de saída das suas escolas do 1º ciclo do ensino básico. Assim, tive sempre a preocupação de repetir, pelo menos a atividade que estaria a desenvolver com a turma aquando da chegada de algum(a) aluno(a) pós-horário, com o objetivo de o(a) integrar rapidamente. Sucedeu também que um pai interrompeu a aula, explicando que o seu filho não queria entrar, pois não tinha a camisa requerida para o concerto de natal do Coro Infantil, pensando que era necessária para este dia. O pai volta a interromper a aula, entrando sem bater na porta, chamando o aluno para lhe dar a camisa que adquiriu na secretaria do Conservatório. Tentei rapidamente retomar a atividade, mas a interrupção foi inevitável.

De salientar a dificuldade do aluno TF2 em entoar, pois está a ser seguido na terapia da fala, devido ao aparecimento de nódulos nas cordas vocais.

Objetivos e organização das atividades

Um dos objetivos ao elaborar o Plano de Aula foi o de diversificar atividades e, conseqüentemente, competências a desenvolver pelos alunos. Assim, o tempo foi organizado segundo três eixos: treino auditivo (entoação de ordenações; reprodução sensorial, reconhecer instrumentos de corda: o piano), desenvolvimento de competências motoras (reprodução sensorial rítmica e melódica, fonomímica) e de competências de leitura (rítmica). A afinação é uma das competências que pretendo desenvolver nestas aulas, pois alguns alunos demonstram alguma dificuldade em entoar um som corretamente (MS; LM; TF1; TF2). A metodologia utilizada teve como base a adequação das atividades e estratégias à idade e ao nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e psico-motor das crianças. Tentei, também, utilizar instruções curtas, mas objetivas, bem como promover a confiança e a auto-estima, através de *feedback* positivo, e a capacidade de reconhecer o erro como um dos caminhos para a aprendizagem, através da utilização de *feedback* corretivo.

Gestão do tempo

O Plano de Aula foi cumprido, bem como a sequência das atividades propostas. O tempo utilizado para cada uma das atividades correspondeu ao previsto na planificação.

Análise reflexiva das atividades desenvolvidas

- **Atividade 1 – entoação de ordenações melódicas**

Nesta atividade, todos os alunos participaram com interesse. Alguns alunos, devido à sua estatura, ficaram pouco visíveis atrás do piano. Assim que me apercebi de tal fato, pedi aos alunos em causa que trocassem de lugar com outros colegas para que todos me pudessem ver e para que também eu os pudesse observar na realização das atividades. São alunos que respeitam as minhas indicações e, por isso, não há problemas de comportamento ou interrupções de aula por essa razão. Pretendo com esta atividade também desenvolver a afinação. Assim, agrupei a turma em pares para melhor avaliar o seu desempenho e poder dar a cada um um *feedback* positivo e/ou corretivo.

- **Atividade 2 – reproduções melódicas utilizando o sistema de números**

Esta é uma atividade que tem vindo a ser desenvolvida há duas aulas e que se inclui num estudo de mestrado em Formação Musical da Escola Superior de Música e que tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas que utilizam o sistema de números como preparação para a leitura de notas. Os alunos têm correspondido de forma bastante positiva, expressada pelo interesse que têm em participar nas atividades propostas. Para além disso, alguns alunos têm demonstrado uma evolução na qualidade da afinação (ACS, MS, TF1).

Devido ao atraso de alguns alunos, quando terminou a atividade 2, tive de re-organizar os lugares de alguns alunos, o que demorou alguns minutos e obrigou a mais uma interrupção no decorrer da aula.

● **Atividade 3 – leitura rítmica em divisão ternária**

No início desta atividade houve uma maior agitação por parte dos alunos, fundada, penso eu, na deslocação para as cadeiras e pela interrupção da aula pela colocação dos alunos que chegaram atrasados. Na atividade das reproduções rítmicas que realizei tentei sempre adequar a minha estratégia às dificuldades dos alunos. Quando alguns alunos não reproduziam corretamente as duas células rítmicas (ver plano de aula), eu repetia cada uma delas várias vezes e só depois as voltava a sequenciar. Dividi depois a turma em dois grupos (um grupo = uma fila), para melhor poder corrigir os alunos. Só quando cada uma das filas reproduziu corretamente as células rítmicas, juntei as duas filas e todos reproduziram em simultâneo. O fato de a aula ser gravada provocou alguma agitação nos alunos, principalmente o RM, a MS e o TF2.

Procurei sempre corrigir individualmente os alunos com maiores dificuldades, depois de referir o erro de cada um.

Esta foi a primeira aula em que leram ritmo em divisão ternária. Foi bastante positiva a realização desta atividade pelos alunos e o interesse demonstrado no final em executar as frases individualmente (todos quiseram ler), apesar de algumas dificuldades observadas em alguns alunos.

● **Atividade 4 – instrumentos de orquestra: piano**

O aluno RM pediu para tocar piano para os colegas, pois há duas aulas atrás eu tinha prometido que tal aconteceria – aliás, desde o início da aula que estava deseioso de o fazer. Esta *performance* inclui-se no âmbito do desenvolvimento de competências auditivas: instrumentos de corda. Julgo muito importante a natureza desta atividade, pois torna-se uma troca de experiências e, mais importante, um estímulo à aprendizagem. No final da sua apresentação começou a tocar o início de uma melodia do Coro Infantil, a qual tinha descoberto as notas e o ritmo da mesma sozinho. Pediu-me para lhe ensinar as restantes notas.

ANEXO 3 – Plano de aula gravada da turma A do 2º Grau, no 1º Período

Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 16.11.2013
Professora Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D. ²⁸
Orientador: Francisco Cardoso	
Co-Orientadora: Cristina Brito da Cruz	Número de alunos: 9
Grau/ano dos alunos/turma : 2º Grau Turma A	Duração da aula: 45m+45m

Tempo	Objectivos ²⁹	Actividades/Estratégias
12h20 / 12h35	Reproduzir sensorialmente a duas partes, com a voz e / ou através de percussão corporal, a células rítmicas em divisão ternária incluídas no quadro de células rítmicas para a escrita:	1. Leitura rítmica (ver anexo 1): a. Reproduções rítmicas utilizando as células rítmicas do programa de 1º e 2º grau (ver planificação trimestral): - todos reproduzem; - reprodução por filas de alunos; b. distribuição de uma folha com a leitura rítmica; - todos lêem o ritmo da primeira pauta com a sílaba <i>pã</i> , marcando a pulsação em simultâneo; - divisão da turma em pequenos grupos, cada grupo lê dois compassos da primeira pauta, marcando a pulsação em simultâneo. e. cada um dos alunos lê um compasso da primeira pauta, marcando a pulsação em simultâneo. - todos lêem a primeira pauta do início até ao
12h35 / 12h50	Ler padrões rítmicos que incluam a seguinte célula, percutindo a pulsação em simultâneo:	

²⁸ Conservatório de Musica D. Dinis.

²⁹ Os alunos deverão ser capazes de...

		<p>fim, marcando a pulsação em simultâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos lêem o ritmo da segunda pauta com a sílaba <i>pã</i>, marcando a pulsação em simultâneo; - divisão da turma em pequenos grupos, cada grupo lê dois compassos do ritmo da segunda pauta, marcando a pulsação em simultâneo. <p>e. cada um dos alunos lê um compasso do ritmo da segunda pauta, marcando a pulsação em simultâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos lêem a segunda pauta do início até ao fim, marcando a pulsação em simultâneo. - divisão da turma em dois grupos: cada um lê uma das pautas, em simultâneo. - leitura do ritmo a duas partes (mão esquerda marca o ritmo da segunda pauta; mão direita marca o ritmo da primeira pauta).
12h50 / 13h00	<p>Identificar auditivamente os intervalos 2^am e 2^aM (melódicos e harmónicos), em qualquer instrumento harmónico (piano), no registo de dó² a dó⁵, com diferentes dinâmicas, articulações e durações.</p>	<p>2. Identificação de intervalos - intervalos de 2^a maior e 2^a menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entoação de uma progressão de intervalos melódicos de 2^{as} maiores; - reprodução de intervalos melódicos de 2^a maior em vários registos; - entoação de uma progressão de intervalos melódicos de 2^{as} maiores; - reprodução de intervalos melódicos de 2^a maior em vários registos; - identificação de intervalos melódicos de 2^{as} maiores e menores - identificação de intervalos melódicos de 2^{as} maiores e menores, num andamento mais rápido

		<ul style="list-style-type: none"> - reprodução e identificação de intervalos harmónicos de 2ª maior em vários registos; - identificação de intervalos harmónicos de 2ª maior em vários registos num andamento mais rápido.
13h00 / 13h30	Ler padrões melódicos com saltos para a dominante, na tonalidade de Dó, Sol e Ré maiores.	<p>3. Memorização melódica e transposição (ver anexo 2)</p> <p>1. contextualização da tonalidade com os graus da escala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - audição das funções harmónicas 1 4 5 1 no piano; - entoação dos números correspondentes aos graus da escala³⁰: 1 3 5 3 1 - 1 3 5 3 1 7 1 - 1 5 7 1 2 3 2 1; - entrega da partitura da melodia; - leitura, utilizando o sistema de números; - leitura com o nome das notas; - entoação da melodia (memorização); - contextualização da tonalidade de ré maior, utilizando o sistema de números: 1 3 5 3 1/1 3 5 3 1 7 1/1 5 7 1 2 3 2 1; - entoação da melodia utilizando o sistema de números, transpondo para a tonalidade de ré maior; - entoação da melodia com o nome de notas, na tonalidade de ré maior.
13h30 / 13h50	Reconhecer auditivamente diferentes tipos de andamento, utilizando vocabulário	<p>4. Andamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - audição e identificação de nove excertos musicais em diferentes andamentos (ver

³⁰ A professora aponta para os dedos da mão aberta, em que cada dedo corresponde a um grau da escala (polegar = número 1) e os alunos reproduzem os sons utilizando o sistema de números.

	apropriado para a agógica (largo/lento, adagio, moderato, allegro, presto).	anexo áudio e anexo 3).
13h50		Término da aula.

Recursos: voz; corpo; piano; computador portátil; colunas de som.

Repertório: J.S. Bach: Cantata BWV 178 n.º 3: Aria (excerto); Anton Dvorak : “Largo” da Sinfonia do Novo Mundo (excerto).

ANEXO 1

J.S. Bach
Cantata BWV 178
n.º 3: Aria



(82) *(ritornels I et II)*

f
(basse continue)

5 2 7 +6 7 6
3

+4 6 5 6 5 6

5 5 6 5 5 6 5

ANEXO 2

Largo

from the "New World"

Antonin DVORAK
(1841-1904)
arr. A.L.Christopherson

Largo ♩ = 52

Piano



5

p

9

pp *p*

12

f *pp* *rall.*

ANEXO 3

Audição	Andamento
1	Allegro
2	Adagio
3	Moderato
4	Lento
5	Moderato
6	Presto
7	Allegro
8	Adagio
9	Largo

ANEXO 4 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A do 2º Grau, no 1º Período

Introdução

Esta foi a minha primeira aula lecionada a este nível de Formação musical. Estava muito ansiosa e algum do nervosismo condicionou a sequência pré-definida de atividades propostas no Plano de Aula. No entanto, saliento a colaboração dos alunos e a forma simples e natural como acolheram uma nova professora na sua aula de Formação Musical.

Objetivos e organização das atividades

Um dos objetivos ao elaborar o Plano de Aula foi o de diversificar atividades e, conseqüentemente, competências a desenvolver pelos alunos. Assim, o tempo foi organizado segundo três eixos: Ritmo, Melodia e Andamento, percorrendo a dimensão auditiva (identificação de intervalos e memorização de melodias), a dimensão motora (reprodução sensorial rítmica e melódica), a dimensão expressiva (andamento) e a dimensão de leitura (rítmica e melódica). A metodologia utilizada para cada uma das atividades pretendeu ser uma continuidade do trabalho desenvolvido pelo professor da turma.

Gestão do tempo

O Plano de Aula foi cumprido, apesar de não ter respeitado inteiramente a sequência prevista das atividades a desenvolver.

Análise reflexiva das atividades desenvolvidas

● **Atividade 1.a. – reproduções rítmicas em divisão ternária**

Quando iniciei esta atividade, pedi aos alunos para marcarem a pulsação à colcheia, ou seja, deveria ter referido *divisão* e não *pulsação*, o que poderá ter conduzido a uma resposta errada pelo aluno R, quando, no final desta atividade, questionei os alunos quanto à divisão dos motivos/frases rítmicas que tínhamos estado a realizar – o aluno respondeu “divisão binária”.

Não respeitei a sequência do Plano de Aula, isto é, não realizei a atividade de leitura rítmica logo de seguida – sequência lógica depois da contextualização da divisão nas reproduções rítmicas. Assim, iniciei o trabalho com os intervalos.

● **Atividade 1.b. – leitura rítmica³¹**

Nesta atividade houve dúvidas relativamente à marcação da pulsação, ou seja, poderia ter exemplificado marcando a pulsação, lendo, por exemplo, o primeiro compasso para os alunos.

Deveria ter marcado uma pulsação mais lenta quando constatei a dificuldade de alguns alunos em conseguir respeitar o andamento que defini.

Como verifiquei que esta atividade estava a prolongar-se mais do que o estipulado no plano de aula, marquei esta leitura como trabalho para casa.

Procurei sempre corrigir individualmente os alunos com maiores dificuldades, aproximando-me mais de cada um (especialmente), pedindo que lessem várias vezes as células/motivos mais problemáticas.

● **Atividade 2 - intervalos de 2^a maior e de 2^a menor**

Nesta atividade houve um excesso na duração. Demorei demasiado tempo na identificação dos intervalos de 2^a maior, quando no programa o objetivo principal são os intervalos de 2^a menor. Não realizei a progressão de intervalos estipulada no plano de aula, para cada um dos intervalos a identificar. Quando toquei intervalos harmónicos para cantarem e

³¹ Referi que não se iriam ler as ligaduras de prolongação.

identificarem, os alunos demonstraram muita dificuldade, pois esta era a primeira vez que os identificavam desta forma. Por isso, não usei mais tempo nesta atividade, pois esta aula não tinha como objetivo introduzir novas competências, mas consolidar as já adquiridas, porque a data do teste escrito e oral estava muito próxima (30 de Novembro).

