

# **Relatório de Estágio**

A implementação de aulas abertas na disciplina de Formação  
Musical

**Ana Catarina Gonçalves Teixeira da Silva**

Mestrado em Ensino da Música

outubro de 2018

Orientador: Professor Doutor Francisco Cardoso



# **Relatório de Estágio**

A implementação de aulas abertas na disciplina de Formação  
Musical

**Ana Catarina Gonçalves Teixeira da Silva**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

outubro de 2018

Orientador: Professor Doutor Francisco Cardoso



## **Agradecimentos**

*A elaboração deste Relatório de Estágio só foi possível graças à contribuição de várias pessoas a quem devo o meu sincero agradecimento.*

*Ao Professor Doutor Francisco Cardoso, pela orientação preciosa, pelas sugestões, pelas correções e pelas palavras de encorajamento.*

*À Direção da Academia de Música de Costa Cabral, por ter autorizado a realização do estágio nesta instituição, bem como a realização das aulas abertas.*

*Aos pais dos alunos da Iniciação Musical, do 4º grau e do 6º grau, pela autorização da gravação de aulas; aos pais dos alunos que se envolveram no projeto de investigação, enviando comentários por e-mail e aceitando ser entrevistados.*

*Aos professores de Formação Musical que aceitaram dispor do seu tempo para serem entrevistados e partilharem a sua experiência com aulas abertas.*

*Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pelas palavras de motivação; ao meu irmão pelo apoio e ajuda generosa, dispondo do seu tempo; à minha irmã por estar sempre contente e tornar as coisas mais leves.*

*Aos meus tios Matilde e Gaspar, pela casa e pelas refeições familiares; à Ana e ao Nuno, por cederem algum do seu espaço, do seu tempo e pela amizade.*

*Ao João, pelas contribuições generosas do seu tempo, pela paciência e pelo apoio incondicional.*

*Ao companheiro desta etapa Mário, pelas palavras de motivação, pela amizade e partilha dos momentos difíceis..*

*A toda a minha família e amigos, que com simples gestos ou palavras ajudaram a tornar esta caminhada mais fácil.*



## **Resumo I (Prática Pedagógica)**

O estágio descrito neste relatório realizou-se na Academia de Música de Costa Cabral, durante o ano letivo de 2017/2018. Neste contexto, foram lecionadas três turmas de ciclos de ensino diferentes: uma turma de Iniciação Musical, uma de 4º grau e uma de 6º grau.

No início do ano letivo foram elaborados planos anuais e trimestrais para cada uma das turmas, de forma a programar os objetivos que teriam de ser atingidos para cada grau e o repertório que seria utilizado. Também foram realizados planos específicos para cada uma das aulas que incluíam as atividades a ser implementadas e os recursos que seriam necessários.

Ao longo do ano foram gravadas três aulas em cada uma das turmas. A observação e análise da minha prática pedagógica, bem como o *feedback* que fui recebendo do professor de Didática do Ensino Especializado, permitiram-me refletir sobre vários aspetos a melhorar. A maior parte desses aspetos tem a ver com a gestão do ritmo e da energia da aula, o *feedback*, a clareza e a rapidez das instruções, entre outros.

Apesar de ter sido feito um esforço no sentido de melhorar a minha prática pedagógica ao longo do ano, não foi possível mudar todos os aspetos apontados. Ainda assim, esta reflexão será muito útil para planear de forma diferente os próximos anos letivos e, sobretudo, para continuar a melhorar ao longo da minha atividade enquanto docente.



## **Resumo II (Investigação)**

O tema deste projeto de investigação surgiu ao identificar que havia perspectivas divergentes por parte de pais de alunos e professores de Instrumento relativamente à disciplina de Formação Musical (FM). Assim, este estudo exploratório procurou perceber que impacto teria a realização de aulas abertas na disciplina de FM na mudança das perspectivas de pais e professores de Instrumento sobre a disciplina, e perceber também quaisquer outras vantagens ou problemas associados à prática de aulas abertas.

Para a realização desta investigação foram implementadas aulas abertas de FM em três turmas – tendo sido recolhidos dados através do registo da afluência de pais e professores de Instrumento, de notas de campo, de comentários e entrevistas a pais que participaram – e foram entrevistados sete professores de FM.

A partir da análise desses dados foi possível perceber que a realização de aulas abertas na disciplina de FM reduz as divergências de perspectivas dos pais, professores de Instrumento e professores de FM relativamente à disciplina. Constatou-se que as aulas abertas de FM podem assumir papéis diferentes e que são uma opção mais comum ao trabalhar com graus iniciais da aprendizagem. Foi possível perceber ainda que podem surgir algumas dificuldades na implementação deste tipo de aulas, principalmente relacionadas com falta de disponibilidade por parte dos pais e dos professores de Instrumento.

### **Palavras-chave**

Aulas abertas, observação de aulas, currículo integrado, ensino interdisciplinar.



## **Abstract I (Teaching)**

The internship presented in this report was held at the Academia de Música de Costa Cabral during the 2017/2018 school year. In this context, three classes of different teaching cycles were taught: a *Iniciação Musical* class, a *4º grau* class and a *6º grau* class.

At the beginning of the school year, annual and trimestral plans were designed for each of the classes, in order to plan the learning goals that would have to be reached for each grade and the repertoire that would be used. Specific teaching plans were also made for each of the lessons; these included the activities which would be implemented and the resources that would be needed.

Throughout the year, three lessons were video recorded in each of the classes. The observation and analysis of my teaching practice, as well as the feedback I received from the teacher of Didactics for Professional Music Training Teachers, allowed me to review and reflect on several aspects which I can improve. The majority of these aspects have to do with managing the pace and attention of the class, feedback, clarity and quickness of instruction, among others.

Although an effort was made to improve my teaching practice throughout the year, it was not possible to change all the mentioned aspects. Still, this reflection will be very useful to plan differently the future school years and, above all, to continue to improve throughout my activity as a teacher.



## **Abstract II (Research)**

The subject of this research project came from identifying diverse perspectives of students' parents and Instrument teachers on the *Formação Musical (FM)* subject. Thus, this exploratory study sought to understand the impact of open lessons in the *FM* subject in changing the perspectives of parents and Instrument teachers on the subject, as well as to find other advantages or problems associated with the implementation of open lessons.

In order to carry out this research, open *FM* lessons were implemented in three classes - with data being collected through the record of the attendance of parents and Instrument teachers, field notes, comments and interviews with parents who participated - and seven *FM* teachers were interviewed.

From the analysis of this data it was possible to conclude that the implementation of open lessons in the subject of *FM* reduces the distance between the views of parents, Instrument teacher and *FM* teachers concerning the subject. It was found that open *FM* lessons can take on different shapes and are more frequently implemented in the first grades. It was also noted that some difficulties in its implementation come from the lack of availability from the parents and the Instrument teachers to attend this kind of lessons.

### **Keywords**

Open lessons, classroom observation, integrated curriculum, interdisciplinary teaching.



# Índice

|  |    |
|--|----|
| Secção I – Prática Pedagógica .....                              | 1  |
| 1. Caraterização da Escola.....                                  | 3  |
| 1.1. Contextualização.....                                       | 3  |
| 1.2. Organização e planos de estudo .....                        | 4  |
| 1.3. População escolar e distribuição de alunos.....             | 5  |
| 2. Caraterização das Turmas.....                                 | 8  |
| 2.1. Critérios para a seleção das turmas .....                   | 8  |
| 3. Práticas Educativas Desenvolvidas .....                       | 14 |
| 3.1. Objetivos de aprendizagem.....                              | 14 |
| 3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula..... | 14 |
| 4. Análise Crítica da Atividade Docente .....                    | 17 |
| 4.1. A observação das aulas .....                                | 17 |
| 4.2. Mudanças a serem implementadas .....                        | 23 |
| 5. Conclusão .....   | 25 |
| Secção II – Investigação .....                                   | 27 |
| 1. Descrição do Projeto de Investigação.....                     | 29 |
| 1.1. Introdução .....  | 29 |
| 1.2. Justificação/Pertinência .....                              | 29 |
| 1.3. Breve descrição.....  | 30 |
| 2. Revisão bibliográfica.....                                    | 32 |
| 2.1. A disciplina de FM em contexto.....                         | 32 |
| 2.2. A relação pedagógica entre pais, professores e alunos ..... | 40 |
| 2.3. Observação de aulas.....                                    | 45 |
| 2.4. Transferência de Aprendizagem .....                         | 49 |
| 2.5. Currículo integrado .....                                   | 52 |

|   |     |
|---|-----|
| 3. Metodologia de Investigação.....                                   | 56  |
| 3.1. Metodologia.....   | 56  |
| 3.2. Estrutura e participantes.....                                   | 58  |
| 3.3. Métodos de Recolha de Dados.....                                 | 60  |
| 3.4. Métodos de Análise de dados .....                                | 62  |
| 3.5. Cuidados éticos .....  | 65  |
| 4. Apresentação e Análise dos Resultados .....                        | 66  |
| 4.1. Análise do projeto de implementação de aulas abertas de FM.....  | 66  |
| 4.2. Análise à afluência de pais.....                                 | 66  |
| 4.3. Análise das notas de campo .....                                 | 69  |
| 4.4. Análise dos comentários dos pais .....                           | 70  |
| 4.5. Análise das entrevistas aos pais .....                           | 71  |
| 4.6. Análise das entrevistas aos professores de FM.....               | 77  |
| 4.7. Análise de narrativa dos professores de FM.....                  | 93  |
| 4.8. Sumário.....   | 97  |
| 5. Conclusão .....  | 99  |
| Reflexão final .....  | 104 |
| Bibliografia.....   | 105 |
| Anexos – Prática Pedagógica .....                                     | 111 |
| Anexo I – Organograma da AMCC .....                                   | 113 |
| Anexo II – Planos de aula da turma de Iniciação Musical 3 e 4.....    | 114 |
| Anexo III – Planos de aula da turma de 4º grau (8ºA).....             | 119 |
| Anexo IV – Planos de aula da turma de 6º grau .....                   | 125 |
| Anexos – Investigação.....  | 131 |
| Anexo V – Convite enviado aos pais e professores de instrumento ..... | 133 |
| Anexo VI – Comentários dos pais enviados por e-mail .....             | 134 |
| Anexo VII – Transcrições das entrevistas aos pais.....                | 136 |

|  |     |
|--|-----|
| Anexo VIII – Transcrições das entrevistas aos professores de FM..... | 177 |
|--|-----|

## **Índice de figuras**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Tipos de interações entre pai, professor e aluno ..... | 43 |
|---|----|

## **Índice de gráficos**

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Distribuição da população escolar por curso.....                       | 5  |
| Gráfico 2 – Distribuição da população escolar do curso Básico por regime.....      | 6  |
| Gráfico 3 – Distribuição da população escolar do curso Secundário por regime ..... | 6  |
| Gráfico 4 – Distribuição da população escolar por instrumento .....                | 7  |
| Gráfico 5 – Afluência IM 3/4 .....   | 67 |
| Gráfico 6 – Afluência 2º/3º graus .....  | 67 |
| Gráfico 7 – Afluência 6º grau.....   | 67 |
| Gráfico 8 – Comparação da afluência de famílias nas aulas abertas.....             | 68 |
| Gráfico 9 – Impacto nos alunos.....  | 76 |
| Gráfico 10 – Impacto no professor de FM .....                                      | 76 |
| Gráfico 11 – Professores que deram aulas abertas de IM ou FM.....                  | 77 |
| Gráfico 12 – Objetivos da implementação de aulas abertas .....                     | 82 |

## Índice de tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Caraterização da turma de IM 3 e 4.....                                      | 9  |
| Tabela 2 – Caraterização da turma do 4º grau.....                                       | 11 |
| Tabela 3 – Caraterização da turma do 6º grau.....                                       | 13 |
| Tabela 4 – Exemplos de problemas no ensino musical do instrumento.....                  | 35 |
| Tabela 5 – Consequências negativas da aprendizagem do solfejo antes do instrumento..... | 36 |
| Tabela 6 – Conteúdos programáticos da disciplina de Solfejo em 1934.....                | 38 |
| Tabela 7 – Guião das entrevistas semiestruturadas feitas aos pais.....                  | 61 |
| Tabela 8 – Pais que assistiram às aulas abertas de IM 3/4.....                          | 67 |
| Tabela 9 – Pais que assistiram às aulas abertas de FM 2º/3º graus.....                  | 68 |
| Tabela 10 – Pais que assistiram às aulas abertas de FM 6º grau.....                     | 68 |
| Tabela 11 – Notas de campo da turma de IM 3 e 4.....                                    | 69 |
| Tabela 12 – Notas de campo da turma de 2º e 3º graus.....                               | 70 |
| Tabela 13 – Perspetivas dos pais antes e depois das aulas abertas.....                  | 72 |
| Tabela 14 – Impacto nos alunos.....   | 74 |
| Tabela 15 – Impacto no professor de FM.....   | 75 |
| Tabela 16 – Perspetiva dos pais: vantagens e desvantagens das aulas abertas.....        | 76 |
| Tabela 17 – Tipos de aulas abertas e relação com o tipo de observação.....              | 78 |
| Tabela 18 – Frequência das aulas abertas implementadas pelos professores.....           | 79 |
| Tabela 19 – Gestão da participação e das entradas e saídas na sala de aula.....         | 79 |
| Tabela 20 – Relação entre a frequência, o tipo e a gestão das aulas abertas.....        | 80 |
| Tabela 21 – Graus em que os professores realizaram aulas abertas.....                   | 81 |
| Tabela 22 – Perspetiva dos professores: reações positivas e negativas dos alunos.....   | 87 |
| Tabela 23 – Perspetiva dos professores: reações positivas e negativas dos pais.....     | 89 |
| Tabela 24 – Sensações dos professores de FM ao darem aulas abertas.....                 | 90 |
| Tabela 25 – Perspetiva dos professores: vantagens e desvantagens das aulas abertas..... | 92 |

## Tabela de abreviaturas

|      |                                    |
|------|------------------------------------|
| AMCC | Academia de Música de Costa Cabral |
| FM   | Formação Musical                   |
| EAE  | Ensino Artístico Especializado     |
| IM   | Iniciação Musical                  |
| P    | Pai                                |
| Pfm  | Professor de Formação Musical      |
| TA   | Transferência de Aprendizagem      |



## **Secção I – Prática Pedagógica**



# 1. Caracterização da Escola

## 1.1. Contextualização

O presente estágio foi realizado na Academia de Música de Costa Cabral (AMCC). Fundada em setembro de 1995, foi oficializada pelo Ministério da Educação em 2000 e, em 2003, passou a integrar a rede nacional de escolas do Ensino Artístico Especializado (EAE) de Música de ensino particular e cooperativo. Possui a autorização definitiva de funcionamento nº 114/2003 de 25/09. A partir do ano letivo de 2008/2009, foi-lhe concedido, durante o período de cinco anos, o paralelismo pedagógico nos seus cursos Básicos de Instrumento e Secundários de Instrumento, Canto e Formação Musical. A partir do ano letivo de 2013/2014, a instituição passou a ter autonomia pedagógica nos termos da legislação que regula os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

As instalações da AMCC são constituídas por dois edifícios situados na rua Costa Cabral, n.º 877 (sede social) e números 972 a 990 (extensão da academia), no Porto.

Os seus Órgãos de Gestão e Administração<sup>1</sup> são os seguintes:

- Direção Administrativa e Financeira – constituída por membros da sua Entidade Titular ou por outros membros por ela designados. Tem a responsabilidade de gerir a Academia nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
- Direção Pedagógica – composta por dois a três docentes da AMCC, devendo ser nomeado um presidente pela Entidade Titular. É da sua competência orientar a ação educativa da academia, representando a escola junto do Ministério da Educação, organizando e planificando atividades, assegurando o cumprimento dos planos e programas de estudos, entre outros.
- Conselho Pedagógico – constituído pelo Presidente da Direção Pedagógica, pelo Coordenador do Departamento de Cordas, pelo Coordenador do Departamento de Sopros e Percussão, pelo Coordenador do Departamento de Teclas, pelo Coordenador do Departamento de Ciências Musicais, pelo Coordenador do

---

<sup>1</sup> Para consultar Organograma com mais informações, ver Anexo I.

Departamento de Canto e Classes de Conjunto, pelo Coordenador do Departamento da Formação Geral e pelo Representante da Direção Administrativa e Financeira. Tem o papel de orientar, coordenar os interesses pedagógicos e elaborar o plano anual de atividades.

A AMCC tem parcerias com várias instituições, tais como a Fundação Casa da Música, a Câmara Municipal do Porto, o Teatro Municipal do Porto (Rivoli e Campo Alegre), a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, o Museu Nacional Soares dos Reis, a Fundação Eng.º António de Almeida, a Fundação Serralves, o Coliseu do Porto, a Banda Sinfónica Portuguesa, a Igreja da Lapa, a Santa Casa da Misericórdia do Porto, a Junta de Freguesia de Paranhos, a Fundação EDP, entre outros.

A Academia é financiada pelo Estado Português em vários dos seus cursos, através do contrato de patrocínio e de projetos do Fundo Social Europeu, nomeadamente do Programa Operacional de Capital Humano.

A Academia funciona todos os dias úteis, das 08:00 às 20:45, e ao sábado, das 08:30 às 13:30.

## **1.2. Organização e planos de estudo**

A oferta educativa da AMCC abrange diversos cursos:

- curso de Iniciação Musical (IM) – destina-se a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico.
- curso Básico (B) – destina-se a alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
- curso Secundário (S) e curso Profissional (Pr) – destina-se a alunos do Ensino Secundário.
- curso Livre (L) – destina-se a todos (qualquer idade) que pretendam estudar música de uma forma livre, tendo um plano próprio; não confere certificação oficial, sendo apenas entregue um certificado de frequência.
- curso Livre de Pré-Iniciação (Pré-In) – destina-se a crianças dos 4 aos 6 anos.

No curso Básico, as matrículas só poderão ser efetuadas mediante provas de admissão num dos seguintes regimes: Supletivo, Articulado ou Integrado. No curso Secundário, as matrículas só poderão ser efetuadas mediante provas de admissão num dos seguintes regimes: Supletivo ou Articulado.

Os instrumentos lecionados na AMCC são Canto, Guitarra Clássica, Harpa, Piano, Percussão, Flauta Transversal, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba, Violino, Viola de Arco, Violoncelo e Contrabaixo.

### 1.3. População escolar e distribuição de alunos

No ano letivo 2017/2018, estiveram matriculados 622 alunos na AMCC.

Como é visível no Gráfico 1, mais de metade dos alunos inscritos frequentou o curso Básico (57,1%), que inclui alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, à partida entre os 10 e os 15 anos de idade. O curso de Iniciação Musical (20,6%) contou com alunos dos 6 aos 10 anos. Os alunos do Ensino Secundário representaram 16,7% da população escolar, embora estivessem divididos entre o curso Profissional (12,5%) e o curso Secundário (4,2%). O curso Livre de Pré-Iniciação (4,3%) e o curso Livre (1,3%) foram dos menos frequentados.

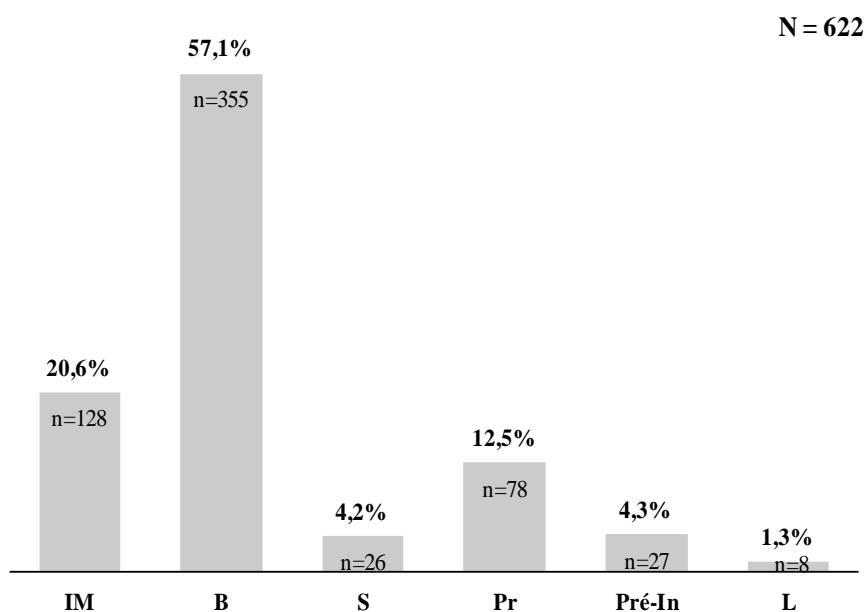
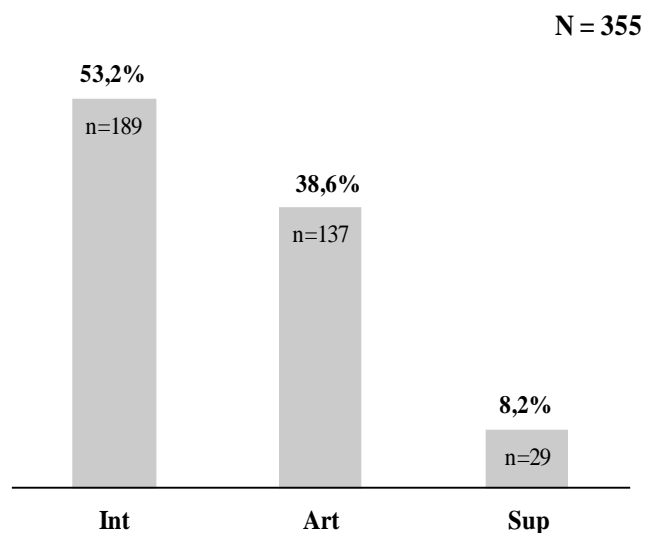


Gráfico 1 – Distribuição da população escolar por curso<sup>2</sup>

Como já foi referido, tanto o curso Básico como o curso Secundário podem ser frequentados em diferentes regimes.

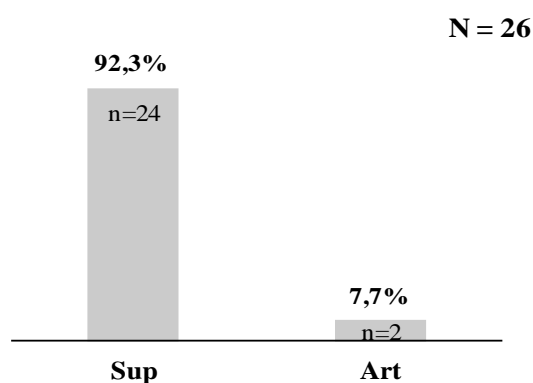
<sup>2</sup> No gráfico 1, as abreviaturas correspondem a: IM – curso de Iniciação Musical; B – curso Básico; S – curso Secundário; Pr – curso Profissional; Pré-In – curso Livre de Pré-Iniciação; L – curso Livre.

No curso Básico, como se observa no Gráfico 2, a maioria dos alunos optou pelo regime Integrado (53,2%), seguido pelo regime Articulado (38,6%). O regime com menor representação foi o Supletivo (8,2%).



**Gráfico 2 – Distribuição da população escolar do curso Básico por regime<sup>3</sup>**

No Gráfico 3, verifica-se que, no curso Secundário, a quase totalidade dos alunos frequentou o regime Supletivo (92,3%) e que apenas dois alunos optaram pelo regime Articulado (7,7%). É de realçar que, apesar de ser considerado outro curso, o curso Profissional foi frequentado por 78 alunos do Ensino Secundário.

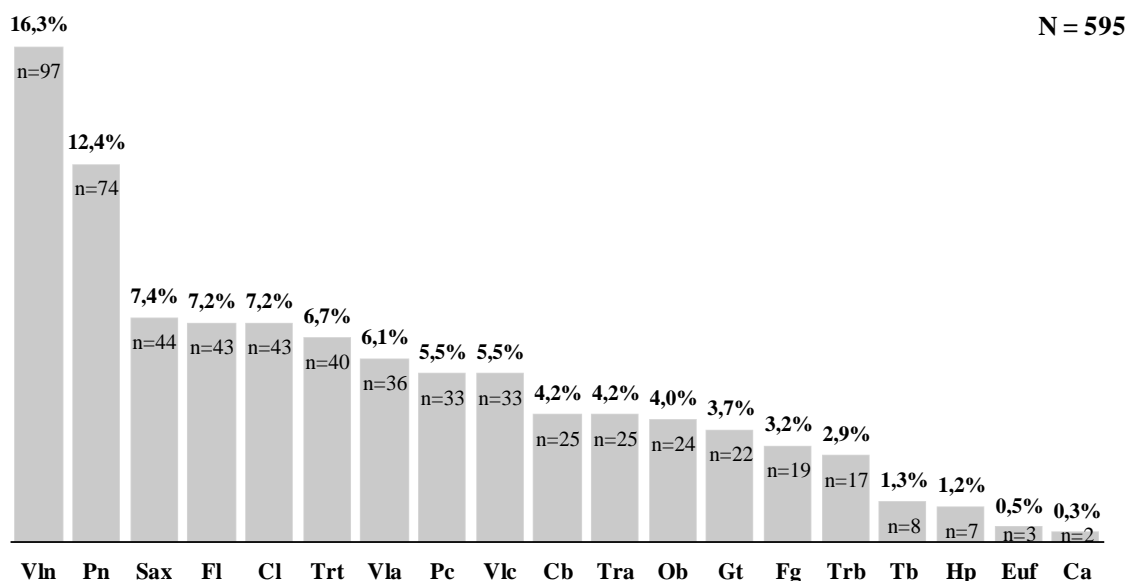


**Gráfico 3 – Distribuição da população escolar do curso Secundário por regime<sup>4</sup>**

<sup>3</sup> No gráfico 2, as abreviaturas correspondem a: Int – regime Integrado; Art – regime Articulado; Sup – regime Supletivo.

<sup>4</sup> No gráfico 3, as abreviaturas correspondem a: Sup – regime Supletivo; Art – regime Articulado.

Com exceção dos alunos do curso Livre de Pré-Iniciação, todos os alunos da Academia tiveram aulas de instrumento. A partir da distribuição da população escolar pelos instrumentos lecionados na Academia, ilustrada no Gráfico 4, verifica-se que os instrumentos com maior número de inscrições foram o violino (16,3%) e o piano (12,4%).



**Gráfico 4 – Distribuição da população escolar por instrumento<sup>5</sup>**

Houve ainda um grande número de inscritos em saxofone (7,4%), flauta transversal (7,2%), clarinete (7,2%), trompete (6,7%), viola de arco (6,1%), percussão (5,5%) e violoncelo (5,5%). Houve um número de inscrições também significativo em contrabaixo (4,2%), trompa (4,2%), oboé (4%), guitarra (3,7%), fagote (3,2%) e trombone (2,9%). Os instrumentos com menor representação foram a tuba (1,3%), a harpa (1,2%), o eufónio (0,5%) e o canto (0,3%).

<sup>5</sup> No gráfico 4, as abreviaturas correspondem a: Vln – Violino; Pn – Piano; Sax – Saxofone; Fl – Flauta; Cl – Clarinete; Trt – Trompete; Vla – Viola de arco; Pc – Percussão; Vlc – Violoncelo; Cb – Contrabaixo; Tra – Trompa; Ob – Oboé; Gt – Guitarra; Fg – Fagote; Trb – Trombone; Tb – Tuba; Hp – Harpa; Euf – Eufónio; Ca – Canto.

## **2. Caraterização das Turmas**

### **2.1. Critérios para a seleção das turmas**

Para a realização deste Estágio foram selecionadas três turmas. O principal critério para essa seleção consistiu em dar preferência à diversidade de níveis, sendo que uma turma seria de Iniciação Musical, uma do Ensino Básico e outra do Ensino Secundário. Assim, foram selecionadas as seguintes turmas:

- Turma A – Iniciação Musical 3 e 4 (3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico, lecionados em conjunto);
- Turma B – 4º grau do Regime Articulado (8º ano do 3º ciclo do Ensino Básico);
- Turma C – 6º grau do Regime Supletivo (correspondente ao 10º ano do Ensino Secundário, apesar de uma aluna ser do 9º ano).

Todo o estágio foi realizado na função de docente das turmas em questão.

#### **2.1.1. Turma A – Iniciação Musical 3 e 4 (sábado, das 8h30 às 9h15)**

Esta turma incluiu alunos dos 8 aos 10 anos de idade, com exceção de uma aluna de 7 anos.

Um dos principais desafios encontrados ao dar aulas a esta turma esteve relacionado com o horário. O facto de ser a primeira aula da manhã de sábado fez com que vários alunos chegassem muitas vezes atrasados e alguns deles faltassem com alguma regularidade (a aluna 8 – ver Tabela 1 – foi a que saiu mais prejudicada pelo elevado número de faltas). Falei com os pais dos alunos da turma no sentido de os sensibilizar para a pontualidade e teve algum impacto positivo, embora não o ideal.

Além disto, a disposição da sala de aula não era a mais adequada (quatro grandes filas de mesas que ocupavam a maior parte do espaço) e não era possível alterá-la definitivamente. Uma vez que a aula começava às 8h30 e a academia só abria às 8h30, era muito difícil ter tempo para mudar a disposição de forma a criar espaço para movimento. Algumas vezes optei por começar a aula uns minutos mais tarde para poder alterar a disposição da sala e foi mais produtivo do que na disposição de origem.

| Aluno | Ano | Inst | Observações  |
|-------|-----|------|--|
| a1    | 1º  | Pn   | Mais nova, tímida, não muito assídua. Sente dificuldade na entoação, no sentido de pulsação e na reprodução rítmica.   |
| a2    | 3º  | Gt   | Participativa e interessada. Sente dificuldade na reprodução rítmica, na afinação e na memorização.  |
| a3    | 3º  | Pc   | Muito participativo e interessado. Muito afinado. Não sente dificuldade em nenhum parâmetro.   |
| a4    | 3º  | Pn   | Muito participativo, interessado e um pouco irrequieto. Muito afinado. Não sente dificuldade em nenhum parâmetro.  |
| a5    | 3º  | Pn   | Não muito assídua, tímida, mas interessada. Bom sentido de pulsação, mas sente algumas dificuldades generalizadas.   |
| a6    | 3º  | Tra  | Participativo e muito irrequieto. Sente facilidade na reprodução rítmica e no sentido de pulsação, mas alguma dificuldade na entoação.   |
| a7    | 3º  | Cl   | Muito participativa e interessada. Muito afinada. Não sente dificuldade em nenhum parâmetro.   |
| a8    | 3º  | Pn   | Pouco assídua e pouco participativa. Sente dificuldade na reprodução rítmica e na entoação.  |
| a9    | 4º  | Vln  | Pouco participativo, mas interessado. Muito afinado, bom sentido de pulsação e sente facilidade na reprodução rítmica.   |
| a10   | 4º  | Pn   | Participativa e interessada. Sente facilidade na reprodução rítmica. Inicialmente sentia alguma dificuldade na entoação, mas evoluiu bastante.   |
| a11   | 4º  | Gt   | Pouco participativa, mas interessada. Sentia dificuldades generalizadas no início do ano, mas evoluiu bastante. Continua a sentir algumas dificuldades na reprodução rítmica e na entoação.              |
| a12   | 4º  | Vla  | Não muito assídua, mas bastante participativa e um bocadinho irrequieta. Sente dificuldade na afinação e na entoação.  |
| a13   | 4º  | Pc   | Muito participativo e interessado. Muito afinado. Não sente dificuldade em nenhum parâmetro.   |
| a14   | 4º  | Vla  | Muito participativa e interessada. Sente alguma dificuldade na entoação e na reprodução rítmica, apesar de ter evoluído positivamente.   |
| a15   | 4º  | Trt  | Muito participativo e interessado. No início era um pouco irrequieto, mas a partir do 2º período adotou uma postura muito responsável e calma. Muito afinado. Não sente dificuldade em nenhum parâmetro. |
| a16   | 4º  | Pn   | Participativo, interessado, mas por vezes um pouco distraído. Sentia dificuldade na entoação, mas evoluiu bastante. Sente facilidade ao nível rítmico.   |
| a17   | 4º  | Pn   | Não muito assíduo. Sente alguma dificuldade na entoação e na afinação.   |
| a18   | 4º  | Pn   | Muito interessado, mas um pouco tímido (apesar de ter vindo a melhorar a participação). Sente facilidade na reprodução rítmica, alguma dificuldade na afinação e na entoação.                            |

**Tabela 1 – Caracterização da turma de IM 3 e 4<sup>o</sup>**

Outra dificuldade sentida foi a diferença de níveis. Apesar de a maior parte dos alunos desta turma estar inscrito em IM 3 e 4 (que são, à partida, níveis bastante próximos), essa

atribuição de nível só tem a ver com o ano que frequentam na escola básica e não com o número de anos que estudam música. Assim, alguns dos alunos desta turma estavam a ter aulas de música pela primeira vez junto com outros que já estavam na academia há mais de 4 anos consecutivos. Apesar de ter implementado algumas estratégias de ensino diferenciado e até algum estudo individual no final das aulas, senti muitas dificuldades em cativar e ajudar a aluna 1, talvez devido ao seu desfasamento de idade em relação aos colegas.

Apesar destas contrariedades, penso que a turma, no geral, evoluiu em todos os parâmetros, com ênfase ao nível das competências harmónicas (reconhecimento de cadências perfeitas e à dominante; reconhecimento das funções harmónicas de Tónica e Dominante) que nunca tinham sido abordadas mesmo pelos alunos que frequentavam a IM há vários anos.

### **2.1.2. Turma B – 4º grau do Regime Articulado (sexta-feira, das 8h15 às 10h05)**

Esta turma incluiu alunos dos 13 aos 14 anos e as aulas foram lecionadas nas instalações da Escola Básica de São Lourenço, em Ermesinde, que tem um protocolo de articulação com a AMCC.

Também nesta sala de aula a disposição era desconfortável, com pouco espaço para os alunos estarem à volta do teclado, e, mais uma vez, com pouco tempo para fazer alterações antes da aula começar. Das vezes que consegui fazer modificações, tal como aconteceu na turma de IM, o resultado foi bastante positivo. Houve um problema, no início do ano, com o transformador do teclado que a escola tinha disponível, que impossibilitou a sua utilização em algumas aulas. Além disso, as colunas de som que existiam eram muito antigas e já não funcionavam bem, pelo que tive de comprar uma coluna portátil para usar nestas aulas. Outro aspeto que dificultou o trabalho geral da turma foi o facto de o horário estar dividido em dois blocos de 50 minutos separados por um intervalo de 10 minutos, ou seja, das 8h15 às 9h05 e das 9h15 às 10h05. A pausa a meio levava os alunos a saírem para um ambiente muito ruidoso, disperso e eufórico, acabando por regressar mais desconcentrados e menos motivados. Talvez a divisão em

---

<sup>6</sup> Na tabela 1, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento; Gt – Guitarra; Pn – Piano; Pc – Percussão; Cl – Clarinete; Trt – Trompete; Tra – Trompa; Vln – Violino; Vla – Viola.

dois blocos em diferentes dias da semana fosse mais vantajosa, promovendo um maior tempo de dedicação à disciplina fora da aula.

| Aluno | Ano | Inst | Observações   |
|-------|-----|------|---|
| a1    | 8º  | Cl   | Interessada e participativa. Sente alguma dificuldade na afinação e na leitura rítmica e entoada. Sente facilidade nos aspetos mais teóricos.   |
| a2    | 8º  | Fl   | Interessada, mas pouco participativa. Sente várias dificuldades generalizadas.  |
| a3    | 8º  | Cl   | Interessada, mas pouco participativa e com baixo nível de autoeficácia. Sente muitas dificuldades no reconhecimento auditivo e na dissociação. Sente dificuldades generalizadas nos restantes parâmetros. |
| a4    | 8º  | Ob   | Interessado, mas pouco participativo. Sente facilidade na reprodução rítmica e na teoria. Sente alguma dificuldade na entoação, especialmente por causa da mudança de voz.                                |
| a5    | 8º  | Tra  | Interessada e participativa. Sente facilidade na entoação e no reconhecimento auditivo. Sente várias dificuldades na reprodução rítmica que tem vindo superar.  |
| a6    | 8º  | Cl   | Muito interessado e participativo. Afinado. Sente alguma dificuldade na escrita melódica e pequenas dificuldades dispersas.   |
| a7    | 8º  | Ob   | Interessado, mas muito preguiçoso. Afinado. Sente alguma dificuldade na escrita melódica.   |
| a8    | 8º  | Tb   | Interessado, mas muito preguiçoso. Sente alguma dificuldade na entoação, sente facilidade na reprodução rítmica e na teoria.  |
| a9    | 8º  | Sax  | Interessado, mas um pouco tímido. Afinado, mas sente alguma dificuldade na leitura entoada e no reconhecimento auditivo. Sente facilidade na reprodução rítmica e na teoria.                              |
| a10   | 8º  | Sax  | Interessado e participativo, apesar de distraído. Afinado. Sente facilidade na entoação e na reprodução rítmica. Sente algumas dificuldades no reconhecimento auditivo.                                   |
| a11   | 8º  | Pc   | Pouco pontual. Interessado, mas muito distraído. Sente muita dificuldade no reconhecimento auditivo, na escrita melódica e na leitura. Sente dificuldade na afinação e na entoação.                       |
| a12   | 8º  | Trt  | Interessada, mas pouco participativa. Sente dificuldades generalizadas, embora tenha vindo a melhorar.  |
| a13   | 8º  | Vln  | Interessada, mas pouco participativa. Sente algumas dificuldades dispersas e revela um baixo nível de autoeficácia.   |

**Tabela 2 – Caraterização da turma do 4º grau<sup>7</sup>**

Como é possível observar na Tabela 2, esta turma revela, de forma geral, dificuldades em todos os parâmetros. Pelo que consegui aferir, apenas a aluna 13 teve IM. Além disso, nos anos anteriores, muito pouco trabalho sensorial foi realizado, não estando os alunos

<sup>7</sup> Na tabela 2, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento; Fl – Flauta; Ob – Oboé; Cl – Clarinete; Sax – Saxofone; Pc – Percussão; Trt – Trompete; Tra – Trompa; Tb – Tuba; Vln – Violino.

habitados a cantar - o que se reflete na dificuldade de afinação e falta de prazer em cantar -, nem tendo adquirido competências harmônicas e de dissociação rítmica.

Os alunos desta turma empenharam-se bastante e notou-se que houve uma evolução positiva ao longo do ano. Contudo, ainda não foi possível transpor todas as dificuldades que sentiam no início do ano letivo.

### **2.1.3. Turma C – 6º grau do Regime Supletivo (sábado, das 12h às 13h30)**

Esta turma incluiu alunos entre os 14 e 16 anos. Inicialmente tinha dez alunos, mas, a partir do 2º período, passou a ter apenas sete. Além disso, o aluno 2 (ver Tabela 3) foi muito pouco assíduo, o que reduziu a turma quase sempre a seis alunos.

A falta de assiduidade dos alunos 2 e 8 (irmãos) refletiu-se obviamente na sua aprendizagem, pois nunca estavam a par do que era trabalhado nas aulas. A situação foi exposta à Encarregada de Educação, que estava a par e que se comprometeu a resolver a questão. Uma vez que não houve melhoria na assiduidade dos alunos, foi convocada uma reunião com a Direção da Academia e a Encarregada de Educação. Isso resultou num novo compromisso do aluno 2 e a anulação da matrícula da aluna 8. O aluno 2, no início do 2º período, esteve mais presente, mas voltou a não comparecer às aulas de forma sistemática no 3º período.

Tirando esta questão particular, as aulas nesta turma decorreram normalmente sem quaisquer dificuldades ou incidentes. Todos os alunos demonstraram, de forma geral, interesse e empenho, existindo nas aulas um bom ambiente de trabalho e camaradagem.

| Aluno | Ano | Inst | Saída  | Observações  |
|-------|-----|------|--------|--|
| a1    | 10º | Vln  | jan/18 | Não sente dificuldade em nenhum parâmetro. Transferência para o Ensino Profissional.   |
| a2    | 10º | Sax  | -      | Muito pouco assíduo. Sente dificuldades generalizadas.   |
| a3    | 10º | Fl   | dez/18 | Afinada. Sente facilidade na reprodução e escrita rítmica, mas alguma dificuldade no reconhecimento auditivo e na escrita melódica. Anulou matrícula.          |
| a4    | 10º | Pn   | -      | Participativo, mas frequentemente distraído. Afinado e com características de audição absoluta. Sente dificuldades na leitura e escrita rítmica e na teoria.   |
| a5    | 10º | Vla  | -      | Participativa e empenhada. Sente facilidade na escrita rítmica e na teoria, mas algumas dificuldades na leitura entoada.                                       |
| a6    | 10º | Vla  | -      | Interessada e participativa. Sente facilidade na leitura e escrita rítmica, mas alguma dificuldade na entoação.  |
| a7    | 10º | Pn   | -      | Muito interessada e participativa. Sente facilidade na entoação e na reprodução rítmica, mas alguma dificuldade na escrita melódica.                           |
| a8    | 11º | Vlc  | jan/18 | Muito pouco assídua. Anulou matrícula.   |
| a9    | 10º | Euf  | -      | Muito interessado e empenhado. Não sente dificuldade em nenhum âmbito, apenas alguma instabilidade na afinação devido à mudança de VOZ.                        |
| a10   | 9º  | Vln  | -      | Muito interessada e empenhada. Está oficialmente no 5º grau, mas cumpriu perfeitamente tudo o que foi pedido para o 6º grau. Alguma instabilidade na entoação. |

**Tabela 3 – Caracterização da turma do 6º grau<sup>8</sup>**

A turma apresentava um bom nível no início do ano, sentindo bastante facilidade do ponto de vista rítmico e, por isso, não foi realizado um trabalho muito intenso nesse sentido. Porém, todos os alunos sentiam dificuldades no reconhecimento auditivo de cadências e funções harmônicas, pois nunca tinham abordado competências harmônicas em anos anteriores. Por esse motivo, foi realizado um trabalho para desenvolver competências harmônicas de forma regular. Outras dificuldades sentidas estavam mais relacionadas com a realização de exercícios de dissociação rítmica e melódico-rítmica, transposição e entoação/reconhecimento de intervalos e acordes.

Embora continuando a sentir algumas dificuldades dispersas, a turma evoluiu bastante e a vários níveis.

<sup>8</sup> Na tabela 3, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento; Fl – Flauta; Sax – Saxofone; Euf – Eufônio; Vln – Violino; Vla – Viola; Vlc – Violoncelo; Pn – Piano.

## **3. Práticas Educativas Desenvolvidas**

### **3.1. Objetivos de aprendizagem**

A disciplina de FM tem alguns objetivos gerais que são comuns a qualquer grau de aprendizagem.

Um dos objetivos principais diz respeito à promoção do gosto pela prática musical individual e em conjunto e, se possível, pela música de diferentes compositores e géneros. Para isso, é necessário que o repertório selecionado seja não só variado, mas também de qualidade. É sobretudo importante que as atividades preparadas proporcionem o desenvolvimento de competências e mantenham os alunos motivados.

Outro objetivo essencial é precisamente o desenvolvimento de competências auditivas, motoras, expressivas, de leitura e metacognitivas. Neste caso, as competências a desenvolver são, à partida, específicas de cada grau ou ano de aprendizagem. Contudo, todo o trabalho sobre um conteúdo ou objetivo deve começar por ser sensorial e só depois mais teórico. Deve haver também a preocupação de implementar uma grande diversidade de estratégias para estimular diferentes formas de pensar sobre a música e, assim, tornar a aprendizagem mais rica e mais sólida.

Para a realização deste estágio foi realizado um plano anual baseado na planificação definida pela AMCC – que contém os objetivos definidos para cada grau, bem como algumas sugestões de estratégias associadas. O cumprimento desse plano guiou toda a prática educativa deste estágio.

### **3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula**

Em todas as turmas lecionadas, IM, 4º grau e 6º grau, foram realizadas atividades sensoriais, de leitura e de escrita, apesar de existirem, naturalmente, objetivos diferentes em cada uma delas.

A nível sensorial, em todas as turmas foram entoadas ordenações<sup>9</sup> nos modos maior e menor (no 6º grau também foram introduzidos os modos de ré e de sol), realizadas memorizações, reproduzidos ritmos a uma, duas e três partes por imitação e analisadas auditivamente várias obras. Além disso, foram realizados exercícios de descoberta de nomes de notas (oralmente), exercícios de entoação de notas presentes em acordes tocados ao piano e exercícios de reconhecimento de cadências, funções harmónicas e acordes. Na turma de IM foram ainda entoadas canções por imitação e, com base nelas, realizadas descaraterizações modais e diferentes atividades de marcação da pulsação, da divisão e do ritmo da melodia. Nas turmas do 4º grau e do 6º grau foram realizadas transposições (através do sistema de números), entoados padrões intervalares (atonais) e realizados exercícios de reconhecimento de intervalos.

No âmbito da leitura, foram realizadas atividades de pré-leitura na turma de IM, tais como reconhecer movimentos melódicos por glissando ascendente e descendente, associar notas às ordenações e ler/acompanhar na pauta canções aprendidas anteriormente. Também foram lidos pequenos padrões/frases rítmicas no quadro e em fichas. No 4º grau e no 6º grau, foram lidos excertos de obras instrumentais e canções, a uma e duas vozes, melódica e ritmicamente, quase sempre antecidos de leitura apontada no quadro ou outros exercícios preparatórios.

A parte escrita foi pouco explorada na turma de IM. Foram apenas realizados, no final dos períodos, dois exercícios de carácter avaliativo, um a nível melódico e outro a nível rítmico. No primeiro, os alunos ouviam um padrão melódico tonal isorrítmico que lhes era familiar e tinham de escrever os números e, depois, as notas na pauta (era dada a tonalidade e a primeira nota). No segundo, os alunos ouviam um padrão rítmico reproduzido pela professora e tinham de escrever as células no número de pulsações que eram dadas (eram apresentadas as células rítmicas que poderiam sair). Nas turmas de 4º grau e 6º grau a parte escrita foi trabalhada acima de tudo através de ditados rítmicos, melódicos e polifónicos realizados nas aulas antes dos testes. Foram também enviados alguns desses ditados como trabalhos de casa que depois eram corrigidos nas aulas.

---

<sup>9</sup> A ordenação é um padrão melódico tonal que se canta com nome de notas e que se repete seguindo a ordem de uma escala. Por exemplo, em Dó M, o padrão “dó-ré-dó” cantar-se-ia: 1 – dó-ré-dó; 2 – ré-mi-ré; 3 – mi-fá-mi; etc. Pode servir para os alunos se familiarizarem com uma tonalidade, reconhecerem a sensação auditiva de determinados graus ou padrões e associarem nomes de notas a graus da escala.

No sentido de desenvolver competências motoras e também de facilitar a transição de competências para o Instrumento, os alunos do 4º grau e do 6º grau realizaram algumas atividades com os instrumentos, nomeadamente transposições de melodias e reprodução de padrões intervalares a partir de várias notas. Os conteúdos teóricos não foram muito abordados, pois a generalidade dos alunos apresentava mais dificuldades nas outras vertentes. Foram apenas feitas algumas revisões sobre armações de clave e as respetivas tonalidades nas turmas de 4º grau e 6º grau.

A avaliação dos alunos foi realizada com base nos testes escritos e orais (exceto na turma de IM), nos trabalhos de casa, no desempenho em aula e na assiduidade e pontualidade. O peso atribuído a cada parâmetro seguiu as normas estabelecidas no Regulamento Interno da Academia. Também segundo o Regulamento, as avaliações foram feitas no final de cada período da seguinte forma:

- IM – avaliação qualitativa, de “Mau” a “Muito Bom”;
- 4º grau – avaliação quantitativa, em níveis, de 1 a 5;
- 6º grau – avaliação quantitativa, em valores, de 0 a 20.

Em relação ao repertório, este foi selecionado tendo em conta a idade dos alunos, os objetivos que se pretendia atingir e as competências que se pretendia desenvolver. Houve também a preocupação de variar quanto ao género e à época. Algum do repertório foi utilizado em turmas diferentes, embora os objetivos e as atividades não fossem os mesmos. Além disso, foi tido o cuidado de se escolher repertório que permitisse realizar várias atividades diferentes, como: entoação com nome de notas e com texto, dissociação, percussão rítmica, entoação a mais do que uma voz, leitura, transposição, memorização, entre outras.

No que diz respeito ao material, é de salientar o uso recorrente do piano em todas as turmas. Também foram utilizados o quadro branco, o quadro de pautas e o projetor. Para a audição de excertos musicais foram utilizadas as colunas que existiam na sala (exceto no 4º grau, em que tive de levar uma coluna portátil) e o meu computador portátil. Como já foi referido, por vezes foram utilizados os instrumentos dos alunos (4º grau e 6º grau). Na IM foram ainda utilizados instrumentos de percussão como triângulos, reco-recos, pandeiretas, clavas, caixas chinesas e outros.

## **4. Análise Crítica da Atividade Docente**

A análise crítica da atividade docente é um exercício extremamente importante para a formação de qualquer professor. A reflexão frequente e consciente sobre as estratégias adotadas e sobre os resultados obtidos permite identificar aspectos a melhorar e, conseqüentemente, motivar mudanças positivas.

### **4.1. A observação das aulas**

Como já foi referido, no ano letivo 2017/2018 lecionei três turmas de ciclos de ensino diferentes: uma turma de Iniciação Musical (1º ciclo), uma turma de 4º grau (3º ciclo) e uma turma de 6º grau (ensino secundário). Ao longo do ano foram gravadas nove aulas, isto é, uma gravação por período para cada uma das turmas. A observação destas gravações e as indicações do Professor de Didática do Ensino Especializado permitiram-me refletir sobre as práticas pedagógicas e tentar melhorar o meu desempenho enquanto docente.

#### **4.1.1. Comentários às aulas lecionadas à Iniciação Musical 3 e 4<sup>10</sup>**

A primeira aula gravada com a turma de Iniciação Musical 3 e 4 foi lecionada no dia 18 de novembro de 2017. A estrutura da aula foi pensada em três partes: entoação de ordenações e padrões melódicos ao piano e em conjunto; leitura melódica e leitura rítmica de um excerto de uma canção (os alunos já a tinham aprendido por imitação na aula anterior, mas não sabiam que era o que estava escrito); entoação com texto e acompanhamento ao piano da totalidade da canção anterior (os alunos reconheceram-na e recordaram-na após terem lido o excerto).

Após a observação da gravação, percebi que existiam vários aspetos a melhorar. Em primeiro lugar, deveria ter mais cuidado na disposição dos alunos junto ao piano de forma a conseguir ver todos facilmente estando sentada, pois nem sempre me apercebi de que alguns alunos estavam a participar nas atividades. Em segundo lugar, no processo de descoberta/entoação de notas, bem como no processo de leitura melódica, deveria ter acompanhado sempre ao piano, oferecendo assim a base harmónica das ordenações e da canção. Isto ajudaria a melhorar o nível de afinação ao cantar e criaria o contexto

---

<sup>10</sup> Para consultar os planos de aula desta turma, ver Anexo II.

harmônico necessário para a descoberta dos sons corretos. Além disso, depois de abordar a importância do silêncio no final das peças, também eu deveria respeitá-lo, não interrompendo a parte final da entoação das peças com *feedback* imediato.

Percebi também a necessidade de usar de uma forma diferente o quadro, de maneira a não afetar tanto o ritmo de aula, e de preparar fichas de trabalho para as aulas, de forma a agilizar e melhorar o processo de introdução à leitura. Por outro lado, a elaboração dessas fichas de trabalho fornece aos alunos uma base de estudo e uma ligação mais óbvia com o repertório trabalhado.

Como aspectos positivos são de salientar: o entusiasmo provocado nos alunos quando descobrem que o pequeno excerto que leem no quadro é, afinal, uma canção que eles já conhecem; a ideia de terminar a aula com uma atividade de *performance*; a ideia de começar a aula em volta do piano, começando por cantar ordenações familiares e, só depois, apresentado material novo. Todos estes aspectos contribuíram para uma manifesta motivação dos alunos.

A segunda aula gravada com a turma de Iniciação Musical 3 e 4 foi lecionada no dia 20 de janeiro de 2018. Esta consistiu: na entoação de uma canção já conhecida dos alunos, com percussão da pulsação em simultâneo; na leitura de pequenas frases rítmicas com métrica irregular e na aprendizagem de uma nova canção.

Apesar de ter melhorado em alguns dos aspectos menos positivos identificados na primeira aula, surgiram outras questões a resolver. Uma das mais importantes tem a ver com a entoação de ordenações. Ao realizar a entoação das ordenações, não deveria ter cantado em simultâneo com os alunos, pois isso levou a que os alunos soubessem os nomes das notas por imitação e não por verdadeira descodificação do padrão melódico. Além disso, percebi que ensinar uma canção numa aula de iniciação musical começando pelo texto levou a que a parte principal da atenção dos alunos se desviasse do som e movimento melódico para as palavras. Por último, não deveria ter terminado a aula com um exercício novo que acabou por não ficar concluído. Teria sido preferível acabar com a entoação de uma peça conhecida ou a audição de um excerto trabalhado durante a aula.

Ainda assim, foi positivo ter começado com uma canção familiar dos alunos, pois isso permitiu que estivessem à vontade no primeiro momento da aula, o que os motivou para as atividades seguintes. Também foi interessante dar a oportunidade de os alunos

experimentarem padrões de métrica irregular, pois é algo a que não estão habituados, mas muito útil e importante de várias formas.

A terceira aula gravada com a turma de Iniciação Musical 3 e 4 foi lecionada no dia 5 de maio de 2018. Nesta aula foram realizadas as seguintes atividades: entoação de melodia com nome de notas já conhecida dos alunos; reconhecimento auditivo de acordes maiores, menores e de sétima da dominante; memorização e entoação de uma nova melodia; audição do excerto trabalhado.

Esta foi uma das aulas mais bem conseguidas ao nível do ritmo e da estrutura da aula, embora continuem a existir pelo menos dois aspetos que devem ser melhorados. O primeiro diz respeito ao *feedback* que deveria ter sido dado em maior quantidade ao longo de praticamente todas as atividades. Entre outras coisas, isto permitiria uma subida dos níveis de atenção e contribuiria para uma maior motivação dos alunos. O segundo está relacionado com as instruções dadas e as transições entre exercícios que deveriam ser mais curtas e rápidas. Isto permitiria aumentar o ritmo de aula e subir os níveis de atenção.

#### **4.1.2. Comentários às aulas lecionadas ao 4º grau do regime articulado<sup>11</sup>**

A primeira aula gravada com a turma do 4º grau foi lecionada no dia 3 de novembro de 2017. A sequência das atividades na aula foi a seguinte: entoação de ordenações em Si b maior; memorização e entoação de melodia com nome de notas; entoação de ordenações em Dó menor; memorização, entoação e escrita de melodia.

Como se vê pela estrutura apresentada, foi uma aula pouco variada em termos de estratégias e atividades. Além disso, teve um ritmo de aula bastante lento. Para melhorar estes aspetos, deveria ter introduzido atividades diferentes e que proporcionassem um equilíbrio entre momentos de maior e de menor energia. Outro problema que se verificou a partir da observação da gravação foi a falta de acompanhamento harmónico durante a entoação de padrões melódicos e da memorização/entoação das melodias. A harmonização ao piano teria facilitado a memorização das melodias, teria melhorado a afinação e, ainda, aumentado a rapidez da realização destas atividades. Para além disso, deveria ter dado mais *feedback* durante algumas das atividades.

---

<sup>11</sup> Para consultar os planos de aula desta turma, ver Anexo III.

A segunda aula gravada com a turma do 4º grau foi lecionada no dia 20 de janeiro de 2018. A aula foi estruturada com as seguintes atividades: entoação de ordenações e leitura de *lied*; exercício de dissociação sobre um excerto; audição e análise auditiva de excerto gravado.

O início de aula não foi bem conduzido, pois deveria ter começado por atividades mais simples e apelativas, como, por exemplo, a entoação de alguma canção conhecida. Mais uma vez o ritmo de aula foi demasiado lento. Deveria ter estado mais atenta aos sinais de fadiga e desconcentração demonstrados pelos alunos e demorado menos tempo em cada atividade, deveria ter sido mais rápida a dar instruções e deveria ter dado mais *feedback*. Nesta aula também se identificou alguma falta de lógica e progressão entre as atividades.

A terceira aula gravada com a turma do 4º grau foi lecionada no dia 4 de maio de 2018. Nesta aula foram realizadas as seguintes atividades: percussão corporal a 4 vezes a partir de leitura, utilizando repertório já conhecido; reconhecimento auditivo de intervalos (2m, 2M, 3m e 3M); memorização e reprodução rítmica de excerto, percutindo o baixo em simultâneo; reconhecimento auditivo de acordes maiores, menores e de sétima da dominante; leitura melódica de excerto; audição do excerto trabalhado durante a aula.

A observação da gravação desta aula permitiu verificar uma evolução em vários aspetos. Por exemplo: houve maior variedade de atividades; as instruções foram mais curtas, embora algumas continuem um pouco demoradas; o ritmo de aula foi mais rápido e consegui estar mais alerta e contrariar alguns sinais de fadiga e desconcentração demonstrados pelos alunos, mudando de atividade ou introduzindo pequenas alterações na atividade em curso.

No entanto, houve alguns problemas que ainda precisam de ser ultrapassados. Por exemplo, deveria ter dado *feedback* em maior quantidade, mais claro, curto e positivo. Durante a atividade de reconhecimento de intervalos deveria ter mantido mais contacto visual com os alunos e as entradas deveriam ter sido feitas apenas com a respiração e o movimento da cabeça, e não com o gesto, para poder acompanhar ao piano com as duas mãos. Além disso, o acompanhamento deveria ter sido mais variado e interessante musicalmente. Na parte relativa à leitura melódica, deveria ter realizado uma preparação mais eficiente, fazendo os alunos entoarem padrões mais de acordo com o que teriam de ler. Por último, penso que a atividade final não foi muito bem conseguida. A intenção de

ouvirem o excerto que tinham trabalhado era interessante, mas, como já tinha tocado a campainha para o fim da aula, os alunos dispersaram-se e o objetivo acabou por não ser conseguido.

#### **4.1.3. Comentários às aulas lecionadas ao 6º grau do regime supletivo<sup>12</sup>**

A primeira aula gravada com a turma do 6º grau foi lecionada no dia 18 de novembro de 2017. Esta aula foi estruturada em seis partes: entoação de ordenações e de melodia conhecida; reconhecimento e reprodução vocal/instrumental de intervalos (2m, 2M, 3m, 3M, 5P e 8P); reprodução vocal e/ou instrumental de melodia estudada em casa; entoação de canção já conhecida, mas com dificuldades de afinação; reconhecimento de cadências; análise auditiva de excerto gravado.

A partir da observação da gravação da aula, pude verificar que vários aspetos teriam de ser melhorados. De maneira geral, e à semelhança de outras aulas, o ritmo de aula foi lento, o que prejudicou a afinação e o processo de aprendizagem. Como já foi referido, deveria ter estado mais atenta e contrariado os sinais de fadiga e desconcentração demonstrados pelos alunos e deveria ter dado mais *feedback* em tempo real. As harmonizações ao piano tiveram algumas falhas e não foram suficientemente diversificadas. Como foi um trabalho longo, deveria ter mudado algo nas harmonizações, como por exemplo, ao nível da harmonia, do ritmo, da tonalidade ou da textura. Além disso, não foi uma boa ideia pedir a um dos alunos para tocar o acompanhamento de uma das canções. A ideia era aproveitar o facto de ser pianista e envolvê-lo mais na atividade. Porém, percebi que isso não era vantajoso para o aluno, pois não estava a desenvolver as mesmas competências que os colegas. Relativamente ao trabalho realizado com os instrumentos, deveria rentabilizar o tempo de forma a não demorar mais de 5 minutos nessa atividade. Poderia ter ouvido dois ou três alunos de cada vez ou, como era um trabalho de casa, poderia ter pedido para gravar.

A segunda aula gravada com a turma do 6º grau foi lecionada no dia 20 de janeiro de 2018. As principais atividades realizadas nesta aula foram: reprodução nos instrumentos de melodia conhecida em várias tonalidades; entoação e reprodução no instrumento de padrões intervalares com 3m e 3M; entoação de padrão melódico retirado de excerto gravado, percutindo pulsação de métrica irregular em simultâneo; reconhecimento

---

<sup>12</sup> Para consultar os planos de aula desta turma, ver Anexo IV.

auditivo de acordes maiores, menores, diminutos e de sétima da dominante; análise auditiva de excerto gravado.

Nesta aula, houve alguns aspetos que melhoraram, nomeadamente o ritmo de aula e a parte de piano. Contudo, outros aspetos menos positivos referidos em aulas anteriores continuaram a persistir na minha prática, como, por exemplo, o tempo excessivo dedicado às atividades com os instrumentos e a falta de *feedback*.

Além disso, foram identificados novos problemas. Pude constatar a partir da análise da gravação que, por várias vezes, não fui capaz de identificar sinais de cansaço nos alunos e de responder adequadamente a esses sinais. Deveria conseguir perceber pelas suas respostas e reações a altura ideal para mudar de atividade ou para mudar alguma coisa na atividade, mesmo quando os objetivos que tinham sido traçados na planificação não foram plenamente conseguidos. Um outro problema detetado foi a falta de uma lógica de progressão entre as atividades. Faltou continuidade entre os exercícios, pois nem sempre prepararam para o repertório que vinha a seguir. Percebi ainda que, durante a preparação de um determinado salto melódico, é importante realizar exercícios de entoação de graus conjuntos entre as notas desse salto, repetir esse salto e delimitar muito bem as balizas desse salto.

A terceira aula gravada com a turma do 6º grau foi lecionada no dia 5 de maio de 2018. Esta aula foi estruturada com as seguintes atividades: entoação de *lied*; reprodução vocal e/ou instrumental de melodia conhecida em várias tonalidades; reconhecimento auditivo de intervalos (4P e 5P); memorização e descoberta de nome de notas de melodia tocada ao piano; percussão rítmica a duas partes, a partir da leitura de excerto; reconhecimento auditivo de acordes maiores, menores e de sétima da dominante; análise auditiva de excerto gravado.

Esta aula foi mais bem conseguida do que as anteriores na medida em que consegui identificar sinais de cansaço e desconcentração demonstrados pelos alunos e adaptar as atividades à realidade do momento da aula. Ainda assim, algumas das instruções continuaram longas demais, o *feedback* ainda não foi dado com a frequência necessária e nem sempre escolhi as estratégias mais eficazes.

Relativamente ao excerto memorizado, acho que não organizei bem o processo de memorização nem o de descoberta do nome de notas. Primeiro, a preparação não foi

muito útil porque os padrões melódicos escolhidos tiveram pouco a ver com os que apareciam no excerto que iria ser memorizado; segundo, deveria ter tocado a melodia no piano em vez de cantar porque quando cantei tive de mudar de registo, pois tinha uma parte desconfortável vocalmente, e isso confundiu os alunos; terceiro, a descoberta de notas podia ter sido mais bem conduzida, separando pequenos motivos melódicos de acordo com as respirações naturais da melodia. No reconhecimento auditivo de acordes, acabei por demorar muito tempo no reconhecimento auditivo, em vez de ter apostado mais na parte formativa de entoação.

Apesar de todos os aspetos negativos referidos, senti que os alunos gostavam bastante das aulas, especialmente por levar repertório variado (música erudita - barroca, clássica, romântica, século XX e contemporânea -, jazz, tradicional portuguesa, entre outros), que era algo a que não estavam habituados. Além disso, penso que consegui implementar algumas estratégias de ensino diferenciado, proporcionando aos alunos a oportunidade de melhorarem naquilo em que sentiam mais dificuldades.

## **4.2. Mudanças a serem implementadas**

Ao longo do ano letivo 2017-2018 consegui melhorar alguns aspetos da minha prática docente. O ritmo de aula tornou-se menos lento, implementei atividades mais diversificadas e com uma lógica de progressão, consegui gerir melhor o nível de energia dos diferentes momentos das aulas, comecei a sentir mais facilidade em identificar sinais de cansaço e desconcentração demonstrados pelos alunos, consegui adaptar o que tinha planeado ao contexto real das aulas e diversifiquei um pouco mais as harmonizações ao piano. No entanto, entendo que estes são aspetos que tenho de continuar a melhorar. Há ainda outros aspetos que também tenho de melhorar, como dar maior quantidade de *feedback* (conciso, positivo/corretivo e em tempo real) e reduzir alguns vícios de linguagem.

Para além destes aspetos, há ainda outras mudanças que gostaria de implementar já a partir do próximo ano letivo e que surgiram na sequência desta reflexão.

Em primeiro lugar, gostaria que as minhas aulas tivessem, de forma geral, mais energia. Creio que além do tipo de material que é levado para as aulas, importa também a forma como este é apresentado. Este ano senti muitas vezes que levei repertório interessante, mas que os alunos não o sentiram como tal. Ao ver as gravações percebi que a forma

como falo com os alunos nem sempre é apelativa e a forma como apresento o repertório nem sempre é muito musical. Além disso, gostaria que as minhas aulas, especialmente as de Iniciação Musical, fossem mais apelativas e interessantes.

Em segundo lugar, pois acredito que é crucial para o bom funcionamento das aulas, gostaria de alterar de forma permanente a disposição da sala de aula. Experimentei ao longo do ano diversas vezes retirar as mesas ou dispô-las em “U” e senti que toda a dinâmica da aula mudou para melhor. Se não for possível ter uma sala com a disposição ideal, tentarei alterar à minha medida antes de as aulas começarem ou, em último caso, nos primeiros cinco minutos das mesmas.

Em terceiro lugar, gostaria de realizar mais atividades com os instrumentos dos alunos. Sempre que o fiz os alunos estiveram mais motivados para a realização das tarefas e penso que contribuiu para uma maior eficiência na aquisição de determinadas competências. Apesar de não ter conseguido aferir se ajudou na ligação entre FM e Instrumento ou Classe de Conjunto, creio que também poderá ser útil nesse sentido.

Em quarto lugar, gostaria de inserir cadências, funções harmónicas, acordes e intervalos em contextos mais musicais, incluindo também mais exemplos de gravações em vez de usar quase sempre o piano e em contexto de exercícios isolados.

Gostaria também de preparar melhor os alunos para a parte escrita, já que reparei que os alunos não se sentiram muito confiantes nos momentos de avaliação. Isto poderá ser feito através de fichas que os alunos farão em casa e algum trabalho mais específico de escrita nas aulas antes dos testes.

## 5. Conclusão

Esta reflexão sobre a minha prática docente foi indispensável não só para a realização deste Relatório de Estágio, mas sobretudo para poder avaliar a forma como ensino e melhorar nos aspetos menos positivos. Percebi ainda que esta reflexão deve ser realizada de forma contínua por todos os professores ao longo da sua carreira.

A lecionação de várias turmas permitiu-me ponderar diversos fatores aquando da planificação das aulas. Além dos conteúdos programáticos, tive de ter em conta: o horário das aulas, que influencia a capacidade de concentração dos alunos e que, por essa razão, obriga a um cuidado acrescido na sequenciação das atividades e no tempo dedicado a cada uma delas; o número de alunos por turma, já que afeta a dinâmica da aula; a faixa etária dos alunos, sobretudo aquando da escolha do repertório e do tipo de atividades.

Para além de tudo isso, ficou claro para mim que há muitos aspetos cruciais para o sucesso da prática pedagógica, como por exemplo dar *feedback* abundante e de qualidade, manter o contacto visual com os alunos, manter o nível de desafio adequado nas atividades propostas, dar preferência a atividades formativas e ser sensível à resposta dos alunos.

Ao longo deste ano letivo consegui ir melhorando em alguns aspetos da minha prática docente. Comecei a implementar atividades mais diversificadas, preparei melhor algumas harmonizações/acompanhamentos ao piano e fui mais sensível à resposta dos alunos. Isto permitiu que o ritmo de aula fosse mais elevado e os alunos estivessem mais atentos e motivados do que antes destas alterações.

Embora ainda não tenha conseguido corrigir todos os aspetos sobre os quais refleti, este estágio deu-me as ferramentas necessárias para o poder fazer autonomamente daqui em diante.



## **Secção II – Investigação**

### **A implementação de aulas abertas na disciplina de Formação Musical**



# **1. Descrição do Projeto de Investigação**

## **1.1. Introdução**

Ao longo da minha experiência enquanto aluna e docente de Formação Musical (FM) pude perceber que havia algumas divergências entre professores de instrumento e de FM relativas aos objetivos e ao funcionamento das aulas de FM. Ao conversar com outros professores de FM percebi que muitos deles também partilham desta perspetiva. Além disso, tanto a partir da minha experiência como dessas conversas com outros professores, fiquei com a ideia de que também os pais dos alunos sabem muito pouco sobre o que se faz nas aulas de FM.

O facto de as aulas de FM serem bastante práticas, fez-me pensar que a melhor forma de os professores de instrumento e os pais conhecerem melhor a disciplina seria, mais do que explicar, mostrar o que acontece dentro da sala de aula através da realização de aulas abertas<sup>13</sup>.

Assim, para tentar perceber se a abertura das aulas de FM aos professores de instrumento e aos pais dos alunos poderia contribuir para um maior conhecimento sobre o funcionamento e os objetivos da disciplina, optei por elaborar um projeto de investigação de natureza exploratória e descritiva.

## **1.2. Justificação/Pertinência**

Tal como foi já referido, muitos professores de instrumento parecem ver a disciplina de FM de forma diferente dos professores de FM e os pais parecem desconhecer o que acontece nas aulas de FM, daí o interesse em perceber se as aulas abertas na disciplina de FM poderiam modificar, de alguma forma, essas perspetivas.

---

<sup>13</sup> O conceito de aulas abertas, nesta situação, aplica-se a aulas de FM em contexto de sala de aula em que os pais e/ou os professores de instrumento dos alunos estejam presentes, quer seja a assistir ou, de alguma forma, a participar. O principal objetivo destas aulas abertas é sensibilizar os professores de instrumento e os pais para o que é feito na disciplina de FM e, dessa maneira, promover uma aprendizagem mais integrada.

Adicionalmente, procurou-se perceber se haveria outras vantagens ou problemas associados à realização de aulas abertas de FM. Por último, seria interessante perceber se este tipo de aulas funcionaria da mesma forma em graus diferentes.