● **Atividade 3** – memorização melódica/transposição

A contextualização da tonalidade original não foi realizada e quando iniciei a transposição para a tonalidade de ré maior poderia ter cantado o 5º grau e o 6º grau, os quais trariam mais problemas de leitura e afinação (percecionados antecipadamente ao elaborar o plano de aula). Por outro lado, a sequência na utilização do sistema de números para a entoação com o nome das notas poderia ter sido mais morosa e qualitativamente mais eficaz. Houve uma grande tendência para, ao identificar e, na tentativa de corrigir o erro, repetir muitas vezes a melodia do início. Seria mais eficaz repetir apenas os graus em causa e não retomar do início da memorização/transposição, entoando primeiro com os números e, de seguida, com o nome das notas. Poderia ter introduzido outras tonalidades, pois esta atividade de transposições acabou por demorar demasiado tempo apenas na tonalidade de ré maior. Houve também uma supra utilização do piano enquanto apoio vocal, tanto no que diz respeito à minha performance, quanto à dos alunos.

● **Atividade 4** – andamento

Relativamente à identificação do andamento dos excertos musicais apresentados, os alunos não demonstraram dificuldade. No entanto, surgiu a questão dos termos mais corretos a serem utilizados. Por exemplo, na identificação do andamento mais lento, alguns alunos referiram “andamento Lento” e corrigi dizendo “Adagio”. Posteriormente, o professor da turma informou-me que estes alunos não tinham ouvido muita música em andamento Largo e Adagio, pelo que eu poderia ter dito que o andamento Adagio é também um andamento lento, não concluindo, na aula, que o aluno estaria errado ao utilizar aquele termo (Lento).

Coloquei, propositadamente, como última audição, o excerto da melodia da atividade da memorização/transposição. Podendo utilizar o mesmo material pedagógico para

desenvolver mais do que uma competência, pretendi sublinhar a importância da transversalidade de características que a música encerra em si mesma. Os alunos reconheceram o excerto, demonstrando surpresa e começaram a entoar, com sílabas, a melodia.

ANEXO 5 – Plano de aula gravada da turma A do 7º Grau, no 1º Período

Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 14.11.2013
Professora Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D.³²
Professora Orientadora: Cristina Brito da Cruz	
Professor Orientador: Francisco Cardoso	Número de alunos: 9
Grau/ano dos alunos/turma : 7º Grau Turma A	Duração da aula: 45m+45m

Tempo	Objectivos ³³	Actividades/Estratégias
18h25 / 18h50	<p>Ler padrões rítmicos que incluam as seguintes células, percutindo a pulsação em simultâneo:</p>  <p>Ler padrões rítmicos a duas partes que incluam as seguintes células:</p> 	<p>1. Leitura rítmica³⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição de uma folha com a leitura rítmica; - leitura da linha de cima com a sílaba <i>pã</i>; - divisão da turma em pequenos grupos e, cada um, lê dois compassos da leitura; - leitura da linha de cima; - a mesma estratégia anterior utilizada para a leitura da linha de baixo; - leitura das duas frases rítmicas em simultâneo, percutindo a linha de cima com o lápis na mesa e a linha de baixo com a mão na perna; - divisão da turma em grupos: - 1ª fila = linha de cima - 2ª fila = linha de baixo - os grupos trocam de função; - leitura rítmica de toda a partitura.
18h45	Identificar auditivamente	2. Identificação de intervalos - intervalos de 6ª

³² Conservatório de Musica D. Dinis.

³³ Os alunos deverão ser capazes de...

³⁴ Ver anexo 1.

/ 19h00	os intervalos: 6 ^a M e 6 ^a m (melódicos e harmónicos).	<p>maior e 6^a menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entoação de uma progressão de intervalos melódicos de 6^as maiores; - reprodução de intervalos melódicos de 6^a maior em vários registos; - Entoação de uma progressão de intervalos melódicos de 6^a menor; - Reprodução de intervalos melódicos de 6^a menor em vários registos; - Identificação de intervalos melódicos de 6^a maior e menor (sem reprodução); - Identificação de intervalos melódicos de 6^a maior e menor num andamento mais rápido (sem reprodução); - Identificação de intervalos harmónicos de 6^a maior e menor, em vários registos, (com reprodução); - Identificação de intervalos harmónicos de 6^a maior e menor num andamento mais rápido e em vários registos (sem reprodução).
19h00 / 19h30	Reconhecer auditivamente e escrever uma linha de baixo, no contexto harmónico de I, IV, V e VI com saltos não superiores a uma 5 ^a P, no modo de sol maior.	<p>3. Frase de Coral de Bach³⁵</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualização da tonalidade com os graus da escala: <ul style="list-style-type: none"> - audição das funções harmónicas 1 4 5 1 no piano; - entoação dos números correspondentes aos graus da escala³⁶; 2. Audição do Coral no piano; <ul style="list-style-type: none"> - identificação do modo;

³⁵ Ver anexo 2.

³⁶ A professora aponta para os dedos da mão aberta, em que cada dedo corresponde a um grau da escala (polegar = número 1) e os alunos reproduzem os sons utilizando o sistema de números.

		<ul style="list-style-type: none"> - entoação da melodia do baixo, utilizando o sistema de números; - escrita da melodia do baixo no caderno, sem ritmo; - escrita do ritmo da melodia do baixo no caderno; - entoação da melodia do baixo com o nome das notas; - utilização da estratégia anterior para a escrita da melodia do soprano. - entoação da melodia do soprano, com o nome das notas. <p>3. divisão da turma em dois grupos, que cantam em simultâneo, com a sílaba <i>pã</i>:</p> <p>grupo 1: canta a melodia do soprano, utilizando a sílaba <i>pã</i>;</p> <p>grupo 2: canta a melodia do baixo, utilizando a sílaba <i>pã</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os grupos trocam de função. <p>4. distribuição da folha com a partitura completa do coral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura da melodia do tenor; - leitura da melodia do contralto; - divisão da turma em quatro grupos e todos cantam as melodias em simultâneo; - os grupos trocam de função.
<p>19h30 / 19h55</p>	<p>Ler padrões melódicos com as seguintes características, apresentadas no quadro de competências</p>	<p>4. Leitura melódica e transposição³⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição da folha com a melodia; - leitura da melodia com o nome das notas; - leitura da melodia utilizando o sistema de números;

³⁷ Ver anexo 3.

	<p>melódicas, em todas as tonalidades:</p> <p>Todos os saltos entre graus melódicos no modo de sol que não excedam a distância de 8ª.</p>	<p>- entoação da melodia, memorizada, com o nome de notas;</p> <p>- entoação da melodia, memorizada, utilizando o sistema de números;</p> <p>- transposição entoada da melodia (ré maior e mi maior).</p>
19h55		Término da aula.

Recursos: voz; corpo; piano.

Repertório: I. Albeniz: “Tango, em Ré” (1-18 compasso); J. S. Bach: Coral “Der Herr ist mein getreuer Hirt”; L. Mozart: “Musette”.

ANEXO 1

TANGO, in D

(Original Version)

I. ALBENIZ

Edited by Hugo Ries



Andantino grazioso

PIANO

mf

poco rit.

p

riten.

a tempo

mf marcato

rit.

a tempo

p

cresc.

f

ANEXO 2



Der Herr ist mein getreuer Hirt (Vergl. No. 845.)

353.

V.A. 40.

This image shows a page of a musical score for the chorale 'Der Herr ist mein getreuer Hirt' by Johann Sebastian Bach. The score is written for two staves, treble and bass clef, in G major and 4/4 time. The piece is numbered 353. The title is 'Der Herr ist mein getreuer Hirt (Vergl. No. 845.)'. The initials 'V.A. 40.' are visible at the bottom of the page.

ANEXO 3



Musette C-dur
Notenbuch für Wolfgang

Allegro

Leopold Moza

Fine

This image shows a page of a musical score for the Minuet 'Musette C-dur' by Leopold Mozart. The score is written for two staves, treble and bass clef, in C major and 3/4 time. The tempo is marked 'Allegro'. The title is 'Musette C-dur' and it is from the 'Notenbuch für Wolfgang'. The composer is 'Leopold Moza'. The piece ends with a 'Fine' marking.

ANEXO 6 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A do 7º Grau, no 1º Período

Introdução

Esta foi a minha primeira aula lecionada a este nível de Formação musical. Estava muito ansiosa, mas à medida que as atividades se foram realizando e pela boa relação professora-alunos que se foi estabelecendo, fui ganhando uma maior confiança e houve até momentos em que me senti professora efetiva daqueles alunos.

Alguns alunos chegaram atrasados à aula, pois têm, desde o início do ano letivo, dificuldades em cumprir este horário. Estes atrasos verificar-se-ão até ao final do 3º Período.

Objetivos e organização das atividades

Um dos objetivos ao elaborar o Plano de Aula foi o de diversificar atividades e, conseqüentemente, competências a desenvolver pelos alunos. Assim, o tempo foi organizado segundo três eixos: Ritmo, Melodia e Harmonia, percorrendo a dimensão auditiva (identificação de intervalos, memorização e transposição de melodias, escrita de uma melodia), a dimensão motora (leitura rítmica a duas partes, entoação de melodias) e a dimensão de leitura (rítmica e melódica). A metodologia utilizada para cada uma das atividades pretendeu ser uma continuidade do trabalho desenvolvido pelo professor da turma.

Gestão do tempo

O Plano de Aula foi cumprido, bem como a sequência das atividades propostas. O tempo utilizado para cada uma das atividades correspondeu ao previsto na planificação.

Análise reflexiva das atividades desenvolvidas

• **Atividade 1 – leitura rítmica em divisão binária**

Esta atividade trouxe muitos problemas, os quais verifiquei, posteriormente, que não consegui resolver com os alunos. Uma tercina e duas colcheias em simultâneo a duas partes não é um exercício fácil de realizar e os alunos não tinham desenvolvido a reprodução destas células desta forma. Senti dificuldade em conseguir encontrar estratégias que, no momento, conseguissem melhorar a compreensão do exercício e a consequente performance de alguns alunos. Tentei individualizar este problema de leitura, mas decidi não recorrer ao quadro, o que se revelou contraproducente, pois este poderia ter sido um bom apoio para a concretização do meu objetivo, congregando a turma mais facilmente, na reprodução daquelas células, pedindo-lhes para lerem em *loop*, por exemplo. Por outro lado, fui persistente na utilização de feedback corretivo e positivo, pois sempre que observava uma incorreção na leitura pedia para repetirem essas células/frase, realizando, sempre que necessário (vocalmente e corporalmente), as células problemáticas para que os alunos pudessem resolver qualquer dúvida na execução rítmica.

• **Atividade 2 - intervalos de 6ª maior e de 6ª menor**

Sempre que era necessário corrigia a afinação dos alunos. Não individualizei, mas dei indicações que pudessem ajudar a uma melhor colocação vocal.

Aquando da entoação dos intervalos harmónicos complementei com a fonomímica com o objetivo de auxiliar a reprodução dos alunos. Poderia ter tocado durante mais tempo em diferentes registos, pois foi neste exercício que os alunos demonstraram muita insegurança e menor afinação.

Na identificação dos intervalos poderia ter tocado num registo mais grave, dado que todos os alunos da turma, exceto uma aluna, são do género masculino. Assim, várias vezes, este facto tornou-se um obstáculo à reprodução afinada dos intervalos. Neste exercício poderia ter individualizado os intervalos, ou seja, havia maioritariamente um ou dois alunos que cantavam prontamente e identificavam com rapidez os intervalos, havendo outros que não tinham tempo para escutar com mais atenção e demoravam mais tempo na identificação.

A utilização do piano poderia ter sido menos frequente, pois assim não dependeriam tanto deste instrumento nesta atividade e desenvolveriam mais a sua capacidade de ouvir e reproduzir sem apoio.

● **Atividade 3 – frase de Coral**

Poderia ter pedido para repetirem os primeiros motivos aquando da contextualização da tonalidade de sol maior (indicação dos números e reprodução com o nome das notas), pois alguns alunos não cantaram corretamente as notas.

Depois de escutarem pela primeira vez a melodia, alguns alunos começaram a escrever no caderno. Não tinha dado a indicação de que primeiro teriam de escutar e reproduzir utilizando os números.

Quando pedi para escutarem a melodia do baixo, toquei apenas duas vezes e muitos alunos não conseguiram reproduzir com os números logo de seguida. Repeti até que todos conseguissem cantar corretamente os graus da escala, fase de audição imprescindível para poderem realizar a escrita da mesma no caderno. Coloquei no quadro a armação de clave da tonalidade do Coral depois de ter perguntado aos alunos. Durante a escrita dos alunos fui-me deslocando perto de cada um para observar e ajudar a corrigir algum erro que pudesse surgir. Sempre que uma nota estava errada cantava para esse(a) aluno(a) a melodia e, assim, corrigiam no caderno. O mesmo se verificou para a escrita do ritmo da melodia do baixo.

A utilização do piano poderia ter sido menos frequente na atividade de entoação, em dois grupos, de cada uma das melodias que escreveram no caderno (baixo e soprano), pois assim não dependeriam tanto deste instrumento nesta atividade e desenvolveriam mais a sua capacidade de se ouvir. No entanto, como verifiquei problemas de afinação, utilizei o piano para esse objetivo, dado que os alunos de cada grupo, no final, já demonstraram uma qualidade de afinação diferente da inicial.

● **Atividade 4 – leitura melódica/transposição**

Um aluno, depois de já ter a partitura da leitura, refere que Leopold Mozart – o compositor daquela peça - era o pai de Mozart (Wolfgang). Referi, de seguida, que aquela peça fazia

parte de um grupo de peças para piano que o pai de W.A. Mozart tinha escrito para o filho interpretar, acrescentando um pouco mais de informação sobre a peça.

Nesta atividade de leitura e memorização utilizei a repetição como método para que os alunos atingissem o rigor na entoação das notas. Assim, à medida que iam cantando, sempre que os sons não estivessem corretos, localizava os motivos melódicos e os alunos repetiam-nos várias vezes.

A introdução de um andamento mais rápido neste exercício relacionou-se com o fato de esta melodia não ser uma melodia muito difícil de ser cantada para este nível de aprendizagem, se cantada num andamento lento ou até moderado. Assim, pretendi tornar esta atividade mais desafiante e mais motivadora para os alunos, os quais, no geral, corresponderam positivamente.

O uso do piano foi sempre de forma muito forte, no que diz respeito à intensidade do som. Muitas vezes, o som do piano não me deixava escutar com maior rigor a performance vocal dos alunos. Poderia, na memorização da melodia, por exemplo, ter deixado os alunos a cantar sem esse apoio, pois já tinham cantado várias vezes a melodia.