Assim, e tendo em conta tudo o que foi referido, a investigação foi orientada pela seguinte pergunta: Que impacto as aulas abertas de FM poderão ter numa mudança de perspetiva de pais e professores de Instrumento sobre a disciplina?

Ao longo da investigação foram elaboradas questões adicionais: De que forma pode funcionar uma aula aberta de FM? Em que graus/faixas etárias é que as aulas abertas são mais adequadas e produzem melhores resultados? Que vantagens ou desvantagens podem trazer para os alunos? Que dificuldades podem existir na sua implementação?

A resposta a estas perguntas permitirá compreender melhor o impacto das aulas abertas de FM sob vários pontos de vista. Isto permitirá que os professores de FM optem ou não pela realização de aulas abertas de forma mais informada e consciente.

### **1.3. Breve descrição**

Para responder às perguntas acima apresentadas, realizei aulas abertas de FM e entrevistei professores de FM com experiência na organização deste tipo de aulas.

Em relação às aulas abertas que implementei em algumas das minhas turmas, optei por entrevistar os pais que vieram assistir. Estas entrevistas ajudaram a clarificar a perspetiva que os pais têm relativamente às aulas de FM. Também foram usados outros métodos de recolha de dados para compreender melhor os aspetos positivos e negativos da realização de aulas abertas de FM: notas de campo relativas à minha observação participante nessas aulas abertas e recolha de comentários enviados por e-mail dos pais que assistiram às aulas abertas. Foram ainda contabilizados os pais e os professores de instrumento que assistiram a cada aula e em cada turma, de forma a identificarem-se as aulas e as turmas com maior afluência de observadores.

Adicionalmente, realizei entrevistas a professores de FM com o objetivo de complementar e ampliar os dados obtidos nas aulas abertas que eu mesma tinha realizado.

Os professores entrevistados tinham diferentes experiências e opiniões sobre as aulas abertas, o que permitiu recolher informação diversificada.

## **2. Revisão bibliográfica**

Neste capítulo, vou apresentar a base teórica para o meu projeto de investigação. Uma vez que não existem estudos específicos sobre a implementação de aulas abertas de FM, este capítulo inclui a análise de informação que, por incidir em aspetos diretamente relacionados com a realização de aulas abertas, permitirão informar devidamente o assunto sob investigação.

Na primeira secção é analisado o contexto da disciplina de FM. Na segunda secção é debatida a disciplina de FM no contexto do Ensino Artístico Especializado (EAE) da Música à luz da interação entre o professor da disciplina, os pais, os alunos e os restantes professores. Esta análise é feita com o objetivo de compreender a diversidade de relações possíveis e a importância das mesmas na aprendizagem musical dos alunos. A terceira secção centra-se na análise de literatura sobre o conceito de observação de aulas. A seguir, é explorado o conceito de transferência de aprendizagem, conceito este que é fundamental para responder à pergunta de investigação que foi formulada para este estudo. A última secção refere-se ao contributo que as aulas abertas poderão dar para a criação de um currículo e um ensino mais integrados e interdisciplinares.

### **2.1. A disciplina de FM em contexto**

Para compreender o paradigma atual da disciplina de FM é preciso enquadrá-la na evolução do ensino da música ao longo do tempo, o que inclui perceber como evoluiu o ensino/aprendizagem instrumental.

#### **2.1.1. O Ensino da Música em Portugal**

O ensino da música sofreu diversas transformações ao longo da história, sendo que, antes de existirem conservatórios de música, a aprendizagem musical ocorria essencialmente no seio familiar ou sob alçada da Igreja (Lawson, 2002). Em Portugal, foi “sobretudo a partir dos séculos XII e XIII [que] a Igreja exerceu uma grande influência na definição do pensamento e da vida musical” (Carneiro & Vieira, 2017, p. 145).

A primeira escola de música em Portugal, o Conservatório de Música da Casa Pia<sup>14</sup>, em Lisboa, surgiu apenas em 1835 (Carneiro & Vieira, 2017; Ribeiro & Vieira, 2010) e tentou seguir o modelo do Conservatório de Paris<sup>15</sup> (Borges, sem data). Um dos aspetos que o ensino musical português herdou do francês foi, por exemplo, o ensino do solfejo<sup>16</sup> (Almeida, 2014). Ainda durante o século XIX, apareceram outras escolas e sociedades em várias cidades do país dedicadas ao ensino da música, nomeadamente a Real Academia dos Amadores de Música (Carneiro & Vieira, 2017). É também de realçar a criação um pouco mais tardia do Conservatório de Música do Porto, em 1917 (Carneiro & Vieira, 2017).

Ao longo dos anos, ocorreram várias alterações ao funcionamento e à estrutura dos Conservatórios do país. Em 1919, o programa curricular adotado no Conservatório de Música de Lisboa (anteriormente designado de Conservatório de Música da Casa Pia) sofreu uma reestruturação impulsionada por Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco (Carneiro & Vieira, 2017):

- aumento do número de instrumentos lecionados;
- divisão do ensino em elementar, complementar e superior;
- criação de um vasto leque de disciplinas – Instrumentação, Leitura de Partituras e Regência de Orquestra; no âmbito da cultura geral – História Geral, Geografia, Línguas e Literatura Francesa, Português e Italiano; no âmbito das ciências musicais – História da Música, Acústica e Estética Musical; foi ainda “criada a

---

<sup>14</sup> Esta instituição sofreu várias alterações quanto à sua designação, correspondendo à atual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (Borges, sem data):

1835 – Conservatório de Música da Casa Pia

1836 – Escola de Música do Conservatório Geral de Arte Dramática

1840 – Real Conservatório de Lisboa

1910 – Conservatório Nacional de Lisboa

1930 – Escola de Música do Conservatório Nacional

<sup>15</sup> O Conservatório de Paris foi fundado no final do século XVIII e foi um marco importante no panorama europeu do ensino da música, pois influenciou outras cidades europeias a fazerem o mesmo (Lawson, 2002).

<sup>16</sup> *Solfège* - método criado por Bocquillon Wilhem que consiste na leitura musical através do sistema de *dó* fixo (Cox & Stevens, 2010). Este método foi utilizado no Conservatório de Paris aquando da sua criação em 1795 e difundiu-se por outros países, como Espanha, Itália e Portugal. (Almeida, 2014).

aula de Virtuosidade que (...) se destinava apenas aos alunos que, tendo concluído o grau superior, revelassem elevadas qualidades concertísticas” (p. 147).

Apesar de ter havido outras reformulações nas décadas seguintes, só em 1983 é que foi implementada uma reforma mais séria no ensino da música em Portugal, oficializando os cursos do EAE, que podiam e ainda podem ser realizados nos regimes integrado, articulado e supletivo (Carneiro & Vieira, 2017; Ribeiro & Vieira, 2010).

Fora do círculo do ensino oficial e paralelamente a todos estes acontecimentos, houve um fenómeno que teve e continua a ter muita influência no ensino musical português – as bandas filarmónicas. Na verdade, atualmente existem cerca de 700 bandas filarmónicas por todo o país; começaram a surgir no século XVIII, mas foi durante os séculos XIX e XX que adquiriram maior expressividade (Lourosa, 2009; Pereira, 2014). “As bandas foram durante muitas décadas o único meio para se aprender música em Portugal fora dos centros urbanos e acessível a todas as classes sociais.”(Lourosa, 2009, p. 4). Além disso, por terem alcançado um grande número de alunos, muitos dos músicos profissionais começaram precisamente os seus estudos em bandas filarmónicas (Pereira, 2014).

### **2.1.2. A aprendizagem instrumental**

Como já foi referido, a criação do Conservatório de Paris no final do século XVIII revelou ser um marco importante na história do ensino da música, pois foram várias as cidades europeias que seguiram este exemplo e fundaram os seus próprios conservatórios. O estabelecimento de vários conservatórios pela Europa estimulou o virtuosismo e começou a afastar os músicos amadores dos palcos, que era uma prática comum até então (Lawson, 2002).

Durante o século XIX a *performance* instrumental começou a ter como principal objetivo uma audição atenta e crítica, motivando o desenvolvimento da crítica musical com a publicação de artigos centrados no debate da *performance* em diversos jornais e revistas (Lawson, 2002). Foi também nesta época que se começou a vivenciar um movimento de recuperação da música antiga (Bach, Händel, Palestrina, etc.), o que contribuiu para um respeito enorme pelo texto musical escrito (Lawson, 2002). Além disso, a necessidade de padronizar o ensino instrumental levou a que fossem produzidos muitos métodos de ensino específicos de cada instrumento. Estes métodos ofereciam informações e

exercícios detalhados e exaustivos sobre técnica, estilo e/ou interpretação, perpetuando determinados paradigmas técnicos e performativos ao longo de décadas (Lawson, 2002).

Hoje em dia ainda se observa algum conservadorismo e algum desequilíbrio entre teoria e prática no ensino do instrumento, o que terá a ver com a prevalência de um pensamento técnico em detrimento dos outros aspetos da aprendizagem instrumental, como a musicalidade ou a interpretação (Harder, 2008; Woodford, 2002). O ensino instrumental tende a focar-se na resolução de problemas por meio de exercícios técnicos/métodos reconhecidos como “bons” e criados por autores de referência, em vez de promover uma reflexão sobre as dificuldades sentidas por cada aluno (Harder, 2008; Woodford, 2002). Este tipo de ensino instrumental também ocorre nas instituições de ensino superior, de onde saem os futuros professores de instrumento, que acabam por dar continuidade a este ciclo de conservadorismo, ensinando da mesma forma que foram ensinados (Harder, 2008; Woodford, 2002).

Também em Portugal continuam a detetar-se problemas no ensino musical do instrumento que urgem uma ação. Na Tabela 4 são apresentados alguns exemplos de problemas no ensino musical do instrumento referidos por Monteiro (2009).

| <b>Problemas no ensino instrumental</b>   |
|---|
| O alto grau de desistência a partir do 4º, 5º graus faz-nos duvidar da eficácia da relação entre objetivos propostos, objetivos desejados e ensino realizado.   |
| O repertório usado mantém-se com alterações pouco significativas desde o Estado Novo.   |
| As estruturas curriculares, os programas e os normativos existentes, uniformizados para as diferentes escolas em paralelismo pedagógico, não são clarificadores no que respeita aos objetivos/competências ambicionadas, ao alcance da pedagogia que se propõe efetuar. |

**Tabela 4 – Exemplos de problemas no ensino musical do instrumento<sup>17</sup>**

Além destes, Pinheiro (1999) refere também as consequências negativas para a criança que começa a aprender o solfejo antes de saber tocar um instrumento (ver Tabela 5).

---

<sup>17</sup> Retirado de Monteiro (2009, p. 44).

| <b>Consequências negativas</b>   |
|--|
| Prioridade da visão em detrimento da audição (estando nós a formar músicos!!!)   |
| Rigidez na interpretação artística pois esta deixa de ser sobretudo uma vivência e partilha e passa a ser um “jogo de pistas” onde o certo e o errado se medem essencialmente em relação ao texto escrito e não em relação à expressão musical resultante. |
| Dificuldade na autocorreção pois a relação código-som é bastante precária.   |
| Preocupação quase exclusiva com as notas e os ritmos, relegando para um plano bastante secundário todos os outros componentes da música como articulação, dinâmica, agógica, afinação individual e no âmbito de um conjunto.                               |

**Tabela 5 – Consequências negativas da aprendizagem do solfejo antes do instrumento<sup>18</sup>**

Em relação a isto, é importante referir que a maioria das bandas filarmónicas tem uma escola de música associada onde são ensinados os princípios do solfejo e, só depois disso, é que os alunos começam a aprender o instrumento (Pereira, 2014).

O conservadorismo no ensino da música (Harder, 2008; Woodford, 2002) e o fenómeno das bandas filarmónicas (Lourosa, 2009; Pereira, 2014) aliados aos problemas indicados por Monteiro (2009) e às consequências associadas à aprendizagem do solfejo antes de se aprender a tocar um instrumento identificadas por Pinheiro (1999) traduzem uma parte significativa do que ainda é o ensino instrumental em Portugal. A postura conservadora que muitos professores adotam leva a que continuem a ensinar como lhes foi ensinado, contribuindo, assim, para a estagnação do ensino da música.

### **2.1.3. A disciplina de FM**

O ensino da música, que inicialmente estava centrado no trabalho de um único professor, foi evoluindo para um tipo de ensino organizado por disciplinas. Esta mudança trouxe consigo uma fragmentação dos conhecimentos e das competências e uma especialização musical (Detels, 2002). Desta forma, os cursos de música passaram a ser estruturados por disciplinas que abordavam, cada uma, um aspeto diferente da música.

A disciplina de FM em Portugal, segundo Carneiro e Vieira (2017), “parece ter as suas raízes na [aula] de Preparatórios e Rudimentos, a primeira de seis [aulas] de música do Conservatório de Música, aquando da sua criação em 1835”<sup>19</sup> (p. 148). Apesar de não se

<sup>18</sup> Retirado de Pinheiro (1999).

<sup>19</sup> Tendo em conta a época e o contexto, a palavra “aula” significa “disciplina”.

concentrar no desenvolvimento de competências auditivas, a disciplina de Preparatórios e Rudimentos tinha já características parecidas com a disciplina de FM atual ao nível dos conteúdos pedagógicos e das atividades realizadas (Carneiro & Vieira, 2017).

Com a organização definitiva do Conservatório Geral de Arte Dramática, em 1839, a disciplina de “Preparatórios e Rudimentos” passou a designar-se de “Rudimentos, Preparatórios e Solfejo”. Pedroso (2004) defende que a origem da disciplina de FM atual está nesta última e não na disciplina de “Preparatórios de Rudimentos”, como sugerem Carneiro e Vieira (2017). Esta disciplina de “Rudimentos, Preparatórios e Solfejo” tinha a duração de duas horas e trinta minutos semanais e tinha de ser frequentada semanalmente durante o primeiro ano do curso de música, sendo que o curso era constituído por um total de quatro anos (Carneiro & Vieira, 2017). O papel desta disciplina era o de preparar os alunos para a execução instrumental (idem), sendo os “objetivos principais [...] o domínio da leitura [nas três claves e oito posições] e escrita musical” (Pedroso, 2004, p. 5). Apesar do programa curricular e do método de ensino serem determinados pelo Conselho de Direção da Escola, eram os professores que criavam os materiais e escolhiam as obras a trabalhar nas suas aulas (Carneiro & Vieira, 2017).

Carneiro e Vieira (2017) referem ainda que, entre 1888 e 1890:

- houve uma clarificação da estrutura dos cursos, colocando a disciplina de Rudimentos, Preparatórios e Solfejo no curso obrigatório de dois anos;
- foi definido que Rudimentos tinha a ver com teoria musical e solfejo não entoado, e que Solfejo significava leitura entoada;
- foi determinada a estrutura das provas, escrita e oral, do curso obrigatório.

Em 1919, houve uma alteração no plano de estudos e a disciplina em questão, agora designada de Solfejo, passou a ser lecionada durante os dois anos do curso (Carneiro & Vieira, 2017). Além disso, o solfejo não entoado (ou rezado) passou a ser considerado “[...] um método de ensino antiquado, antipedagógico e responsável por desinteressar os alunos pelo que as notas têm de mais importante – o som.” (Carneiro & Vieira, 2017, p. 148). Assim, o solfejo entoado tornou-se no método por excelência e foi implementada uma prática individual, aulas de quinze minutos, e em conjunto, aulas de duas horas (Carneiro & Vieira, 2017).

A partir de 1934, a disciplina de Solfejo começou a ser lecionada durante três anos. Nos primeiros dois anos o estudo era dedicado à entoação, enquanto que no terceiro eram realizadas leituras rítmicas e ditados. Os conteúdos programáticos desta disciplina são apresentados na Tabela 6.

| <b>Conteúdos programáticos da disciplina de Solfejo</b> |   |
|---|---|
| Parte teórica   | Definição de música, pauta, [pentagrama], notas, figuras, intervalos, escalas, entre outros.  |
| Parte escrita   | Exercícios de caligrafia musical, classificação de intervalos e ditados musicais até doze compassos.  |
| Parte técnica   | Lições de obras como: Tomaz Borba - Novos exercícios graduados, 1ª e 2ª parte; Augusto Machado e Neuparth - Lições de solfejo com acompanhamento de piano por Silveira Pais, 1ª e 2ª partes; leituras à primeira vista até dezasseis compassos com variedade rítmica. |

**Tabela 6 – Conteúdos programáticos da disciplina de Solfejo em 1934<sup>20</sup>**

Em 1971, a par da implementação de um regime de experiência pedagógica, a disciplina em questão mudou novamente de nome, desta vez de Solfejo para Educação Musical, e a duração letiva foi aumentada. Porém, o estatuto de disciplina nuclear mudou radicalmente passando a ser incluída no grupo das disciplinas Anexas, com menor importância (Carneiro & Vieira, 2017).

Em 1983, a Educação Musical foi substituída pelo nome de Formação Musical, passou a ser lecionada durante oito anos, tal como as restantes disciplinas, e abandonou a classificação de disciplina Anexa (Carneiro & Vieira, 2017). O objetivo principal da Formação Musical passou a ser, no ensino básico, desenvolver as bases gerais da formação musical e, no ensino complementar, aprofundar o conhecimento da educação musical e das ciências musicais (Carneiro & Vieira, 2017).

A partir de 2000, estudos mais recentes dão conta de currículos e programas diferentes em diferentes escolas, sendo que se encontravam, muitas vezes, desatualizados e desadequados (Carneiro & Vieira, 2017; Fernandes, Ó, & Ferreira, 2007). A falta de regulamentação a nível nacional fez com que algumas escolas do EAE construíssem os seus próprios programas curriculares para a FM através da atualização de antigos

<sup>20</sup> Retirado de Carneiro & Vieira (2017, p. 148).

programas ou, em alguns casos, criando-os de raiz, dando origem a diferentes programas para os mesmos graus de aprendizagem (Carneiro & Vieira, 2017; Fernandes et al., 2007).

Atualmente, verifica-se um investimento muito interessante feito pelas escolas na criação de classes de iniciação musical para crianças dos 6 aos 10 anos. Apesar de positivo, também aqui se observa alguma desorganização dos currículos e uma falta de articulação entre as escolas (Fernandes et al., 2007).

Tendo em conta o exposto até aqui, fica claro que o ensino da música em Portugal deuse e continua a dar-se a ritmos diferentes que variam de acordo com a zona geográfica.

#### **2.1.4. Perspetivas sobre a FM**

Apesar de não haver coordenação relativamente aos currículos e programas no ensino da música a nível nacional, é consensual que a disciplina de FM é importante no desenvolvimento das competências do aluno enquanto futuro músico profissional, amador ou ouvinte informado (Pedroso, 2004). Para isso, as aulas de FM devem fornecer ferramentas e métodos para o aluno se tornar cada vez mais capaz e autónomo na identificação, compreensão, leitura, escrita, composição, execução de sons/construções musicais, com o grande objetivo de fazer e/ou ouvir música mais conscientemente (Alldahl & Alphonse, 1974; Pedroso, 2004). Convém ainda referir que o leque de conteúdos a abordar nestas aulas é muito vasto, passando pela teoria e análise musical, história da música, acústica e outras, todas em relação com e em contexto com a formação auditiva (Pedroso, 2004). Além disso, espera-se que seja utilizado repertório variado de estilos, épocas e culturas, embora as dificuldades possam ser isoladas em exercícios mais “vazios” e depois contextualizados num ambiente musical mais literário e real (Alldahl & Alphonse, 1974; Pedroso, 2004).

A formação auditiva a realizar não se espera que abranja apenas a altura e a duração das notas, como ainda acontece em alguns conservatórios e escolas de música, mas também outros conteúdos como o timbre, a dinâmica, a textura, a articulação, a tessitura, o andamento e a estrutura (Alldahl & Alphonse, 1974; Pedroso, 2004). Há algumas atividades que, apesar de serem benéficas para a aprendizagem, ainda não são postas em prática por uma parte significativa dos professores de FM, tais como a improvisação, a composição e a utilização dos instrumentos (Alldahl & Alphonse, 1974; Carneiro & Vieira, 2017). Além destas, Rhoda (2004) considera positiva a realização de atividades

de performance dentro da sala de aula. Adicionalmente, Alldahl e Alphonse (1974) referem ainda que o ditado é mais útil se for realizado como trabalho de casa, pois o aluno pode ouvir a gravação as vezes que quiser e, ao mesmo tempo, tornar-se mais autónomo; tem também a vantagem de não ocupar precioso tempo de aula.

Este conjunto de perspetivas sobre a FM está alicerçada na bibliografia disponível. Contudo, não são raras as vezes em que professores de instrumento e até professores de FM desconhecem este tipo de informação ou, noutros casos, têm dificuldades em antever que a elaboração deste tipo de aulas de FM possam produzir bons resultados.

Além dos professores de instrumento, também os pais dos alunos revelam desconhecer o funcionamento e os objetivos da aula de FM, mostrando até surpresa quando os filhos mostram algum entusiasmo pela disciplina. Apesar de saberem que os filhos gostam de música e de tocar um instrumento, acreditam que é normal quando estes não se sentem motivados para a aula de FM. Na maioria dos casos, acontece também não saberem, na prática, aquilo que é exigido no EAE da Música (Fernandes et al., 2007).

## **2.2. A relação pedagógica entre pais, professores e alunos**

A aprendizagem musical é afetada por relações pessoais e afetivas entre os intervenientes no processo pedagógico (Davidson & Scutt, 1999; Rhoda, 2004).

Os pais e os professores são, de acordo com vários investigadores, entidades importantes para a aprendizagem das crianças e dos jovens (Ben-Peretz, 1980; Creech, 2016; Davidson & Scutt, 1999; Hallam, 2006; Madsen, 2000; Paxcia-Bibbins, 1993; Petress, 2005; Petrie et al., 2009; Welch & Ockelford, 2016). Petrie et al. (2009), referem inclusivamente que um dos pontos chave na prática pedagógica é o “[...] trabalho de grupo e a valorização das contribuições dos outros – membros familiares, outros profissionais [para além dos próprios professores] e membros da comunidade local – na tarefa de “criar” as crianças.”(p. 1)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> “[There is an emphasis on] team work and valuing the contributions of others – family members, other professionals and members of the local community – in the task of ‘bringing up’ children.” (Petrie et al., 2009, p. 1).

Assim, nesta secção serão abordados diferentes tipos de relações entre o professor de música, os pais e os alunos, referindo especificamente os que promovem um apoio dos pais mais adequado às necessidades do aluno.

### **2.2.1. O professor de música e os pais dos alunos**

Os pais, na medida em que guiam os filhos desde o nascimento, acabam por ser os primeiros professores das crianças e, segundo Petrie et al. (2009), estes devem ser tidos em consideração pelos professores durante o processo de aprendizagem. A colaboração entre pais e professores pode ser muito importante para uma compreensão mais profunda das crianças e pode também ser uma forma de potenciar as suas aprendizagens dentro e fora da sala. Alguns professores, por exemplo, referem ter-se tornado melhores profissionais apenas por terem sido pais (Bouij, 2003).

Também para Arends (2012) e Morgado (1999), os pais são um aliado importante para o trabalho do professor, considerando ainda que a família e a própria comunidade em que as crianças se inserem têm uma grande influência no sucesso da sua aprendizagem. Szymanski (2004) vai mais longe dizendo que “quanto maior a sincronia entre escola e família, tanto melhor para o desenvolvimento de crianças e jovens” (p.13). Nogueira (2006) refere que o simples facto de os pais se envolverem nos assuntos escolares dos filhos influencia positivamente o desempenho académico dos alunos, pelo que parece ser importante que haja uma parceria entre o professor e os pais, de forma a traçarem um plano educativo que prolongue as ações das duas partes (Nogueira, 2006).

Alguns professores procuram que a participação dos pais no processo de aprendizagem inclua não só a preocupação com a criança, mas também algum apoio ao nível pedagógico (Arends, 2012). Uma vez que a participação dos pais implica alguma disponibilidade para estarem com o professor, pode haver dificuldade em encontrar tempo para isso (Arends, 2012). A gestão do nível de participação dos pais no processo de aprendizagem, apesar de nem sempre ser fácil, é possível concretizar-se (Arends, 2012). Nogueira (2006) aponta ainda outros problemas que podem advir da participação dos pais:

- a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das crianças pode ser, de certa forma, atribuída aos pais dos alunos;
- pode haver uma influência demasiado forte do funcionamento da escola sobre o dia-a-dia das famílias;

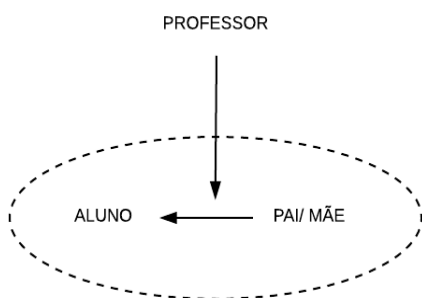
- da parte da família, pode haver uma maior interferência na aprendizagem, nos conteúdos/métodos pedagógicos e na autoridade do professor.

No entanto, o nível de interação existente entre pais e professores parece não encaixar num modelo único. Além disso, os diferentes tipos de interações entre pai-professor-aluno implicam diferentes tipos de apoio em casa por parte dos pais (Creech, 2016):

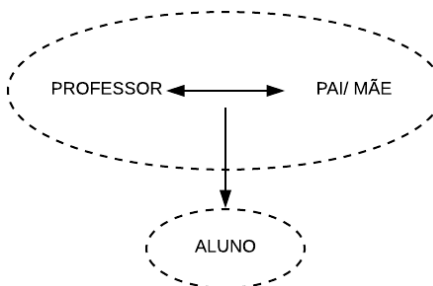
- apoio comportamental – quando os pais apoiam a prática musical, assistindo às aulas, participando em atividades de performance, orientando e/ou simplesmente incentivando o estudo em casa.
- apoio cognitivo/intelectual – quando os pais expõem o aluno a atividades e recursos estimulantes, vão assistir a concertos profissionais, estabelecem objetivos altos, incentivam o uso produtivo do tempo, certificam-se de que os alunos têm aulas, materiais e espaços de estudo privado disponíveis, etc.
- apoio pessoal – quando os pais demonstram interesse e entusiasmo pela aprendizagem do aluno, oferecem ajuda e orientação, conversam sobre os objetivos e os interesses do aluno, existindo um equilíbrio entre o companheirismo e a sua autonomia.

A Figura 1 demonstra seis modelos diferentes de interações entre pai-professor-aluno (Creech, 2016).

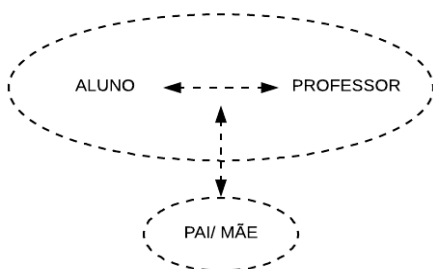
### Modelo 1 – Líder Único



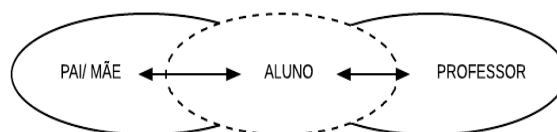
### Modelo 2 – Duo Dominante



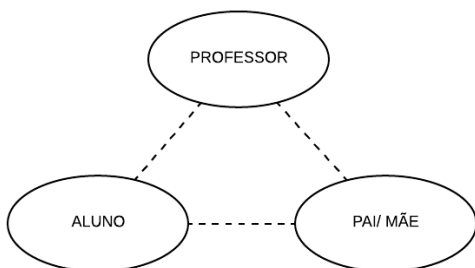
### Modelo 3 – Duo Dinâmico



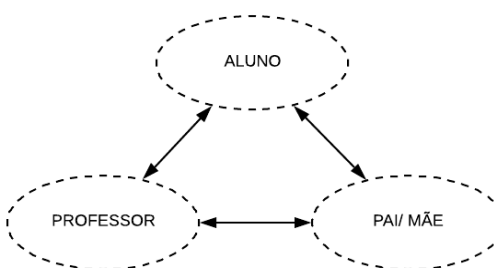
### Modelo 4 – Duo Duplo



### Modelo 5 – Trio discordante



### Modelo 6 - Trio harmonioso



**Figura 1 – Tipos de interações entre pai, professor e aluno<sup>22</sup>**

No primeiro modelo, o pai assegura que ele próprio e o aluno seguem as diretrizes do professor, dando apoio comportamental. No segundo, o pai adota um papel de controle em relação ao professor e depois passa isso para o aluno, sendo que aqui o apoio é mais cognitivo/intelectual. No terceiro, o pai não interfere de forma relevante na relação professor-aluno. No quarto modelo, o pai e o professor não se relacionam de forma significativa, mas o aluno interage com ambos; neste caso, o pai dá um apoio pessoal ao aluno. No quinto modelo de interação, as três partes estão mais isoladas e, por isso, não há uma relação pedagógica muito clara. No sexto, pelo contrário, observam-se interações em todos os sentidos e existe uma relação pedagógica muito forte entre as três partes; aqui, o pai dá sobretudo apoio pessoal (Creech, 2016).

<sup>22</sup> Retirado e traduzido de Creech (2016, p. 501).

Em relação ao tipo de apoio que é dado pelos pais aos alunos, é importante perceber que todos eles são úteis para alcançar sucesso na aprendizagem. Contudo, Creech (2016) explica que, dependendo da faixa etária do aluno, alguns tipos de apoio podem ter um impacto mais ou menos positivo na aprendizagem do aluno. Por exemplo, até aos 12 anos (no início da aprendizagem), o apoio comportamental faz sentido, na medida em que o aluno ainda precisa de adquirir rotinas e métodos de estudo. A partir dessa idade e até aos 18 (durante a adolescência), o aluno vivencia um período em que precisa mais de apoio cognitivo/intelectual e pessoal. O apoio comportamental em excesso nesta fase está associado à falta de autonomia na aprendizagem e a uma relação mais inibida entre o professor e o aluno. Creech (2016) sugere ainda que, por outro lado, o apoio cognitivo/intelectual e o apoio pessoal acabam por ser transversais a todo o percurso educativo. O apoio cognitivo/intelectual está associado ao desenvolvimento das competências musicais, à autonomia da aprendizagem e à capacidade para traçar objetivos, e, como tal, contribui para o prazer dos alunos e para a satisfação dos pais e dos professores. O apoio pessoal está mais associado ao envolvimento musical, à progressão, à persistência na aprendizagem, ao sentido de realização musical e ao prazer e à motivação dos alunos (Creech, 2016).

Promover uma boa interação entre pais e professor parece ser, assim, um fator importante para a qualidade do apoio dado pelos pais no processo de aprendizagem musical. Para Suzuki (1995), os pais têm mesmo um papel decisivo no sucesso da aprendizagem instrumental das crianças, defendendo ainda que a motivação para a prática instrumental deve ser discutida entre o professor de instrumento e os pais e promovida por ambos. Esta ideia é ainda reforçada pela perspectiva de outros autores, de acordo com a qual o ambiente musical em casa parece influenciar significativamente o desempenho musical das crianças (Creech, 2016; Welch & Ockelford, 2016).

### **2.2.2. O professor e o restante corpo docente**

Uma boa relação entre os professores de uma escola contribui para que estes melhorem as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, facilitem a aprendizagem das crianças e jovens (Arends, 2012; Raimundo, 2004). Esta boa relação pode potenciar conversas e debates sobre temas pedagógicos, trabalho produtivo em pequenos grupos e em reuniões, e até disponibilidade e abertura para organizar aulas abertas (Arends, 2012). Um outro impacto de uma boa relação entre professores é poder levar a que, como grupo, conversem

informalmente sobre assuntos de natureza pedagógica e didática, levando à tomada de decisões em conjunto (Hargreaves, 1994).

Segundo Hargreaves (1994), quando os professores colaboram com os seus colegas, isso contribui para o aumento da confiança mútua, para uma aprendizagem partilhada e para uma maior disposição para experimentar coisas novas do ponto de vista da lecionação. Isso faz também com que os professores se sintam impelidos a tentar melhorar de forma contínua, vendo esse esforço como parte da sua obrigação profissional. Portanto, “a colaboração [entre professores] (...) é uma forma de criar pontes vitais entre a evolução da escola e o desenvolvimento do professor” (Hargreaves, 1994, p. 186) e é uma forma de assegurar que são implementadas mudanças, reformado o currículo generalizado e criado um currículo eficaz baseado nas características de cada escola (Hargreaves, 1994).

Contudo, apesar da importância referida por vários investigadores, a colaboração entre professores em escolas do ensino especializado de música é praticamente inexistente. Talvez a exceção sejam as escolas que têm protocolos com instituições de Ensino Superior para a realização de práticas pedagógicas ou estágios (Pitts, 2001). A colaboração inexistente entre professores em escolas do ensino especializado pode ser explicada por razões várias. De acordo com Hargreaves, há, por um lado, “dificuldades na (...) implementação [de uma rotina de colaboração entre professores], particularmente por causa do tempo que os professores têm disponível para trabalhar juntos e por causa do desconhecimento que muitos professores têm em relação ao seu papel colaborativo” (Hargreaves, 1994, p. 188). Por outro lado, as diferentes formas de colaboração trazem consigo diferentes implicações para a autonomia do professor. Por último, nem todas as formas de colaboração promovem uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, um aumento das competências e percepção de responsabilidade do professor e um compromisso pessoal para continuar a melhorar (Hargreaves, 1994).

### **2.3. Observação de aulas**

O ensino é, por natureza, um meio muito fechado, visto que os professores e os alunos acabam por ficar demasiado isolados nas suas salas de aula. Por isso, de acordo com alguns investigadores, o ensino “deveria ser muito mais aberto do que tem sido até agora”

(Wragg, 2012, p. 82). Por exemplo, é difícil para um professor compreender o funcionamento da sua própria sala de aula sem antes ter observado a de outros professores, visto que essa observação lhe permite aceder a alternativas à sua abordagem pedagógica (Burnard, Dillon, Rusinek, & Saether, 2008). A observação de aulas torna-se especialmente importante já que a análise de diferentes aulas pode contribuir para a disseminação das melhores práticas educacionais (Wragg, 2012). Contudo, a lógica por detrás da observação de aulas pode variar. Seguem-se nesta secção alguns exemplos de modelos de observação de aulas que se consideraram mais pertinentes para a presente investigação.

### **2.3.1. Modelos de observação de aulas**

A observação de aulas é usada mais recorrentemente como meio para o professor poder avaliar as aulas que dá e/ou refletir sobre o seu desempenho pedagógico e didático (Wragg, 2012). A observação de aulas pode também ser vista como uma ferramenta para avaliar e garantir a qualidade do ensino e aprendizagem das escolas (O’Leary, 2013). Antes de ser implementado qualquer “sistema” de observação de aulas com o objetivo de avaliar o professor, devem, no entanto, ser colocadas várias questões relativas “ao propósito da avaliação, aos observadores, ao foco, às condições e ao formato da observação, a qualquer preparação necessária, à discussão pós-observação, aos registos da avaliação e aos objetivos para o futuro” (Wragg, 2012, p. 101, 102). A avaliação das competências do professor através da observação de aulas só faz sentido quando o objetivo é realmente melhorar a qualidade do ensino (Cosh, 1999; Wragg, 2012). Assim, o mais comum é os observadores serem professores mais experientes do que o professor avaliado, pois à partida estarão mais bem preparados para observar e avaliar de forma competente (O’Leary, 2013; Saginor, 2008; Wragg, 2012). Contudo, Cosh (1999) e Wragg (2012) referem que também é interessante quando o processo de avaliação envolve dois colegas de experiência profissional semelhante, já que reforça a crítica reflexiva e o compromisso para continuar a evoluir do ponto de vista pedagógico e didático.

No entanto, caso a observação em contexto avaliativo não decorra sob determinadas condições, pode ser prejudicial para a confiança do professor avaliado e para um ambiente de apoio ao ensino (Cosh, 1999). Os professores, ao serem avaliados, facilmente adquirem uma postura defensiva, uma vez que é o seu trabalho que está em causa, e chegam a recusar sugestões de alteração nas suas metodologias (idem). Além disso, há o

risco de o professor observador se sentir obrigado a fazer apenas comentários positivos, o que seria inútil (idem). O mesmo acontece quando o professor avaliado não se sente confortável com possíveis críticas negativas e opta por fazer uma “aula-modelo” para receber apenas elogios (Cosh, 1999; O’Leary, 2013).

Por outro lado, a observação de aulas entre colegas, fora do contexto avaliativo, pode fomentar uma verdadeira colaboração e desenvolvimento pedagógico e didático (Cosh, 1999). Para que isso aconteça, é necessário que haja, tanto do professor observador como do professor observado, autoconsciência, capacidade de reflexão crítica e mente aberta para outras abordagens e métodos (idem). Neste modelo de observação de aulas, o principal objetivo do professor observador é aprender com o colega que dá a aula (Cosh, 1999), embora também possa dar *feedback* a esse colega, ajudando-o a perceber os aspetos positivos e os que ainda pode melhorar na sua prática pedagógica (Cosh, 1999; O’Leary, 2013). O papel do professor observado é, normalmente, ser avaliado e/ou servir de objeto de estudo/reflexão do professor observador. No entanto, pode ter também o objetivo de melhorar a sua prática e querer pedir um *feedback* ao colega que o observou (Cosh, 1999).

A observação de aulas e posterior reflexão é também muito importante no processo de aprender a ensinar (Arends, 2012; Cosh, 1999; O’Leary, 2013). Para os estudantes que aspiram ser professores é importante tanto a observação de aulas dadas como a lecionação de aulas observadas por outros (Cosh, 1999). Observando aulas, os estudantes podem descobrir ou analisar estratégias de ensino e podem ampliar o leque de atividades ou materiais a utilizar em aula. Sendo observados, podem, a partir da autorreflexão e comparação com o *feedback* do professor observador, identificar aspetos positivos e negativos da prática pedagógica e procurar melhores alternativas (idem). Este modelo acaba por ser muito semelhante ao modelo de observação de aulas entre colegas. A única diferença significativa está no professor com quem o estudante partilha a observação de aulas, que, em princípio, é um professor orientador, com mais experiência e que o avaliará (idem). O’Leary (2013) explica que muitas vezes os professores orientadores têm dificuldade em gerir adequadamente as vertentes avaliativa e formativa inerentes à sua função de orientadores. No caso de o professor orientador colocar mais peso na avaliação do que na vertente formativa, a observação de aulas, à luz do que foi descrito no parágrafo relativo ao modelo avaliativo, pode não potenciar ou até prejudicar a evolução pedagógica do estudante (Cosh, 1999; O’Leary, 2013).

Num formato bastante diferente dos que foram referidos até aqui, as aulas também podem ser observadas por outras pessoas que pertençam à comunidade educativa, já que estas têm o direito de saber o que acontece nas aulas (Wragg, 2012). Desde que essas pessoas possam ficar acomodadas e a aula possa ser dada normalmente, não há, aparentemente, qualquer problema em que assistam às aulas (idem). No caso de não ser possível uma observação frequente e/ou em contexto de sala de aula, Saginor (2008) propõe apresentações pontuais de projetos resultantes do trabalho de uma ou várias aulas, pois permite à comunidade educativa contactar com as práticas desenvolvidas durante as aulas. O objetivo não é aprenderem alguma coisa ou avaliarem o professor (Wragg, 2012), mas promover o diálogo e a colaboração entre pais e professores, aspetos associados ao aprofundamento das aprendizagens dos alunos (Saginor, 2008). Apesar de alguns professores ficarem receosos por serem observados a dar aulas, os pais costumam reagir de forma muito positiva como resultado de poderem assistir às aulas dos filhos e verem como é a dinâmica da sala de aula (Wragg, 2012). Por outro lado, há a possibilidade de tanto professores como alunos quererem impressionar os visitantes ou de a reação ser a exatamente oposta, de poderem ficar acanhados por estarem a ser observados (idem). Ainda assim, Wragg (2012) acredita que é preferível oferecer uma realidade um pouco deturpada do que manter o secretismo do que acontece dentro das salas de aula.

Um outro modelo de observação de aulas ocorre nas *master classes*. O conceito de *master class* é ligeiramente diferente de uma aula convencional que seja aberta. Neste caso, os observadores pretendem aprender com o professor, apesar de a aula ser essencialmente direcionada para os alunos participantes. No contexto do ensino da música, há várias vantagens na realização deste tipo de aulas em relação às aulas convencionais. A primeira prende-se com o facto de o aluno participante ter de lidar com uma situação de *stress*, que envolve tocar, receber *feedback* em público e tentar melhorar a sua performance com esse *feedback* (Hanken, 2010). A segunda vantagem tem a ver com o facto de os alunos que observam estarem também a aprender através da observação (idem). Além disso, este tipo de aulas proporciona uma maior aprendizagem, na medida em que se assemelha mais com ensaios que aconteceriam na vida profissional do que as ditas aulas “normais” (idem). Essa aprendizagem ampliada está também relacionada com a grande fonte de motivação que estas aulas parecem ser tanto para os participantes como para os observadores (Várzea, 2010). Um último aspeto a referir é o facto de, a partir de uma participação sistemática, estas aulas poderem ter um impacto ao nível da performance, levando a uma

diminuição dos níveis de ansiedade nas apresentações públicas, bem como um aumento da autoconfiança dos alunos (Várzea, 2010).

## **2.4. Transferência de Aprendizagem**

O conceito de Transferência de Aprendizagem (TA) é fundamental no contexto da psicologia educacional (Day & Goldstone, 2012; Kertz-Welzel, 2004; Perkins & Salomon, 1992; Royer, 1979). Pode dizer-se que há TA quando um aluno, numa situação nova de aprendizagem, recorre a representações simbólicas que foram aprendidas anteriormente (Catterall, sem data; Day & Goldstone, 2012; Perkins & Salomon, 1992; Royer, 1979). Contudo, a TA só é relevante como um fenómeno psicológico e educacional quando a transferência não é pensada como uma aprendizagem comum (Perkins & Salomon, 1992). A importância da TA deriva dos seguintes dois aspetos: primeiro, só existe verdadeira aprendizagem quando o processo de TA ocorre e, segundo, nem sempre a TA ocorre da forma que se esperaria (Day & Goldstone, 2012; Perkins & Salomon, 1992).

A TA pode ocorrer de variadas formas e entre áreas de conhecimento semelhantes ou muito diferentes. Por exemplo, alguns autores defendem que a partir da aprendizagem musical podem ocorrer TA's para as mais diversas áreas, nomeadamente as que envolvem a memória, a perceção espacial, as competências linguísticas, racionais ou emocionais (Burton, Horowitz, & Abeles, 2000; Catterall, 2005; Schellenberg, 2016). Entre as capacidades associadas ao estudo da música e outras artes estão a criatividade, a imaginação e o espírito crítico (Burton et al., 2000).

Em todo o caso, o conceito de TA é abordado de diferentes formas por vários autores:

- Quando a TA melhora o desempenho no novo domínio denomina-se de transferência positiva, e quando acontece o inverso classifica-se como uma transferência negativa (Perkins & Salomon, 1992). No entanto, os efeitos negativos da transferência negativa não são muito problemáticos, pois com a devida orientação é possível, para quem aprende, contornar facilmente esses efeitos negativos (idem).

- Quando a TA ocorre entre contextos muito semelhantes designa-se uma transferência próxima. Inversamente, designa-se uma transferência afastada quando a TA ocorre entre contextos distantes (Perkins & Salomon, 1992; Royer, 1979). As fronteiras entre transferência próxima ou afastada não estão rigorosamente definidas, mas são úteis para compreender as condições e os mecanismos em que a TA pode ocorrer. A TA podem também ser “medida” consoante o grau de semelhança entre os elementos que fazem parte do domínio “antigo” e do domínio “novo” (Royer, 1979).
- A TA pode caracterizar-se ainda como vertical ou lateral. Diz-se vertical quando alguma competência/conhecimento contribui diretamente para a aquisição de outra competência/conhecimento mais geral, mas que inclua o primeiro (Royer, 1979). A TA lateral é designada como uma espécie de generalização que se aplica a uma grande variedade de outras situações diferentes da original, mas que partilham o mesmo nível de complexidade (Royer, 1979).
- Quando há uma transferência integral de uma competência/conhecimento do domínio antigo para um domínio novo falamos de uma TA literal (Royer, 1979). Se, por outro lado, o domínio antigo, ou uma parte dele, suscita e faz refletir sobre um conjunto de ideias, conceitos ou conhecimentos que se podem aplicar a um novo domínio descremos uma TA figurativa (Royer, 1979).
- Por último, e agora relacionado com o mecanismo da transferência em si, podemos definir a TA como reflexiva<sup>23</sup> ou abstrativa<sup>24</sup>. Diz-se reflexiva quando o processo de TA decorre de forma bastante natural, sem exigir um grande esforço e sem necessitar recorrer a representações externas ou mentais (Perkins & Salomon, 1992). A TA abstrativa, pelo contrário, exige simultaneamente capacidade de abstração dos contextos de aprendizagem em questão e um grande investimento ao nível do esforço cognitivo e do tempo para se encontrarem possíveis ligações entre esses contextos, aludindo a técnicas de *mindfulness*<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Traduzido de *reflexive transfer* ou *low road transfer* (Perkins & Salomon, 1992).

<sup>24</sup> Traduzido de *mindful transfer* ou *high road transfer* (Perkins & Salomon, 1992).

<sup>25</sup> Esta expressão refere-se a um estado de alerta em relação às atividades que realizamos e ao ambiente que nos rodeia, englobando, em simultâneo, uma abstração explícita (Perkins & Salomon, 1992).

Apesar das diferenças evidenciadas, estes modelos de TA relacionam-se entre si. A TA reflexiva está relacionada com a TA próxima e com a TA literal (Perkins & Salomon, 1992). Estes modelos de TA – reflexiva, próxima e literal –, por estarem focados no contexto e na aprendizagem em si, ocorrem mais facilmente quanto mais próximos forem os contextos e os elementos das duas situações de aprendizagem. Por outro lado, a TA abstrativa está associada à TA afastada e à TA figurativa. Estes modelos de TA – abstrativa, afastada e figurativa –, por exigirem um elevado desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, tendem a ocorrer mais facilmente quanto mais se praticar situações complexas de transferência.

Embora nem sempre seja fácil reconhecer quando ocorre algum tipo de TA, há algumas condições que aumentam a probabilidade de esta acontecer (Perkins & Salomon, 1992). Uma delas é a prática intensa das aprendizagens sob diversos contextos. Quanto maior for o número de experiências variadas sobre uma mesma questão, mais fácil e intuitivamente se recorre a processos de transferência (idem). Perkins e Salomon (1992) sugerem ainda que quem é capaz de compreender o esquema por detrás de uma determinada situação e explicá-lo de forma robusta e completa tende a conseguir transferir essa aprendizagem mais facilmente para uma outra situação que exija uma abordagem semelhante (1992). Isto significa que “as abstrações explícitas dos princípios de uma situação promovem a transferência” (Perkins & Salomon, 1992). Outro aspeto que poderá fomentar a TA é a metacognição reflexiva sobre o processo de pensamento. Esta capacidade de se monitorizar a si próprio parece permitir que se reconheça quando se deve aplicar uma determinada estratégia que se tenha aprendido previamente (idem). Por último, o uso de metáforas ou analogias pode ser uma ótima forma de introduzir novos conceitos ou ideias. Deve haver algum cuidado na sua elaboração e apresentação, mas parece ser um recurso interessante para representar uma nova situação recorrendo a situações aprendidas anteriormente (idem).

Uma vez compreendido o conceito de TA, a relação entre os diferentes modelos e as condições que a potenciam, torna-se essencial procurar abordagens de ensino que fomentem a sua ocorrência com a maior frequência possível (Perkins & Salomon, 1992). Existem duas abordagens de ensino reconhecidas como *hugging* e *bridging*. A primeira caracteriza-se pela envolvência dos alunos em muitas atividades diversificadas, mas semelhantes ao objetivo final, aumentando a probabilidade de ocorrerem TA's reflexivas (idem). A segunda explora as TA's abstrativas, o que significa que há um incentivo à

realização de abstrações e à procura por possíveis ligações entre aprendizagens. Neste caso, os professores dariam instruções claras para os alunos tentarem encontrar elementos ou estruturas base de uma determinada situação, de forma a serem capazes de os reconhecer em contextos futuros e utilizar a mesma solução para esses casos idênticos (idem). Idealmente, poder-se-ia implementar um modelo de ensino que envolvesse os dois tipos de abordagens (idem), aproximando os contextos/elementos dos dois domínios, antigo e novo, e promovendo o desenvolvimento das competências cognitivas e metacognitivas dos alunos.

## **2.5. Currículo integrado**

O conceito de currículo nem sempre é usado com o mesmo significado, mas neste contexto pode ser visto descrevendo quatro aspetos: 1. o que os alunos devem aprender, 2. a fundamentação para essas escolhas, 3. as estratégias conducentes à aprendizagem e, 4. aos momentos em que devem ocorrer (Stabback, 2016).

O ponto central do currículo está no que os alunos devem aprender, ou seja, nos conteúdos ou objetivos. Tomando isso como ponto de partida, podem perspetivar-se os seguintes modelos curriculares (Levenduski, 2005):

- currículo baseado em objetivos – é o mais comum e envolve quatro fases: o desenvolvimento dos objetivos, a sequenciação desses objetivos, a delineação de estratégias/atividades para ir de encontro aos objetivos e a elaboração de ferramentas de avaliação. Como é um modelo muito linear, deve adaptar-se as fases descritas ao contexto real da turma/aluno.
- currículo baseado em bibliografia ou repertório – no contexto do ensino da música, o repertório escolhido é o próprio currículo. Este modelo costuma ser usado em aulas de grupo com uma forte componente performativa (coro, orquestra ou grupo de música de câmara, por exemplo).
- currículo baseado em competências – reflete o que os alunos irão fazer (por exemplo, cantar, tocar nos instrumentos ou mover-se de acordo com um determinado contexto musical), ou seja, as competências que terão de

desenvolver. Tal como no currículo baseado em objetivos, também aqui é necessário criar ferramentas de avaliação.

- currículo baseado em conhecimento – centra-se mais nos conceitos teóricos que o aluno terá de aprender (termos musicais, conhecimento teórico e histórico sobre música, etc.).

Uma vez que todos os modelos curriculares descritos são baseados num único aspeto diferente (objetivos, bibliografia, competências ou conhecimento), a implementação de apenas um modelo numa disciplina ou numa escola pode levar à construção de currículos pouco abrangentes. Para contrariar esta tendência e, assim, promover a elaboração de um currículo mais amplo e de qualidade, Levenduski (2005) sugere a articulação de pelo menos dois modelos curriculares diferentes. A propósito da qualidade curricular, Stabback (2016) defende que um currículo de qualidade é aquele que permite aos alunos “adquirir e desenvolver o conhecimento, as competências e os valores (...) que conduzem a vidas produtivas e com significado. (...) [e que] promove a aprendizagem integrada” (p. 8).

Neste contexto, surge a ideia de currículo integrado que significa, de forma genérica, um currículo em que os programas das diferentes disciplinas se cruzam e estão organizados de forma a produzir aprendizagens mais significativas (Geraghty, 2006; Levenduski, 2005; Ramos & Pereira, sem data; Zhao, 2017). Apesar de não existir bibliografia sobre o currículo integrado dentro da aprendizagem musical, o currículo integrado seria, no ensino da música, um currículo em que os programas das disciplinas de Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto e todas as outras estivessem perfeitamente articulados. Dependendo do grau de integração entre as disciplinas, o currículo pode assumir vários formatos, sendo que os mais relevantes para o ensino da música são os seguintes (Geraghty, 2006):

- *design* de conteúdo centrado nas disciplinas<sup>26</sup> – este é o modelo mais comum, em que cada disciplina é planeada de forma isolada das restantes disciplinas. Não há qualquer grau de integração.

---

<sup>26</sup> *Discipline-based content design* (Geraghty, 2006, p.5).

- *design* paralelo de disciplinas<sup>27</sup> – neste modelo, os professores de duas ou mais disciplinas calendarizam as suas aulas de forma a lecionarem unidades temáticas semelhantes ao mesmo tempo. Há um baixo grau de integração.
- *design* de disciplinas complementares<sup>28</sup> – aqui os professores de duas ou mais disciplinas com temas em comum (por exemplo, Instrumento e Formação Musical) planeiam aulas em conjunto, podendo haver implicações nos programas dessas disciplinas. Há algum grau de integração entre as disciplinas em questão.
- *design* de unidades temáticas interdisciplinares<sup>29</sup> – todas as disciplinas se baseiam no mesmo tema durante um determinado período de tempo pré-definido (desde alguns dias até um período inteiro). Apesar de se manterem independentes, todas as disciplinas se relacionam entre si e, embora temporariamente, existe um elevado grau de integração. No ensino da música, seria o equivalente a, por exemplo, escolher um compositor e, durante duas semanas, todas as disciplinas (Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto, História da Música, etc.) teriam de desenvolver atividades sobre esse compositor.

Por existirem diferentes graus de integração entre as disciplinas, o conceito de currículo integrado é bastante abrangente e nem sempre é fácil defini-lo com precisão. Contudo, é evidente que a integração implica sempre uma relação de proximidade entre as várias disciplinas e que, por isso, tem de existir um trabalho em conjunto dos professores dessas disciplinas (Geraghty, 2006; Levenduski, 2005; Ramos & Pereira, sem data; Zhao, 2017). No caso do ensino da música, os professores trabalham pouco em conjunto e há uma forte divisão por disciplinas; ou seja, o formato do currículo é o descrito acima como “*design* de conteúdo centrado nas disciplinas”. Tal como está, o currículo definido possibilita, por exemplo, que os alunos adquiram uma elevada técnica instrumental, através de aulas individuais com um professor especialista (Harris, 2007). No entanto, verificam-se muitas vezes lacunas na aprendizagem musical dos alunos, sendo que muitas vezes não apresentam o mesmo nível de desenvolvimento relativamente a competências teóricas, auditivas, técnicas e musicais (idem), acabando por ter desempenhos distintos nas várias

---

<sup>27</sup> *Parallel discipline design* (Geraghty, 2006, p.5).

<sup>28</sup> *Complementary discipline units or courses* (Geraghty, 2006, p. 5).

<sup>29</sup> *Interdisciplinary units/courses* (Geraghty, 2006, p.6).

disciplinas. Estas diferenças revelam que os alunos, muito provavelmente, sentem dificuldades em transferir as competências adquiridas de umas disciplinas para as outras (idem). A causa apontada por Harris (2007) para este problema é a separação e, por vezes, completa desarticulação entre os professores e os programas das várias disciplinas, principalmente FM e Instrumento.

Assim, para resolver este problema criado pela especialização e divisão do trabalho em disciplinas, Harris (2007) sugere uma abordagem interdisciplinar e de ensino em equipa nas disciplinas de FM e de Instrumento. No fundo, propõe uma alteração informal ao formato curricular do ensino da música, sendo que em vez de termos um “*design* de conteúdo centrado nas disciplinas”, passaríamos a ter um “*design* de disciplinas complementares” ou algo semelhante. Apesar de não sugerir mudanças concretas nos programas das disciplinas de FM e de Instrumento, Harris (2007) refere a necessidade de os professores terem algumas ideias em comum sobre ensino e aprendizagem e sugere que estes:

- se reúnam regularmente para conversarem e debaterem sobre atividades implementadas e a implementar.
- partilhem literatura e experiências uns com os outros;
- assistam às aulas uns dos outros para estabelecer relações e demonstrar aos alunos a unidade entre as diferentes disciplinas.

Embora Harris (2007) não concretize, este tipo de trabalho interdisciplinar deve trazer consequências para os programas das disciplinas. Ou seja, as reuniões e as partilhas entre os professores só fazem sentido se, na prática, servirem para mudar a forma como os professores planeiam e lecionam as aulas. Chegar a consensos relativamente a objetivos programáticos não é fácil; isto, bem como a falta de tempo e, por vezes, disponibilidade dos professores de FM e de Instrumento, são fatores que dificultam a transformação dos currículos em formatos com maior grau de integração. No entanto, tendo em conta que a integração curricular promove uma aprendizagem mais significativa, seria importante que os professores e as escolas fizessem um esforço nesse sentido.

## **3. Metodologia de Investigação**

### **3.1. Metodologia**

A presente investigação foi realizada segundo uma metodologia essencialmente qualitativa. O desenho da investigação passa pela confrontação de um pequeno estudo etnográfico com um estudo de carácter mais fenomenológico (Coutinho, 2016). Apesar de também ter sido feita alguma recolha quantitativa de dados, esta não foi tão abrangente que justificasse considerar-se uma metodologia mista (Robson & McCartan, 2016).

O estudo etnográfico oferece descrições e interpretações sobre o comportamento de grupos sociais e tem especial interesse para ajudar a compreender determinadas estruturas sociais sobre as quais não se sabe muita coisa (Robson & McCartan, 2016). Tendo isto em conta, foi implementado um sistema de aulas abertas de FM em três turmas para poder ser estudado o grupo social envolvido de um ponto de vista etnográfico. Neste caso, a estrutura social em questão foi a aula aberta de FM e o grupo social inclui alunos, pais, professores de Instrumento e professor de FM de uma turma.

O facto de, neste estudo, o investigador se envolver diretamente com os participantes é sempre objeto de preocupação, pois pode eventualmente comprometer a qualidade da investigação. Porém, neste caso, é precisamente essa envolvência que dá uma grande vantagem em relação a outros tipos de investigação, pois só assim é possível conhecer a realidade “por dentro”, do ponto de vista dos participantes (Robson & McCartan, 2016).

Tradicionalmente, a recolha de dados em estudos etnográficos é feita durante um longo período de tempo (Robson & McCartan, 2016). Contudo, assumindo que é um estudo a uma escala reduzida, com um pequeno número de participantes e em que o investigador e a maior parte do grupo social estão familiarizados, não houve constrangimento em reduzir drasticamente a duração da recolha de dados (9 semanas). Apesar de não muito longa, a recolha de dados foi intensa e incluiu a utilização de vários métodos, o que fez com que a investigação fosse mais rigorosa e com maior credibilidade (Robson & McCartan, 2016).

O único método de recolha de dados de cariz quantitativo utilizado foi o registo da afluência dos pais e dos professores de Instrumento às aulas abertas de FM. Este registo permitiu compreender qual o grupo com maior interesse em assistir às aulas de FM, pais

ou professores de Instrumento, e em que níveis de aprendizagem as aulas abertas têm maior participação: iniciações ou graus avançados.

De natureza qualitativa, foram utilizados os seguintes métodos de recolha de dados: notas de campo a partir de observação direta e participante, recolha de comentários informais e entrevistas semiestruturadas a alguns pais que assistiram às aulas abertas.

Num contexto de observação direta e participante, as notas de campo são indispensáveis, pois registam os pensamentos e sentimentos do próprio investigador enquanto participante, as reações e os comportamentos dos outros participantes, as situações relevantes e, de forma geral, tudo o que possa ser potencialmente interessante para o estudo (Robson & McCartan, 2016). A realização das notas de campo para este estudo exigiu algum tempo de reflexão, pois, embora se pretendesse uma recolha de dados com qualidade, o tempo era demasiado limitado para fazer notas de campo muito minuciosas e exaustivas. Por este motivo, optou-se por registar apenas as que identificassem aspetos diferentes das aulas “normais” e que realmente fossem determinantes para a investigação. Para evitar perda de informação foi feito um esforço para escrever o mais imediato possível aos acontecimentos (Robson & McCartan, 2016).

Os comentários informais que alguns participantes enviaram por email, relativamente às aulas assistidas, funcionaram quase como notas de campo, o que permitiu comparar perceções tanto dos participantes como do investigador relativamente às aulas abertas.

As entrevistas semiestruturadas feitas aos pais seguiram um guião previamente estabelecido, com perguntas-chave iguais para todos. No entanto, foram feitas perguntas adicionais sempre que se achou pertinente. Este tipo de entrevistas costuma ser utilizado em estudos etnográficos para completar ou corroborar dados obtidos através de observação (Robson & McCartan, 2016). Aqui foram realizadas com um intuito similar, embora tenham sido também muito úteis para esclarecer ou acrescentar informação que não era clara ou não tinha sido dada nos comentários enviados por e-mail.

A triangulação dos dados resultantes da observação do professor de FM (notas de campo) com os dados obtidos a partir dos comentários e das entrevistas aos pais que observaram as aulas abertas foi importante sobretudo para ajudar a validar os resultados obtidos nesta investigação (Robson & McCartan, 2016).

No âmbito do estudo fenomenológico (Coutinho, 2016), foram realizadas entrevistas não estruturadas a professores de FM que já deram aulas abertas. Este tipo de entrevistas foi escolhido porque permite a recolha de informação mais aprofundada. Os objetivos da realização destas entrevistas foram: comparar estes dados com os que foram recolhidos no estudo etnográfico; conhecer as razões que levam os professores de FM a abrir as suas aulas a pessoas de fora ou, em alguns casos, a deixar de dar aulas abertas. Foi também importante perceber que implicações este tipo de aulas tinha para as suas práticas pedagógicas.

## **3.2. Estrutura e participantes**

### **3.2.1. Estudo etnográfico**

Este estudo etnográfico consistiu na implementação de um sistema de aulas abertas de FM. Isto foi concretizado na Academia de Música de Costa Cabral (AMCC) em três turmas de níveis de aprendizagem diferentes:

- Expressão Musical (EM) 3 e 4 (dezoito alunos de IM com idades entre os sete e os nove anos) – 7 aulas abertas semanais de 45 minutos no período de 21 de outubro a 16 de dezembro, exceto nos dias 25 de novembro e 2 de dezembro.
- FM 2º/3º graus (treze alunos do Ensino Básico Supletivo com idades entre os onze e catorze anos) – 7 aulas abertas semanais de 90 minutos no período de 21 de outubro a 16 de dezembro, exceto nos dias 25 de novembro e 2 de dezembro.
- FM 5º/6º grau (nove alunos do Ensino Secundário Supletivo e um do Ensino Básico com idades entre os quinze e dezassete anos) – 6 aulas abertas semanais de 90 minutos no período de 21 de outubro a 16 de dezembro, exceto nos dias 25 de novembro e 2 e 9 de dezembro.

A seleção destas turmas foi feita a partir de seis turmas a que o investigador lecionou durante o corrente ano letivo. Portanto, a seleção dos participantes seguiu uma lógica de “amostra de conveniência” (Robson & McCartan, 2016). Esta seleção foi feita tendo em conta a inclusão de diferentes faixas etárias e a inclusão de turmas cujo horário

potenciasse a presença dos pais nas aulas. Por isso, foram selecionadas turmas que eram lecionadas ao sábado de manhã.

O convite para a observação destas aulas de Expressão Musical e Formação Musical foi feito por e-mail aos Encarregados de Educação e aos professores de Instrumento dos alunos de cada turma<sup>30</sup>. No total, foram convidados setenta e quatro pais de alunos e trinta e quatro professores de Instrumento.

De maneira a evitar um número demasiado elevado de observadores, impôs-se o limite de 6 pais e 3 professores por aula. Com o objetivo de evitar interferência por parte dos observadores, organizou-se a sala de aula de maneira a que os observadores ficassem sentados de forma a não estabelecerem contacto visual com os alunos.

De modo a garantir que os pais e os professores de instrumento estavam a par desta possibilidade, o convite foi reiterado por e-mail. No entanto, teve-se o cuidado de não impor a presença de ninguém.

### **3.2.2. Estudo fenomenológico**

Este estudo fenomenológico consistiu na realização de entrevistas não estruturadas a professores de FM com experiência em aulas abertas. Nestas entrevistas, os participantes foram selecionados seguindo uma lógica que se enquadra no modelo amostral conhecido como “bola de neve” (Robson & McCartan, 2016, p. 160). Este consiste em convidar os participantes a sugerirem outros participantes a serem entrevistados (Robson & McCartan, 2016). Isto permite aumentar o número de possíveis entrevistados e, eventualmente, a sua disponibilidade para participar no estudo (Robson & McCartan, 2016). O único critério de seleção levado em consideração foi o de já terem dado mais de três aulas abertas de IM ou FM.

---

<sup>30</sup> Para consultar o convite enviado aos pais e aos professores de instrumento, ver Anexo V.

### **3.3. Métodos de Recolha de Dados**

#### **3.3.1. Registo da afluência de observadores**

Durante a implementação do sistema de aulas abertas de FM, a afluência de pais e professores de Instrumento foi registada em formato digital para, em primeiro lugar, gerir o número de observadores em cada aula (de forma a não exceder o número máximo definido de 6 pais e 3 professores), em segundo lugar, para se poder comparar a afluência de pais e professores de Instrumento em cada turma, e, por último, para comparar também o número de pais com o número de professores de Instrumento que se dispõem a observar as aulas dos seus filhos/alunos.

Para os pais, foi registado “pai/mãe do aluno x”, com exceção de dois casos:

- “avô da aluna x” – o avô era o Encarregado de Educação da aluna e veio em substituição dos pais.
- “mãe + avó + irmã da aluna x” – a mãe da aluna pediu para irem assistir estas três pessoas e, uma vez que não excedia o número máximo autorizado de observadores, foi autorizado. No entanto, para efeitos de análise foi contabilizada apenas a mãe, uma vez que a avó e a irmã vieram por conveniência e não no sentido de, por exemplo, substituir o pai.

#### **3.3.2. Notas de campo**

Durante as aulas abertas, uma vez que houve uma fusão entre o papel de investigador e o de professor de Formação Musical, foi necessário, como já foi referido, realizar notas de campo com informação considerada relevante para o estudo: comportamento/atenção dos alunos, comportamento/reações dos pais, outros aspetos considerados relevantes para o estudo.

Apesar da observação direta participante estar associada a um certo grau de subjetividade e daí advirem possíveis problemas na fiabilidade dos dados obtidos, este é um método adequado, pois, como já foi referido, o envolvimento do investigador é necessário para compreender este tipo de experiências (Robson & McCartan, 2016).

### 3.3.3. Comentários informais dos observadores

Para confrontar as notas de campo com perspectivas diferentes das aulas abertas, foi pedido aos pais que assistiram às aulas para comentarem brevemente a sua experiência e enviarem essa opinião por e-mail e para incluírem informação relativa à sua perceção da disciplina, da dinâmica da aula, do impacto da sua presença no comportamento/atenção dos alunos e aspetos relativos à postura do professor.

### 3.3.4. Entrevistas semiestruturadas aos pais

No sentido de completar e compreender melhor algumas das informações recolhidas a partir dos comentários via e-mail, foi proposta a realização de uma pequena entrevista semiestruturada de carácter informal aos pais que assistiram a uma ou mais aulas abertas. Foram realizadas onze entrevistas de 13 de dezembro a 5 de janeiro e foram quase todas presenciais; apenas uma, a pedido do entrevistado por constrangimentos de tempo e horário, foi realizada por telefone. As informações fornecidas e as questões colocadas foram as mesmas que foram colocadas aos restantes pais.

Estas entrevistas duraram cerca de 15 minutos e foram baseadas no guião apresentado na Tabela 7:

| <b>Guião das entrevistas feitas aos pais</b>  |
|---|
| Como já sabe, esta entrevista é para o meu Mestrado e preciso da sua autorização para gravar, pode ser?                   |
| Há quanto tempo é que o seu filho está a aprender música?   |
| Foi sempre nesta escola?  |
| Ele gosta?  |
| Foi a primeira vez que assistiu a uma aula de Formação Musical?   |
| Que ideia é que tinha da disciplina antes de assistir?  |
| E agora? Mudou alguma coisa?  |
| Dá-lhe a impressão que o comportamento e o desempenho dos alunos possa ter mudado por estarem pessoas de fora a assistir? |
| E eu? Achou que eu estaria mais nervosa ou preocupada por ter pessoas de fora a observar tudo o que eu fazia?             |
| Só para concluir, acha que é interessante as aulas de FM serem abertas?   |
| Muito obrigada.   |

**Tabela 7 – Guião das entrevistas semiestruturadas feitas aos pais**

O facto de se ter optado por entrevistas semiestruturadas permitiu que, por vezes, estas questões fossem colocadas de forma diferente, para tornar o discurso mais natural, e até que fossem acrescentadas novas questões intermédias, para clarificar alguma ideia ou obter mais informações sobre um assunto potencialmente interessante (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Robson & McCartan, 2016).

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e foi-lhes assegurada a confidencialidade das mesmas (Coutinho, 2016; Robson & McCartan, 2016).

### **3.3.5. Entrevistas aos professores de FM**

As sete entrevistas aos professores de FM foram realizadas posteriormente, entre 20 de dezembro e 12 de janeiro. Foram feitas entrevistas não estruturadas, pois pretendia-se obter um conhecimento mais profundo da experiência de cada professor sem colocar muitas limitações no decorrer das conversas (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Mattos, 2005; Robson & McCartan, 2016). Ainda assim, foi pedido a todos eles que descrevessem de que forma implementavam as aulas abertas de FM, com que objetivos as realizavam e que tecessem uma opinião sobre o impacto das mesmas nos vários elementos da aula (professor, alunos, pais, dinâmica da aula ou outros).

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e foi-lhes assegurada a confidencialidade das mesmas (Coutinho, 2016; Robson & McCartan, 2016).

## **3.4. Métodos de Análise de dados**

### **3.4.1. Registo da afluência de observadores**

A análise dos dados obtidos a partir do registo da afluência às aulas abertas (de natureza quantitativa) foi feita tendo em conta uma estatística do tipo descritiva para se ter uma noção imediata do número de observadores em cada aula e também em cada turma no período total de aulas abertas. Os dados foram apresentados por meio de gráficos de barras e tabelas (Coutinho, 2016).

O *software* utilizado para esta análise quantitativa foi o “Microsoft Excel”.

### **3.4.2. Notas de campo e comentários informais dos observadores**

Nos dados obtidos a partir das notas de campo e dos comentários dos pais que assistiram às aulas (dados de natureza qualitativa) foi feita uma redução de dados e codificação livre, por forma a facilitar a descrição e a interpretação do que realmente foi observado/vivenciado pelo professor de FM e pelos pais dos alunos (Robson & McCartan, 2016). Devido ao número reduzido de notas de campo do investigador e de comentários fornecidos pelos observadores não se justificou proceder a uma análise temática convencional; os resultados foram analisados de forma simples, contextualizando os aspetos descritos e apresentado uma explicação possível para cada um dos casos.