Utilizei muitas vezes um *feedback* positivo, utilizando expressões verbais tais como: “agora é que vai ser brilhante!”, no sentido de reforçar o esforço de cada um e de motivar os alunos para a repetição.

Quando introduzi na atividade a transposição fi-lo em tom de interrogação propositadamente (“e agora se nós começássemos em ré?”), pois esta seria uma forma de interagir e de poder minimizar qualquer sentimento de ansiedade que pudesse existir nos alunos da turma. O que acabou por acontecer, pois os alunos esforçaram-se. No início da transposição cantou-se com um andamento mais lento, pois os alunos demonstraram alguma dificuldade em cantar utilizando o sistema de números e o nome das notas.

Pedi para, em casa durante a semana, cantassem a mesma melodia, mas em todas as outras tonalidades do modo maior.

Quando a aula terminou, um aluno continuou a entoar a memorização, o que é um sinal positivo de que a atividade foi, de alguma forma, significativa.


**ANEXO 7 – Plano de aula gravada da turma B de 2º Ano de Iniciação Musical, no
2º Período**


Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 04.03. 2014
Professor Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D.³⁸
Orientador: Francisco Cardoso	Número de alunos: 12
Co-Orientadora: Cristina Brito da Cruz	Duração da aula: 45 m
Grau/ano dos alunos/turma : 2ºA Iniciação Musical	

Tempo	Objectivos³⁹	Actividades/Estratégias
17h30 / 17h40	Entoar sensorialmente a tónica, saltos para a tónica e graus conjuntos, em dó maior, ré maior e ré menor.	1. Entoação da escala de ré maior e ré menor, com nome de notas; 2. Entoação das seguintes ordenações melódicas em ré maior e ré menor, com nome de notas, em divisão binária e ternária: a. r-m-m; m-f-f; (...); 3. reproduções melódicas com os números, em dó maior.
17h40 / 17h45	Entoar sensorialmente a tónica, saltos para a tónica e graus conjuntos, em dó maior.	4. Canção “As Cinco Notas”: 4.1 Entoação da escala Dó Maior com nome de notas e com os números das funções harmónicas; 4.2. reprodução melódica (professora e alunos de seguida): - 151; 171; 1451; 54321; 12345; 55171.

³⁸ Conservatório de Música D. Dinis.

³⁹ Os alunos deverão ser capazes de...

<p>17h45 / 18h</p>	<p>Reproduzir e memorizar e melodias tonais com elevado grau de afinação.</p> <p>Percutir a pulsação e entoar uma melodia, em divisão binária, com acompanhamento harmónico.</p>	<p>- entoação com o nome das notas respetivo</p> <p>4.3. Reprodução da canção com letra, marcando a pulsação com os pés</p> <p>4.4. Reprodução da canção com os números:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a professora canta com os números, motivo a motivo, e os alunos repetem; - à medida que vão cantando os motivos, a professora fixa cartões, previamente elaborados, no quadro (para que não se disperse a atenção da turma), com os números; - cantam do início ao fim a canção com os números, visualizando os cartões; - cantam do início ao fim a canção com os números, mas a professora vai retirando cartões; - cantam do início ao fim a canção com os números, sem a visualização dos cartões. - a professora afixa os cartões no quadro e os alunos cantam do início ao fim a canção, por frases, com o nome das notas
<p>18h / 18h10</p>	<p>Ler padrões rítmicos que incluam as seguintes células rítmicas de divisão ternária:</p>  <p>e qualquer combinação entre elas, percutindo a</p>	<p>5. Leitura rítmica em divisão ternária (ver anexo 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - a professora coloca no quadro uma frase rítmica em divisão ternária - a professora lê e os alunos repetem, marcando a pulsação

	<p>pulsação em simultâneo.</p> <p>Ler padrões rítmicos que incluam as seguintes células rítmicas de divisão binária:</p>  <p>e qualquer combinação entre elas, percutindo a pulsação em simultâneo.</p>	<p>6. Leitura rítmica em divisão binária (ver anexo 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - a professora coloca no quadro uma frase rítmica em divisão binária - os alunos lêem, marcando a pulsação
<p>18h10 / 18h15</p>	<p>Desenvolver a precisão na escrita musical.</p>	<p>7. Trabalho Para Férias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - copiar a melodia da canção para uma pauta dada (ficha de trabalho – ver anexo 4).

Recursos: voz; corpo; piano, quadro, canetas, cartões, ficha de trabalho.

Reportório: Delfina Figueiredo: canção “As Cinco Notas”.

ANEXO 1
(CARTÕES)

5 4 3 2 1

1 2 3 4 5

4 3 2 3 4 5 3 1

1 2 3 4 5

5 4 3 2 1

2 1 2 3 2 5 1

ANEXO 2

LEITURA RÍTMICA Nº1




ANEXO 3

LEITURA RÍTMICA Nº2



ANEXO 4

 <p>CONSERVATÓRIO DE MÚSICA D. DINIS ODIVELAS</p>	<p>Ficha de trabalho</p>	<p>Ano letivo 2013/2014 Iniciação Musical 2º Ano – Turma B</p>
<p>Nome _____</p>		<p>Data: ____ / ____ / 2014</p>

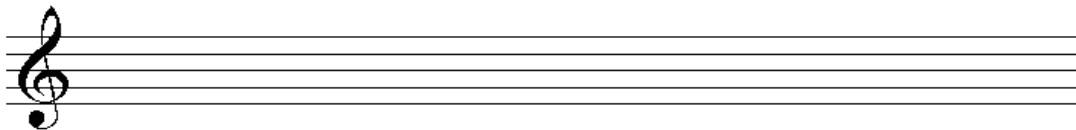


Copia a melodia desta canção para a pauta.

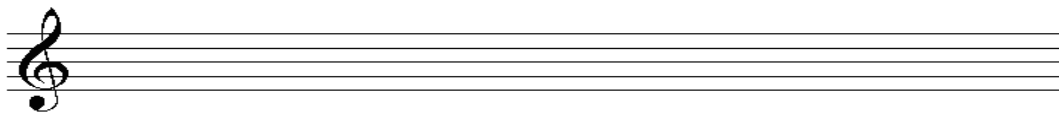
As cinco notas



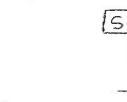
Cin-co a des-cer, cin-co a su - bir, des-ço, su-bo e vou sal -




tar _____ dó, ré, mi, fá, sol, sol, fá, mi, ré, dó, não cus-ta na-da a can - tar.




*Cinco a descer, cinco a subir,
desço, subo e vou saltar.
Dó, ré, mi, fá, sol,
sol, fá, mi, ré, dó.
não custa nada a cantar.*



ANEXO 8 – Reflexão da aula gravada da turma B de 2º Ano de Iniciação Musical, no 2º Período

Introdução

Nesta segunda aula gravada o grande objetivo foi o de melhorar e tentar corrigir alguns aspetos que emergiram da análise da primeira aula gravada no 1º Período.

Objetivos e organização das atividades

Um dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos é a afinação. Assim, e na sequência da primeira aula gravada, foi atribuída importante atenção a esta dimensão. Ou seja, sempre que se achava necessário – principalmente nas primeiras três atividades-, corrigia-se a afinação dos alunos, recorrendo à repetição, à audição e à reprodução, utilizando-se o piano, mas sobretudo a voz da própria professora, que se pretendia representar como um modelo a seguir pelos alunos. Observou-se nestes, globalmente, uma maior dificuldade em cantar afinado com o nome das notas a escala de ré maior e ré menor. Quando cantaram com os números, a afinação melhorou substancialmente. Também melhoraram a afinação quando cantaram a melodia da canção com os números.

Houve também uma tentativa de melhorar o acompanhamento harmónico realizado no piano, tanto no que respeita às ordenações, quanto à própria canção utilizada como reportório.

O recurso aos cartões com os números da melodia da canção demonstrou ser um recurso bastante estimulante e motivador para os alunos, que realizaram esta atividade como um jogo desafiante. No entanto, tentou-se que fossem os alunos a relembrar e a cantar cada uma das frases antes de se colocar cada um dos cartões afixados no quadro. Tal estratégia permitiu que todos estivessem mais atentos e concentrados na atividade.

A utilização de feedback corretivo e positivo foi também uma das preocupações. Um dos grandes objetivos é tentar proporcionar aos alunos uma aula de Iniciação Musical que seja estimulante e motivante para a aprendizagem.

Gestão do tempo

O Plano de Aula foi cumprido, bem como a sequência das atividades propostas. O tempo utilizado para cada uma das atividades correspondeu ao previsto na planificação.

ANEXO 9 – Plano de aula gravada da turma A 2º grau, no 2º Período


Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 5.4.2014
Professora Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D.⁴⁰
Orientador: Francisco Cardoso	
Co-Orientadora: Cristina Brito da Cruz	Número de alunos: 9
Grau/ano dos alunos/turma : 2º Grau Turma A	Duração da aula: 45m+45m

Tempo	Objectivos⁴¹	Actividades/Estratégias
12h20 / 12h30	Entoar sensorialmente a tónica, saltos para a tónica e graus conjuntos, em dó maior, ré maior e lá menor.	1. Entoação das ordenações melódicas: a. d-m-r-d; r-f-m-r; (...), com o nome de notas; b. a anterior, em ré maior, com o nome de notas; c. l-d; si-r; (...), com o nome de notas (lá menor).
12h30 / 12h50	Ler padrões melódicos com as características, apresentadas no quadro de competências melódicas (ver planificação trimestral), em todas as tonalidades.	2. Leitura melódica⁴² : Lied de J. Brahms: Marienwurmchen - Preparação/contextualização da tonalidade (reprodução melódica das funções harmónicas com os números) - acompanhamento harmónico sem melodia – leitura pelos alunos; - correção pela professora, mas os alunos descobrem os sons da melodia através dos graus; a professora exemplifica para corrigir afinação; - entoação da leitura, do início ao fim, com o acompanhamento harmónico original.

⁴⁰ Conservatório de Musica D. Dinis.

⁴¹ Os alunos deverão ser capazes de...

⁴² Ver Anexo 1.

<p>12h50 / 13h</p>	<p>Reconhecer auditivamente, fora do contexto tonal, os acordes perfeito maior, perfeito menor e diminuto.</p>	<p>3. Acordes - maior, menor e diminuto</p> <ul style="list-style-type: none"> - audição e entoação de cada um dos acordes, em diferentes registos e com diferentes intensidades - identificação dos acordes (maior, menor e diminuto).
<p>13h / 13h20</p>	<p>Ler padrões rítmicos que incluam a seguinte célula, percutindo a pulsação em simultâneo:</p> 	<p>4. Leitura/dissociação rítmica a duas partes⁴³:</p> <p>W.A. Mozart: “Don Giovanni” n°7: Duettino Don Giovanni et Zerlina</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição da partitura pelos alunos; - nomeação, pela professora, da divisão e do compasso; - marcação da pulsação e leitura do ritmo da primeira pauta; - percussão da linha de baixo e, com a voz, leitura simultânea do ritmo da linha de cima: - entoação do ritmo da linha de baixo e percussão simultânea da linha de cima.
<p>13h20 / 13h40</p>	<p>Memorizar padrões melódicos com as características apresentadas no quadro de competências melódicas (ver Planificação Trimestral).</p>	<p>5. Memorização melódica e transposição⁴⁴</p> <p>L. V. Beethoven: sinfonia n°8, 1º andamento Allegro vivace e con brio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação/contextualização da tonalidade (reprodução melódica das funções harmónicas com os números) - audição da melodia tocada no piano; - entoação da melodia, memorizada, sem nome de notas; - entoação da melodia, memorizada, com o nome de notas;

⁴³ Ver Anexo 2.

⁴⁴ Ver Anexo 3.

		- entoação da melodia, memorizada, utilizando o sistema de números; - transposição entoada da melodia (dó maior).
13h50		Término da aula.

Recursos: voz; corpo; piano.

Repertório: J. Brahms: Lied “Marienwurmchen”; W.A. Mozart: “Don Giovanni” nº7: Duettino Don Giovanni et Zerlina (excerto); L. V. Beethoven: sinfonia nº8, 1º andamento Allegro vivace e con brio.

ANEXO 1

Marienwürmchen

Johannes BRAHMS
(1833-1897)

Andante

Gesang

1. Ma - ri - en - wü - rm - chen, se - tze dich auf mei - ne
 2. Ma - ri - en - wü - rm - chen, flie - ge weg, dein Häus - chen
 3. Ma - ri - en - wü - rm - chen, flie - ge hin zu Nach - bars

Pianoforte

p dolce

Hand, auf mei - ne Hand, ich tu dir nichts zu lei - de; es soll dir
 brennt, die Kin - der schrein so seh - re, ach, so seh - re; die bö - se
 Kind, zu Nachbars Kind, sie tun dir nichts zu lei - de; es soll dir

nichts zu leid ge - schehn, will nur dei - ne bun ten Flü - gel
 Spin - ne spinnt sie ein, Ma - ri - en - wü - rm - chen flieg hin -
 ja kein Leid ge - schehn, sie wolln dei - ne bun .ten Flü - gel

sehn, bun - te Flü - gel, bun - te Flü - gel mei - ne Freu - de!
 ein, dei - ne Kin - der, dei - ne Kin - der schrei - en seh - re!
 sehn, und - grüß sie, und - grüß sie al - le bei - de!



ANEXO 2

W.A. Mozart

"Don Giovanni"

n.º 7: Duettino Don Giovanni et Zerlina

Andante

(Don Giovanni, baryton)

20

Là ci da-rem la ma - no, là mi di-rai di si. Ve - di, non è lon - ta - no, par

p

(violoncelles et contrebasses)

5 _____ 6 6 5 7 5 7 6 7 5 _____ 6 6 5

(Zerlina, soprano)

tiam, ben mio, da qui. Vor - rei, e non vor - re - i, mi tre - ma un po-co il cor... fe -

7 _____ 5 3 5 7 5 _____ 6 6 5 7 5 7 6 7

- li - ce, è ver, sa re - i, ma può bur - lar mi an cor, — ma può bur lar mi an cor!