### **3.4.3. Entrevistas**

Nas entrevistas aos pais e aos professores de FM foi necessário, antes de mais, proceder às transcrições. De modo a garantir a confidencialidade, os entrevistados foram referenciados de forma codificada (os pais – P1, P2, etc.; os professores de FM – Pfm1, Pfm2, etc.).

As transcrições não foram realizadas na íntegra, sendo o seu conteúdo selecionado a partir de um protocolo de transcrição pré-definido (Robson & McCartan, 2016). As regras definidas antes da realização das transcrições foram as seguintes:

- foi incluída apenas a informação relacionada com as aulas abertas de Formação Musical;
- não foram transcritas repetições de discurso, nem erros gramaticais;
- não foram transcritos os elementos idiossincráticos do discurso (pausas, vocalizações involuntárias, interjeições, entre outros), a menos que pudessem ser necessários para a compreensão do discurso;
- os detalhes não verbais apenas foram transcritos quando considerados importantes para a compreensão do discurso, tendo sido colocados entre duplos parêntesis;
- a linguagem foi simplificada sempre que necessário, de forma a tornar-se perceptível, tendo-se mantido o mais fiel possível ao significado do discurso original;
- sempre que necessário, foi adicionada informação de forma a facilitar a compreensão do discurso, tendo sido a mesma colocada entre parêntesis retos;

- as palavras estrangeiras foram transcritas a itálico;
- foram retiradas informações que tornariam os participantes facilmente identificáveis;
- foram utilizados os seguintes símbolos:
  - [texto] – informação acrescentada;
  - ((texto)) – informação não verbal relevante para a compreensão do discurso;
  - (...) – indicação de que foram omitidos excertos da entrevista;
  - (texto) – correspondente a palavras que não são claras na gravação;
  - *texto* – correspondente a estrangeirismos.

O *software* utilizado para a análise dos dados qualitativos foi o “NVivo 11”.

No processo de tratamento dos dados qualitativos obtidos a partir das entrevistas aos pais, foram utilizadas a análise de conteúdo e a análise temática (Coutinho, 2016; Robson & McCartan, 2016). Na análise de conteúdo, as categorias previamente estabelecidas foram:

- Perspetiva de FM antes das aulas abertas;
- Perspetiva de FM depois das aulas abertas;
- Impacto nos alunos;
- Impacto no professor de FM;
- Vantagens e desvantagens;
- Dificuldades de concretização.

Nas entrevistas aos professores de FM, os dados qualitativos obtidos foram processados através da análise de conteúdo, da análise temática e da análise narrativa (Coutinho, 2016; Robson & McCartan, 2016). Na análise de conteúdo foram estabelecidas previamente as seguintes categorias:

- Descrição das aulas abertas já realizadas:
  - Frequência das aulas abertas;
  - Destinatários das aulas abertas;
  - Estrutura/funcionamento das suas aulas abertas;
  - Reações dos alunos;
  - Reações dos observadores (pais/professores);
  - Objetivo(s).
- Opinião acerca das aulas abertas no geral:
  - Vantagens e desvantagens;

- Dificuldades em concretizar.

Na análise temática das entrevistas foram identificados padrões relacionados com a pergunta de investigação, cujo tema não pertencia aos tópicos da análise de conteúdo (Robson & McCartan, 2016). Isto permitiu selecionar informações relevantes para a pergunta de investigação, mas que se perderiam se fosse utilizada apenas a análise de conteúdo (idem).

No caso das entrevistas aos professores de FM, foi também realizada uma análise narrativa para compreender melhor os motivos por detrás das suas escolhas e opiniões relativas à implementação de aulas abertas (Robson & McCartan, 2016).

### **3.5. Cuidados éticos**

São várias as questões éticas que foram levadas em consideração para este estudo (Robson & McCartan, 2016).

Para a realização do estudo etnográfico, foi pedida e obtida a autorização da Direção da Academia de Música de Costa Cabral para a realização do mesmo. A observação das aulas foi proposta a todos os pais e professores de Instrumento dos alunos e os que participaram fizeram-no de forma voluntária. Apesar de ter sido enviado um lembrete semanal, ficou expresso que, caso quisessem, poderiam deixar de o receber, o que aconteceu em dois casos.

O envio de comentários por e-mail também foi voluntário; apenas os pais que quiseram e tiveram disponibilidade o fizeram.

As entrevistas realizadas aos pais e aos professores de FM foram igualmente voluntárias e houve consentimento para a gravação das mesmas por parte dos entrevistados. Foi-lhes dado a conhecer o propósito da entrevista e, posteriormente, foram-lhes apresentadas as transcrições para que pudessem validar a informação.

Foi mantida a confidencialidade dos entrevistados e dos participantes através da substituição dos seus nomes por referências codificadas e através da omissão de outras informações que os pudessem tornar facilmente identificáveis.

## **4. Apresentação e Análise dos Resultados**

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos nesta investigação. A apresentação e a análise destes resultados está dividida em duas partes principais. Na primeira parte é realizada uma análise ao projeto de implementação de aulas abertas na disciplina de FM. Na segunda parte é feita uma análise às entrevistas realizadas aos professores de FM. Depois disto, é ainda apresentada uma análise comparativa a estas duas partes.

### **4.1. Análise do projeto de implementação de aulas abertas de FM**

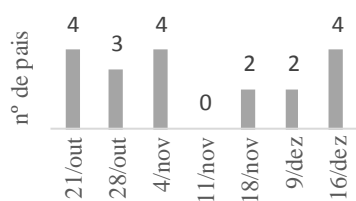
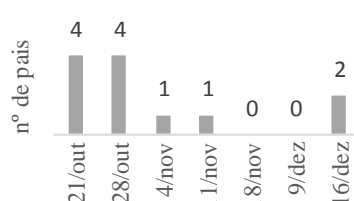
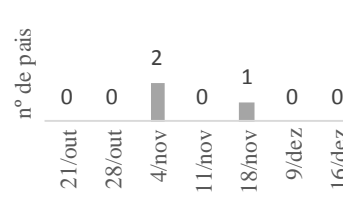
Tal como foi referido no capítulo da metodologia, este projeto consistiu na implementação de aulas abertas de FM durante o primeiro período letivo em três turmas: uma de Iniciação Musical 3/4, uma de FM 2º e 3º graus e uma de FM 6º grau. No entanto, apesar de tanto pais como professores de Instrumento terem sido convidados a participar, apenas os pais se mostraram disponíveis para participar. Por este motivo, o único dado obtido relativamente aos professores de Instrumento foi o de nenhum se ter disponibilizado para assistir a aulas abertas. Houve apenas cinco professores que responderem ao convite:

- um mostrou-se interessado, mas acabou por nunca ir assistir;
- dois mostraram-se interessados, mas não tinham disponibilidade (estavam a dar aulas no mesmo horário);
- dois pediram para deixar de receber os lembretes semanais.

Vários aspetos foram incluídos nesta análise, nomeadamente: a afluência de pais, as notas de campo, os comentários dos pais enviados por e-mail e, por fim, as entrevistas feitas aos pais.

### **4.2. Análise à afluência de pais**

Tal como foi descrito previamente na metodologia, foi feito um registo do número de pais que assistiram às aulas de FM dos filhos. A partir dos Gráficos 5, 6 e 7 é possível observar o número de pais presentes em cada aula para cada uma das turmas.

**Gráfico 5 – Afluência IM 3/4****Gráfico 6 – Afluência 2º/3º graus****Gráfico 7 – Afluência 6º grau**

Verifica-se que a turma com maior afluência de pais é a de IM 3/4, seguida pela turma de FM 2º/3º graus e, por último, pela turma de FM 6º grau. Além disso, com exceção da turma de 6º grau, há uma tendência para virem mais pais nas primeiras aulas, seguindo-se uma diminuição progressiva das aulas observadas. Na última aula, talvez por saberem que seria a última oportunidade para assistirem, houve mais pais a assistir.

A turma de Iniciação Musical 3/4 era constituída por 18 alunos, sendo que 2 deles eram irmãos. Isto significa que havia um total de 17 famílias e que 34 pais poderiam ter vindo assistir às aulas. A partir da Tabela 8 verificamos que, das 17 famílias, 15 delas assistiram pelo menos uma vez às aulas abertas (88%). Houve duas famílias, i5 e i6, que assistiram mais do que uma vez (12%) e uma família onde os dois pais, i10.1 e i10.2, assistiram.

|    | 21/out | 28/out | 04/nov | 11/nov | 18/nov | 09/dez | 16/dez |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| i1 |        | i5     | i8     | -      | i9     | i12    | i9     |
| i2 |        | i6     | i9     |        | i5     | i13    | i14    |
| i3 |        | i7     | i10.1  |        |        |        | i15    |
| i4 |        |        | i11    |        |        |        | i10.2  |

**Tabela 8 – Pais que assistiram às aulas abertas de IM 3/4<sup>31</sup>**

A turma de 2º e 3º graus era constituída por 13 alunos. Havia 2 alunos irmãos, o que significa um total de 12 famílias e 24 pais. Neste caso, a Tabela 9 permite-nos observar que, das 12 famílias, 8 estiveram presentes pelo menos uma vez nas aulas abertas (67%). Houve duas famílias em que participaram os dois pais.

<sup>31</sup> Nesta tabela, a identificação dos pais é feita com a letra ‘i’ (iniciação) seguida de um número atribuído por ordem de participação. Os pais ‘i10.1’ e ‘i10.2’ são os diferentes pais do mesmo aluno. O contorno retangular identifica os pais que assistiram em mais do que uma ocasião.

| 21/out | 28/out | 04/nov | 11/nov | 18/nov | 09/dez | 16/dez |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| b1.1   | b4     | b6     | b7     | -      | -      | b8     |
| b2     | b3.1   |        |        |        |        | b1.2   |
| b3.1   | b3.2   |        |        |        |        |        |
| b3.2   | b5     |        |        |        |        |        |

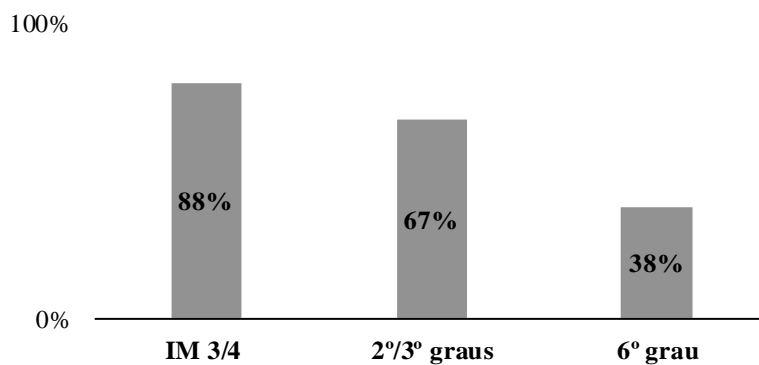
**Tabela 9 – Pais que assistiram às aulas abertas de FM 2º/3º graus<sup>32</sup>**

A turma de 6º grau era constituída por 10 alunos, sendo que 2 pares de alunos eram irmãos. Assim, esta turma tinha um total de de 8 famílias e 16 pais. Na Tabela 10 demonstra-se que, das 8 famílias, apenas 3 assistiram às aulas abertas (38%).

| 21/out | 28/out | 04/nov | 11/nov | 18/nov | 16/dez |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| -      | -      | s1     | -      | s3     | -      |
|        |        | s2     |        |        |        |

**Tabela 10 – Pais que assistiram às aulas abertas de FM 6º grau<sup>33</sup>**

No Gráfico 8 podemos observar a afluência de famílias nas aulas abertas de cada uma das turmas e, desta forma, comparar mais facilmente esses dados.



**Gráfico 8 – Comparação da afluência de famílias nas aulas abertas**

<sup>32</sup> Nesta tabela, a identificação dos pais é feita com a letra ‘b’ (básico) seguida de um número atribuído por ordem de participação. Os pais ‘b1.1’ e ‘b1.2’, tal como os pais ‘b3.1’ e ‘b3.2’ são os diferentes pais dos mesmos alunos. O contorno retangular identifica os pais que assistiram em mais do que uma ocasião.

<sup>33</sup> Nesta tabela, a identificação dos pais é feita com a letra ‘s’ (secundário) seguida de um número atribuído por ordem de participação.

A turma com maior percentagem de famílias a assistir às aulas abertas organizadas foi a de IM 3/4 (88%), seguida pela de FM 2º/3º grau (67%) e, por último, pela de FM 6º grau (38%), o que coincide com os dados apresentados nos Gráficos 5, 6 e 7.

### 4.3. Análise das notas de campo

Como foi enunciado na metodologia, foram registadas algumas notas de campo. Nestas notas procurou-se descrever apenas aspetos que se tivessem destacado, tanto positiva como negativamente, das aulas abertas aos pais. Assim, nas aulas em que não foram feitas notas de campo, isso querera dizer que decorreram de uma forma em tudo semelhante às aulas normais, onde não há a presença de observadores.

Relativamente à turma de Iniciação Musical 3 e 4, foram feitas notas de campo em apenas duas das 7 aulas (ver Tabela 7).

| Aula Aberta | Data   | Notas de campo   |
|-------------|--------|--|
| Nº 1        | 21/out | Decorreu normalmente, mas um pouco melhor que o habitual ao nível da atenção e da postura.       |
| Nº 3        | 04/nov | A mãe de 2 irmãs teve de sair porque elas não saíam de junto dela e não faziam o que era pedido. |

Tabela 11 – Notas de campo da turma de IM 3 e 4

A primeira nota refere-se à 1ª aula aberta da turma e aponta uma melhoria relativamente à atenção e postura dos alunos. Esta resposta dos alunos pode estar diretamente relacionada com a presença dos pais, estando os alunos a fazer um esforço por estar especialmente atentos. No entanto, se de facto a presença dos pais teve algum tipo de influência sobre os alunos na 1ª aula, parece que essa influência se diluiu nas restantes aulas abertas. Uma outra possibilidade é a influência que a presença de observadores pode ter tido na minha *performance* nessa aula em particular, sendo possível que tenha sentido alguma ansiedade por ser uma aula diferente também para mim e alterado involuntariamente alguma coisa no meu desempenho nessa 1ª aula.

Na 3ª aula, a presença de uma das mães afetou claramente o desempenho das duas filhas. Não houve grande constrangimento, pois nem foi necessário solicitar a saída da sala; a mãe percebeu de imediato que não estava a correr bem e ela própria reconheceu que o melhor era sair. É de realçar que estas alunas eram novas no país e na escola, pelo que

estavam ainda a integrar-se na turma. Se a aula aberta ocorresse apenas no 3º período, talvez isto não tivesse acontecido, pois, entretanto, as alunas criaram laços com os colegas e com a professora.

Na turma de FM 2º e 3º graus foram feitas notas de campo em apenas uma das 7 aulas abertas (ver Tabela 12).

| Aula Aberta | Data   | Notas de campo  |
|-------------|--------|---|
| Nº 1        | 21/out | Um dos quatro pais que vieram assistir perguntou se era possível sair mais cedo; respondi afirmativamente, mas acabou por ficar até ao fim.   |
|             |        | Decorreu bastante melhor que o habitual, mais fluente (menos interrupções para chamar a atenção), estiveram mais atentos e não pareceu diminuir a participação normal; dois alunos irmãos, cujo pai estava presente, diminuíram substancialmente a atividade perturbadora habitual das aulas. |
|             |        | Todos os pais comentaram no final de forma positiva: gostaram da dinâmica da aula (alternância entre cadeiras, por de pé junto ao piano, sentar no chão) e agradeceram a oportunidade para observar as aulas e os filhos.   |
|             |        | Por duas vezes houve uma mãe que disse "xiu" baixo (falei com ela no final para evitar isso, ao que ela me respondeu que era difícil).  |

**Tabela 12 – Notas de campo da turma de 2º e 3º graus**

Tal como na turma de Iniciação, também a primeira aula desta turma parece ter corrido melhor que o habitual. Esta primeira aula aberta teve especial impacto em dois alunos específicos (irmãos), cujo pai estava presente. Para além disto, é importante referir que uma das mães perturbou o decorrer da aula. A minha decisão foi a de falar com ela no final, explicando-lhe o impacto negativo do seu comportamento em aula.

#### **4.4. Análise dos comentários dos pais<sup>34</sup>**

Como já foi referido na metodologia, pediu-se aos pais que, depois de assistirem a aulas abertas, enviassem um comentário por e-mail sobre as suas expectativas em relação às aulas de FM, sobre o que tinham observado e sobre o que pensavam da ideia de poderem estar presentes nas aulas dos filhos. Das 26 famílias que participaram nas aulas abertas, apenas 6 enviaram comentários.

<sup>34</sup> Para consultar todos os comentários dos pais, ver Anexo VI.

Em todos os comentários enviados os pais expressam agradecimento pela oportunidade de poderem assistir às aulas dos filhos, mostrando satisfação pela iniciativa e fazendo comentários positivos relativamente ao funcionamento das aulas e ao desempenho da professora. Estes dados não são significativos pois a taxa de participação é muito baixa (23%). Além disso, tendo em conta o contexto, é possível que, por estarem identificados, os pais que responderam se tenham inibido de apontar aspetos menos positivos, havendo também a possibilidade de nas outras 20 famílias que se abstiveram haver alguém com uma opinião diferente.

#### **4.5. Análise das entrevistas aos pais<sup>35</sup>**

Foram entrevistados onze pais<sup>36</sup>. O principal objetivo destas entrevistas foi complementar as informações já obtidas através dos comentários enviados por email pelos pais.

##### **4.5.1. Perspetivas dos pais antes e depois das aulas abertas**

Na Tabela 13 são apresentadas as diferentes perspetivas dos pais acerca da disciplina de FM antes e depois de assistirem às aulas abertas dos seus filhos. As primeiras três categorias da tabela referem-se a aspetos mais concretos da aula – os conteúdos abordados, as atividades realizadas e a dinâmica da aula –, enquanto que a quarta categoria está orientada para uma opinião mais generalizada dos pais.

---

<sup>35</sup> Para consultar todas as entrevistas aos pais, consultar Anexo VII.

<sup>36</sup> Os pais foram identificados no documento de forma abreviada (por exemplo: P1).

|                                  | <b>Perspetivas antes das aulas abertas</b>   | <b>Perspetivas depois das aulas abertas</b>   |
|----------------------------------|--|---|
| <b>Conteúdos</b>                 | bastante teóricos (P1, P2, P5, P6, P7, P10, P11)   | bastante práticos (P10)   |
| <b>Atividades</b>                | solfejo rezado (P2, P3, P6, P7, P11)   | entoação (P6, P11)  |
|                                  | entoação e composição (P3)   | treino auditivo (P2)  |
| <b>Dinâmica da aula</b>          | ensino expositivo, com os alunos sempre sentados (P10)   | participação ativa dos alunos (P1)  |
|                                  | postura rígida e de grande concentração (P5)   | atividades em volta do piano (P2, P6, P7, P8)   |
|                                  | utilização frequente do quadro (P9)  | aula diversificada com diferentes fases (P7 e P9)   |
| <b>Opiniões gerais (citadas)</b> | Também não tenho muito noção porque a única formação musical que tive foi nas aulas de educação musical. (P2)                                      | Daquilo que é a disciplina, fiquei com uma ideia mais abrangente. (P2)  |
|                                  | Estava completamente às escuras, não tinha noção nenhuma do que seria uma aula de Música. (P4)   | (...) percebi que era tão importante o mesmo descanso para um dia normal como para as aulas de expressão musical e para a Música; se ela não estiver atenta e não chegar a horas, isso faz diferença; importa estar atentos e ter vontade. (P4) |
|                                  | Eu não fazia a mínima ideia como é que se processavam as aulas, zero. (P11)  | (...) percebi que é mais difícil do que parece. (P4)  |
|                                  | Não tinha noção bem de tudo aquilo que vocês fazem. (...) Eu não sei o que é que é a Formação Musical. (P7)<br>(...) não tinha ideia nenhuma. (P9) | (...) fiquei mais satisfeita até porque acho que é uma aula mais abrangente [e] diversificada (...) acho que isso predispõe os miúdos para aquela parte mais dura, mais teórica. (P6)   |

**Tabela 13 – Perspetivas dos pais antes e depois das aulas abertas**

Relativamente aos conteúdos das aulas de FM, a maioria dos pais pensava que estes eram muito mais teóricos do que práticos. Apesar de só um dos pais (P10) se referir à aula que assistiu como “muito prática”, também vários deles (P1, P2, P5, P6, P7 e P11), ao referirem que pensavam ser mais teórica do que prática, demonstram a sua mudança de perspetiva após assistirem à aula aberta.

Quanto às atividades realizadas na sala de aula, muitos pais (P2, P3, P6, P7 e P11) acreditavam que a principal atividade desenvolvida era a tradução para nomes de notas dos símbolos musicais escritos na pauta (o solfejo rezado). Alguns deles referiram que esta ideia vinha das aulas que tiveram de Educação Musical, quando frequentaram o Ensino Básico, em que faziam pouco mais do que isso. Apenas um dos pais (P3) referiu, de forma vaga, que talvez os objetivos fossem “aprender a cantar, aprender também as notas, as melodias, composição”. Depois de terem assistido às aulas abertas, os pais vislumbraram outras atividades, como o treino auditivo (P2) e a entoação (P6 e P11).

Ao nível da dinâmica da aula, alguns pais achavam que seria mais tradicional, ou seja, mais à base da utilização do quadro, dos ditados, duma postura mais rígida e parada (P5, P9 e P10). Depois de assistirem, uma grande parte dos pais ficou visivelmente surpreendida por serem aulas diversificadas, com muitas atividades em volta do piano e em que os alunos têm uma participação muito ativa na aula.

A partir das opiniões gerais percebemos que uma parte significativa dos pais não tinha qualquer referência de como seriam as aulas de FM antes de assistirem (P2, P4, P7, P9 e P11). Por outro lado, no fim da participação nas aulas abertas, vários pais referiram ter ficado “com uma ideia mais abrangente” (P2) e, de certa forma, passaram a valorizar mais a disciplina.

#### **4.5.2. Pontos positivos e negativos referidos pelos pais**

Os pais entrevistados apontaram diversos aspetos positivos e negativos relativamente às aulas abertas em que estiveram presentes. A maioria dos pais não identificou qualquer tipo de impacto das aulas abertas nos alunos. No entanto, alguns dos pais referem que a sua presença nas aulas pode ter um impacto negativo nos níveis de atenção e de participação dos alunos.

|                 | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| <b>Positivo</b> |    | *  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| <b>Negativo</b> |    |    | *  | *  |    | *  |    | *  |    |     |     |
| <b>s/i</b>      | *  |    |    |    | *  |    | *  |    | *  | *   | *   |

**Tabela 14 – Impacto nos alunos<sup>37</sup>**

Na Tabela 14 é possível observar que apenas um dos pais (P2) considera abertamente que a presença dos pais tem um impacto positivo no desempenho dos alunos:

Eu acho que ter adultos a ver os ajuda a ter um comportamento mais ajustado um bocadinho. Às vezes, ter alguém de novo que entra e vai observar, faz com que não seja tão familiar e isso traz uma certa vergonha que ajuda a ajustar melhor o comportamento. Assim não se sentem tão à vontade para serem completamente livres de fazerem o que lhes apetece como quando têm uma relação construída com alguém há muito tempo, que conhecem bem e com quem estão muito à vontade.

Quanto ao impacto negativo, um dos pais (P3) comentou que o filho pode ter ficado mais contido por ter o seu próprio pai presente, pois já é tímido por natureza. Outro pai (P4) referiu não ter gostado da atitude da filha na primeira aula a que foi assistir, pois esteve “sempre a olhar para trás”. Também outro pai (P6) acredita que o impacto é maior nos alunos “que têm lá os pais”, tendo sentido que o seu filho “se calhar não estava tão à vontade” como nas outras aulas. No mesmo sentido, um outro (P8) notou que, apesar do seu filho estar atento e a ouvir tudo, ele se virava para trás para ver se o pai também estava a olhar para ele. Portanto, todos os pais que veem um impacto negativo nos alunos pensam que é apenas relativo ao seu próprio filho.

Contudo, a maioria dos pais não repararam em nada que indicasse uma alteração no comportamento dos alunos. Um dos pais (P9), apesar de afirmar que “qualquer elemento novo no sistema influencia o sistema”, acredita que “não é significativo porque [lhe] pareceu que se comportaram de forma [normal]”. Outro pai (P5) é da opinião de que “não os inibiu, pois já estão muito habituados às pessoas, ao público”. Outros dois pais (P1 e P11) pensam “que eles estavam todos perfeitamente à vontade” e “completamente abstraídos da presença de terceiros”.

<sup>37</sup> Nesta tabela, a abreviatura ‘s/i’ significa ‘sem impacto’.

Relativamente ao impacto das aulas abertas no professor de FM, a maioria dos pais não conseguiu reconhecer qualquer tipo de impacto. Como se pode ver na Tabela 15, nenhum pai aponta um impacto negativo e apenas um dos pais (P2), que também leciona, considera que possa haver um impacto positivo. Dois dos pais (P4 e P5) não expressaram nenhuma opinião a este respeito.

|                 | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| <b>Positivo</b> |    | *  |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| <b>Negativo</b> |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |
| <b>s/i</b>      | *  |    | *  |    |    | *  | *  | *  | *  | *   | *   |

**Tabela 15 – Impacto no professor de FM<sup>38</sup>**

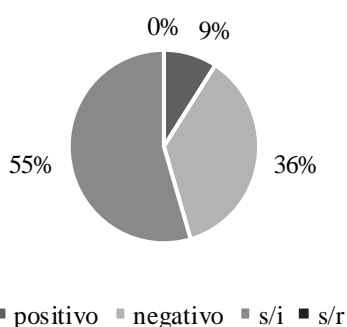
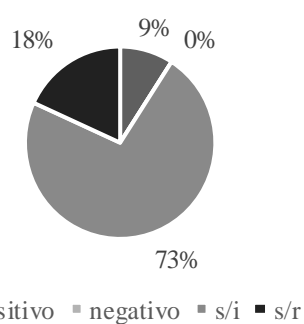
De acordo com um dos pais (P2), o impacto pode ser positivo:

Eu acho que nos obriga a ser melhores. Eu também sou professora e, se tivesse os pais a assistir à minha aula, ia ter todo o cuidado em não “pisar ramo verde”, não falhar. Eu acho que nos coloca numa situação menos confortável, mas que nos faz ser melhores, ser os profissionais que de facto deveríamos ser; sem cair naquela descontração que às vezes nos faz cair em certas rotinas (...). Mas ali não se é menos profissional porque estamos constantemente a ser observados e obriga-nos a ter muito cuidado com tudo o que fazemos (...).

Apesar de alguns pais referirem ser possível que alguns professores possam sentir-se menos confortáveis ou eventualmente preocupar-se mais com a preparação das aulas, não se aperceberam disso nas aulas a que assistiram.

A partir dos Gráficos 9 e 10 podemos comparar as opiniões dos pais relativamente ao impacto das aulas abertas nos alunos e no professor de FM.

<sup>38</sup> Nesta tabela, ‘s/i’ significa ‘sem impacto’.

**Gráfico 9 – Impacto nos alunos<sup>39</sup>****Gráfico 10 – Impacto no professor de FM<sup>40</sup>**

Podemos observar que a maioria dos pais não prevê que a sua presença tenha qualquer tipo de impacto nos alunos (55%) e no professor de FM (73%). Embora 9% dos pais acredite que as aulas abertas podem ter um impacto positivo nos alunos e no professor de FM, há um grupo de pais que pensa poder existir um impacto negativo nos alunos (36%).

Quando questionados sobre eventuais dificuldades de implementação de aulas abertas, os pais referiram apenas uma: a dificuldade de articulação do horário das aulas com a disponibilidade dos pais, quer ao nível do trabalho (P1), quer ao nível de outras tarefas necessárias (P3 e P10).

Como principais vantagens, os pais referiram a oportunidade de conhecerem melhor o funcionamento da disciplina, de poderem aprender algumas coisas e de ficarem a par do que era lecionado, podendo, desta forma, ajudar os filhos em casa (ver Tabela 16).

| Vantagens  | Desvantagens   |
|--|--|
| Maior e melhor perceção dos pais sobre o funcionamento da disciplina de FM (P1, P3, P4, P6, P8, P9 e P10). | Inibição de alguns alunos (P5, P9, P11).                                       |
| Maior sensibilidade e facilidade dos pais em cooperar no trabalho dos filhos (P5, P6, P7, P8 e P10).       | Distração de alguns alunos (P8).   |
| Oportunidade para os pais demonstrarem o seu interesse nas atividades dos filhos (P5, P6, P9 e P11).       | Invasão do espaço dos alunos, quando as aulas são abertas frequentemente (P9). |
| Estreitamento da relação entre os pais e o professor de FM (P1 e P2).                                      |  |
| Maior transparência do ensino (P2 e P11).  |  |

**Tabela 16 – Perspetiva dos pais: vantagens e desvantagens das aulas abertas**

<sup>39</sup> Neste gráfico, ‘s/r’ significa ‘sem resposta’ e ‘s/i’ significa ‘sem impacto’.

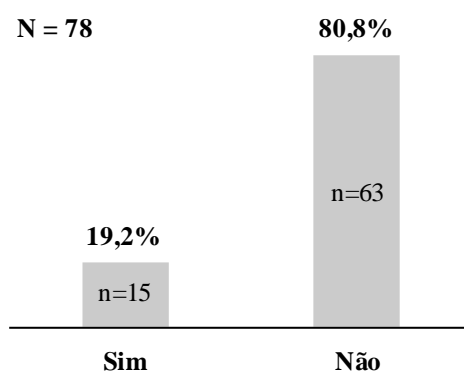
<sup>40</sup> Neste gráfico, ‘s/r’ significa ‘sem resposta’ e ‘s/i’ significa ‘sem impacto’.

Alguns dos pais (P5, P6, P9 e P11) referiram ainda que uma das vantagens das aulas abertas é que estas passariam a ser uma oportunidade para demonstrarem aos filhos que se interessam pelas suas atividades. Como principais desvantagens referiram o potencial impacto negativo na prestação dos alunos, que tanto pode ser afetada por ficarem mais inibidos do que o normal (P5, P9 e P11) ou por ficarem distraídos com mais facilidade com a presença dos pais (P8).

#### 4.6. Análise das entrevistas aos professores de FM<sup>41</sup>

Esta segunda parte da análise inclui informação recolhida junto dos professores entrevistados relativamente à caracterização das aulas abertas, aos objetivos definidos para este tipo de aulas, aos aspetos a levar em consideração na implementação deste tipo de aulas, entre outros.

Para seleccionar os entrevistados foram contactados 121 professores de FM de diversas zonas do país, aos quais apenas responderam 78. Desses professores que responderam ao apelo, apenas 19,2% tinham dado aulas abertas de IM ou FM (ver Gráfico 11). Os restantes 80,8% nunca tinham dado aulas abertas ou então tinham-nas realizado apenas noutras disciplinas (pré-escolar, instrumento ou coro).



**Gráfico 11 – Professores que deram aulas abertas de IM ou FM**

Dos 15 professores que deram aulas abertas de IM ou FM, apenas 7 corresponderam aos critérios de seleção para ser entrevistados. Tal como já foi referido no capítulo da

<sup>41</sup> Para consultar todas as transcrições das entrevistas aos professores de FM, ver Anexo VIII.

metodologia, o critério de seleção usado foi terem dado mais de três aulas abertas de IM ou FM durante a sua experiência docente.

#### 4.6.1. Caracterização das aulas abertas implementadas pelos professores de FM

Todos os professores entrevistados<sup>42</sup> (N=7) deram aulas abertas de FM em algum momento das suas carreiras enquanto docentes. No entanto, estes professores implementaram diferentes tipos de aulas abertas. Dois dos entrevistados mantiveram o formato das suas aulas normais, mesmo quando deram aulas abertas. Os restantes optaram por adaptar a aula à presença de observadores externos (Tabela 17).

|      | Norm | Adap | Observação |
|------|------|------|------------|
| Pfm1 |      | *    | P          |
| Pfm2 |      | *    | SP         |
| Pfm3 | *    |      | NP         |
| Pfm4 |      | *    | NP         |
| Pfm5 |      | *    | P          |
| Pfm6 | *    |      | NP         |
| Pfm7 |      | *    | P          |

Tabela 17 – Tipos de aulas abertas e relação com o tipo de observação<sup>43</sup>

Relativamente ao papel dos observadores, participante ou não-participante, os professores optaram por abordagens diversas. Como é possível observar na Tabela 17, três professores (Pfm3, Pfm4 e Pfm6) pensaram na presença dos observadores como não-participante. É interessante verificar que dois desses professores optaram por não alterar o modelo das aulas relativamente ao funcionamento das aulas normais (Pfm3 e Pfm6). De igual modo, os professores que optaram por mudar o funcionamento destas aulas, pensaram, na sua maioria, dar aos observadores a oportunidade de poderem participar em algumas das atividades (Pfm1, Pfm5 e Pfm7).

---

<sup>42</sup> Os professores de FM foram identificados no documento de forma abreviada (por exemplo: Pfm1).

<sup>43</sup> Na tabela as abreviaturas correspondem a: Norm – Aula Normal; Adap – Aula Adaptada; P – Participante; SP – Semi-participante; NP – Não participante.

|             | única | esporádicas | regulares | todas |
|-------------|-------|-------------|-----------|-------|
| <b>Pfm1</b> |       | *           |           |       |
| <b>Pfm2</b> |       | *           |           |       |
| <b>Pfm3</b> |       |             |           | *     |
| <b>Pfm4</b> |       | *           |           |       |
| <b>Pfm5</b> |       |             | *         |       |
| <b>Pfm6</b> |       |             |           | *     |
| <b>Pfm7</b> | *     |             |           |       |

**Tabela 18 – Frequência das aulas abertas implementadas pelos professores<sup>44</sup>**

Relativamente à frequência com que os professores organizavam aulas abertas, é possível ver na Tabela 18 que a maioria dos professores optou por não realizar este tipo de aulas todas as semanas. Dois dos professores (Pfm3 e Pfm6), no entanto, permitiram que os pais pudessem assistir a qualquer uma das aulas que dão.

Ao nível da gestão da participação dos observadores e das entradas e saídas dos mesmos na sala de aula foi possível identificar também algumas divergências.

|             | Participação | E/S  |
|-------------|--------------|------|
| <b>Pfm1</b> | Convite      | R    |
| <b>Pfm2</b> | Convite      | R    |
| <b>Pfm3</b> | Livre        | R    |
| <b>Pfm4</b> | Convite      | R    |
| <b>Pfm5</b> | Convite      | Flex |
| <b>Pfm6</b> | Livre        | Flex |
| <b>Pfm7</b> | Convite      | R    |

**Tabela 19 – Gestão da participação e das entradas e saídas na sala de aula<sup>45</sup>**

Relativamente à participação dos observadores, podemos ver na Tabela 19 que a maior parte das aulas abertas aconteceu por convite do professor para uma data específica. Apenas dois professores (Pfm3 e Pfm6) revelaram disponibilidade para que a presença dos pais fosse livre, podendo as suas aulas ser observadas em qualquer dia e sem aviso prévio. Estes professores (Pfm3 e Pfm6) são os mesmos que possibilitam que todas as suas aulas sejam abertas. Na organização das entradas e saídas dos observadores na sala de aula, a maioria dos professores apenas admite que os observadores entrem no início e

<sup>44</sup> As expressões de frequência indicadas (“única”, “esporádicas”, “regulares” e “todas”) são relativas ao número de aulas abertas realizadas durante o período de um ano).

<sup>45</sup> Na tabela as abreviaturas correspondem a: E/S – Entradas e Saídas; R – Rígidas; Flex – Flexíveis.

saiam no final da aula (R). Contudo, alguns referem não se importarem que as entradas e saídas sejam feitas a qualquer momento (Flex).

|             | Frequência |        |        |       | Tipo |      |            | Gestão       |      |
|-------------|------------|--------|--------|-------|------|------|------------|--------------|------|
|             | única      | espor. | regul. | todas | Norm | Adap | Observação | Participação | E/S  |
| <b>Pfm1</b> |            | *      |        |       |      | *    | P          | Convite      | R    |
| <b>Pfm2</b> |            | *      |        |       |      | *    | SP         | Convite      | R    |
| <b>Pfm3</b> |            |        |        | * →   | * →  |      | NP →       | Livre        | R    |
| <b>Pfm4</b> |            | *      |        |       |      | *    | NP         | Convite      | R    |
| <b>Pfm5</b> |            |        | *      |       |      | *    | P          | Convite      | Flex |
| <b>Pfm6</b> |            |        |        | * →   | * →  |      | NP →       | Livre        | Flex |
| <b>Pfm7</b> | *          |        |        |       |      | *    | P          | Convite      | R    |

**Tabela 20 – Relação entre a frequência, o tipo e a gestão das aulas abertas**

Quando analisamos todos os elementos recolhidos até agora (ver Tabela 20), é possível observar a existência de dois perfis de professores, duas maneiras de pensar em aulas abertas:

1. Aulas abertas como aulas iguais às aulas normais, onde se espera que os observadores não tenham um papel participante. Por esta razão, todas as aulas podem ser aulas abertas e os observadores são livres de escolher as aulas em que estão presentes (Pfm3 e Pfm6).

2. Aulas abertas como aulas “especiais”, onde os observadores são vistos como “convidados” que podem participar nas atividades e, por isso mesmo, têm de ser organizadas e programadas com antecedência.

Os observadores das aulas abertas de todos estes professores são, na maioria dos casos, os pais dos alunos. Alguns professores também abrem as suas aulas aos professores de instrumento e, menos frequentemente, a colegas de FM, membros da direção da escola, membros de conselhos de inspeção ou professores-estagiários.

Por último, apresentam-se as diferenças que existem entre os professores relativamente à escolha dos graus das turmas onde realizaram aulas abertas.

|             | Iniciações | 1 e 2 | 3, 4 e 5 | 6, 7 e 8 |
|-------------|------------|-------|----------|----------|
| <b>Pfm1</b> | *          | *     | *        |          |
| <b>Pfm2</b> |            | *     |          |          |
| <b>Pfm3</b> | *          | *     |          |          |
| <b>Pfm4</b> | *          | *     |          |          |
| <b>Pfm5</b> | *          | *     | *        |          |
| <b>Pfm6</b> | *          | *     | *        | *        |
| <b>Pfm7</b> | *          |       |          |          |

**Tabela 21 – Graus em que os professores realizaram aulas abertas**

Como se pode ver na Tabela 21, a maioria dos professores implementou aulas abertas em turmas de Iniciação e 1º e 2º graus. A partir do 3º ciclo (graus 3, 4 e 5), o interesse dos professores em abrir as aulas de FM diminui significativamente. Apenas um professor (Pfm6) implementou aulas abertas em todos os graus que lecionava.

As principais razões invocadas para a realização de aulas abertas em turmas de Iniciação são: mostrar aos pais que há um trabalho sério por detrás de todas as atividades (Pfm3 e Pfm7), facilitar a gestão do comportamento dos alunos mais novos tendo os pais na sala (Pfm4), facilitar a transição do Pré-escolar para o 1º ciclo na Iniciação I (Pfm6) e motivar os pais e os alunos para a aprendizagem musical (Pfm1).

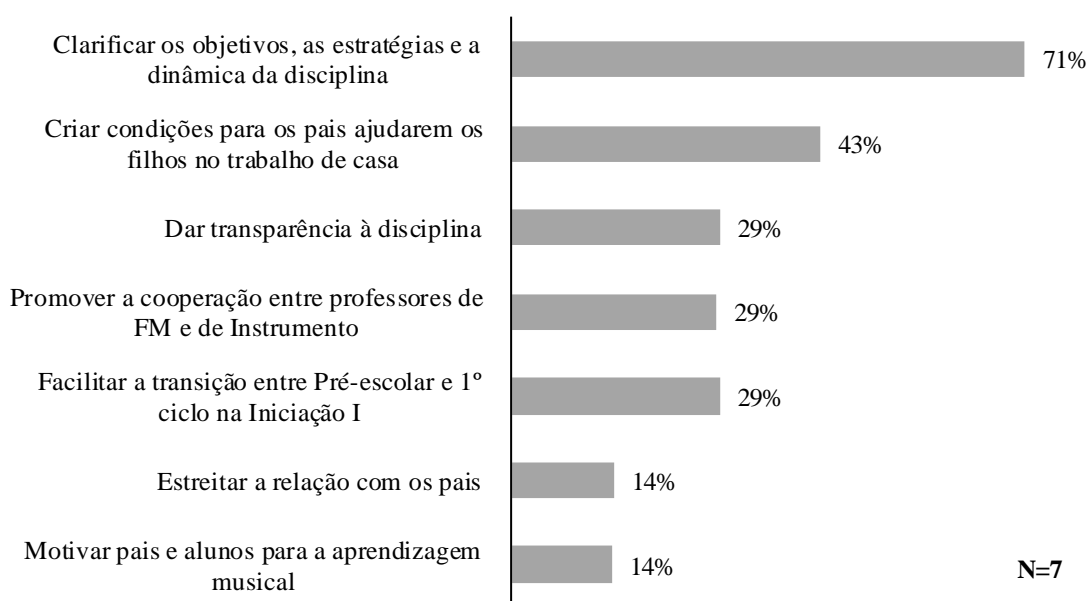
Nos 1º e 2º graus, a maioria dos professores justifica as aulas abertas com a necessidade de clarificar os objetivos, as estratégias e a dinâmica das suas aulas perante os pais. Talvez isto aconteça por haver muitos alunos a ingressarem no EAE da Música sem terem passado pela Iniciação Musical ou até sem terem tido quaisquer aulas de música. Isto também leva a que alguns professores se preocupem em criar condições para os pais, muitas vezes com pouca ou nenhuma formação musical, possam dar algum apoio no estudo/trabalho de casa dos seus filhos. Curiosamente, e um bocadinho ao contrário desta tendência, um dos professores (Pfm7), o único a implementar aulas abertas exclusivamente em turmas de Iniciação Musical, afirma que nesta fase (1º e 2º graus) os alunos e os pais já encaram de forma séria a FM e que, por isso, não vê necessidade em implementar aulas abertas.

A partir do 3º ciclo, a implementação de aulas abertas diminui e isso deve-se, muito provavelmente, ao facto de já não haver necessidade de explicar aos alunos e aos pais como funciona a disciplina, pois isso já terá sido feito em anos anteriores. Por outro lado, os alunos também já terão adquirido um nível de autonomia mais elevado.

No ensino secundário, alguns professores chegam a dizer que deixa de fazer sentido (Pfm3) porque a tendência é rejeitar a presença dos pais na escola e nas aulas. Um único professor (Pfm6) mantém as aulas abertas em todos os graus, incluindo no secundário, acreditando que, apesar de serem aulas com pouca afluência de observadores, esta sua postura dá mais transparência ao seu trabalho.

#### 4.6.2. Objetivos da implementação de aulas abertas

Foram 7 as razões enunciadas pelos professores para a implementação das aulas abertas (ver Gráfico 12).



**Gráfico 12 – Objetivos da implementação de aulas abertas**

1. *Clarificar os objetivos, as estratégias e a dinâmica da disciplina (71%)* – Um dos professores (Pfm7) disse ter “a sensação de que os pais achavam que os meninos basicamente [iam] passear e ficavam a fazer joguinhos durante os 45 minutos [na aula de iniciação]”. Outro professor (Pfm1) percebeu que os pais tinham sentido “muita diferença aquando da mudança de professores” e, por isso, achou pertinente explicar-lhes como funcionava. Outro (Pfm5) sentiu necessidade de ajudar os pais a “perceberem quais [eram] as estratégias que se [desenvolviam] nas aulas”, que “o próprio professor de FM é músico” e que a FM “é uma disciplina prática, musical, não excessivamente teórica”. Outros dois professores (Pfm4 e Pfm6) consideraram importante “os pais perceberem os

objetivos gerais” e que “muitas vezes [os pais iam] com uma ideia não muito exata do que é a FM”.

2. *Criar condições para os pais ajudarem os filhos no trabalho de casa* – Alguns professores (43%) têm como objetivo “que o pai depois em casa consiga auxiliar no estudo” (Pfm2 e Pfm4). Assim, a aula aberta também pode servir “para os pais perceberem e saberem como ajudar os filhos, saberem que eles têm trabalho para casa e o que é que eles fazem [nas aulas de FM]” (Pfm5).

3. *Dar transparência à disciplina* – Ainda que não atinjam nenhuma meta em particular, alguns professores (29%) gostam de demonstrar que fazem “um trabalho transparente” (Pfm6 e Pfm3). É interessante verificar que estes dois professores são os únicos a implementar aulas abertas regulares.

4. *Promover a cooperação entre professores de FM e de Instrumento* – Alguns professores de FM (29%) sugerem que terem professores de Instrumento a assistir pode ser benéfico para estimular a partilha de ideias e práticas pedagógicas. Um dos professores (Pfm6) afirma que muitas vezes são os próprios professores de Instrumento que “perguntam se podem assistir” para ver o que é que existe de diferente e em comum entre o que é abordado nas duas disciplinas (FM e Instrumento). Assim, quando se abandonam “certos pudores e [se abre] a porta”, mostra-se o que se faz nas aulas e obtém-se *feedback* de colegas, o que pode ajudar a melhorar a prática pedagógica (Pfm3).

5. *Facilitar a transição entre Pré-escolar e 1º ciclo na Iniciação I* – Na Iniciação I, visto “os miúdos serem muito novos, e por uma questão de conforto” (Pfm4), alguns professores (29%) sentem que é útil trazer os pais para a aula, pois ajuda a “[estabelecer] algum tipo de comportamentos” aceitáveis em aula (Pfm6). Ambos os professores sugerem que nestas idades “a presença dos pais serve só para transição, não para estabilização” (Pfm6) e que, por isso, costumam pedir aos pais que venham mais nas primeiras aulas.

6. *Estreitar a relação com os pais* (14%) – Os pais desempenham o papel principal no que diz respeito à educação e à aprendizagem dos filhos. Por esse motivo, é importante que os professores estabeleçam uma relação saudável com os pais dos seus alunos, tanto para perceberem melhor o contexto familiar dos alunos, como para garantirem que o que transmitem aos pais é acolhido da melhor forma (Pfm5).

7. *Motivar pais e alunos para a aprendizagem musical* (14%) – Ao contrário de alguns professores, que defendem que as aulas abertas podem servir para os pais aprenderem como podem ajudar os filhos a estudar em casa, o objetivo de um dos professores (Pfm1) passa mais por motivar os pais a “motivarem os filhos para a música”. Ao abrir as aulas de FM, os pais ouvem música, ouvem falar sobre música e realizam os exercícios da aula com os respetivos filhos. O facto de as aulas serem adaptadas e propositadamente mais lúdicas aumenta a possibilidade de pais e alunos saírem mais motivados para a aula seguinte.

#### **4.6.3. Cuidados particulares e dificuldades na implementação de aulas abertas**

Quatro dos professores consideram importante ter determinados cuidados na preparação e na realização de aulas abertas. Alguns desses cuidados focam-se mais na conceção da aula em si, tais como:

- tipo de exercícios – para um dos professores (Pfm1), “a parte prática funciona sempre, [mas] os exercícios (...) não podem ser demasiados difíceis nem demasiado fáceis”. O objetivo é que também “o pai consiga aprender”. É importante que terminem “a aula com uma motivação para a seguinte.” Além disso, considera também que é aconselhável trabalhar sobre “algo que o filho saiba” para que este se sinta “importante ao lado do pai”. Um outro professor (Pfm5) apela a que se faça “uma aula gira e divertida”.
- tempo de aula – apenas um professor (Pfm1) refere que uma aula de “45 minutos chega”, pois isso faz com que os pais terminem “com um sorriso e bem-dispostos, com vontade de voltar”. Para motivar os pais e os alunos para a aprendizagem da música, este professor opta por não fazer aulas muito longas, pois acredita que assim é mais fácil que os pais e os alunos não se sintam cansados ou aborrecidos.
- ergonomia e disposição da sala de aula – um dos professores (Pfm5) considera fundamental que “as mesas [estejam] próximas, [com] todos juntos [incluindo o professor] (...) e com os pais à volta”, com o objetivo de facilitar o trabalho de grupo.

Por outro lado, vários professores referem a necessidade de cuidados especiais a ter neste tipo de aulas. São eles:

- reação do professor – um dos professores (Pfm1) diz ser importante ter “capacidade de improvisação” [perante situações inesperadas], reagindo de forma “natural”, “simples” e “humana”. Este professor acredita que só assim é possível “criar uma ligação muito mais estreita” com os pais e “desarmar qualquer pai que venha com uma atitude arrogante”.
- postura/sensação – para outro (Pfm5), o professor tem de “estar muito confiante e muito seguro do que se faz e muito tranquilo”, para não transmitir sensações de “preocupação ou de pressão” tanto aos pais como aos alunos.
- comunicação oral – segundo um dos professores (Pfm2), o professor deve adaptar o seu discurso à presença dos pais e acrescenta que, por vezes, é necessário “falar duas vezes: uma mais infantil, mais direcionada para as crianças, e outra para os adultos.”
- foco no grupo – um dos professores (Pfm5) defende que, neste tipo de aulas, não se deve pedir a um aluno que realize algum exercício sozinho, já que isso coloca sobre ele uma maior pressão. Para este professor, é necessário passar uma mensagem positiva e motivadora da disciplina, pelo que faz mais sentido promover o trabalho em grupo, pois faz com se sintam “todos confiantes”.
- valorização da presença dos pais – um dos professores (Pfm7) acredita que para ter todos os pais presentes nas aulas abertas “não [se deve] informar [os pais sobre a possibilidade de participarem nas aulas] como se fosse uma coisa sem interesse ou sem importância”. Assim, este professor sugere que se envie “um email [aos pais] (...) a explicar (...) que [a sua participação é] muito importante para [os alunos]”.

Os professores fizeram também referência a vários obstáculos que dificultam a implementação de aulas abertas. Os principais obstáculos referidos foram: disponibilidade de pais e professores, e logística. Relativamente aos pais, a maioria dos professores afirma que é difícil, muitas vezes, que venham assistir às aulas de FM dos filhos. Os principais motivos apontados são:

- disponibilidade de horário – um dos professores (Pfm4) refere que “nem sempre os pais têm essa disponibilidade de assistir às aulas” e outro (Pfm5) diz que

“complicado só é nas turmas de ensino integrado”, pois “os pais não vêm assistir às aulas às 10h ou 11h da manhã”.

- prioridades – ainda que estejam livres de compromissos profissionais, os momentos em que os filhos estão ocupados tornam-se ótimas oportunidades para cumprir algumas tarefas diárias necessárias. Um dos professores (Pfm1) explica que, principalmente “no início, os pais estranham o porquê de não poderem deixar os filhos e ir às compras ou fazer outra coisa qualquer”. Assistir às aulas de FM dos filhos implica, muitas vezes, uma gestão mais complexa do tempo pessoal e familiar que nem todos podem ou conseguem realizar. Outro professor (Pfm2) acredita que “mesmo para os pais mais empenhados em que os filhos aprendam mesmo música, [para eles as aulas] continuam a ser um bocado ATL, ou seja, é tempo livre para os pais”. Neste caso parece haver um maior desinteresse por parte dos pais em substituir o seu tempo livre pelas aulas dos filhos.

Quanto aos professores de instrumento, as principais dificuldades referidas são:

- disponibilidade de horário – tal como acontece com os pais, também os professores de instrumento trabalham muitas vezes no horário das aulas de FM. Um dos professores (Pfm6) diz existirem “escolas em que todos os professores estão a dar aulas ao mesmo tempo e fica difícil ir às aulas” uns dos outros. Além disso, outro professor (Pfm7), apesar de nunca ter aberto a aula aos professores de instrumento, acredita que o facto de todos terem horários diferentes faz com que seja “mais difícil de gerir, porque mesmo que viessem alguns, os outros não viriam”. Este professor valoriza muito a presença de todos, até porque realiza aulas abertas apenas uma vez por ano.

- insegurança – para um dos professores (Pfm3), “o problema não é o tempo”, mas sim a “falta de segurança”, afirmando que “[os professores não se sentem] à vontade [...] mesmo entre colegas”. Segundo este professor, é necessário que os professores mantenham boas relações para se sentirem bem uns com os outros e, dessa forma, não terem receio de abrir as suas aulas aos colegas. Também outro professor (Pfm4) calcula “que seja mais difícil” implementar aulas abertas com professores de instrumento “se não houver essa boa relação [entre colegas]”.

Para além destas, há ainda algumas dificuldades em relação a outros aspetos:

- direções de escolas – ao contrário de um dos professores (Pfm3) que sugere que “com as escolas está tudo bem”, outro professor (Pfm1) indica que “as direções ainda têm algumas reticências, [...]e ainda querem saber um bocadinho do que se passa e assistir à aula para ver se não se está a dizer nada fora do contexto.” Parece normal que as direções queiram estar a par destas iniciativas, mas talvez existam algumas que sejam mais “restritivas” e prefiram resguardar as aulas da avaliação de terceiros.
- constrangimento de espaço – por vezes a afluência de observadores pode ser elevada e tornar complicada a gestão do espaço da sala de aula. Um dos professores (Pfm7) refere que normalmente pedia “com antecedência à Direção a sala maior, mas mesmo assim chegou a ser pequena para algumas das turmas.”

#### 4.6.4. Pontos positivos e negativos referidos pelos professores

As reações dos alunos relativas às aulas abertas registadas pelos professores de FM variam e são muitas vezes contraditórias. Isto deve-se ao facto de os alunos reagirem de maneira diferente entre si; ou seja, enquanto que alguns se sentem mais motivados e gostam que os pais ou os professores de instrumento estejam presentes, outros sentem-se mais inibidos e com receio de que quem está a observá-los critique a sua prestação na aula.

A Tabela 22 apresenta as reações demonstradas pelos alunos no contexto de aulas abertas que os professores de FM consideraram como positivas e negativas.

| Positivas  | Negativas   |
|--|---|
| Abstraem-se da presença dos observadores (Pfm1, Pfm2, Pfm4 e Pfm6) | Inibem-se e participam pouco ativamente (Pfm1, Pfm2, Pfm3, Pfm4 e Pfm6) |
| Dedicam-se e participam mais ativamente (Pfm3, Pfm5 e Pfm6)        |   |
| Gostam de sentir que sabem mais do que os pais (Pfm7)              |   |

**Tabela 22 – Perspetiva dos professores: reações positivas e negativas dos alunos**

A partir da Tabela 22 verificamos que, positivamente, há alunos que “se conseguem abstrair relativamente bem” (Pfm4) da presença dos observadores e que, em resultado, não revelam “excesso de confiança ou excesso de cuidado” durante as aulas abertas (Pfm6). Isto acontece, de acordo com um dos professores (Pfm1), quando os alunos

percebem “que os pais não estão ali para olhar para os filhos” (como acontece nas aulas que este professor organiza, onde procura ter os pais a participar em atividades junto com os filhos). Para outro professor (Pfm2), esta capacidade de se abstraírem tende a ocorrer “em turmas grandes” e em que os pais, por “estarem atrás”, não ficam facilmente visíveis para os alunos.

Por outro lado, alguns alunos não conseguem abstrair-se completamente, mas “acham fantástico” terem os pais nas aulas com eles (Pfm5). Também nas aulas abertas de um dos professores (Pfm7), os alunos demonstram entusiasmo com a presença dos pais nas aulas, especialmente em atividades específicas “em que parecia que os pais passavam a ser filhos e eles os pais”. Segundo um dos professores (Pfm3), desde que os alunos não se tornem dependentes da presença dos pais nas aulas, o entusiasmo é positivo “porque eles sentem que os pais estão ali e têm interesse, então dedicam-se mais”. Outro professor (Pfm6) afirma que o tempo de “reação [de alguns dos alunos] é mais rápido porque querem mostrar que estão atentos, não necessariamente ao professor, mas aos pais”.

Do ponto de vista mais negativo, há alunos que “não reagem bem, que não querem” que os pais estejam presentes nas aulas (Pfm2). Um dos professores (Pfm1) reparou que “no início [os alunos] não gostam muito que os pais vão à aula, porque dá a sensação de que os pais vão ver o que estão a fazer na aula, como que a controlar”. Para este professor, os alunos sentem-se mais receosos quando os pais ficam simplesmente a observar as aulas. De facto, também outro professor (Pfm4) pensa que “pode haver um fator de inibição, de [os alunos] quererem controlar o seu comportamento ou quererem corresponder a uma expectativa, sobretudo numa fase inicial”. Um dos professores (Pfm3) diz ter-se deparado com alguns alunos que se sentiam pouco à vontade nas aulas abertas devido à postura crítica que os pais exerciam sobre eles. Este professor relata inclusivamente um caso específico de um aluno que se sentia extremamente pressionado pelo pai, durante e após as aulas abertas, o que “fez [o professor] acabar com” as aulas abertas. Como consequência deste tipo de pressão exercida pelos pais, os alunos podem responder menos às indicações do professor e/ou de forma mais lenta (Pfm6).

A forma como os pais ou os professores de instrumento lidam diariamente com os alunos e como encaram a aula aberta é muito provavelmente decisiva no tipo de reações manifestadas pelos alunos. No entanto, há uma tendência para haver reações mais positivas por parte dos alunos em aulas abertas adaptadas e esporádicas de observação

participante ou em aulas abertas normais e frequentes de observação não participante. Enquanto que o principal motivo para o sucesso do primeiro tipo de aula parece ser a participação dos pais nas atividades, na segunda este parece estar associado ao equilíbrio entre os diversos agentes que surge com a rotina.

Como seria de esperar, também as reações dos pais às aulas abertas são bastante diversificadas. Relativamente ao simples ato de comparecerem nas aulas dos filhos, um dos professores (Pfm7) diz que “foi muito fácil mobilizar os pais, eles vieram com muito empenho”, visto que já conheciam a atividade de anos anteriores<sup>46</sup>. No caso de outro professor (Pfm3), que abriu todas as aulas, refere que “alguns foram assistir só esporadicamente e depois desistiram, mas houve pais que foram assiduamente assistir às aulas”. Houve outro professor (Pfm6) que também referiu um comportamento similar:

“(…) a partir de certa altura os pais deixam [de ir às aulas abertas], já conhecem, confiam que os miúdos sabem (…) explicar o que aconteceu no contexto de aprendizagem, não precisam de estar lá (…) para saber o que se está a passar (…)”.

Na Tabela 24 é possível observar que a maioria dos professores obtém dos pais um *feedback* muito positivo. Porém, três deles referem algumas reações mais negativas.

| Positivas  | Negativas   |
|--|---|
| Gostam e empenham-se (Pfm2, Pfm3, Pfm5, Pfm6 e Pfm7) | Interessam-se menos quando ficam só a assistir (Pfm2)                             |
|  | Não compreendem os objetivos de determinadas atividades/estratégias (Pfm2 e Pfm3) |
|  | Adotam uma postura desadequada (Pfm3, Pfm4 e Pfm6)                                |

**Tabela 23 – Perspetiva dos professores: reações positivas e negativas dos pais**

Cinco dos professores (Pfm2, Pfm3, Pfm5, Pfm6 e Pfm7) revelam que o *feedback* dado pelos pais que assistem às suas aulas é sempre ou quase sempre muito positivo. Um desses professores (Pfm6), apesar de também obter um *feedback* positivo dos pais, acredita que essas reações podem estar “condicionadas” pelo facto de, muitas vezes, os pais assistirem

<sup>46</sup> Este professor (Pfm7) realiza aulas abertas apenas na última aula de cada ano, adaptando-as à presença dos pais; são aulas participantes e com uma vertente performativa muito forte.

a “momentos de *performance*” que já estão trabalhados e que é suposto correrem bem. Outro professor (Pfm2) acrescenta que, embora os pais digam que gostam e até peçam para se fazerem mais aulas abertas, alguns deles acabam por não estar presentes. Por outro lado, alguns pais demonstram pouco interesse nas aulas abertas, especialmente “quando [ficam só a assistir] às aulas dos filhos” (Pfm2). Outro aspeto importante é o facto de nem sempre os pais compreenderem os objetivos a atingir com determinados exercícios (Pfm2 e Pfm3). Por último, há ainda alguns pais que adotam uma postura desadequada, interferindo no decorrer da aula com o intuito de corrigir determinados comportamentos dos alunos (Pfm3, Pfm4 e Pfm6).

Em relação aos professores de instrumento, os professores de FM não apontam qualquer tipo de reação negativa. Na maioria das vezes, os professores só se sentem à vontade para assistir às aulas uns dos outros quando há uma boa relação entre eles. Um dos professores (Pfm4) refere que deu aulas abertas “com vários colegas porque havia abertura para isso, havia uma boa relação entre os docentes”. Quando os professores de instrumento assistem às aulas abertas, normalmente “o *feedback* (...) é bom” (Pfm3). Um dos professores (Pfm6) conta que já teve “colegas a assistirem (...) regularmente, durante um período” e mais esporadicamente quando “queriam ver como ensinava determinado conteúdo”.

Se as reações dos alunos, dos pais e dos professores de instrumento são elementos chave para a compreensão da prática das aulas abertas, também as sensações e os desafios que o próprio professor de FM vivencia são importantes para uma visão mais completa do fenómeno. Todos os professores entrevistados afirmaram sentir-se bem com a implementação de aulas abertas. Na Tabela 25 é apresentado de forma resumida o que cada um dos professores sente ao dar aulas abertas.

|             | <b>Sensação própria</b>   |
|-------------|---|
| <b>Pfm1</b> | Eu não sinto desconforto nem insegurança.   |
| <b>Pfm2</b> | [É como se fosse] mais um aluno (...) não tenho qualquer problema em ter assistência.                               |
| <b>Pfm3</b> | Na verdade, é uma coisa que não me faz nenhuma confusão.  |
| <b>Pfm4</b> | (...) à medida que vamos estando confiantes no nosso trabalho e naquilo que fazemos, isso começa a ser normal (...) |
| <b>Pfm5</b> | (...) eu nunca me senti constrangida quanto a isso.   |
| <b>Pfm6</b> | Para mim é igual; não sinto que estejam a avaliar (...)   |
| <b>Pfm7</b> | (...) para mim sim [sempre foi fácil gerir aulas com muita gente] (...)   |

**Tabela 24 – Sensações dos professores de FM ao darem aulas abertas**

Apesar de todos se sentirem confortáveis, a maioria tem a noção de que nem todos os professores sentem essa segurança ao dar aulas abertas e apontam alguns desafios que podem surgir quando se decide abrir as aulas. Um dos professores (Pfm1) defende que “o problema muitas vezes é nós sentirmo-nos inseguros com aquilo que vamos dizer.” Outro professor (Pfm4) refere que é normal toda a gente sentir “numa fase inicial um grau de desconforto”, mas também acredita que são a insegurança, a falta de um bom plano ou o não saber bem o que se vai fazer que provocam nervosismo.

Há ainda outro professor (Pfm3) que descreve a sua perspetiva bastante detalhadamente:

(...) para mim é um desafio saber que a qualquer momento alguém entra na sala e a aula tem de decorrer normalmente. Portanto, é o desafio de saber que não posso estar (...) distraído, tenho de estar sempre presente, a pensar muito bem naquilo que estou a fazer nas aulas. (...) dar aulas é uma exposição grande; umas vezes estamos mais dispostos e outras vezes menos, mais concentrados e outras vezes menos, como qualquer pessoa. É completamente diferente para a performance de um professor saber que a qualquer momento está alguém de fora a assistir ou que nunca está ninguém. (...) Isto porque exige uma concentração constante. Quando estou com os alunos posso fazer umas brincadeiras, que servem para eu relaxar, descansar, o que seja. Há coisas que, se estiver alguém a avaliar de fora, ou se forem os pais a observar - que implica alguma avaliação -, se calhar já não estou tão à vontade. E, nesse sentido, eu não posso ter a presunção de que não mudou nada, porque sei que vai lá estar alguém, um pai ou uma mãe, (...) e que tenho de chegar lá e dar o máximo.

Dar uma aula aberta pode representar um desafio se o professor exige mais de si quando tem alguém de fora a assistir à sua aula, especialmente quando os observadores não participam e podem focar-se em todos os pormenores da aula relativos aos alunos e ao professor. Isto pode explicar por que a maioria dos professores opta por não realizar aulas abertas. No entanto, este professor (Pfm3) demonstra que é possível assumir a aula aberta como um desafio positivo para o professor:

Eu tenho de dizer que não tenho nenhum problema com isso, e o facto de as pessoas assistirem [às aulas] (...) é uma coisa que me entusiasma mesmo. Todos sabem que toda a gente tem limites, que umas vezes as coisas correm bem e outras correm mal (...) no geral é bom, é um desafio muito interessante para o professor, e é bom para as crianças também.

Por outro lado, há outro professor (Pfm6) que não vê necessidade de se encarar a aula aberta de forma diferente de qualquer outra aula:

(...) estando alguém a assistir à aula ou não, se eu sinto que falhei ou que não estive bem, (...) a reação é a mesma (...) não tem de depender das pessoas que estão a assistir (...) Acho que é um acréscimo de pressão que não é necessário, não é preciso mais essa carga. Simplesmente confiar que, caso alguém assista à aula, vais fazer o melhor trabalho que consigas; é estar preparado para caso vão ou caso não vão.

Encarar a aula aberta como uma aula “normal” retira pressão e tranquiliza o professor quanto à sua prática, que deve ser sempre o melhor possível, independentemente de quem esteja a observar.

Na opinião dos professores entrevistados, a implementação de aulas abertas traz várias vantagens para todos os envolvidos: alunos, observadores (especialmente pais) e professores de FM.

| <b>Vantagens</b>   | <b>Des vantagens</b>   |
|--|--|
| Maior confiança dos pais no trabalho do professor (Pfm1, Pfm5 e Pfm7)                | Dependência da presença dos pais na Iniciação I, se implementadas demasiadas vezes (Pfm6)                                  |
| Permite aos pais acompanharem melhor os alunos em casa (Pfm2, Pfm4 e Pfm7)           | Sentimento de exclusão em alunos/pais novos numa turma onde já foram implementadas aulas abertas em anos anteriores (Pfm5) |
| Maior transparência do ensino (Pfm3 e Pfm6)  | Postura desadequada dos pais (Pfm1 e Pfm6)   |
| Maior motivação dos pais para a aprendizagem musical (Pfm1)                          |  |
| Maior valorização do trabalho dos alunos pelos pais (Pfm1)                           |  |
| Permite ao professor rever e ajustar as suas práticas pedagógicas (Pfm3)             |  |
| Promove a multidisciplinidade e a sincronia dos programas de FM e Instrumento (Pfm4) |  |

**Tabela 25 – Perspetiva dos professores: vantagens e desvantagens das aulas abertas**

Como se verifica na Tabela 26, a maioria das vantagens diz respeito aos pais, pois foi o tipo de observadores que mais participou nas aulas abertas dos professores entrevistados. Ao assistirem às aulas de FM, os pais ficam mais próximos da aprendizagem dos filhos a vários níveis: observam e percebem o que se faz, valorizam o trabalho do professor, valorizam o trabalho dos filhos e confiam mais na metodologia do professor, na sua aula e na sua disciplina. O simples facto de os pais conhecerem um pouco mais das aulas de

FM dá aso a que motivem os próprios filhos a estudar música e até lhes dá a possibilidade de orientarem esse estudo. Isto resulta num impacto positivo para a motivação dos alunos, que se sentem mais valorizados e motivados para estudar música. Para além de tornar a aula e a própria escola mais aberta e transparente (incluindo ao nível do processo de avaliação), as aulas abertas a professores de Instrumento parecem ter as condições ideais para promover a multidisciplinidade e a sincronização dos programas de FM e de Instrumento.

Apesar de os professores entrevistados referirem algumas desvantagens, talvez seja possível amenizar o seu impacto negativo. Relativamente à dependência da presença dos pais nas aulas que alguns alunos poderão sentir, pode abrir-se só as primeiras duas ou três aulas, de forma a tentar habituar os alunos a estar na aula só com o professor. Quanto ao sentimento de exclusão que alguns alunos/pais experienciam quando integram uma turma em que os restantes elementos já se conhecem, não há muito a fazer a não ser realizar atividades que naturalmente os envolvam. Contudo, é provável que, com o tempo, tanto os alunos como os pais acabem por se integrar na dinâmica da aula e na turma. Em relação à postura adotada pelos pais ou outros observadores, é importante que o professor de FM crie regras e defina, desde o início, qual o papel dos pais/outros observadores e que tipo de intervenção podem ter, para evitar interferências na sua aula ou na aprendizagem dos alunos. Em todo o caso, ao professor reserva-se o direito de chamar a atenção dos pais perturbadores e, caso não cumpram as regras estabelecidas, convidá-los a sair.

#### **4.7. Análise de narrativa dos professores de FM**

##### *Professor de Formação Musical 1*

Este professor (Pfm1) dá aulas há “muitos anos” – apesar de não especificar quantos, deduz-se que sejam pelo menos vinte – e tem experiência com turmas de crianças desde os 3 anos. É da zona do Porto e já deu aulas de Educação Musical (escolas básicas e primárias), Expressão Musical e Formação Musical (conservatórios). Já trabalhou no contexto de bairros problemáticos, mas, atualmente, além de dar aulas num Conservatório, também leciona numa Escola Superior de Educação.

As aulas abertas que realizou foram sobretudo em grupos de crianças dos 3 aos 5 anos, onde pais e filhos trabalham a par para atingir os objetivos definidos para a aula. Defende também a realização de aulas abertas de Formação Musical no ensino básico, mas de forma esporádica, como forma de os pais compreenderem melhor a disciplina e promoverem o estudo em casa. É sobretudo o lado humano, da relação entre professor, pais e alunos, que leva este professor a defender as aulas abertas.

### *Professor de Formação Musical 2*

Este professor (Pfm2) é da zona de Aveiro, dá aulas há 14 anos e, além de Formação Musical, também leciona Violino, Bandolim, Coro e outras Classes de Conjunto. Tem o Mestrado em Ensino da Música na especialização de Formação Musical, mas as primeiras aulas abertas que implementou foram de instrumento (violino e bandolim) e com o intuito de, mais tarde, os pais poderem ajudar os filhos no estudo em casa.

Apesar de estar sempre disponível para acolher os pais nas suas aulas, houve algumas vezes que fez aulas abertas de Formação Musical de forma mais deliberada em turmas de 1º e 2º graus. Embora os pais tenham dado um *feedback* positivo, não acredita que as aulas abertas ajudem os pais a compreender melhor a disciplina e os objetivos das atividades realizadas em aula. O seu principal objetivo é que os pais, ao acompanharem melhor as atividades que os alunos fazem nas aulas, consigam ajudá-los no seu trabalho em casa.