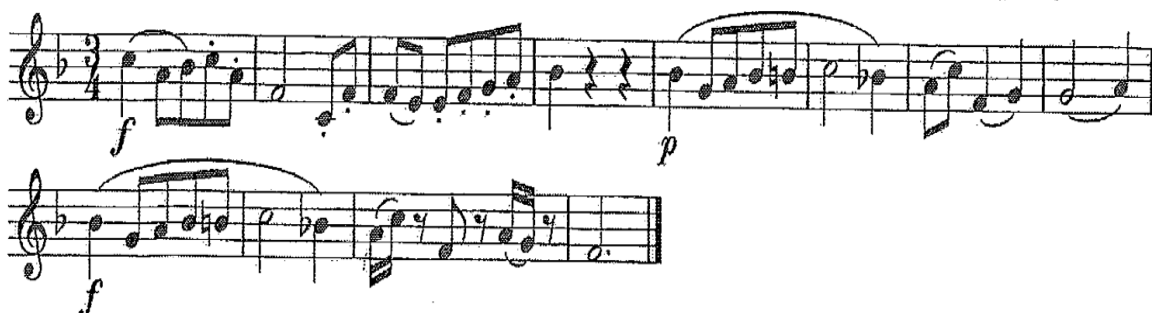
5 _____ 6 6 7 _____ 6 6 5 6 7 5 _____



ANEXO 3

77. Allegro vivace e con brio

Beethoven: Symphony No. 8, I



ANEXO 10 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A do 2º Grau, no 2º Período

Introdução

Esta foi a minha segunda aula lecionada a este nível de Formação musical. Continuei bastante ansiosa, tal como aconteceu na aula do primeiro período, o que condicionou, de certa forma, o meu desempenho em algumas situações de aprendizagem. Apesar de tudo, penso que consegui melhorar alguns aspetos, apesar de que não se aprende melhor a fazer do que se não a fazer e estas aulas de observação têm essa inevitável limitação de apenas se observar e não *praticar*.

Objetivos e organização das atividades

Um dos objetivos ao elaborar o Plano de Aula foi o de diversificar atividades e, conseqüentemente, competências a desenvolver pelos alunos. Assim, o tempo foi organizado segundo dois eixos: Ritmo e Melodia, percorrendo a dimensão auditiva (reprodução sensorial melódica, identificação de acordes, memorização e transposição de melodias) e a dimensão de leitura (rítmica e melódica). A metodologia utilizada para cada uma das atividades pretendeu ser uma aplicação das estratégias e situações de aprendizagem abordadas nas aulas de Didática da Música e Didática Específica.

Gestão do tempo

O Plano de Aula foi cumprido, apesar de não ter respeitado inteiramente a sequência prevista das estratégias a desenvolver.

Análise reflexiva das atividades desenvolvidas

● **Atividade 1 – entoação de ordenações melódicas**

1. Verificou-se, nesta atividade, que os alunos demonstraram dificuldades em realizar a tarefa de forma clara, ou seja, tornou-se difícil porque não tinham cantado anteriormente com o ritmo que apresentei. Não houve a preparação adequada para a atividade – a

melodia e ritmo são indissociáveis, ou seja, as dificuldades melódicas foram consequência da utilização de um ritmo mais difícil.

2. Houve, também, demasiada repetição. Deve criar-se um nível adequado de desafio, ou seja, quando erram notas específicas repetir só esse grupo de notas e partir daí, quando os alunos já conseguem cantar corretamente, aumentar a velocidade da ordenação, ou, até, mudar o próprio ritmo.

3. Outro aspeto importante é não deixar de tocar o piano quando os alunos cantam a ordenação, para que não se sintam sem apoio harmónico.

● **Atividade 2 – leitura melódica de um *Lied***

1. Nesta atividade houve um não cumprimento do plano, pois a preparação tonal que realizei não foi relativa a esta leitura, mas utilizei a que deveria aplicar na preparação da atividade da memorização.

2. Vários aspetos surgiram do visionamento e análise da gravação da aula:

- não tocar ou cantar ou dizer o primeiro som da melodia, mas conduzir os alunos para que descubram por si próprios;
- na primeira vez que cantam o *Lied* não interromper os alunos, deve-se proporcionar que a turma cante a canção do início ao fim, como estratégia para o professor (e os alunos) poder diagnosticar as dificuldades e introduzir estratégias para colmatar esses erros deixar cantar do início ao fim. Somente na segunda vez que cantarem corrigir as falhas;
- diferenciar os erros rítmicos dos erros melódicos. Insisti na reprodução da melodia e não na correção do ritmo. Deveria ter realizado o ritmo para todos repetirem e só depois pedir para cantarem;
- corrigir erros melódicos por grau conjunto, utilizando os números (graus da escala);
- neste tipo de atividade identificar, compasso a compasso, o que pode ser difícil para os alunos e arranjar soluções. As dificuldades, geralmente, envolvem mais saltos melódicos na leitura – uma das soluções poderá ser pedir aos alunos que cantem a tónica e que depois cantem até ao grau 5. Ou seja, o professor deve

prever o mais possível as dificuldades e colocá-las logo na preparação das atividades.

● **Atividade 3 – reconhecimento de acordes (maior, menor e diminuto)**

1. Iniciei esta atividade num registo vocal que demonstrou ser muito aguda para a maior parte dos alunos, pois não se sentiam confortáveis a cantar e a desafinação foi disso uma consequência.
2. Deveria ter cantado utilizando a sílaba “nô” e não a sílaba “lá”, pois os alunos estavam a realizar um grande esforço vocal.
3. A transição de acorde para acorde foi muito lenta. Mesmo que não varie de distância intervalar, essa transição deverá ser mais rápida, conferindo maior dinâmica e um ritmo de aula mais elevado.

● **Atividade 4 – leitura/dissociação rítmica a duas partes**

1. Não fui objetiva nas instruções que transmiti aos alunos, ou seja, deveria, de forma clara, indicar de que forma se realizaria a leitura: uma caneta na mão direita (para a leitura do ritmo da linha de cima) e a mão esquerda na perna (para a leitura do ritmo da linha de baixo);
2. Os alunos não compreenderam a pulsação que deveriam sentir para a realização da atividade, pois não a explicitiei. Deveria ter demonstrado aos alunos como fazer a leitura;
3. Ser mais assertiva no que diz respeito à localização e correção do erro, realizando, sempre que necessário, para os alunos compreenderem e realizar melhor a tarefa;
4. Não devo acentuar o tempo forte da síncopa.

● **Atividade 5 – memorização e transposição**

1. Não houve preparação da memorização, através da contextualização tonal da melodia;

2. Toquei do início ao fim a melodia e os alunos cantaram, uma primeira vez, também do início ao fim. No entanto, apesar desse aspeto positivo, de seguida poderia ter tocado logo por frases, corrigindo de forma mais imediata os erros, cantar depois os compassos com nos quais expressavam mais dúvidas;
3. Explicitar melhor a pulsação que se pretende que os alunos sintam para a realização da atividade;
4. Ter um maior cuidado em dar referências tonais aos alunos: por exemplo, a tónica, corrigir erros melódicos por grau conjunto, ...
5. Quando se trabalha a memória, sempre que há um esquecimento em determinado compasso, voltar atrás na melodia para que os alunos, orientados nesse sentido, possam relembrar-se desse excerto;
6. Nos compassos em que os alunos expressem maior dificuldade em memorizar, pedir pra repetirem várias vezes somente esses compassos;
7. Aumentar a velocidade da estratégia neste tipo de atividades de memorização;
8. Poderia ter colocado gravações diferentes da obra que o excerto inclui. Seria uma forma de também desenvolver o sentido estético e de análise crítica.

Reflexão final

O professor, para além de uma sólida preparação técnica, tem também de ter, como recurso principal, um conjunto de competências pedagógicas que lhe permitam orientar os alunos para o desenvolvimento das suas capacidades musicais. A análise crítica desta aula gravada e a compreensão de que há ainda muito que praticar e experimentar na realização de atividades e na relação pedagógica com os alunos, trouxe uma aprendizagem fundamental e que estimula a tentativa de, cada vez mais, tentar fazer melhor e com maior eficácia. Assim, são três os aspetos que penso serem fundamentais para desenvolver:

- dar as instruções aos alunos antes de começarem a atividade;
- maior velocidade nas estratégias e nas transições de atividade,
- utilizar mais o feedback positivo, com elogios mais efusivos;
- justificar sempre aos alunos a razão pela qual pedimos para escutarem determinado excerto musical– orientar a audição dos alunos.

ANEXO 11 – Plano da aula gravada da turma A do 7º Grau, no 2º Período

Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 3.4.2014
Professora Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D.⁴⁵
Professora Orientadora: Cristina Brito da Cruz	
Professor Orientador: Francisco Cardoso	Número de alunos: 9
Grau/ano dos alunos/turma : 7º Grau Turma A	Duração da aula: 45m+45m


Tempo	Objectivos⁴⁶	Actividades/Estratégias
18h25 / 18h45	Ler padrões melódicos com as características, apresentadas no quadro de competências melódicas (ver planificação trimestral), em todas as tonalidades.	1. Leitura melódica⁴⁷ - distribuição da folha com a melodia; - Preparação/contextualização da tonalidade (reprodução melódica das funções harmónicas com os números) - acompanhamento harmónico sem melodia – leitura pelos alunos; - correção pela professora, mas os alunos descobrem os sons da melodia através dos graus; a professora exemplifica para corrigir afinação; - cantam do início ao fim com o acompanhamento harmónico original.
18h45 / 19h05	Ler padrões rítmicos a duas partes que incluam a seguinte célula, percutindo a pulsação	2. Leitura rítmica/ dissociação⁴⁸ - distribuição de uma folha com a leitura rítmica; - leitura da linha de cima com a sílaba <i>pã</i> ; - nomeação, pela professora, da divisão e do

⁴⁵ Conservatório de Musica D. Dinis.

⁴⁶ Os alunos deverão ser capazes de...

⁴⁷ Ver anexo 1.

⁴⁸ Ver anexo 2.

	<p>em simultâneo:</p> 	<p>compasso;</p> <ul style="list-style-type: none"> - marcação da pulsação e leitura do ritmo da primeira pauta; - percussão da linha de baixo e leitura com a sílaba pã simultânea do ritmo da linha de cima - entoação do ritmo da linha de baixo e percussão simultânea da linha de cima - leitura das duas frases rítmicas em simultâneo, percutindo a linha de cima com o lápis na mesa e a linha de baixo com a mão na perna; - leitura rítmica de toda a partitura.
19h05 / 19h15	<p>Reconhecer auditivamente, fora do contexto tonal, os acordes de 7^a maior, menor, diminuta e 7^a da dominante, na primeira e segunda inversões.</p>	<p>3. Identificação de acordes de 7^a maior, menor, diminuta e 7^a da dominante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - audição e entoação de cada um dos acordes, em diferentes registos e com diferentes intensidades - identificação dos acordes (maior, menor e diminuto).
19h15 / 19h35		<p>4. Memorização e transposição⁴⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação/contextualização da tonalidade (reprodução melódica das funções harmónicas com os números) - audição da melodia tocada no piano; - entoação da melodia, memorizada, sem nome de notas; - entoação da melodia, memorizada, com o nome de notas; - entoação da melodia, memorizada, utilizando o sistema de números; - transposição entoada da melodia (mi menor).

⁴⁹ Ver anexo 3.

<p>19h35 / 19h55</p>	<p>Ler padrões melódicos com as características, apresentadas no quadro de competências melódicas (ver planificação trimestral), na tonalidade de si bemol maior.</p>	<p>5. Leitura melódica⁵⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição da folha com a melodia; - Preparação/contextualização da tonalidade (reprodução melódica das funções harmónicas com os números) - acompanhamento harmónico sem melodia – leitura pelos alunos; - correção pela professora, mas os alunos descobrem os sons da melodia através dos graus; a professora exemplifica para corrigir afinação; - cantam do início ao fim com o acompanhamento harmónico original.
<p>19h55</p>		<p>Término da aula.</p>

Recursos: voz; corpo; piano.

Repertório: O. Messiaen: “Île de Feu 2” (excerto); J. Brahms: “Der Ganz zum Liebchen” (excerto); Lied L. Bernstein: “So Pretty”.

⁵⁰ Ver anexo 4.

ANEXO 1

4



♩ = 66



intersion III

intersion IV

ff *sfff* *ff* *ff* *p*

mf *p* *f* *ff* *p* *ff* *f*

f *ff* *sfff* *f* *mf*

sfff *mf* *ff* *f*

p *ff* *mf* *ff*

ANEXO 3

79. *Con grazia*

Brahms: "Der Gang zum Liebchen"



mf

animato

mf

ANEXO 4

SO PRETTY

Words by
Betty Comden and
Adolph Green

Leonard BERNSTEIN
(1918-1990)

Very slowly $\text{♩} = 54$ *p* (simply)



We were learn-ing in our school to-day

All a-bout a coun-try far a-way, Full of love-ly tem-ples paint-ed gold,

Mod-ern cit-ies, jun-gles a-ges old. And the peo-ple are so pret-ty there,



più p *(rall.)* *p (calmo)*
Shin-ing smiles, and shin-y eyes and hair... Then I had to ask my teach-er why

mp *(rall.)* *calmo*
molto piano

rit. *pp* *cresc.*
War was mak-ing all those peo-ple die. They're so pret-ty, — so pret-ty. —

f *pp* *p*
Then my teach-er said, and

fcant. *molto* *p*



cresc. *mf* *f*
took my hand, "They must die for peace you un - der-stand." But they're

pp sub. dolce
so pret-ty, — so pret-ty. —

pp sub. (*non cresc.*) *sfz* *f*
I don't un-der-stand.

a tempo
pp *mf* *p* *pp*

ANEXO 12 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A de 7º grau, no 2º Período

Introdução

Esta foi a minha segunda aula lecionada a este nível de Formação musical. Estava muito ansiosa, tal como na primeira aula, mas à medida que as atividades se foram realizando e pela boa relação professora-alunos que se foi estabelecendo, fui ganhando uma maior confiança.

Alguns alunos chegaram atrasados à aula, pois têm, desde o início do ano letivo, dificuldades em cumprir este horário. Estes atrasos verificar-se-ão até ao final do 3º Período.

Objetivos e organização das atividades

Um dos objetivos ao elaborar o Plano de Aula foi o de diversificar atividades e, conseqüentemente, competências a desenvolver pelos alunos. Assim, o tempo foi organizado segundo três eixos: Ritmo, Melodia e Harmonia, percorrendo a dimensão auditiva (identificação de intervalos, memorização e transposição de melodias), a dimensão motora (leitura rítmica a duas partes) e a dimensão de leitura (rítmica e melódica).

Gestão do tempo

O Plano de Aula não foi cumprido, pois a aula iniciou-se vinte minutos depois da hora prevista e, assim, a última atividade proposta no plano de aula não se realizou.

Análise reflexiva das atividades desenvolvidas

De seguida, em cada atividade nomeada serão referidos, em listagem, os aspetos mais relevantes da realização de cada uma dessas atividades, propostas no plano de aula. À

medida que se analisa criticamente o desempenho e a aplicação de estratégias, referem-se, também, soluções para a resolução dos problemas que surgiram durante a aula.

● **Atividade 1 – leitura melódica**

- Atividade pouco adequada, com um elevado grau de dificuldade para o nível de aprendizagem da turma;
- deveria ter cantado as sétimas da dominante, ou seja, deveria ter desenvolvido o trabalho de leitura a partir da resolução de problemas, tais como ensinar pela entoação da estrutura dos acordes de sétima e de sétima da dominante, presentes na melodia;
- o facto de a turma ser maioritariamente masculina, traz problemas de registo, isto é, poderia ter pedido para cantar utilizando a sílaba “nu”, pois, assim, tornaria mais fácil a esses alunos, alcançar a voz de falsete, de cabeça;
- poderia ter sido mais rigorosa na exigência de cantarem o ritmo certo, mesmo se fosse lento;
- deveria ter tocado no piano, tempo a tempo, os acordes do acompanhamento para entenderem melhor a harmonia e funcionar como apoio para a leitura e afinação;
- utilizei demasiada repetição, ou seja, houve muita repetição desde o início da melodia. Ao invés, poderia ter isolado cada uma das estruturas da melodia, estudá-las com maior precisão e só depois cantar com a sucessão correta.

● **Atividade 2 – leitura rítmica/dissociação**

- a pulsação deveria ter sido mais clara;
- poderia ter realizado, logo no início, uma leitura simples e rápida;
- visualmente uma leitura mais complicada de entender e descodificar;
- deveria ter isolado as células que se percutiam em simultâneo nos dois níveis para depois as integrar na totalidade da leitura;

- deveria ter sido mais assertiva e concreta nas instruções: explicar que a linha de baixo será reproduzida pela mão esquerda na perna e a linha de cima, por uma caneta, percutida na mesa;
- também, nesta atividade, se verificou muita repetição, com pouca eficácia para a aprendizagem.

● **Atividade 3 – acordes de 7^a (maior, menor, diminuta e da dominante)**

- atividade com um ritmo muito lento e com pouca dinâmica;
- pouca velocidade na transição dos acordes;
- começar a cantar num registo mais confortável e só depois tentar que cantem num registo mais agudo ou em diferentes alturas.

● **Atividade 4 – memorização e transposição**

- deveria ter pedido aos alunos para se colocarem, de pé, ao redor do piano;
- não fiz uma preparação suficiente para a atividade decorrer de forma mais eficiente (contextualização da tonalidade, indicação do primeiro som);
- aumentar a velocidade quando se pede para cantarem os graus da escala;
- a 2^a frase da melodia foi demasiado rápida para os alunos memorizarem;
- extensão desapropriada para o registo destes alunos;
- resolver os sons mais agudos que os alunos não conseguem cantar (pedir para mudarem de registo e cantarem num registo mais grave a mesma nota).

● **Atividade 5 – leitura melódica**

A atividade não se realizou.

Reflexão final

O professor, para além de uma sólida preparação técnica, tem também de ter, como recurso principal, um conjunto de competências pedagógicas que lhe permitam orientar os alunos para o desenvolvimento das suas capacidades musicais. A análise crítica desta aula gravada e a compreensão de que há ainda muito que praticar e experimentar na realização de atividades e na relação pedagógica com os alunos, trouxe uma aprendizagem fundamental e que estimula a tentativa de, cada vez mais, tentar fazer melhor e com maior eficácia. Assim, são três os aspetos que penso serem fundamentais para desenvolver:

- dar as instruções aos alunos antes de começarem a atividade;
- maior velocidade nas estratégias e nas transições de atividade,
- utilizar mais o feedback positivo, com elogios mais efusivos;
- nunca dar as respostas, mas proporcionar a descoberta guiada da resposta (estratégias adequadas ao nível de aprendizagem).

ANEXO 13 – Plano de aula gravada da turma B de 2º ano, no 3º Período

Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 13.06.2014
Professor Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D.⁵¹
Orientador: Francisco Cardoso	Número de alunos: 12
Co-Orientadora: Cristina Brito da Cruz	Duração da aula: 45 m
Grau/ano dos alunos/turma : 2ºA Iniciação Musical	

Tempo	Objectivos⁵²	Actividades/Estratégias
17h30 / 17h40	Executar um ritmo sensorialmente e percudir a pulsação, em divisão binária e divisão ternária, com 3, 4 e 5 pulsações, com diferentes intensidades e em diferentes andamentos. Improvisar um ritmo em percussão corporal, em divisão binária e divisão ternária, com 3, 4 e 5 pulsações.	1 Reprodução rítmica em percussão corporal e reprodução rítmica vocal, em divisão binária e divisão ternária; 2.1. Cànone rítmico, em divisão ternária, em percussão corporal; 2.2. Improvisação individual (cànone rítmico) em divisão ternária.
17h40	Memorizar e reproduzir	2. Melodia da Canção “Pedacinho de

⁵¹ Conservatório de Música D. Dinis.

⁵² Os alunos deverão ser capazes de...

<p>/ 18h</p>	<p>com afinação melodias. Reproduzir uma canção com marcação da pulsação em simultâneo, em divisão binária. Reproduzir uma canção com marcação do ritmo em simultâneo, em divisão binária.</p>	<p>Gente⁵³:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a professora toca a melodia da canção, do início ao fim, com harmonização no piano. 2. cantam a canção com o nome de notas; 3. cantam a canção com os números; 4. cantam a canção com o texto; 5. a professora canta a canção com o texto, por frases, e os alunos imitam; 6. cantam com harmonização ao piano realizada pela professora, marcando a pulsação em simultâneo, nas pernas. 7. executam o ritmo da canção nas palmas, cantando a melodia em simultâneo. 8. A professora ensina um ostinato rítmico para realizarem em percussão corporal (pernas e palmas) e todos repetem: 9. a professora distribui instrumentos de percussão (pandeiretas e clavas) e cada instrumento tem a sua função: <ul style="list-style-type: none"> - triângulo = pulsação - clavas = ritmo 10. realizam a atividade; 11. cantam novamente a canção, com acompanhamento harmónico no piano realizado pela professora.
<p>18h / 18h15</p>	<p>Compreender estruturas formais que passem pela repetição de elementos e secções</p>	<p>3. Audição musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os alunos escutam a música e identificam a forma - um movimento diferente para cada uma das

⁵³ Ver Anexo 1.

	contrastantes. Desenvolver o sentido estético da música.	partes: parte A, em roda, marcando a pulsação com os pés, parte B, cada criança dá quatro passos para o centro da roda e quatro passos de volta para o seu lugar na roda.
18h15		Término da aula.

Recursos: voz; corpo; piano, instrumentos de percussão (triângulo, clavas).

Reportório: Delfina Figueiredo: canção “Pedacinho de Gente”; J. Playford: “Conradança”.

ANEXO 1

Pedacinho de gente

♩ = 126



Pe-da-ci-nho de gen-te a-pren-deu a can-tar, com os no-mes das no-tas e a
mão a or-de-nar. Dó, ré, mi, mi, mi, fá, sol, sol, sem fa-lhar u-ma
só, dó, ré, mi, mi, mi, fá, sol, sol, sol, fá, mi, mi, ré, dó.

ANEXO 14 – Reflexão sobre a aula gravada da turma B de 2º ano, no 3º Período

Introdução

Nesta terceira e última aula gravada de estágio da turma de 2º ano de Iniciação Musical, apenas participaram três alunos, os quais chegaram bastante atrasados, condicionando o tempo de aula previsto. O elevado número de ausências pode relacionar-se com o final do ano letivo e com o facto de muitas escolas escolherem o último dia de aulas, ao final da tarde, para realizarem as suas festas finais de ano letivo. Alguns alunos já me tinham comunicado que essa seria a razão para não estarem presentes nesta aula. Mais uma vez o grande objetivo foi o de melhorar e tentar corrigir alguns aspetos que emergiram da análise das aulas gravadas ao longo do ano.

Objetivos e organização das atividades

Na primeira atividade, os alunos cantaram com alguma correção melódica, a canção, que com o nome de notas, quer com os números – esta foi uma metodologia que, ao longo do ano, já se foi tornando parte da rotina da aprendizagem nas aulas desta turma e que, como já referi, teve resultados bastante satisfatório ao nível do desenvolvimento auditivo e da afinação.

Utilizei com maior frequência e domínio estratégias que orientassem os alunos na correção do erro e na descoberta das notas corretas da canção.

Melhorou também a utilização harmónica do piano. O acompanhamento da canção foi mais “interessante” musicalmente, com maior qualidade pedagógica.

O recurso aos instrumentos trouxe à atividade uma nova dimensão: os alunos demonstraram uma grande motivação e empenho em realizar corretamente a atividade.

A utilização de feedback corretivo e positivo foi também uma das preocupações. Um dos grandes objetivos é tentar proporcionar aos alunos uma aula de Iniciação Musical que seja estimulante e motivante para a aprendizagem.

Gestão do tempo

O plano de aula inicial foi adaptado aos três alunos que participaram nesta aula, pelo que não se realizaram a primeira e a última atividade. Utilizou-se uma canção que já tinham aprendido para melhorar e desenvolver determinados aspetos: a afinação, a precisão rítmica, a coordenação motora.

Foi, por outro lado, uma forma de melhor avaliar o desempenho dos alunos participantes e de os ajudar a melhorar.

ANEXO 15 – Plano da aula gravada da turma A de 2º grau, no 3º Período

Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 14.6.2014
Professora Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D.⁵⁴
Orientador: Francisco Cardoso	
Co-Orientadora: Cristina Brito da Cruz	Número de alunos: 9
Grau/ano dos alunos/turma : 2º Grau Turma A	Duração da aula: 45m+45m

Tempo	Objectivos⁵⁵	Actividades/Estratégias
12h20 / 12h45	Ler padrões rítmicos que incluam as células referidas no quadro de células rítmicas (ver planificação trimestral).	1. Leitura rítmica a duas partes⁵⁶ a. distribuição de uma folha com a leitura rítmica; - todos lêem o ritmo da primeira pauta com a sílaba <i>pã</i> , marcando a pulsação em simultâneo; - todos lêem o ritmo da segunda pauta com a sílaba <i>pã</i> , marcando a pulsação em simultâneo; - divisão da turma em dois grupos: cada um lê uma das pautas, em simultâneo. - leitura do ritmo a duas partes (mão esquerda marca o ritmo da segunda pauta; mão direita marca o ritmo da primeira pauta, com timbres diferentes: mão esquerda na perna, caneta na mão direita para percutir o ritmo).
12h45 / 13h05	Ler padrões melódicos com as características, apresentadas no quadro de	2. Leitura melódica⁵⁷: - Preparação/contextualização da tonalidade (reprodução melódica das funções harmónicas com os números)

⁵⁴ Conservatório de Musica D. Dinis.

⁵⁵ Os alunos deverão ser capazes de...

⁵⁶ Ver Anexo 1.

⁵⁷ Ver Anexo 2.

	competências melódicas (ver planificação trimestral), em todas as tonalidades.	<ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento harmónico sem melodia – leitura pelos alunos; - correção pela professora, mas os alunos descobrem os sons da melodia através dos graus; a professora exemplifica para corrigir afinação; - entoação da leitura, do início ao fim, com o acompanhamento harmónico original; - audição do excerto em suporte áudio.
13h05 / 13h30	Ler padrões melódicos com saltos para a dominante, na tonalidade de Dó, Sol e Ré maiores.	<p>3. Memorização melódica⁵⁸</p> <ul style="list-style-type: none"> - contextualização da tonalidade com os graus da escala; - a professora toca a melodia duas vezes, do início ao fim; - memorização da melodia, por frases, cantando com a sílaba “nô” - entrega da partitura da melodia; - audição, em suporte áudio, do excerto (orquestral)
13h30 / 13h50	Ler padrões melódicos com saltos para a dominante, na tonalidade de Dó, Sol e Ré maiores.	<p>. Leitura melódica⁵⁹:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação/contextualização da tonalidade (reprodução melódica das funções harmónicas com os números) - acompanhamento harmónico sem melodia – leitura pelos alunos; - correção pela professora, mas os alunos descobrem os sons da melodia através dos graus; a professora exemplifica para corrigir afinação; - entoação da leitura, do início ao fim, com o acompanhamento harmónico original.

⁵⁸ Ver Anexo 3.

⁵⁹ Ver Anexo 4.

13h50	Término da aula.
-------	------------------

Recursos: voz; corpo; piano; computador portátil.

Repertório: J.S. Bach: Messe en Si, BWV 232 (sanctus); W.A.Mozart : “O Heiliges Band” *Langsam* (excerto); Haydn: Sinfonia nº88, II *Largo* (excerto); Fernando Lopes-Graça: canção “Figuinto da Capa Rota”.

ANEXO 1

J.S. Bach
Messe en-Si, BWV 232
Sanctus (mesures 48 à 60)

91 (ténors)

Ple - ni sunt cœ - li et ter - ra glo - - - - - ri - a e

(basse continue)

(altos)

Ple - ni sunt cœ - li et ter - ra glo - - - - - ri - a e jus

(ténors)

jus, glo - - - - - ri - a e

(basse continue)



ANEXO 2

5

„O HEILIGES BAND“
für eine Singstimme mit Begleitung des Pianoforte
von
W. A. MOZART.
Nº 148.

Mozart's Werke. Serie 7. Nº 4.

Langsam.