### *Professor de Formação Musical 3*

Este professor (Pfm3) dá aulas há 30 anos e começou por lecionar piano nos primeiros 10 a 12 de carreira docente. Trabalha na zona Norte, entre Porto e Aveiro, fez o Curso Superior de Piano do Conservatório em Lisboa e tem formação superior em Formação Musical. Tem experiência com todo o tipo de níveis de ensino, desde a Iniciação I, passando pelo Básico e Secundário, até ao Ensino Superior.

Além das aulas abertas que realizou com crianças, especialmente Iniciações e primeiros graus, fez também *workshops* com bebés (em que os pais obviamente tinham de estar presentes). Trabalhou também no Serviço Educativo da Casa da Música e, por isso, frequentou uma Formação em que cada um punha em prática um projeto musical seu,

fosse uma aula, um concerto, ou outra atividade, apresentando-o ao grupo de formandos e formadores que depois teciam uma crítica construtiva relativa à apresentação.

A realização de aulas abertas foi, para este professor, mais uma experiência que trouxe, na sua opinião, muitas vantagens. Porém, uma circunstância excepcional obrigou-o a interromper essa prática – uma relação disfuncional entre pai e filho que prejudicava o aluno e toda a turma. Assim, este professor acredita que as aulas abertas fazem sentido e são ótimas para todos – professores, pais e alunos – mas tem de haver vontade e disponibilidade de todas as partes para serem bem-sucedidas. Sem isso, dificilmente as aulas abertas surtirão o efeito desejado.

#### *Professor de Formação Musical 4*

Este professor (Pfm4) é da zona de Lisboa e começou a dar aulas de Iniciação Musical e Formação Musical há cerca de 13 anos. Lecionou também piano, orquestras de Iniciação e orquestras jovens, acompanhou esporadicamente audições e aulas de instrumento e, atualmente, também dá aulas no Ensino Superior.

Não tem uma experiência muito vasta com aulas abertas, mas sempre demonstrou essa disponibilidade. Acredita que pode ser muito positivo para todas as partes – professores, pais e alunos –, especialmente se for de forma pontual, visto que dessa forma pode ter mais impacto nos alunos. Além disso, defende que a presença dos pais funciona melhor num contexto de aula do que fora dela (como *workshops* ou outras atividades pedagógicas fora da sala), em que os alunos se sentem mais livres e tendem a não respeitar tão escrupulosamente as regras.

Neste momento não tem turmas de crianças em que possa implementar aulas abertas, mas afirma que, caso tivesse, continuaria a fazê-lo.

#### *Professor de Formação Musical 5*

Este professor tem formação superior em Formação Musical e começou a dar aulas em 1997, o que significa que exerce a profissão há cerca de 20 anos. É da zona de Lisboa, mas já trabalhou em muitas escolas diferentes do distrito. Começou por trabalhar mais com Iniciações Musicais, mas atualmente só dá aulas a turmas de Formação Musical dos ensinos básico e secundário.

As aulas abertas sempre foram uma prática habitual nas aulas deste professor. Com as crianças mais pequenas (3 a 5 anos) funcionava como um requisito quase obrigatório, até porque ajudava na gestão da aula (idas à casa de banho, choros, etc.). Com os mais velhos (até ao 4º grau), as aulas abertas são de carácter esporádico e servem essencialmente os propósitos de elucidar os pais sobre os objetivos e funcionamento da aula, dar transparência à prática pedagógica, motivar pais e alunos para a disciplina e estreitar as relações entre professor, pais e alunos.

#### *Professor de Formação Musical 6*

Este professor tem o Mestrado em Ensino da Música na especialização de Formação Musical e é da zona de Lisboa. Dá aulas há cerca de 7 anos e sempre implementou uma “política” de abertura a quem quisesse assistir às suas aulas. Nas primeiras aulas da Iniciação I fá-lo de forma mais deliberada com o intuito de facilitar a transição entre o Pré-escolar e o Ensino Básico (1º ciclo).

Para este professor, as aulas abertas devem ser encaradas de forma natural e sem constrangimentos. Defende que os pais vão abandonando as aulas abertas à medida que as conhecem e não sentem necessidade de estar lá. É ainda da opinião que as aulas abertas também são vantajosas quando são os professores a observarem-se uns aos outros e quando são outros alunos a assistirem às aulas/audições dos colegas.

#### *Professor de Formação Musical 7*

Este professor (Pfm7) é da zona do Porto e dá aulas há cerca de 18 anos. Tem o Mestrado em Ensino da Música na especialização de Formação Musical e a sua experiência é muito diversa. Já deu aulas de música para bebés (0-2 anos), teve turmas de pré-escolar (3-5 anos), Iniciações (6-9 anos), básico e secundário (nos regimes articulado, supletivo, integrado e profissional).

Os principais objetivos das suas aulas abertas passam por: mostrar o que se faz numa aula de FM, dar a conhecer o funcionamento da disciplina e os seus objetivos, para que os pais possam encarar mais seriamente a disciplina e contribuir para uma maior motivação e empenho dos alunos. Precisamente por isso, os pais participam nas aulas e estas são preparadas de forma a que possam sentir as dificuldades e saibam valorizar o esforço dos alunos. Acredita que no 2º e 3º ciclos a disciplina de FM já é encarada com seriedade e,

por não acontecer o mesmo no 1º ciclo, apenas experimentou fazer aulas abertas em turmas de Iniciação Musical.

#### **4.8.1. Conclusão da análise de narrativa**

Esta análise não permite traçar perfis de professores com total clareza, mas é possível perceber algumas tendências com relevância para esta investigação. Se por um lado os anos de experiência docente parecem não influenciar a perspetiva que os professores têm relativamente às aulas abertas, a zona onde os professores se formaram poderá moldar a forma como encaram este tipo de aulas.

Os professores formados no Porto e em Aveiro (Pfm1, Pfm2 e Pfm7) parecem pensar mais nas aulas abertas como uma forma de resolver problemas concretos e tendem a desenhar as aulas abertas com esse fim. A maioria dos professores formados em Lisboa (Pfm3, Pfm4 e Pfm6) veem as aulas abertas como aulas normais e, por isso, o desenho da aula aberta é igual ao da aula “normal”. Os seus principais objetivos são mais transversais e apontam mais no sentido de dar transparência e abertura às suas práticas pedagógicas. O outro professor (Pfm5), apesar de formado em Lisboa, acaba por ir buscar ideias destas duas perspetivas, não se enquadrando de forma exclusiva em nenhuma delas.

Independentemente disto, a conclusão que se extrai daqui é: enquanto que uma parte dos professores de FM pensa “de que forma posso garantir que a minha aula aberta traz o máximo de vantagens para os pais e, conseqüentemente, para os alunos?”, a outra parte pensa “por que motivo não haveria de permitir que os pais ou outros membros da comunidade escolar entrassem nas minhas aulas?”. Este é o ponto-chave que conduz às principais diferenças – tipo de aulas abertas, objetivos, vantagens/desvantagens, reações dos alunos e dos observadores, etc. – descritas na análise das entrevistas aos professores de FM.

#### **4.8. Sumário**

Desta análise de resultados destacam-se algumas ideias importantes.

As aulas abertas são bem acolhidas pela comunidade educativa e parecem ser vantajosas em vários aspetos, mas a maioria das pessoas ainda não está desperta para a sua utilidade

- alguns pais não participaram, nunca houve a afluência máxima permitida por aula, nenhum professor de instrumento participou, a maioria dos professores de FM contactados nunca tinham feito aulas abertas.

As aulas abertas parecem ter mais sucesso nas turmas de IM – há maior afluência de pais e quase todos os professores implementaram aulas abertas nestas turmas.

Há dois tipos preferenciais de aulas abertas: 1. Aulas abertas adaptadas, de observação participante, combinadas e agendadas com antecedências, em que os observadores são convidados; 2. Aulas abertas normais, de observação não-participante, realizadas todas as aulas e de forma livre (os observadores podem ir às aulas que quiserem).

Os pontos positivos mais referidos foram: a clarificação do funcionamento da disciplina de FM para os pais, a oportunidade de os pais ajudarem os filhos no estudo em casa, a transparência do ensino, o estreitamento da relação entre pais e professor e a valorização do aluno pelos pais.

Os pontos negativos mais referidos foram: inibição ou distração de alguns alunos, possível impacto negativo no professor de FM e posturas desadequadas de alguns pais.

Das dificuldades de implementação encontradas, é de realçar a dificuldade em integrar os professores de Instrumento nas aulas abertas (não foi nenhum às aulas abertas implementadas). É necessária uma boa relação entre os professores para facilitar esta integração.

## 5. Conclusão

Este projeto de investigação procurou perceber o impacto que a realização de aulas abertas na disciplina de FM pode ter na mudança de perspectiva dos pais e dos professores de instrumento sobre a disciplina. Tentou também reconhecer outras vantagens ou problemas associados à implementação de aulas abertas, qual o tipo de aulas abertas mais vantajoso e em que faixa etária a sua realização é mais bem sucedida. Para tudo isso foram implementadas aulas abertas – que permitiram recolher dados através de notas de campo, comentários dos pais e entrevistas aos pais – e foram realizadas entrevistas a alguns professores de FM.

Em primeiro lugar, foi possível verificar a partir dos comentários e, sobretudo, das entrevistas que os pais, após observarem aulas abertas de FM, ficaram a conhecer melhor a disciplina e, dessa forma, mudaram a perspectiva que tinham. Os pais disseram que, antes de assistirem, não tinham ideia nenhuma do funcionamento das aulas de FM ou então tinham uma ideia bastante conservadora e que, depois de assistirem, ficaram com uma visão mais clara, prática e abrangente da disciplina. A maioria dos professores de FM entrevistados utilizaram as aulas abertas para clarificar o funcionamento da disciplina perante os pais e referiram inclusivamente que estes costumam demonstrar interesse e satisfação.

Em segundo lugar, foi possível identificar, através das entrevistas, outras vantagens da realização de aulas abertas de FM. Além da clarificação do funcionamento da disciplina, os pais e os professores de FM entrevistados apontaram como principais vantagens (1) os pais poderem ajudar os filhos no trabalho em casa, (2) o estreitamento da relação entre professores e pais, (3) a maior transparência do ensino e (4) a valorização do aluno pelos pais.

A primeira vantagem apontada é uma consequência da clarificação do funcionamento da disciplina. Quando os pais não conhecem os objetivos nem as atividades realizadas nas aulas de FM, é difícil, senão impossível, orientar ou simplesmente motivar no trabalho em casa. Este estudo não esclarece se os pais, depois de assistirem às aulas abertas, passam a ajudar os alunos em casa, mas mostra que torna isso possível. O apoio dado pelos pais pode dividir-se, segundo Creech (2016), em três tipos: comportamental, cognitivo/intelectual e pessoal. Os pais e professores de FM entrevistados não referem

um impacto num tipo específico de apoio, mas parecem valorizar a ajuda nos trabalhos de casa, que é um exemplo de apoio comportamental.

A segunda vantagem refere-se ao estreitamento da relação entre os pais e o professor de FM. Vários professores de FM referiram que um dos seus principais objetivos era precisamente estreitar a relação entre o professor e os pais, pois estão cientes dos benefícios que normalmente traz para a aprendizagem musical dos alunos (Arends, 2012; Creech, 2016; Morgado, 1999; Welch & Ockelford, 2016). Contudo, alguns dos professores referiram também o perigo de algumas relações professor-pais serem demasiado intrusivas e acabarem por ter o efeito inverso, o que é corroborado na literatura (Creech, 2016; Nogueira, 2006).

A terceira vantagem encontrada neste estudo é o facto de as aulas abertas permitirem dar maior transparência às salas de aula, às práticas pedagógicas e ao próprio sistema de ensino (Wragg, 2012). Alguns professores de FM e alguns pais disseram que as aulas abertas criam esse ambiente transparente e que, dessa forma, diminui a barreira entre a comunidade educativa e o que se passa nas salas de aula.

A quarta vantagem tem a ver com a nova perspetiva que os pais adquiriram da exigência da disciplina e dos objetivos que os alunos têm de atingir. Alguns professores de FM disseram que os pais, ao perceberem que há um grau de desafio elevado que os alunos conseguem dominar, começam a dar mais valor àquilo que os filhos fazem. Os pais referiram ter começado a valorizar mais o estudo para FM e as pequenas conquistas dos filhos quando eles próprios sentiram dificuldades em acompanhar atividades que os alunos já faziam com bastante à vontade.

Em terceiro lugar, esta investigação mostrou ainda, a partir das notas de campo e das entrevistas, que as aulas abertas podem ter desvantagens, nomeadamente (1) a possibilidade de determinados alunos se inibirem ou distraírem com a presença dos pais, (2) o professor de FM ficar nervoso ou excessivamente preocupado com a presença de pessoas de fora e (3) alguns pais adotarem uma postura desadequada.

A primeira desvantagem referida é relativa a casos excecionais de inibição ou distração extremas que obviamente condicionam a prestação dos alunos e podem ser um fator decisivo na realização ou não de aulas abertas. Por exemplo, uma das notas de campo descreve um episódio de um pai que teve de sair devido à inibição sentida pelos filhos.

Um dos professores de FM (Pfm3) descreveu inclusivamente uma situação de um aluno que se sentia muito inibido devido à pressão que o pai exercia, o que o levou a abandonar a implementação de aulas abertas.

A segunda desvantagem assenta na possibilidade de as aulas abertas terem um impacto negativo no professor que realiza as aulas abertas. Segundo os professores de FM entrevistados, quando a aula aberta é encarada com naturalidade ou então como uma forma de melhorar a sua prática, o professor tende a não sentir uma pressão adicional. Todos estes professores disseram sentir-se sempre à vontade e confiantes. No entanto, há professores que, numa situação de aula aberta se sentem avaliados e que, por isso, têm receio, ficam nervosos e adquirem posturas menos positivas (Cosh, 1999). Alguns pais disseram que se estivessem no lugar do professor de FM provavelmente ficariam menos à vontade que o habitual e mais preocupados em causar uma boa impressão. No entanto, nenhum deles observou algum aspeto que sugerisse isso relativamente às aulas a que assistiram.

A terceira desvantagem apontada relaciona-se com algumas posturas desadequadas que os pais, quando assistem às aulas, podem adotar. Uma das notas de campo descreve o caso de um pai que fez o som “xiu” para os alunos se calarem. Alguns dos pais fizeram referência a possíveis atitudes menos positivas que outros pais poderiam ter, prejudicando os alunos. Também alguns professores de FM indicaram algumas situações em que os pais adotaram posturas desadequadas, interferindo no decorrer das aulas e influenciando negativamente os alunos.

Através deste estudo foi possível responder às perguntas de investigação colocadas e perceber até que ponto as práticas dos professores de FM e as perceções dos pais envolvidos vão de encontro às referências da literatura. Percebeu-se ainda que a bibliografia existente é residual no que diz respeito à realização de aulas abertas de FM, o que acabou por tornar a investigação mais desafiante, exigindo a leitura de áreas temáticas mais distantes do tema principal. A elaboração da revisão bibliográfica foi sobretudo importante para fundamentar a diversidade de perspetivas relativamente à disciplina de FM e perceber o motivo de diferenças tão acentuadas em alguns casos. Além disso, permitiu fazer uma análise mais contextualizada, ajudando inclusive a corroborar alguns dos resultados obtidos.

A realização do estudo etnográfico através da implementação de aulas abertas num contexto real permitiu tirar algumas informações preciosas. O cruzamento desses dados recolhidos através de notas de campo, comentários e entrevistas aos pais com entrevistas realizadas, fora desse contexto, a professores de FM (estudo fenomenológico) foi extremamente útil para confrontar e complementar ideias de pontos de vista diferentes. É curioso verificar que tanto os pais como os professores de FM não reconheceram a aula aberta como uma forma de potenciar a transferência de aprendizagem (TA), nem a referiram como promotora da integração dos programas de FM e de Instrumento.

Por fim, é importante referir também que apesar dos resultados obtidos há algumas limitações que se podem apresentar a este estudo. Em primeiro lugar, incluiu poucos participantes. Infelizmente não se conseguiu incluir nenhum professor de instrumento na lista de ‘observadores’ das aulas de FM, e a adesão dos pais também não foi muito elevada para permitir uma análise estatística mais significativa. Em segundo lugar, a escolha dos participantes seguiu a lógica de uma amostra de conveniência e sem grande diferenciação geográfica, sendo entrevistados apenas pais de uma escola e professores de FM do Porto e de Lisboa).

Como já foi referido, não foi possível estudar a perspetiva dos professores de instrumento, pois nenhum dos 34 professores de Instrumento convidados foi assistir às aulas abertas implementadas. Esta ausência por parte dos professores de instrumento acaba por ser um dado importante já que está de acordo com alguns dos padrões descritos na bibliografia (Hargreaves, 1994; Pitts, 2001) e com alguns relatos dos professores de FM entrevistados. Um dos principais motivos apresentados é a incompatibilidade de horários. Por outro lado, e de acordo com o que foi apresentado por um dos professores de FM (Pfm4), para os professores de instrumento se sentirem à vontade em assistir às aulas de FM, seria necessário que houvesse um ambiente de maior familiaridade entre professores de Instrumento e de FM e/ou uma maior predisposição para acompanharem os seus alunos fora da aula de Instrumento (Arends, 2012). A partir disto podemos deduzir que integrar os professores de Instrumento em aulas abertas de FM é um processo mais complexo do que integrar os pais, o que não significa que se feche essa possibilidade. Tal como é referido por Arends (2012), Hargreaves (1994), Raimundo (2004) e também por alguns professores de FM entrevistados, a partilha de experiências e práticas pedagógicas entre docentes é importante para o aperfeiçoamento contínuo das disciplinas e das práticas individuais de cada professor.

Adicionalmente, também não se conseguiu verificar qual o tipo de aula aberta mais vantajoso. No entanto, foi surpreendente perceber, através das entrevistas aos professores de FM, que, apesar de existir um grande número de formatos possíveis de aulas abertas de FM, há dois perfis de aulas abertas preferenciais. Num deles, as aulas abertas são aulas adaptadas à situação, ocorrem com pouca frequência, os observadores participam ativamente e são convidados com antecedência. No outro perfil, as aulas abertas são aulas normais, ocorrem semanalmente, os observadores não participam e podem assistir sempre que quiserem.

Menos surpreendente, mas não menos interessante, foi a confirmação de que as aulas abertas têm maior afluência de pais nas faixas etárias mais baixas, ou seja, em turmas de Iniciação Musical e dos primeiros graus do Básico. Os gráficos relativos à afluência de pais no sistema de aulas abertas que implementei demonstram isso mesmo (Gráficos 5, 6, 7 e 8) e isso mesmo é confirmado nas entrevistas feitas aos professores de FM. Estes professores referem que no início da aprendizagem o acompanhamento dos pais é mais importante e que também é normal que os pais deixem de sentir tanto interesse quando começam a conhecer o funcionamento das aulas.

Como se pode observar pela falta de bibliografia específica, este tema ainda não está muito explorado. Por isso, há várias possibilidades de continuação de estudos. Por exemplo, seria interessante avançar com um estudo também exploratório, mas desta vez que se debruçasse sobre o impacto das aulas abertas na motivação ou na aprendizagem dos alunos. Outro estudo exploratório relevante seria, já que houve uma lacuna nesse ponto, tentar perceber de que forma se poderá facilitar a integração de professores de Instrumento na aula de FM.

## **Reflexão final**

A elaboração deste Relatório de Estágio foi importante para compreender a importância da planificação e da reflexão na atividade docente, bem como para desenvolver as minhas competências ao nível da investigação. Apercebi-me de vários aspetos que gostaria de mudar na minha prática pedagógica e sei que, apesar de não os ter conseguido alterar todos durante este ano letivo, agora estou mais preparada para o conseguir.

Este projeto de investigação permitiu-me compreender que abrir as aulas de FM pode ser vantajoso não só para diminuir a divergência de perspetivas sobre a disciplina, mas também para envolver toda a comunidade educativa – pais, professores e alunos – numa aprendizagem musical mais integrada e significativa. A par da literatura, também os pais e os professores de FM entrevistados frisaram vários aspetos positivos resultantes das aulas abertas: relação mais próxima entre professor e pais, maior transparência e interdisciplinariedade, aproximação das perspetivas sobre a disciplina, alunos mais atentos e motivados, entre outros.

Apesar de ter algumas limitações que não permitem comprovar as tendências descritas, este estudo pode servir de base a novos projetos que investiguem o impacto das aulas abertas nos alunos ou de que forma se poderá promover o trabalho interdisciplinar entre professores.

## Bibliografia

- Alldahl, P.-G., & Alphonse, B. (1974). Teaching Music Theory: The Europe Conservatory. *Journal of Music Theory*, 18(1), 111–122.
- Arends, R. (2012). *Learning to Teach* (9.<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' Role in Curriculum Development: An Alternative Approach. *Canadian Society for the Study of Education*, 5(2), 52–62.
- Borges, M. J. (sem data). Escola de Música do “Conservatório Nacional de Lisboa”.  
Obtido de <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>
- Bouij, C. (2003). Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3), 1–14.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *Sage Publications*, 26(2), 109–126.
- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the Arts: The Question of Transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228–257.
- Carneiro, H., & Vieira, M. H. G. L. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música portuguesa: contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extra(4), 145–150.
- Catterall, J. S. (2005). Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts. *eScholarship Repository*, 1(1), 1–12.
- Catterall, J. S. (sem data). The Arts and the Transfer of Learning.
- Cosh, J. (1999). Peer observation: a reflective model. *ELT Journal*, 53(1), 22–27.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.

- Cox, G., & Stevens, R. (2010). Introduction. Em G. Cox & R. Stevens (Eds.), *The Origins and Foundations of Music Education. Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling* (pp. 1–12). Londres e Nova Iorque: Continuum International Publishing Group.
- Creech, A. (2016). The role of the family in supporting learning. Em *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 493–507). Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J., & Scutt, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: a case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16(1), 79–95.
- Day, S. B., & Goldstone, R. L. (2012). The Import of Knowledge Export: Connecting Findings and Theories of Transfer of Learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 153–176.
- Detels, C. (2002). Softening the boundaries of music in general education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 1(1), 2–44.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education* 2006, (40), 314–321.
- Fernandes, D., Ó, J. R. do, & Ferreira, M. B. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico* (p. 404). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Geraghty, J. (2006). *Music in an integrated curriculum - Why doesn't everybody do it?* Göteborgs Universitet, Gotemburgo.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education* (1.<sup>a</sup> ed.). London: Institute of Education, University of London.

- Hanken, I. M. (2010). The benefits of the master class: The masters' perspective. *Nordic Research in Music Education*, 12, 149–160.
- Harder, R. (2008). Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, 14(1), 127–142.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Harris, R. (2007). Integrative teaching. Em *Teacher competencies for working with young talent* (pp. 48–71). Haia.
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy, 22(3), 277–286.
- Lawson, C. (2002). Performing through history. Em J. Rink (Ed.), *Musical Performance. A Guide to Understanding* (pp. 3–34). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Levenduski, K. (2005). *The Importance of Connecting the Music Curriculum to Aspects of the Classroom Curriculum in the Elementary School* (Mestrado). University of Wisconsin, Oshkosh.
- Lourosa, H. (2009). A polissemia da performance. Dimensões performativas da Banda Filarmónica a partir da análise musical e da história social deste agrupamento. Um estudo de caso. Apresentado na Performa '09 – Encontros de Investigação em Performance, Universidade de Aveiro.
- Madsen, C. K. (2000). *Research in Music Teaching and Learning*, 5, 1–7.
- Mattos, P. L. C. L. de. (2005). A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. *Revista de Administração Pública*, 39(4), 823–846.

- Monteiro, F. (2009). Piano: Para uma pedagogia mais... Pedagógica? Contemporânea? Não castrante? Em E. Lopes (Ed.) (pp. 44–61). Apresentado na *Perspectivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI*, Évora.
- Morgado, J. (1999). Diferenciação e Inclusão. Em *A Relação Pedagógica* (pp. 19–28, 32, 40, 41). Editorial Presença.
- Nogueira, M. A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, 31(2), 155–170.
- O’Leary, M. (2013). Surveillance, performativity and normalised practice: the use and impact of graded lesson observations in Further Education colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 37(5), 694–714.
- Paxcia-Bibbins, N. (1993). More Than Music: A Collaborative Curriculum. *Music Educators Journal*, 80(1), 23–28.
- Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspetivas de profissionais da música. *Música, Psicologia e Educação*, (6), 5–18.
- Pereira, R. P. (2014). A Importância Histórica, Educativa e Cultural das Bandas Filarmónicas em Portugal.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of Learning. Em *International Encyclopedia of Education* (2.<sup>a</sup> ed., p. 13). Oxford: Pergamon Press.
- Petress, K. (2005). The importance of music education. *Education*, 126(1), 112–115.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009, Maio). Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Pinheiro, J. (1999). A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. *Metodologias comparadas de Educação Musical: abordagens*, 3(100), 19–25.

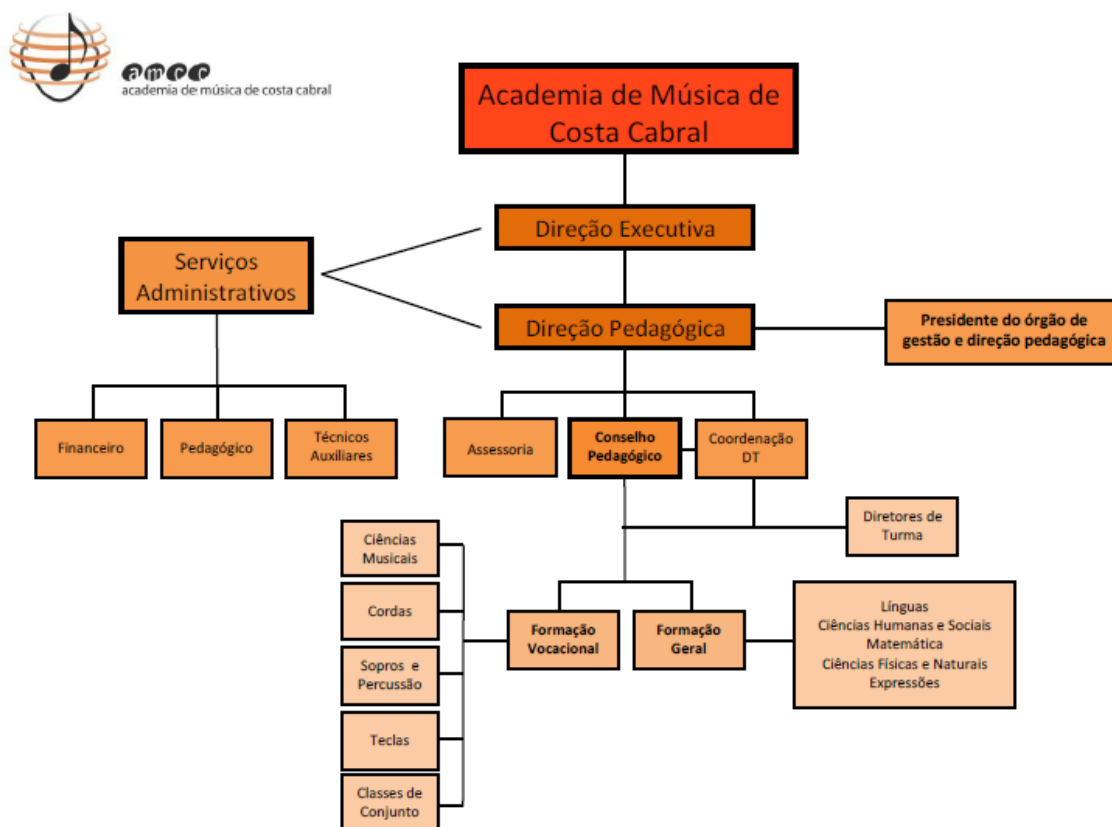
- Pitts, S. (2001). Whose aesthetics? Public, professional and pupil perceptions of music education, (17), 54–60. <https://doi.org/10.1177/1321103X010170010601>
- Raimundo, J. F. (2004). O Ensino da música em Portugal: alguns elementos para reflexão. *Polinfor*, p. 11.
- Ramos, M. N., & Pereira, I. B. (sem data). *Práticas de integração curricular e interdisciplinariedade na educação profissional*. Minicurso.
- Rhoda, B. (2004). A dissonant duet: discussions of music making and music teaching. *Music Education Research*, 6(3), 281–298.
- Ribeiro, A. J. P., & Vieira, M. H. G. L. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Acção no Conservatório do Vale do Sousa. Em *Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas* (pp. 1424–1434). Goiânia.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research - A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (4.<sup>a</sup> ed.). Reino Unido: Wiley.
- Royer, J. M. (1979). Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist*, 14(1), 53–69.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic Classroom Observation: moving beyond best practice*. California: Corwin Press.
- Schellenberg, E. G. (2016). Music training and nonmusical abilities. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 415–429). Oxford: Oxford University Press.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *International Bureau of Education*, (2).
- Suzuki, S. (1995). *Suzuki Piano School* (Revised, Vol. 1). Florida: Summy-Birchard, Inc.

- Szymanski, H. (2004). Práticas Educativas Familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista Estudos de Psicologia*, 21(2), 5–16.
- Várzea, I. R. D. (2010). *Aplicação do formato de aulas abertas no ensino do piano* (Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Welch, G. F., & Ockelford, A. (2016). The role of the institution and teachers in supporting learning. Em *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 509–526). Oxford: Oxford University Press.
- Woodford, P. G. (2002). The Social Construction of Music Teacher Identity in Undergraduate Music Education Majors. Em R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Wragg, P. T. (2012). *An Introduction to Classroom Observation* (3.<sup>a</sup> ed.). Oxon: Routledge.
- Zhao, X. (2017). *Exploring integrated curriculum for music education in China: Music with children's literature and visual arts* (Mestrado). University of Wisconsin, Milwaukee.

## **Anexos – Prática Pedagógica**



## Anexo I – Organograma da AMCC



## Anexo II – Planos de aula da turma de Iniciação Musical 3 e 4

|  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva                   | <b>Data:</b> 18 de novembro de 2017   |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado                   | <b>Local:</b> AMCC                    |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso                 | <b>Número de alunos:</b> 17+1 alunos* |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> Iniciação Musical (8/9 anos) | <b>Duração da aula:</b> 45 min.       |

\*Há uma nova aluna na turma que apareceu já depois da aula começar.

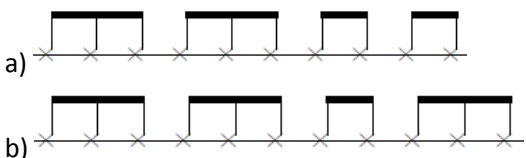

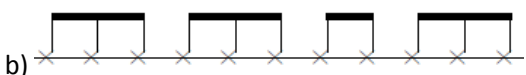
| Objetivos   | Atividades/Estratégias  |
|---|---|
| <p>Entoar ordenação [111,222,333...] em Ré m e M, percecionando a mudança de modo.</p> <p>Entoar ordenação [12,23,34...] em Ré M com elevado nível de afinação.</p> | <p>Entoação da escala de ré m com sílaba neutra.</p> <p>Entoação de ordenação em ré m [111, 222, 333...]:</p> <p>a) com sílaba neutra</p> <p>b) com nome de notas</p> <p>Entoação da ordenação anterior em Ré M com nome de notas (perceção de mudança de modo menor para Maior).</p> <p>Entoação de ordenação de Ré M com nome de notas [12, 23, 34, etc.].</p> <p>- em conjunto;</p> <p>- individualmente (voluntários).</p>                                |
| <p>Ler a melodia sem ritmo dos primeiros quatro compassos da canção “Eu tenho um amigo” com nome de notas.</p>  | <p>Entoação de graus da escala em Ré M a partir do gesto do professor.</p> <p>Associação das notas escritas no quadro (melodia de “Eu tenho um amigo”) aos graus da escala em Ré M.</p> <p>Entoação dos compassos 1 e 2 sem ritmo (nota a nota):</p> <p>a) com números a partir dos graus da escala escritos no quadro.</p> <p>b) com nome de notas a partir das notas escritas no quadro.</p> <p>Repetição do processo anterior para os compassos 3 e 4.</p> |
| <p>Ler o ritmo, sem alturas, da canção “Eu tenho um amigo”.</p>   | <p>Leitura rítmica, sem entoar e com sílaba neutra, da melodia escrita no quadro (“Eu tenho um amigo”).</p>   |
| <p>Ler primeiros quatro compassos da canção “Eu tenho um amigo”, ritmo e melodia, com nome de notas.</p>  | <p>Leitura da melodia escrita no quadro (compassos 1 a 4), entoando com nome de notas e com o respetivo ritmo – descoberta da canção que já era conhecida da turma.</p>   |
| <p>Cantar a canção “Eu tenho um amigo” com texto e acompanhamento ao piano.</p>   | <p>Entoação de toda a canção “Eu tenho um amigo” com acompanhamento ao piano:</p> <p>a) em conjunto;</p> <p>b) pares (voluntários);</p> <p>c) com marcação da pulsação.</p>   |

**Plano de Aula**

**Recursos:** piano, quadro, partitura de “Eu tenho um amigo” de Margarida F. Santos.

**Repertório:** Margarida F. Santos, “Eu tenho um amigo”.

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva              | <b>Data:</b> 20 de janeiro de 2018 |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado              | <b>Local:</b> AMCC                 |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso            | <b>Número de alunos:</b> 18 alunos |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> Iniciação Musical 3 e 4 | <b>Duração da aula:</b> 45 minutos |

| Objetivos   | Atividades/Estratégias   |
|---|--|
| Cantar a canção “Vai-te embora, ó papão” com elevado nível de afinação e precisão rítmica, percutindo a pulsação em simultâneo. | Entoação da canção “Vai-te embora, ó papão”:<br>a) com acompanhamento ao piano.<br>b) com percussão da pulsação em simultâneo.<br>c) com acompanhamento ao piano e percussão da pulsação ao piano.<br>Em roda, entoação da canção e percussão da pulsação com os pés (associação de alguns gestos ilustrativos do texto).  |
| Ler pequenas frases rítmicas com figuras simples, com alternância de divisões e com marcação da pulsação em simultâneo.         | Reconhecimento de frase rítmica executada pela professora de entre as duas escritas no quadro:<br><br>a) <br>b) <br>Leitura das duas frases rítmicas escritas no quadro com marcação da pulsação em simultâneo e com diferentes entoações no ritmo falado. |
| Cantar a canção “Pão Caseiro” (primeiros 4 compassos).  | Entoação de ordenação em Dó M:<br>a) [111,22, 333,44, etc.], alternando entre divisões ternária e binária, com marcação da pulsação em simultâneo.<br>b) [12321; 23432; etc.], com variações rítmicas e de dinâmicas.<br>Aprendizagem da canção “Pão caseiro”:<br>a) audição e imitação do texto ritmado, com associação de gestos ilustrativos.<br>b) audição dos primeiros 4 compassos da canção (texto cantado com acompanhamento ao piano) e imitação.<br>c) audição do resto da canção de forma livre.        |

**Recursos:** piano, partitura da canção “Vai-te embora, ó papão” e 18 cópias da canção “Pão caseiro” de Delfina Figueiredo.