W. A. M. 148.

ANEXO 3

117. *Largo* Haydn: Symphony No. 88, II



p sf sf sf sf p

ANEXO 4

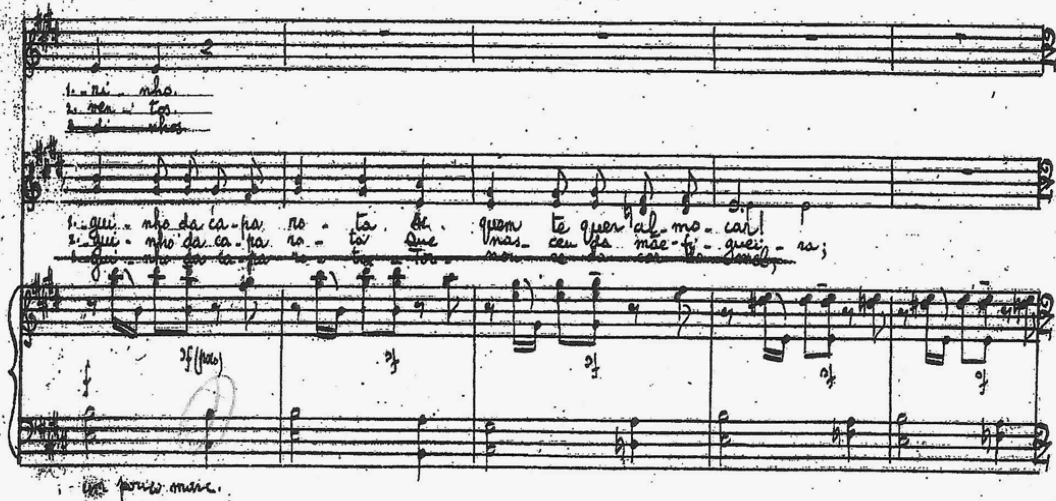
7. FIGUINHO DA CAPA ROTA



The image shows a handwritten musical score for the piece "7. FIGUINHO DA CAPA ROTA". It includes a vocal line with lyrics and piano accompaniment. The score is written on multiple staves. The lyrics are in Portuguese and describe a character from a story. The music is in a 2/4 time signature and features various musical notations such as notes, rests, and dynamics like "Solo" and "leggero".

Lyrics:

1. qui - nho da ca - pa - ro - ta, Ver -
 qui - nho da ca - pa - ro - ta, Ver -
 qui - nho da ca - pa - ro - ta, Ver -
 tão pa - re - a - tão ro - sti - nho;
 de nos - sos - me - os tem - po -
 do - ra - pa - ra - a - a -
 1. qui - nho da ca - pa - ro - ta, foi ro - ta de - va - ga - ri - nho, foi ro - ta de - va - ga -
 - o - o - a - ve - o - a - lu - a, Vi - e - ram chu - vos de ven - to, Vi - e - ram chu - vos de
 - o - o - a - ve - o - a - lu - a, Vi - e - ram chu - vos de ven - to, Vi - e - ram chu - vos de
 - o - o - a - ve - o - a - lu - a, Vi - e - ram chu - vos de ven - to, Vi - e - ram chu - vos de




1. - nã - nha
 2. - nha - nha
 3. - nha - nha

1. - qui - nha da ca - pa - ra - ta - ta. Quem te quer al - mo - car!
 2. - qui - nha da ca - pa - ra - ta - ta. Que mas - ceu - ta - mae - fi - quei - ra;
 3. - qui - nha da ca - pa - ra - ta - ta. Que mas - ceu - ta - mae - fi - quei - ra;

mf

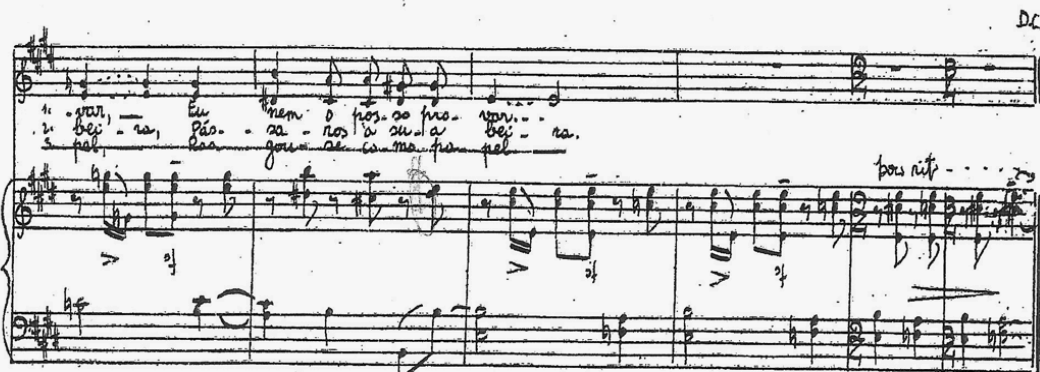
uma parte mais.

Coro



1. Fi - qui - nha da ca - pa - ra - ta - ta. E tu - nem o pos - so pro -
 2. To - que - sois e te - ve tu - as, Pis - sa - so - so à su - a
 3. O - tem - pa - veis a com - pe - lo - ras - gou - ce - so - mo - pa -

TEVE



1. - gar, - tu - nem o pos - so pro - var - -
 2. - bei - ra, Pã - sa - nos' a su - a bei - ra.
 3. - pal, - ra - gou - ce - so - mo - pro - var - -

pos aq - - -

**ANEXO 16 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A de 2º grau, no 3º
Período**

Introdução

Esta foi a minha terceira e última aula lecionada a este nível de Formação musical no âmbito da Prática Pedagógica. O nervosismo e ansiedade foram menores, no entanto, penso que ainda preciso de tempo para maturar e aperfeiçoar aspetos pedagógicos que, nesta aula, ainda não foram colmatados. Apesar de tudo, penso que consegui melhorar alguns deles. Nesta aula apenas estiveram presentes quatro dos alunos da turma, o que consicionou também a dinâmica da aula.

Objetivos e organização das atividades

Um dos objetivos ao elaborar o Plano de Aula foi o de diversificar atividades e, conseqüentemente, competências a desenvolver pelos alunos. Assim, o tempo foi organizado segundo dois eixos: Ritmo, Melodia e Harmonia, percorrendo a dimensão auditiva (memorização de uma melodia) e a dimensão de leitura (rítmica e melódica). A metodologia utilizada para cada uma das atividades pretendeu ser uma aplicação das estratégias e situações de aprendizagem abordadas nas aulas de Didática da Música e Didática Específica.

Gestão do tempo

O Plano de Aula não foi cumprido, pois a última atividade proposta não se realizou, dado o atraso dos alunos no início da aula, justificado pela realização de audições finais, de instrumento.

Análise reflexiva das atividades desenvolvidas

● **Atividade 1** – leitura rítmica a duas partes

1. Fui mais objetiva nas instruções que transmiti aos alunos, ou seja, de que forma se realizaria a leitura: uma caneta na mão direita (para a leitura do ritmo da linha de cima) e a mão esquerda na perna (para a leitura do ritmo da linha de baixo);
2. Os alunos não compreenderam a pulsação que deveriam sentir para a realização da atividade. Deveria ter demonstrado aos alunos como fazer a leitura, realizando-a uma vez no início;
3. Fui mais assertiva no que diz respeito à localização e correção do erro, realizando, sempre que necessário, para os alunos compreenderem e realizar melhor a tarefa. Realizei, para os alunos, uma compasso onde revelavam dificuldade, o que ajudou a superará-la com maior rapidez

● **Atividade 2** – leitura melódica de um *Lied*

1. Grande dificuldade revelada pelos alunos em cantar as notas corretas;
2. poucas estratégias corretivas utilizadas;
2. acompanhei sempre a aprendizagem com o apoio do piano para contextualizar melhor a tonalidade e a harmonia do *Lied*;
3. insisti num primeiro momento na descoberta das notas pelos alunos e só depois pela junção do ritmo;
4. os alunos revelaram interesse e estiveram atentos quando coloquei a audição, em suporte áudio, do excerto que tinham estudado.

● **Atividade 3** – memorização melódica

1. Iniciei esta atividade tocando a melodia, do início ao fim, para que os alunos a escutassem e pudessem ter uma primeira abordagem à memorização. Atribuí importância pedagógica a esse momento, pelo que toquei de forma expressiva, pois o objetivo era também que os alunos se expusessem à música;

2. utilizei mais estratégias de descoberta de notas: a nota inicial foi descoberta pelos alunos;
3. os alunos demonstraram alguma dificuldade nesta atividade, demorando mais tempo a realizá-la, para além de que revelaram dificuldade em cantar num registo mais agudo;
4. poderia ter repetido frases mais curtas para auxiliar na memorização.

● **Atividade 4 – leitura melódica**

Por falta de tempo, esta atividade não se realizou.

Reflexão final

Relativamente ao meu desempenho, penso que houve uma maior segurança nas estratégias escolhidas e na sua aplicação. Uma maior consciência de como fazer para ajudar os alunos a superarem as dificuldades.

Fazer parte integrante deste estágio foi uma experiência, assim, muito enriquecedora e determinante para o meu desenvolvimento enquanto professora de Formação Musical.

ANEXO 17 – Plano da aula gravada da turma de 7º grau A, no 3º Período

Nome do mestrando : Maria João Martins	Data: 12.06.2013
Professora Cooperante: Ana Maria Geraldo	Local: C.M.D.D.⁶⁰
Professora Orientadora: Cristina Brito da Cruz	
Professor Orientador: Francisco Cardoso	Número de alunos: 9
Grau/ano dos alunos/turma : 7º Grau Turma A	Duração da aula: 45m+45m

Tempo	Objectivos⁶¹	Actividades/Estratégias
18h25 / 18h50	Ler padrões rítmicos a duas partes com combinações entre células rítmicas incluídas nas leituras a duas partes do programa de 6º grau, mais as incluídas para a leitura no programa de 7º grau, incluindo divisão binária e ternária em simultâneo (ver planificação trimestral).	1. Leitura rítmica a duas partes⁶² - distribuição de uma folha com a leitura rítmica; - leitura da linha de cima com a sílaba <i>pã</i> ; - divisão da turma em pequenos grupos e, cada um, lê dois compassos da leitura; - leitura, do início ao fim, da linha de cima; - a mesma estratégia anterior utilizada para a leitura da linha de baixo; - leitura das duas linhas rítmicas em simultâneo, percutindo a linha de cima com o lápis na mesa e a linha de baixo com a mão na perna; - divisão da turma em grupos: - 1ª fila = linha de cima - 2ª fila = linha de baixo - os grupos trocam de função; - leitura rítmica a duas partes de toda a partitura.
18h50	Ler padrões melódicos	2. Leitura melódica⁶³

⁶⁰ Conservatório de Musica D. Dinis.

⁶¹ Os alunos deverão ser capazes de...

⁶² Ver anexo 1.

⁶³ Ver anexo 1.

<p>/ 19h10</p>	<p>com as seguintes características, apresentadas no quadro de competências melódicas, em todas as tonalidades: Todos os saltos entre graus melódicos no modo de sol que não excedam a distância de 8ª.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - contextualização da tonalidade - leitura da melodia da pauta superior com o nome das notas, mas sem o ritmo; - leitura com dissociação: melodia e ritmo percutido com a mão direita; - no final da leitura a professora coloca o excerto áudio para que possam escutar a obra.
<p>19h10 / 19h30</p>	<p>Reproduzir padrões melódicos com as características apresentadas no quadro de competências melódicas (ver plano trimestral), em todas as tonalidades.</p>	<p>3. Memorização⁶⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação/contextualização da tonalidade (reprodução melódica das funções harmónicas com os números) - audição da melodia no suporte áudio, por frases; - entoação da melodia, memorizada, sem nome de notas; - entoação da melodia, memorizada, com o nome de notas; - entoação da melodia, memorizada, utilizando o sistema de números.
<p>19h30 / 19h55</p>	<p>Ler padrões melódicos com as seguintes características, apresentadas no quadro de competências melódicas, em todas as tonalidades:</p>	<p>4. Leitura melódica⁶⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição da folha com a melodia; - contextualização da tonalidade; - leitura da melodia com o nome das notas; - leitura da melodia utilizando o sistema de números; - leitura da melodia com o nome das notas.

⁶⁴ Ver anexo 2.

⁶⁵ Ver anexo 3.

	Todos os saltos entre graus melódicos no modo de sol que não excedam a distância de 8 ^a .	
19h55		Término da aula.

Recursos: voz; corpo; piano, suporte áudio.

Repertório: L. Berio: duos pour violons (nº3: Rodion); J. Brahms: Trio nº1, Op.8; J. Quilter: Lied “Come Away Death”.

ANEXO 1

L. Berio
Duos pour violons
(n° 3; Rodion)

♩ = 72
(violon) con sord.
pp
gliss.
mf
poco
(violon) con sord.
pp
mf
pp
gliss.
mf
pp
p
pp
mf
pp

ANEXO 2

FINALE.
Allegro molto agitato. M. M. $\text{♩} = 66$.

p mezza voce
rit. molto
a tempo pizz.

ANEXO 3

Come Away, Death
No. 1 from "Three Shakespeare Songs"
Op. 6

William Shakespeare Roger Quilter

Poco andante (♩ = 63)



mf
Come a-way, come a-way,

mp

death, And in sad cy - press let me be laid;

Fly a - way, fly a - way, breath; I am

© 2000 by Sunhawk.com Corporation. All rights reserved
www.sunhawk.com

000a23eb-e407-0003-5f52-4d53534f4e52

Quilten - Come Away Death (Page 1 of 6)



slain by a fair cru - el maid.

espressivo

mp

My shroud of white, stuck all with yew,


p

O pre - pare it; My part of death no

one so true. Did share it.

Quiltes - Come A-way, Death (Page 3 of 6)

p a tempo e poco con moto



Not a flower, not a flower

rall.

pp a tempo e poco con moto

sweet, On my black cof - fin let there be



poco cresc.

strown; Not a friend, not a friend

poco cresc.

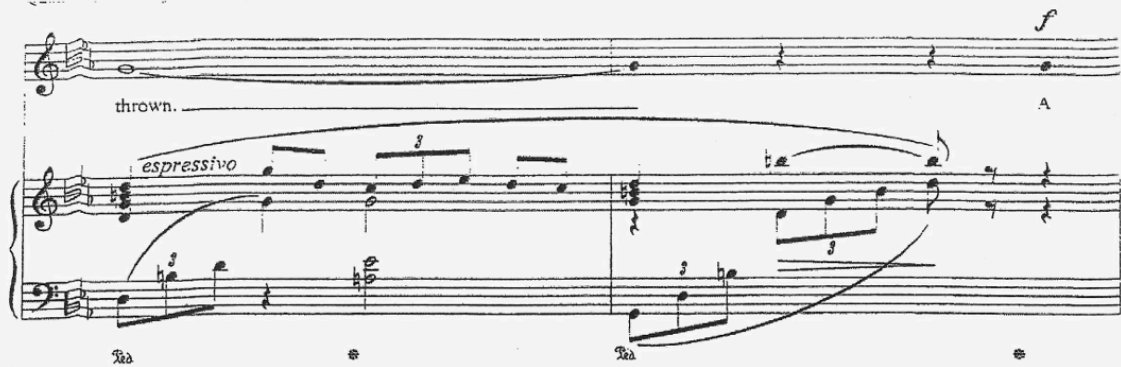


greet My poor *cresc.* where my bones shall be



thrown. *f* A

espressivo



thou - sand thou - sand sighs to save,

f



Lay me, O where

cantabile e sonoro



mf

Sad true lov - er nev - er find my

mf



ANEXO 18 – Reflexão sobre a aula gravada da turma A de 7º grau, no 3º Período

Introdução

Esta foi a minha terceira e última aula lecionada a este nível de Formação musical, no âmbito da Prática Pedagógica. Nesta aula senti-me menos tensa, o que influenciou, positivamente, o meu desempenho. Esta foi a última aula da turma deste ano letivo.

Alguns alunos chegaram atrasados à aula, pois têm, desde o início do ano letivo, dificuldades em cumprir este horário.

Objetivos e organização das atividades

Um dos objetivos ao elaborar o Plano de Aula foi o de diversificar atividades e, conseqüentemente, competências a desenvolver pelos alunos. Assim, o tempo foi organizado segundo dois eixos: Ritmo e Melodia, percorrendo a dimensão auditiva (memorização), a dimensão motora (leitura rítmica a duas partes) e a dimensão de leitura (rítmica e melódica).

Gestão do tempo

O Plano de Aula não foi cumprido, pois a segunda atividade não se realizou. Devido ao tempo utilizado na primeira atividade, teve de se escolher entre as duas últimas atividades. Escolheu-se a leitura melódica final – a canção -, o que se revelou ter sido uma boa opção, já que os alunos demonstraram motivação e empenho na realização da leitura.

Análise reflexiva das atividades desenvolvidas

De seguida, em cada atividade nomeada serão referidos, em listagem, os aspetos mais relevantes da realização de cada uma dessas atividades, propostas no plano de aula. À medida que se analisa criticamente o desempenho e a aplicação de estratégias, referem-se, também, soluções para a resolução dos problemas que surgiram durante a aula.

● **Atividade 1 e 2 – leitura rítmica a duas partes, leitura melódica e dissociação**

- Atividade pouco adequada, com um elevado grau de dificuldade para o nível de aprendizagem da turma;
- Dificuldade em resolver os problemas que foram surgindo;
- a pulsação deveria ter sido mais clara;
- poderia ter realizado, logo no início, uma leitura simples e rápida;
- A atividade durou mais tempo do que o previsto devido às dificuldades dos alunos;
- deveria ter isolado as células que se percutiam em simultâneo nos dois níveis para depois as integrar na totalidade da leitura;
- deveria ter sido mais assertiva e concreta nas instruções: explicar que a linha de baixo será reproduzida pela mão esquerda na perna e a linha de cima, por uma caneta, percutida na mesa;
- não depender tanto da partitura e ter maior contacto visual com os alunos, para que o acompanhamento da realização da tarefa proposta seja melhor monitorizada.

● **Atividade 3 – Memorização**

- escolheu-se realizar a atividade seguinte, pois o tempo permitia realizar as duas.

● **Atividade 4 – Leitura melódica**

- foi pedido aos alunos para se colocarem, de pé, ao redor do piano;
- não fiz uma preparação suficiente para a atividade decorrer de forma mais eficiente (contextualização da tonalidade, indicação do primeiro som);
- extensão desapropriada para o registo destes alunos;
- interesse revelado pelos alunos pela harmonia da canção e “ambiente sonoro”

Reflexão final

Nesta última aula tentei melhorar aspetos que tinham sido referidos na última aula gravada. No entanto, penso que as mudanças não se verificaram como desejava. Penso, também, que o tempo para exercitar práticas e estratégias será fundamental para desenvolver mais a minha prática pedagógica no futuro.

ANEXO 19 - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Sou professora de Iniciação Musical (pós-graduada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa), e estou a fazer o Mestrado em Ensino de Música, especialidade de Formação Musical e Prática Coral, na Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

No âmbito do estágio especializado, será necessário proceder à gravação, em vídeo, de algumas aulas de Formação Musical da turma do seu(sua) educando(a).

O estágio decorrerá no presente ano lectivo 2013-2014, no Conservatório de Música D. Dinis, tendo já sido autorizada pela respectiva Direção.

Para o efeito, solicito a sua autorização para gravar o(a) seu(sua) educando(a). Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos alunos. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Mestranda,

(Professora Maria João Martins)

Autorização

Eu,,

Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

.....,
nº....., da turma....., autorizo que a Professora Maria João Martins grave em video o(a) meu(minha) educando(a), no âmbito do mestrado que me foi dado a conhecer.

Data:/...../2013

.....
(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)



Anexos – Investigação

**ANEXO 20 - Pedido de autorização à Direção das escolas do Ensino Especializado
para a participação dos professores no estudo**

Exmo. Director,

Sou pós-graduada em Ciências da Educação – especialização em Intervenção Educativa, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, e estou a fazer o Mestrado em Ensino de Música, especialidade de Formação Musical e Prática Coral , na Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

No âmbito da investigação que integra o Mestrado (centrada no ensino de uma canção na disciplina de Iniciação Musical e na disciplina de Coro Infantil), será necessário proceder à gravação, em vídeo, de algumas aulas de uma turma de Coro Infantil. Assim, é meu propósito desenvolver o meu estudo na escola da qual V. Exa. é Diretor.

Já abordei uma professora da escola, (o)a professor (a) -----, que se mostrou disponível sobre a possibilidade de desenvolver o estudo numa das suas turmas.

Venho então, por este meio, solicitar a autorização da Direção para proceder à minha investigação nesta instituição, garantindo a confidencialidade da escola, do professor envolvido e dos alunos participantes, na tese e em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Mestranda

Maria João Martins

ANEXO 21 - Pedido de autorização de participação e gravação aos encarregados de educação dos alunos das turmas dos professores participantes na observação da aula

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Sou pós-graduada em Ciências da Educação – especialização em Intervenção Educativa, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, e estou a realizar o Mestrado em Ensino de Música, especialidade de Formação Musical e Prática Coral, na Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

No âmbito da investigação que integra o mestrado, será necessário proceder à gravação, em vídeo, de algumas aulas de Iniciação Musical da turma do seu(sua) educando(a). A autorização para a realização da gravação das aulas já foi concedida pela direção desta escola.

Para o efeito, solicito a sua autorização para gravar o(a) seu(sua) educando(a). Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos alunos. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

A Mestranda

(Professora Maria João Martins)

Autorização

Eu,,
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

.....,
nº....., da turma....., autorizo que a Professora Maria João Martins grave em vídeo o(a) meu(minha) educando(a), no âmbito do mestrado que me foi dado a conhecer.

Data:/...../2014

.....
(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

ANEXO 22 – Canção utilizada pelos professores observados no estudo

"A Bicicleta"

Vol. IV, p. 36

Texto Colectivo (Edição
Póster M., Hugo e J. Pe
Música: Paula Pina)

Andante enérgico ♩ = 100

Piano

mf Du-as ro-das dois pe-da-is e al-gu-nas coi-sas mais Um bau-co-e

dois tra-vões e al-gu-nas (ex)pli-ca-ções U-ma canipa

i- nha p'ra to-car e lá va-nos nós a ro-dar

a ro-dar a ro-dar Teim Teim A-té eu tra-var

DA CAPO



**ANEXO 23 – Apresentação dos dados recolhidos através da aplicação informática
VideoPro**

Professor P2

		Segundos		Minutos			
		2344,2		39,1			
Analysis Metrics: (2372.2 seconds)							
Color	Button Name	Button Type	Count	Count/Minute	Session Count	Color Count	Proportion
	(1) ens c	Event	4	0.10	1.19%	3.45%	
	(2) ens tx-ht	Event	23	0.59	6.87%	19.83%	
	(3) ens mel	Event	55	1.41	16.42%	47.41%	
Blue	(4) mstr acp	Event	2	0.05	0.60%	1.72%	
	(5) acrs gs	Event	16	0.41	4.78%	13.79%	
	(6) acrs mv	Event	3	0.08	0.90%	2.59%	Blue
	(7) atv FM	Event	13	0.33	3.88%	11.21%	116
Green	(23) cantar	Duration	44	1.13	13.13%	89.80%	Green
	(24) mv	Duration	5	0.13	1.49%	10.20%	49
	(10) ens c	Duration	4	0.10	1.19%	4.65%	
	(11) ens tx-ht	Duration	23	0.59	6.87%	26.74%	
	(12) ens mel	Duration	33	0.84	9.85%	38.37%	
Red	(13) mstr acp	Duration	2	0.05	0.60%	2.33%	
	(14) acrs gs	Duration	18	0.46	5.37%	20.93%	
	(15) acrs mv	Duration	2	0.05	0.60%	2.33%	Red
	(16) atv FM	Duration	4	0.10	1.19%	4.65%	86
	(19) err tx	Event	7	0.18	2.09%	8.33%	
Yellow	(20) err mel	Event	1	0.03	0.30%	1.19%	
	(21) err af	Event	66	1.69	19.70%	78.57%	Yellow
	(22) err rt	Event	10	0.26	2.99%	11.90%	84
	(1) pn Harm 0	Event	0	0.00	0.00%	0.00%	Blue
	(2) pn Harm N	Event	27	0.69	8.06%	21.09%	128
Blue	(3) pn mel	Event	80	2.05	23.88%	62.50%	
	(4) pn cr n	Event	21	0.54	6.27%	16.41%	
	(5) pn cr af	Event	0	0.00	0.00%	0.00%	
	(6) ct ex	Event	16	0.41	4.78%	57.14%	Green
	(7) ct cr n	Event	0	0.00	0.00%	0.00%	28
	(8) ct cr tx	Event	8	0.20	2.39%	28.57%	
Green	(9) ct cr af	Event	0	0.00	0.00%	0.00%	
	(10) ex so tx	Event	0	0.00	0.00%	0.00%	
	(11) ex tx-rt	Event	2	0.05	0.60%	7.14%	
	(12) cr tx	Event	2	0.05	0.60%	7.14%	
	(13) gs ens c	Event	80	2.05	23.88%	100.00%	
Yellow	(14) gs cr n	Event	0	0.00	0.00%	0.00%	
	(15) gs cr af	Event	0	0.00	0.00%	0.00%	Yellow
	(16) gs cr tx	Event	0	0.00	0.00%	0.00%	80

Professor P3

CBTAonline Web Analysis Tools: Video Pro Session Analysis

Analysis Metrics: (2372.2 seconds)

Color	Button Name	Button Type	Count	Count/Minute	Segundos		Minutos		Session Count	Color Count	Proportion	Duration	Proportion	Avg. Duration	Min. Duration	Max. Duration	Avg. Duration	Min. Duration	Max. Duration	
					(s)	(m)	(s)	(m)												(s)
	(1) ens c	Event	20	0.50	5.82%	16.81%														
	(2) ens tx-ht	Event	62	1.54	18.05%	52.10%														
	(3) ens mel	Event	19	0.47	5.33%	15.97%														
Blue	(4) mstr acp	Event	4	0.10	1.16%	3.36%														
	(5) acrs gs	Event	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(6) acrs mv	Event	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(7) atv FM	Event	14	0.35	4.08%	11.76%														
Green	(23) cantar	Duration	50	1.24	14.56%	96.15%														
	(24) mv	Duration	2	0.05	0.28%	3.85%														
	(10) ens c	Duration	34,4	0.85	10.02%	36.83%														
	(11) ens tx-ht	Duration	22	0.55	6.41%	23.55%														
	(12) ens mel	Duration	19	0.47	5.33%	20.34%														
Red	(13) mstr acp	Duration	4	0.10	1.16%	4.28%														
	(14) acrs gs	Duration	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(15) acrs mv	Duration	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(16) atv FM	Duration	14	0.35	4.08%	14.99%														
	(19) err tx	Event	14	0.35	4.08%	17.72%														
	(20) err mel	Event	0	0.00	0.00%	0.00%														
Yellow	(21) err af	Event	60	1.49	17.47%	75.95%														
	(22) err rt	Event	5	0.12	1.46%	6.33%														
	(1) pn Harm Q	Event	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(2) pn Harm N	Event	47	1.17	13.65%	36.43%														
Blue	(3)pn mel	Event	82	2.04	23.88%	63.57%														
	(4) pn cr n	Event	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(5) pn cr af	Event	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(6) ct ex	Event	11	0.27	3.20%	21.15%														
	(7) ct cr n	Event	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(8) ct cr tx	Event	1	0.02	0.29%	1.92%														
Green	(9) ct cr af	Event	1	0.02	0.29%	1.92%														
	(10) ex so tx	Event	0	0.00	0.00%	0.00%														
	(11) ex bx-t	Event	32	0.80	9.32%	61.54%														
	(12) cr tx	Event	7	0.17	2.04%	13.46%														
	(13) gs ens c	Event	126	3.13	36.65%	77.30%														
	(14) gs cr n	Event	3	0.07	0.87%	3.80%														
Yellow	(15) gs cr af	Event	33	0.82	9.61%	41.77%														
	(16) gs cr tx	Event	1	0.02	0.29%	1.27%														

343,4

Professor P9

CBTAAonline Web Analysis Tools: Video Pro Session Analysis

Analysis Metrics: (2372.2 seconds)

Segundos 978 Minutos 16,3

Color	Button Name	Button Type	Count	Count/Minute	Session Count	Color	Count	Proportion	Total Duration (s)	Total Duration (m)	Duration Proportion	Avg. Duration (s)	Avg. Duration (m)	Min. Duration (s)	Min. Duration (m)	Max. Duration (s)	Max. Duration (m)	
	(1) ens c	Event	3	0.18				0.93%										
	(2) ens tx-ht	Event	32	1.96				9.97%										
	(3) ens mel	Event	58	3.56				18.07%										
Blue	(4) mstr acp	Event	3	0.18				0.93%										
	(5) acrs gs	Event	0	0.00				0.00%										
	(6) acrs mv	Event	0	0.00				0.00%										
	(7) atv FM	Event	0	0.00				0.00%										
Green	(23) cantar	Duration	71	4.36				22.12%	379.50	6.33	38.80%	5.35	0.09	0.80	0.01	30.10	0.50	
	(24) mv	Duration	0	0.00				0.00%	0.00	0.00	0.00%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	(10) ens c	Duration	2	0.12				0.62%	9.70	0.16	0.99%	4.85	0.08	4.70	0.08	5.00	0.08	
	(11) ens tx-ht	Duration	5	0.31				1.56%	13.80	0.23	0.02%	2.76	0.05	1.10	0.02	5.20	0.08	
	(12) ens mel	Duration	47	2.88				14.64%	123.40	2.06	0.21%	2.63	0.04	0.80	0.01	8.10	0.14	
Red	(13) mstr acp	Duration	3	0.18				0.93%	27.40	0.46	0.05%	9.13	0.15	5.10	0.09	17.10	0.29	
	(14) acrs gs	Duration	0	0.00				0.00%	0.00	0.00	0.00%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	(15) acrs mv	Duration	0	0.00				0.00%	0.00	0.00	0.00%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	(16) atv FM	Duration	0	0.00				0.00%	0.00	0.00	0.00%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	(19) err tx	Event	7	0.43				2.18%										
	(20) err mel	Event	1	0.06				0.31%										
Yellow	(21) err af	Event	81	4.97				25.23%										
	(22) err rt	Event	8	0.49				2.49%										
	(1) pn Harm O	Event	19	1.17				5.92%										
	(2) pn Harm N	Event	18	1.10				5.61%										
Blue	(3)pn mel	Event	104	6.38				32.40%										
	(4) pn cr n	Event	13	0.80				4.05%										
	(5) pn cr af	Event	8	0.49				2.49%										
	(6) ct ex	Event	14	0.86				4.36%										
	(7) ct cr n	Event	27	1.66				8.41%										
	(8) ct cr tx	Event	4	0.25				1.25%										
Green	(9) ct cr af	Event	4	0.25				1.25%										
	(10) ex so tx	Event	4	0.25				1.25%										
	(11) ex tx-t	Event	1	0.06				0.31%										
	(12) cr tx	Event	7	0.43				2.18%										
	(13) gs ens c	Event	49	3.01				15.26%										
	(14) gs cr n	Event	0	0.00				0.00%										
Yellow	(15) gs cr af	Event	3	0.18				0.93%										
	(16) gs cr tx	Event	0	0.00				0.00%										

321

Professor P13

CBTAonline Web Analysis Tools: Video Pro Session Analysis

Analysis Metrics: (2372.2 seconds)

Segundos 2175

Minutos 36,3

Color	Button Name	Button Type	Count	Count/Minute	Session Count Proportion	Color Count Proportion	Total Duration (s)	Total Duration (m)	Duration Proportion	Avg. Duration (s)	Avg. Duration (m)	Min. Duration (s)	Min. Duration (m)	Max. Duration (s)	Max. Duration (m)
	(1) ens c	Event	2	0,06	0,87%	4,65%									
	(2) ens bx-ht	Event	20	0,55	8,73%	46,51%									
	(3) ens mel	Event	4	0,11	1,75%	9,30%									
Blue	(4) mstr acp	Event	8	0,22	3,49%	18,60%									
	(5) acrs gs	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(6) acrs mv	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(7) atv FM	Event	9	0,25	3,93%	20,93%	Blue								
Green	(23) cantar	Duration	45	1,24	19,65%	100,00%	Green	632,30	10,54	29,07%	14,05	0,05	0,00	51,00	0,85
	(24) mv	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%	45	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	(5) ens c	Duration	2	0,06	0,87%	5,71%		13,30	0,22	0,61%	6,65	0,19	0,10	7,20	0,12
	(11) ens bx-ht	Duration	10	0,28	4,37%	28,57%		71,70	1,20	0,05%	7,17	0,06	0,06	8,90	0,15
	(12) ens mel	Duration	2	0,06	0,87%	5,71%		16,50	0,28	0,01%	8,25	0,14	0,14	8,30	0,14
Red	(13) mstr acp	Duration	4	0,11	1,75%	11,43%		31,30	0,52	0,02%	7,83	0,13	0,12	8,30	0,14
	(14) acrs gs	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%		0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	(15) acrs mv	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%		0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	(16) atv FM	Duration	17	0,47	7,42%	48,57%	Red	5,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	45,10	0,75
	(19) err tx	Event	5	0,14	2,18%	4,72%	35	260,70	4,35	11,99%	15,34	0,05	0,00		
	(20) err mel	Event	4	0,11	1,75%	3,77%									
Yellow	(21) err af	Event	82	2,26	35,81%	77,36%	Yellow								
	(22) err rt	Event	15	0,41	6,55%	14,15%	106								
	(1) pn Harm O	Event	0	0,00	0,00%	0,00%	Blue								
Blue	(2) pn Harm N	Event	49	1,35	21,40%	50,00%	98								
	(3) pn mel	Event	48	1,32	20,96%	48,98%									
	(4) pn cr n	Event	1	0,03	0,44%	1,02%									
	(5) pn cr af	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(6) ct ex	Event	5	0,14	2,18%	10,20%	Green								
	(7) ct cr n	Event	19	0,52	8,30%	38,78%	49								
	(8) ct cr tx	Event	2	0,06	0,87%	4,08%									
Green	(9) ct cr af	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(10) ex so tx	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(11) ex bx-t	Event	19	0,52	8,30%	38,78%									
	(12) cr tx	Event	4	0,11	1,75%	8,16%									
	(13) gs ens c	Event	8	0,22	3,49%	100,00%									
Yellow	(14) gs cr n	Event	0	0,00	0,00%	0,00%	Yellow								
	(15) gs cr af	Event	0	0,00	0,00%	0,00%	8								
	(16) gs cr tx	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									

Professor P14

CBTAonline Web Analysis Tools: Video Pro Session Analysis

Segundos **1450,2** Minutos **24,2**

Analysis Metrics: (2372.2 seconds)

Color	Button Name	Button Type	Count	Count/Minute	Session Count Proportion	Color Count Proportion	Total Duration (s)	Total Duration (m)	Duration Proportion	Avg. Duration (s)	Avg. Duration (m)	Min. Duration (s)	Min. Duration (m)	Max. Duration (s)	Max. Duration (m)
	(1) ens c	Event	1	0,04	0,41%	1,25%									
	(2) ens tx-ht	Event	14	0,58	5,69%	17,50%									
	(3) ens mel	Event	50	2,07	20,33%	62,50%									
Blue	(4) mstr acp	Event	2	0,08	0,81%	2,50%									
	(5) acrs gs	Event	9	0,37	3,66%	11,25%									
	(6) acrs mv	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(7) atv FM	Event	4	0,17	1,63%	5,00%									
Green	(23) canlar	Duration	52	2,15	21,14%	100,00%		317,30	5,29	21,88%	6,10	1,00	0,02	47,70	0,80
	(24) mv	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%		0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	(10) ens c	Duration	1	0,04	0,41%	1,28%		7,60	0,13	0,53%	7,60	0,13	0,13	7,60	0,13
	(11) ens tx-ht	Duration	13	0,54	5,28%	16,67%		154,30	2,57	0,18%	11,87	1,40	0,02	47,70	0,80
	(12) ens mel	Duration	49	2,03	19,92%	62,92%		227,30	3,79	0,26%	4,64	1,00	0,02	18,70	0,31
Red	(13) mstr acp	Duration	2	0,08	0,81%	2,56%		25,50	0,43	0,03%	12,75	7,00	0,12	18,50	0,31
	(14) acrs gs	Duration	9	0,37	3,66%	11,54%		44,90	0,75	0,05%	4,98	0,50	0,02	13,70	0,23
	(15) acrs mv	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%		0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	(16) atv FM	Duration	4	0,17	1,63%	5,13%		80,50	1,34	5,55%	20,13	7,40	0,12	41,20	0,69
	(19) err tx	Event	2	0,08	0,81%	5,56%									
	(20) err mel	Event	2	0,08	0,81%	5,56%									
Yellow	(21) err af	Event	32	1,32	13,01%	88,89%									
	(22) err rt	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(1) pn Harm O	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(2) pn Harm N	Event	24	0,99	9,76%	24,74%									
Blue	(3)pn mel	Event	72	2,98	29,27%	74,23%									
	(4) pn cr n	Event	1	0,04	0,41%	1,03%									
	(5) pn cr af	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(6) ct tx	Event	31	1,28	12,60%	73,81%									
	(7) ct cr n	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(8) ct cr tx	Event	2	0,08	0,81%	4,76%									
Green	(9) ct cr af	Event	4	0,17	1,63%	9,52%									
	(10) ex so tx	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(11) ex tx-r	Event	5	0,21	2,03%	11,90%									
	(12) cr tx	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(13) ps ens c	Event	84	3,48	34,15%	100,00%									
Yellow	(14) ps cr n	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(15) ps cr af	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
	(16) ps cr tx	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									

Professor P15

Online Web Analysis Tools: Video Pro Session Analysis

Analysis Metrics: (2372.2 seconds)

Segundos 600,6

Minutos 10,0

Button Name	Button Type	Count	Count/Minute	Session Count		Total Duration (s)	Total Duration (m)	Duration Proportion	Avg. Duration		Min. Duration		Max. Duration	
				Proportion	Color Count				(s)	(m)	(s)	(m)	(s)	(m)
{1} ens c	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{2} ens tx-ht	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{3} ens mel	Event	18	1,80	13,85%	60,00%									
{4} mstr acp	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{5} acrs gs	Event	12	1,20	9,23%	40,00%									
{6} acrs mv	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{7} atv FM	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{23} cantar	Duration	38	3,80	29,23%	97,44%	273,50	4,57	45,60%	7,20	0,12	1,30	0,02	24,80	0,41
{24} mv	Duration	1	0,10	0,77%	2,56%	4,80	0,08	0,80%	4,80	0,08	4,80	0,08	4,80	0,08
{10} ens c	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%	0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
{11} ens tx-ht	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%	0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
{12} ens mel	Duration	18	1,80	13,85%	60,00%	45,90	0,77	0,13%	2,55	0,04	1,10	0,02	4,60	0,08
{13} mstr acp	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%	0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
{14} acrs gs	Duration	12	1,20	9,23%	40,00%	40,40	0,57	0,11%	3,35	0,05	1,00	0,02	8,60	0,14
{15} acrs mv	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%	0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
{16} atv FM	Duration	0	0,00	0,00%	0,00%	0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
{19} err tx	Event	10	1,00	7,69%	32,26%									
{20} err mel	Event	7	0,70	5,38%	22,58%									
{21} err af	Event	9	0,90	6,92%	29,03%									
{22} err rt	Event	5	0,50	3,85%	16,13%									
{1} pn Harm O	Event	11	1,10	8,46%	30,56%									
{2} pn Harm N	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{3} pn mel	Event	23	2,30	17,65%	63,89%									
{4} pn cr n	Event	2	0,20	1,54%	5,56%									
{5} pn cr af	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{6} et ex	Event	12	1,20	9,23%	57,14%									
{7} et cr n	Event	4	0,40	3,08%	19,05%									
{8} et cr tx	Event	2	0,20	1,54%	9,52%									
{9} et cr af	Event	2	0,20	1,54%	9,52%									
{10} ex so tx	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{11} ex tx-ht	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{12} cr tx	Event	1	0,10	0,77%	4,76%									
{13} gs ens c	Event	22	2,20	16,92%	88,00%									
{14} gs cr n	Event	3	0,30	2,31%	9,68%									
{15} gs cr af	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									
{16} gs cr tx	Event	0	0,00	0,00%	0,00%									

ANEXO 24 – Guião de entrevista semiestruturada

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Inicia-se a entrevista com um cumprimento, agradecendo a colaboração neste trabalho.

1ª pergunta: como é que escolhe uma canção? Onde vai buscar o repertório?

Reunir informações sobre:

- Em que objetivos assenta a escolha de uma canção
- estilos de canções utilizadas

2ª pergunta: Ensinar uma canção na disciplina de FM é diferente de ensinar uma canção na disciplina de coro?

Reunir informações sobre:

- estratégias de ensino de canções na disciplina de FM e na disciplina de Coro
- importância da afinação nos dois contextos de ensino-aprendizagem

3ª pergunta: o que é importante para si quando ensina uma canção?

Encerra-se a entrevista agradecendo a disponibilidade e o tempo despendido para a colaboração neste estudo.

ANEXO 25 – Registo das entrevistas realizadas

Nº	Professores	Escola	Data	Local da entrevista	Duração
01	P1	Conservatório de Lisboa	25/11/2013	Lisboa - ESML	6:06
02	P2	Conservatório de Lisboa	25/11/2013	Lisboa - ESML	19:24
03	P3	Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	26/11/2013	Linda-a-Velha - EMNSC	17:54
04	P4	Conservatório de Música de Setúbal	26/11/2013	Póvoa de Sto Adrião - CMDD	11:24
05	P5	Escola de Música Monte Abraão	30/11/2013	Lisboa - CCB	14:24
06	P6	Conservatório de Música de Setúbal	07/12/2013	Setúbal	04:40
07	P7	Conservatório de Música de Setúbal	07/12/2013	Setúbal	02:45
08	P8	Conservatório de Música Sintra	09/12/2013	Lisboa - ESML	04:20
09	P9	Academia de Música de Almada	09/12/2013	Lisboa - ESML	05:16
10	P10	Conservatório de Música D. Dinis	10/12/2013	Lisboa - ESML	03:18
11	P11	Conservatório de Música Sintra	10/12/2013	Sintra - CMS	09:54
12	P12	Academia de Música de Lisboa	17/12/2013	Lisboa - ESML	11:40
13	P13	Conservatório de Música D. Dinis	20/12/2013	Póvoa de Sto. Adrião - CMDD	02:08
14	P14	Conservatório de Música D. Dinis	25/11/2013	Póvoa de Sto. Adrião - CMDD	6:06
15	P15	Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	21/01/2014	Lisboa - EMNSC	6:36

ANEXO 26 – Registo da realização das gravações dos professores observados

Nº	Disciplina	Escola / Local	Data	Hora	Duração ¹	Identificação
1	Iniciação Musical 3º ano	Conservatório de Lisboa Lisboa	13/01/14	17H15	39:32	P2
2	Coro Infantil	Academia de Música de Almada Almada	18/01/14	11H05	16:51	P9
3	Iniciação Musical 3º ano	Conservatório de Música D. Dinis Póvoa de Sto. Adrião	20/01/14	18H30	38:25	P13
4	Iniciação Musical 3º ano	Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo Linda-a-Velha	21/01/14	18h45	41:02	P3
5	Coro Infantil	Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo Linda-a-Velha	27/03/14	19h30	10:02	P15
6	Coro Infantil	Junta de Freguesia da Pontinha Pontinha	27/01/14	18h00	30:01	P14

¹ Duração do ensino e da utilização da canção.