**Plano de Aula**

**Repertório:** Delfina Figueiredo, *Pão Caseiro*

*Vai-te embora, ó papão* (tradicional portuguesa).

**Plano de Aula**

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva              | <b>Data:</b> 5 de maio de 2018     |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado              | <b>Local:</b> AMCC                 |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso            | <b>Número de alunos:</b> 18        |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> Iniciação Musical 3 e 4 | <b>Duração da aula:</b> 45 minutos |

| <b>Objetivos</b>  | <b>Atividades/Estratégias</b>  |
|---|--|
| Cantar com nome de notas e elevado nível de afinação a melodia de Bartók.                           | “Pergunta e Resposta” de Bartók:<br>- Entoação com nome de notas (revisão);<br>- Entoação com nome de notas, batendo uma palma na nota "sol".  |
| Reconhecer auditivamente acordes M, m e V7.   | Treino auditivo de acordes m, M e V7:<br>- Audição e entoação vertical.<br>- Audição e reconhecimento auditivo, respondendo com gesto.   |
| Cantar de memória a primeira frase do excerto de Beethoven (“Rage over a lost penny”).              | Memorização melódica de excerto de Beethoven:<br>a) audição do início ao fim.<br>b) audição da primeira frase (cc. 1 a 8);<br>c) audição da primeira parte da primeira frase (cc. 1 a 4) e respetiva entoação;<br>d) audição da segunda parte da primeira frase (cc.5 a 8) e respetiva entoação;<br>e) audição da primeira frase inteira e respetiva entoação. |
| Ouvir e reconhecer diferentes variações do tema anteriormente trabalhado: “Rage over a lost penny”. | Audição de 3 excertos de Beethoven:<br>a) tema completo do qual faz parte a memorização anterior;<br>b) variação 1;<br>c) variação 2.  |

|   |
|---|
| <b>Recursos:</b> piano, computador, ficheiros áudio das peças trabalhadas, partituras das peças trabalhadas.              |
| <b>Repertório:</b> Bartók, <i>Pergunta e Resposta</i><br><br>Beethoven, <i>Rage over a lost penny (Rondo a Capriccio)</i> |

**Plano de Aula**

## Anexo III – Planos de aula da turma de 4º grau (8ºA)

|  |   |
|--|---|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva   | <b>Data:</b> 3 de novembro de 2017          |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado   | <b>Local:</b> Escola Básica de São Lourenço |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso | <b>Número de alunos:</b> 13 alunos          |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> 4º grau/ 8ºA | <b>Duração da aula:</b> 100min.             |

| Objetivos   | Atividades/Estratégias   |
|---|--|
| Cantar com nome de notas e afinação ordenação em Sib M [13231; 24342; etc]            | - entoação de ordenação [1323] em SibM:<br>a) sem nome de notas;<br>b) com nome de notas;<br>c) com nome de notas e individualmente.   |
| Memorizar e cantar melodia em Sib M (canon de Sartorius) com nome de notas            | Entoação com números e afinação dos graus da escala de Sib M indicados pelo professor.<br>Entoação com números e afinação dos graus da escala de SibM tocados pelo professor (descoberta dos graus).<br>Memorização de melodia em Sib M de Sartorius:<br>a) audição de melodia tocada ao piano do início ao fim;<br>b) audição de 1ª parte (até ao c.4)<br>c) entoação da 1ª parte com sílaba neutra.<br>d) audição de 2ª parte (do c. 4 até ao fim).<br>e) entoação de 2ª parte com sílaba neutra.<br>f) audição do início ao fim.<br>f) entoação do início ao fim com sílaba neutra.<br>Entoação da melodia memorizada em canon (primeiro com o professor, depois a turma em dois grupos).<br>Entoação da melodia memorizada com números (descoberta dos graus da escala).<br>Entoação da melodia memorizada com nome de notas (descoberta das notas). |
| Cantar com nome de notas e afinação ordenação em dó m                                 | Entoação de escala de dó m com harmonização ao piano.<br>Entoação de ordenação [121, 232, 343...] com harmonização ao piano.<br>Entoação da mesma ordenação com palmas nas notas ré e  |
| Memorizar e escrever melodia em dó m (canon de Praetorius) – ditado melódico rítmico. | Memorização de melodia em dó m de Praetorius:<br>a) audição de melodia tocada ao piano do início ao fim;<br>b) audição de 1ª parte (até ao c.4)  |

Plano de Aula

|  |   |
|--|---|
|  | <p>c) entoação da 1ª parte com sílaba neutra.</p> <p>d) audição de 2ª parte (do c. 4 até ao fim).</p> <p>e) entoação de 2ª parte com sílaba neutra.</p> <p>f) audição do início ao fim.</p> <p>f) entoação do início ao fim com sílaba neutra.</p> <p>Escrever melodia e ritmo na pauta, sabendo: tonalidade de dó m, nº de compassos, 1ª nota (ajudas e correções individuais e em grupo).</p> |
|--|---|

**Recursos:** piano, quadro.

**Repertório:** Sartorius, canon em Sib M.

Praetorius, canon em Dó m.

|  |   |
|--|---|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva               | <b>Data:</b> 19 de janeiro de 2018          |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado               | <b>Local:</b> Escola Básica de São Lourenço |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso             | <b>Número de alunos:</b> 13                 |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> 4º grau/ 8º ano/ turma A | <b>Duração da aula:</b> 100 minutos         |

| Objetivos   | Atividades/Estratégias   |
|---|--|
| Cantar o <i>lied</i> de Mozart com nome de notas e acompanhamento ao piano                              | <p>Entoação de ordenações [12321; 23432; etc.], [1231; 2342; etc.] e [131; 242; etc.] em Ré M.</p> <p>Entoação de graus da escala em Ré M com nome de notas indicado a partir do gesto do professor, com acompanhamento ao piano.</p> <p>Leitura apontada no quadro de padrões melódicos em Ré M.</p> <p>Audição do acompanhamento do lied de Mozart e reconhecimento de modulações, levantando o braço; entoação da tónica nos locais de modulação a outras tonalidades (Mi m e Lá M).</p> <p>Leitura melódica com acompanhamento ao piano:</p> <p>a) da primeira página do lied (revisão da última aula).</p> <p>b) da primeira página do lied com marcação da pulsação e num andamento mais rápido.</p> <p>c) dos últimos compassos do lied.</p> <p>d) dos compassos onde ocorre modulação.</p> <p>e) do início ao fim da peça.</p> |
| Percutir a o ritmo da melodia com a mão direita e percutir a pulsação com a mão esquerda em simultâneo. | <p>Excerto de Beethoven:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entoação com nome de notas para relembrar (revisão).</li> <li>- solfejo na clave de fá sem entoação e sem ritmo, numa pulsação regular.</li> <li>- nova entoação com nome de notas (agora corrigidas).</li> <li>- percussão do ritmo da melodia com palmas.</li> <li>- percussão do ritmo da melodia com palmas e marcação da pulsação com os pés.</li> <li>- percussão do ritmo da melodia com a mão direita no peito e marcação da pulsação com a mão esquerda na perna.</li> <li>- percussão do ritmo da melodia com a mão direita na mesa e marcação da pulsação com a mão esquerda na mesa.</li> </ul>  |

**Plano de Aula**

|   |   |
|---|---|
| Reconhecer instrumentos e divisão de excerto de Saint-Saëns, "O Cisne". | Audição de excerto "O Cisne" e descoberta dos instrumentos, da pulsação e da divisão. |
|---|---|

**Recursos:** piano, computador, colunas, ficheiros áudio das peças trabalhadas (exceto Mozart), ficha de trabalho nº1 e partitura do *lied* de Mozart.

**Repertório:** Beethoven, Sinfonia nº5, II (transcrição de Liszt para piano)

Mozart, *Sehnsucht nach dem Frühlinge*

Saint-Saëns, *Carnaval dos Animais*, *O Cisne*

|  |   |
|--|---|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva               | <b>Data:</b> 4 de maio de 2018              |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado               | <b>Local:</b> Escola Básica de São Lourenço |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso             | <b>Número de alunos:</b> 13                 |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> 4º grau/ 8º ano/ turma A | <b>Duração da aula:</b> 100 minutos         |

| <b>Objetivos</b>   | <b>Atividades/Estratégias</b>   |
|--|---|
| Percutir a peça “Rock Trap” a 4 vezes (4 grupos) com precisão rítmica.   | Percussão corporal de “Rock Trap”:<br>A – revisão da primeira parte já lida:<br>- cc. 13 e 14 (todos)<br>- cc. 7 a 10 (por grupos)<br>- cc. 7 a 14 (todos)<br>B – leitura das segunda e terceira partes:<br>- cc. 15 e 16 (todos percutem o ritmo dos grupos 3 e 4)<br>- c. 21 (todos percutem o ritmo dos grupos 2 e 1)<br>- c. 22 (todos)<br>- cc. 15 a 22 (todos)<br>- cc.31 e 32 (todos percutem o ritmo do grupo 1)<br>- cc. 33 e 34 (todos percutem o ritmo do grupo 2)<br>- cc. 35 e 36 (todos percutem o ritmo do grupo 3)<br>- cc. 37 e 38 (todos percutem o ritmo do grupo 4)<br>- cc. 39 e 40 em simultâneo com cc. 41 e 42 (todos).<br>- cc. 31 a 42 (todos). |
| Reconhecer auditivamente os intervalos 2m, 2M, 3m e 3M.  | Entoação de intervalos, a partir de notas dadas:<br>a) sequência de três 2m.<br>b) 2m em espelho.<br>c) sequência de três 2M<br>d) 2M em espelho.<br>e) sequência de três 3m.<br>f) 3m em espelho.<br>g) sequência de três 3M.<br>h) 3M em espelho.<br>Reconhecimento auditivo de intervalos de 2m, 2M, 3m e 3M tocados ao piano.   |
| Percutir, de memória, o ritmo do excerto de “Swipsy Cake Walk” de Joplin;<br>Entoar o ritmo da melodia e percutir o baixo em simultâneo. | “Swipsy Cake Walk”:<br>- audição de excerto completo, marcando a pulsação;<br>- memorização rítmica:<br>a) audição da introdução (cc. 1 a 4);<br>b) percussão da introdução;<br>c) realização dos mesmos exercícios (ouvir e percutir) para as restantes partes (1- cc. 5 a 8; 2- cc. 8 a 12);<br>d) audição de excerto completo;<br>e) percussão do ritmo do excerto completo.   |

|  |   |
|--|---|
|  | - dissociação rítmica – entoação do ritmo da melodia com percussão do baixo (divisão) em simultâneo.  |
| Reconhecer auditivamente acordes PM, Pm e V7.  | Treino auditivo de acordes PM, Pm e V7:<br>- entoação vertical dos 3 tipos de acordes com acompanhamento ao piano.<br>- entoação a 3 vezes dos 3 tipos de acordes com acompanhamento ao piano.<br>- reconhecimento auditivo de acordes PM, Pm e V7 tocados ao piano.  |
| Cantar, lendo com nome de notas, a primeira frase do excerto de “Rage over a lost penny” de Beethoven. | Entoação de padrões em Sol M:<br>- escala;<br>- ordenação 1-3-2-1; 2-4-3-2.<br>Leitura da melodia de Beethoven:<br>- identificação do nome das notas numa pulsação dada;<br>- entoação com nome de notas:<br>a) até ao c.5, sem e com ritmo;<br>b) cc. 6 a 9, com ritmo;<br>c) do início até c. 9, com ritmo; |
| Ouvir e reconhecer variações do tema de “Rage over a lost penny” de Beethoven.                         | Audição de “Rage over a lost penny”, de Beethoven:<br>- excerto trabalhado;<br>- excerto com variação do tema trabalhado;<br>- excerto com nova variação do tema trabalhado.  |

**Recursos:** piano, computador, coluna, ficheiros áudio das peças trabalhadas, partitura de Schinstine, partitura de Joplin (14 cópias) e partitura de Beethoven.

**Repertório:** Schinstine, *Rock Trap*

Joplin e Marshall, *Swipsy Cake Walk*

Beethoven, *Rage over a lost penny (Rondo a Capriccio)*

## Anexo IV – Planos de aula da turma de 6º grau

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva   | <b>Data:</b> 18 de novembro de 2017 |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado   | <b>Local:</b> AMCC                  |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso | <b>Número de alunos:</b> 10 alunos  |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> 6º grau      | <b>Duração da aula:</b> 90 min.     |

| Objetivos  | Atividades/Estratégias  |
|--|---|
| Cantar ordenações [13, 24, 35...] em Lá M e em fá# m, com nome de notas e elevado nível de afinação.                     | Entoação de ordenação [13, 24, 35,...] em Lá M:<br>a) com sílaba neutra;<br>b) com nome de notas (em conjunto e individualmente).<br>Entoação da mesma ordenação em fá# m.  |
| Cantar melodia de Mendelssohn com nome de notas e elevado nível de afinação.   | Entoação da melodia de Mendelssohn (já trabalhada em aulas anteriores) com nome de notas – trabalho de afinação com acompanhamento ao piano:<br>a) em conjunto<br>b) individualmente.   |
| Ouvir e reconhecer os intervalos de 2m, 2M, 3m, 3M, 5P e 8P.   | Entoação com nome de notas/ execução no instrumento de padrão intervalar [2M+2M+2m-] a partir da nota dó – correção de falhas no padrão e aspetos relativos à afinação:<br>a) em conjunto.<br>b) em grupos de 2 ou 3.<br>Entoação com nome de notas/ execução no instrumento de padrão intervalar [3m+3m+3m] a partir de notas diferentes – correção de falhas no padrão e aspetos relativos à afinação:<br>a) em conjunto.<br>b) individualmente ou em pequenos grupos.<br>Audição e reconhecimento de 3m e 3M tocadas ao piano (melódica e harmonicamente).<br>Audição, entoação e reconhecimento de 5P e 8P (melódica e harmonicamente).<br>Audição e reconhecimento de todos os intervalos trabalhados (2m, 2M, 3m, 3M, 5P e 8P – melódica e harmonicamente). |
| Tocar/cantar em conjunto melodia descoberta de ouvido em casa (correção do trabalho de casa) – “All the things you are”. | Execução instrumental a partir de leitura do que os alunos descobriram em casa (correção do trabalho de casa).<br>Entrega de partitura “limpa” e entoação com nome de notas e acompanhamento ao piano.  |

Plano de Aula


|  |  |
|--|--|
|  | Entoação com texto e acompanhamento ao piano – em conjunto e individualmente (voluntário).   |
| Entoar canção aprendida em aulas anteriores – Bernstein, “Piccola Serenata” – com texto e acompanhamento ao piano. | Entoação com texto e acompanhamento ao piano tocado por um dos alunos (voluntário) -atividade de avaliação (ver como está).<br>Entoação com texto e acompanhamento ao piano tocado pela professora:<br>- correção de algumas entradas, afinação e aspetos de dinâmica.<br>Entoação com texto e acompanhamento ao piano tocado por um dos alunos (voluntário) – atividade de “quase performance” guiada pelo professor. |
| Reconhecer auditivamente cadências perfeitas, perfeitas picardas, à dominante e ao vi grau.                        | Audição e reconhecimento de cadências tocadas ao piano (revisão).  |
| Analisar auditivamente excerto de Borodin, “Prince Igor”, relativamente à instrumentação, ao modo e à divisão.     | Audição livre do início ao fim.<br>Audição guiada com interrupções com chamada de atenção para aspetos importantes relativos aos instrumentos que fazem parte.   |

**Recursos:** piano, quadro, aparelhagem, computador, partitura de excerto de Mendelssohn, partitura “All the things you are” (11 cópias), partitura “Piccola Serenata” de Bernstein, ficheiro áudio de excerto de “Prince Igor - Polovtsian Dances” de Borodin.

**Repertório:** *All the things you are* (standard de Jazz)  
  
*Bernstein, Piccola Serenata*  
  
*Borodin, Prince Igor – Polovtsian Dances*  
  
*Mendelssohn, Es ist genug (Messias)*

**Plano de Aula**

|  |                                    |
|--|------------------------------------|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva   | <b>Data:</b> 20 de janeiro de 2018 |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado   | <b>Local:</b> AMCC                 |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso | <b>Número de alunos:</b> 8         |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> 6º grau      | <b>Duração da aula:</b> 90 minutos |

| Objetivos  | Atividades/Estratégias  |
|--|---|
| <p>Tocar nos instrumentos a melodia “Brazileira” de Milhaud transpondo para as tonalidades de Mi M e Ré M.</p>                     | <p>Entoação da melodia de Milhaud em Fá M com nome de notas e acompanhamento ao piano.</p> <p>Entoação da mesma melodia, mas com percussão do ostinato rítmico representado na imagem ao lado em simultâneo.</p>  <p>Entoação da melodia com nome de notas em Ré M e em Mi M.</p> <p>Execução da melodia nos instrumentos nas tonalidades de Ré M e Mi M.</p>  |
| <p>Cantar e tocar no instrumento os intervalos de 3m e 3M integrados em padrões não tonais</p>                                     | <p>Entoação de ordenação não tonal baseada nos padrões intervalares:</p> <p>a) 2M+ 2M+ 2M- na subida e inverso na descida.<br/> b) 3M+ 2M- na subida e inverso na descida.<br/> c) 3M+ 3M+ na subida e inverso na descida.<br/> d) 3m- 3m- 3m- (só descida).</p> <p>Entoação de padrão intervalar [3M+ 3M+ 3m- 3m- 3m-].</p> <p>Execução do padrão anterior nos instrumentos.</p> <p>Entoação de padrão intervalar [3m+ 3m+ 3m+ 3M- 3M-]</p>  |
| <p>Cantar padrão melódico presente em excerto de “160bpm” de Hans Zimmer em simultâneo com percussão da pulsação e da divisão.</p> | <p>Imitação de padrões rítmicos com alternância de divisões binária e ternária (pulsação irregular).</p> <p>A partir de grupo de 7 colcheias escritas no quadro, leitura com acentuações em colcheias diferentes.</p> <p>Audição livre de excerto de Hans Zimmer.</p> <p>Audição do excerto e marcação da pulsação (compasso de 7 por 8); descoberta do padrão rítmico característico do excerto; descoberta do padrão melódico em <i>loop</i> (lá-si-dó-ré-mi).</p> <p>Entoação do padrão melódico em <i>loop</i> com percussão em simultâneo da pulsação na mão esquerda e da divisão na mão direita.</p> |

**Plano de Aula**

|  |  |
|--|--|
|  | Audição do excerto um bocadinho mais longo de forma livre.   |
| Reconhecer auditivamente acordes Maiores, Menores, Diminutos e sétima da Dominante.            | <p>Audição de acordes menores e Maiores e entoação:</p> <p>a) das notas que fazem parte (pela ordem: fundamental-terceira-quinta);</p> <p>b) da fundamental;</p> <p>c) da quinta;</p> <p>d) da terceira.</p> <p>Entoação de acordes, distribuindo as notas por 3 grupos de alunos; transformação de acordes (Maiores, menores e diminutos) por indicação da professora.</p> <p>Entoação de acordes de sétima da dominante, distribuindo as notas por 4 grupos.</p> <p>Reconhecimento auditivo de acordes tocados ao piano (Maior, menor, diminuto ou sétima da dominante).</p> |
| Reconhecer instrumentos e divisão binária a partir da audição de excerto de Joly Braga Santos. | Análise auditiva de excerto de Joly Braga Santos – identificação de instrumentos e da divisão (binária).   |

**Recursos:** piano, computador, ficheiro áudio de excerto de Hans Zimmer e Joly Braga Santos

**Repertório:** Hans Zimmer, *160bpm*  
 Joly Braga Santos, *Trio para violino, violoncelo e piano.*  
 Milhaud, *Brazileira*

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| <b>Nome do mestrando:</b> Ana Catarina Silva   | <b>Data:</b> 5 de maio de 2018      |
| <b>Professor Cooperante:</b> Filipa Quadrado   | <b>Local:</b> AMCC                  |
| <b>Professor Orientador:</b> Francisco Cardoso | <b>Número de alunos:</b> 7          |
| <b>Grau/ano dos alunos/turma:</b> 6º grau      | <b>Duração da aula:</b> 100 minutos |

| <b>Objetivos</b>  | <b>Atividades/Estratégias</b>   |
|---|---|
| Cantar, com nome de notas, "An den kleinen Radioapparat" com elevado nível de afinação e rigor rítmico (com acompanhamento ao piano). | Entoação, a partir de leitura, de canção de Hans Eisler (revisão).<br>Entoação de 2 ordenações em Ré M:<br>a) 13271; 24312; etc.<br>b) 1321; 2432; etc.<br>Nova leitura e correção de aspetos rítmicos e de afinação.<br>Entoação final do início ao fim.   |
| Cantar com nome de notas ou tocar no instrumento melodia de Bach nas tonalidades de Dó e Mi Maiores.                                  | Entoação com nome de notas ou execução no instrumento de melodia trabalhada na aula anterior (excerto de Bach):<br>a) na tonalidade original – Ré M.<br>b) em Dó M e Mi M (foi trabalho de casa).   |
| Reconhecer auditivamente intervalos de 4P e 5P.   | Entoação com nome de notas do padrão intervalar 4P+ 2m- 4P- 3M+ a partir de diferentes notas.<br>Entoação de padrões de:<br>- 4P seguidas;<br>- 4P em espelho;<br>- 5P seguidas;<br>- 5P em espelho.<br>Reconhecimento auditivo de 4P e 5P, respondendo com gesto (número do intervalo).  |
| Cantar de memória melodia de Petrucciani com nome de notas e elevado nível de afinação.   | Entoação de padrões em Lá M com incidência nos movimentos melódicos 6-1 e 3-1'.<br>"On top of the roof", Petrucciani:<br>A. Memorização:<br>- audição do início ao fim do excerto;<br>- entoação do início ao fim do excerto.<br>B. Descoberta do nome de notas:<br>- entoação com nome de notas sem ritmo;<br>- entoação com nome de notas com ritmo;<br>- entoação com nome de notas com harmonia mais convencional (Tónica e Dominante);<br>- entoação com nome de notas com harmonia escrita e com partitura. |

**Plano de Aula**

|   |   |
|---|---|
| <p>Percutir a duas partes (mão esquerda e mão direita) a peça "Duo 8" de Stadler, com elevada precisão rítmica.</p> | <p>Percussão rítmica a duas partes – leitura – de "Duo 8":</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- revisão do c.31 até ao fim.</li> <li>- trabalho sobre dificuldades detetadas.</li> <li>- revisão do início ao fim.</li> <li>- trabalho sobre dificuldades detetadas (transições entre compassos 6/8 e 3/4).</li> <li>- percussão do início ao fim.</li> </ul> |
| <p>Reconhecer auditivamente acordes M, m e V7 tocados ao piano.</p>   | <p>Entoação vertical de acordes Aum, M, m, dim, 7dim, V7 a partir da mesma nota.</p> <p>Entoação vertical de acordes m, M e V7 a partir de diferentes notas.</p> <p>Entoação a 3 ou 4 vezes de acordes m, M e V7 a partir de diferentes notas</p> <p>Reconhecimento auditivo de todos.</p>  |
| <p>Ouvir e reconhecer os diferentes timbres de instrumentos e a época do excerto de Milhaud.</p>                    | <p>Audição e análise de alguns aspetos musicais do excerto (época, instrumentação) "Le boeuf sur le toit" de Milhaud.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comparação com tema melódico trabalhado no período passado.</li> </ul>   |

**Recursos:** piano, computador, ficheiros áudio e partitura das peças trabalhadas.

**Repertório:** Eisler, *An den kleinen Radioapparat*

Bach, *Concerto Brandeburguês nº2*

Petrucciani, *On top of the roof*

Stadler, *Selection A, percussion I – IV: Duo 8*

Milhaud, *Le boeuf sur le toit*

**Plano de Aula**

## **Anexos – Investigação**



## **Anexo V – Convite enviado aos pais e professores de instrumento**

Bom dia,

Venho por este meio convidar-vos enquanto pais/ professores de instrumento dos alunos da turma ----- para assistir às aulas de sábado das --h às --h.

Este regime de aulas abertas aplica-se aos pais e aos professores de instrumento dos alunos da respetiva turma e funcionará durante todo o 1º período (ou seja, até 16 de dezembro), com exceção das aulas de 25nov. e 2dez. em que serão realizadas atividades de carácter avaliativo.

Este convite é feito com o intuito de dar a conhecer os objetivos e o funcionamento da disciplina, sendo que o vosso papel de convidados é somente de observação (nunca participando ou perturbando o decorrer da aula).

A participação é bastante flexível, uma vez que podem vir às aulas que quiserem (apenas uma, algumas ou todas) e podem permanecer o tempo que quiserem (desde apenas 5min. até à aula completa, 90min.) sem avisos prévios.

Posto isto, serão muito bem-vindos já a partir do próximo sábado, é só aparecer.

Estarei à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Contactar-vos-ei também por e-mail caso haja algum tipo de alteração relativo à sala que, para já, é a Romântica, no Edifício Principal (da Secretaria).

Melhores cumprimentos,

Ana Catarina Silva

## **Anexo VI – Comentários dos pais enviados por e-mail**

1 - Na minha opinião tem uma forma extremamente cativante de chegar às crianças. Uma das coisas mais importantes, o facto de deixar os pequenotes aproximarem-se de si, estarem à sua volta enquanto fazem os exercícios, é muito bom para eles e, aliás, foi um dos primeiros comentários após a primeira aula que o meu filho teve este ano consigo (“A professora deixa-nos chegar à beira dela ao piano e vemo-la tocar!” - comentário que fez logo no primeiro dia). Para além disso, exemplifica de forma muito clara com os jogos pedagógicos que aplica os conteúdos que pretende transmitir (exemplo: estarem todos no círculo a fazerem os gestos com as mãos representando o que estão a cantar). A própria forma de os fazer respeitar a sala de aula, os colegas e o timing em que podem participar é excelente! Os exemplos que realizou no quadro, o acompanhamento que fez e a integração dos meninos nas tarefas foi muito boa! Aproveito para lhe dar os parabéns por ser uma excelente professora! (31/10/2017, mãe IM)

2 - Em relação à aula agradeço, pois fiquei com uma ideia do que se passa. E deu para ver que não é fácil, principalmente para si. (...) não foi propriamente dificuldade, é mais no sentido de ver como sabe lidar com as diferentes personalidades das crianças. Para mim é sempre uma aprendizagem. Em relação à aula não tinha mesmo ideia do que se aprendia e como. (21/12/2017, mãe IM)

3 - Agradeço a oportunidade de assistir às suas aulas. Ficámos muito agradados quer sobre a forma como decorreu a aula que assistimos, mas particularmente com as estratégias que usa para motivar os alunos e mantê-los focados e atentos. De facto, a competição entre grupos pode ser uma estratégia poderosa! (27/10/2017, pais FM 2º e 3º graus)

4 - Muito obrigada pela oportunidade que me deu de assistir à aula. Voltarei certamente, mas não para a semana, porque infelizmente não posso. (...) Para já só lhe posso dizer que gostei muito, aprendi muito pouco (insuficiência minha) e que fiquei maravilhada com a capacidade destes miúdos. Eu não sei música, mas a capacidade de interpretação desta linguagem que eles demonstram, em várias facetas, fez-me pensar o quão completa é esta formação. Vi, por exemplo, estudantes “aparentemente” desatentos a “rabiscar” num papel e ao mesmo tempo perfeitamente alinhados com os exercícios que lhes estava a pedir. Mais uma vez obrigada pela iniciativa. (6/11/2017, mãe FM 2º e 3º graus)

5 - Em primeiro lugar gostaria de agradecer o convite para assistir à aula. Foi muito agradável ver o entusiasmo dos seus alunos durante a aula. Do ponto de vista pedagógico achei muito interessante vê-la juntar os alunos à volta do piano para os envolver na aprendizagem de escalas e vocalizos. Pareceu-me um excelente método de ensino para maximizar a captação da atenção e participação dos alunos na aula (atendendo à capacidade de distração inerente a miúdos com cerca de 10 a 13 anos de idade). Foi uma experiência muito agradável pelo que gostaria de congratular e haja mais no futuro. (13/11/2017, pai FM 2º e 3º graus)

6 - Quero agradecer-lhe a oportunidade de participar na aula de formação musical do passado sábado. Achei extremamente interessante a dinâmica da aula e a forma como a matéria é lecionada o que não era minha ideia para este tipo de aulas. Foi para mim um momento engraçado e de aprendizagem sobre música e já incentivei a Mãe a participar numa próxima aula, também precisa de aprender umas coisinhas de música. Gostaria de lhe dar os meus parabéns pelo seu trabalho. (15/11/2017, pai 2º e 3º graus)

## **Anexo VII – Transcrições das entrevistas aos pais**

### **Pai 1**

E: Esta entrevista é para o meu Mestrado e preciso da sua autorização para gravar, pode ser?

P1: Sim, pode gravar, professora.

E: Há quanto tempo é que o seu filho está a aprender música?

P1: Há 5 anos, sensivelmente.

E: Ele esteve sempre nesta academia ou já estudou noutra escola?

P1: Esteve noutras escolas. Ele está nesta academia o primeiro ano.

E: Como é que ele começou a estudar música?

P1: (...). Tem um tio que estudou música; o irmão também já frequenta a mesma academia; e também porque nós entendemos que a música é uma mais valia na aprendizagem [...].

E: Está a gostar da academia?

P1: Sim, está a gostar muito.

E: E de estudar música também?

P1: Sim.

E: Em relação à Formação Musical, foi a primeira vez que assistiu a uma aula desta disciplina?

P1: Sim.

E: Nem nas outras escolas?

P1: Não, nunca existiu assim este projeto de podermos assistir.

E: E a instrumento? Já assistiu a alguma aula?

P1: Noutras escolas sim, aqui nesta academia não.

E: Voltando à Formação Musical, que ideia tinha da disciplina antes de assistir à aula?

P1: Achava que era mais teórico, que era mais... hmm... ou seja, que não era assim uma vertente tão prática, que acharia interessante (...).

E: Neste caso, estamos a falar de Expressão Musical [designação das aulas de Iniciação Musical]. Achou que era mais teórico?

P1: Sim, mais de decorar e de identificarem, mas pelo método de persistência, (...) e não pelo método que a professora adotou.

E: Então depois de assistir, o que mudou exatamente?

P1: Notei mais o lado expressivo e mais tenso, o que será mais interessante para os alunos (...) têm que estar com atenção. Como participam, porque é uma aula mais ativa, eu acho que acaba por ser positivo para o professor e para o aluno.

E: Quando estive a assistir à aula, deu-lhe impressão que o comportamento, o desempenho ou a participação dos alunos poderia estar condicionada por estarem pessoas de fora a assistir?

P1: Não, acho exatamente o contrário. Acho que eles conseguiam estar abstraídos da presença de elementos estranhos à aula. Estavam completamente abstraídos da presença de terceiros (...).

E: E em relação ao professor de Formação Musical, neste caso, a mim, achou que, por estarem pessoas de fora a observarem tudo o que fazia, eu poderia estar mais nervosa ou preocupada?

P1: Ah, igual! Acho que estava muito bem no seu papel e também estava completamente abstraída da presença dos pais na aula.

E: Só para concluir, tendo em conta tudo o que viu, acha que é interessante fazerem-se aulas abertas de Formação musical?

P1: Sim, acho que sim. Acho que consegue, assim, existir uma partilha (...), ou seja, aproxima a escola e a família. (...)

E: Acha que foi importante para mudar a forma como via as aulas de Formação Musical? Foi útil?

P1: Sim, foi.

E: Vê algumas desvantagens?

P1: Não, não, pelo contrário. Só vejo vantagens.

E: Tinha só pensado numa que é a dificuldade em conciliar o horário dos pais com o horário das aulas de Formação Musical, especialmente durante a semana.

P1: Pois, os pais trabalham (...) mas isso eu não considero uma desvantagem, isso é um problema.

E: Sim, é isso.

P1: Mas pronto, temos de fazer algum esforço e tentar acompanhar um bocadinho, (...) nem que seja estar ali uns dois minutinhos para estarmos presentes.

E: Ok. Acho que está tudo. Tem alguma coisa mais a acrescentar?

P1: Não.

E: Era só isto então. Obrigada.

P1: Continuação então de um bom trabalho, professora.

## Pai 2

E: Sabe que esta entrevista é para o meu mestrado, está a ser gravada e é confidencial. Há quanto tempo é que a sua filha está a ter aulas de música?

P2: Começou a ter aulas de música, creio eu, aos 3 anos. Mas nos primeiros 2 anos não se sentou ao piano. (...) E era só mesmo do instrumento.

(...)

E: E ela gostou desde sempre das aulas de música?

P2: Ela não parava quieta, acho que ela nem tinha noção de que tinha aulas de música, pois era uma coisa dela e do irmão. (...)

E: Ela gosta agora das aulas de música todas?

P2: Eles nunca gostam muito. A disciplina que eles menos gostam é o coro, chateia-os muito. É curioso, não sei porquê. (...)

E: Em relação à formação musical, foi a primeira vez que veio assistir a uma aula?

P2: Foi, a uma aula de formação musical foi. (...)

E: E antes de assistir que ideia é que tinha da formação musical?

P2: Eu por acaso fiquei bastante surpreendida com a dinâmica da aula, gostei imenso de os ver à volta do piano, daquela dinâmica de, assim com todo o grupo à volta do instrumento. Achei lindíssimo estar ali com o piano e tê-los todos à volta com aqueles exercícios em torno de si, achei uma dinâmica muito bonita, e surpreendeu-me.

E: Não estava à espera.

P2: Não estava mesmo nada, achei muito bonito.

E: De que é que estava à espera, então?

P2: Numa aula de formação musical...

E: Se calhar não tem assim uma ideia.

P2: Também não tenho muito noção porque a única formação musical que tive foi nas aulas de educação musical.

E: Sim, é um bocadinho diferente.

P2: E tenho aquela ideia mais de... a ideia de ver as notas, aprender a linguagem musical na pauta, uma coisa mais num suporte escrito, ver a música no fundo e traduzir... aprender a ler as pautas. Olhe, a ideia que eu tinha da formação musical é que era para ajudar a entender e fazer as leituras das partituras.

E: E também é.

P2: Mas a minha ideia era só aquela. Aquela parte da educação do ouvido, fiquei muito surpreendida.

E: (...) depois de ter assistido, ficou com uma ideia diferente daquilo que pensava antes.

P2: Daquilo que é a disciplina, fiquei com uma ideia mais abrangente.

E: E do funcionamento da aula?

P2: Pois, fiquei com uma ideia mais abrangente, porque nós estivemos ali, estiveram ali a estudar música, a ver os tempos, a tentar ver as notas, ver um tom acima, ver um tom abaixo, andar nas escalas para a frente e para trás, identificar tudo aquilo, mas sem suporte escrito, só ali sempre com o piano, foi muito bonito. E fiquei com essa... pronto, a prática pedagógica fiquei com uma ideia mais... menos tradicional.

(...)

E: Acha que o facto de estarem lá os pais a assistir pode ter mudado o comportamento da turma, ou a participação deles, qualquer coisa?

P2: Eu acho que ter adultos a ver acho que os ajuda a ter um comportamento mais ajustado um bocadinho, porque às vezes ter alguém de novo que entra e vai observar faz com que não seja tão familiar, e isso às vezes, traz uma certa vergonha que ajuda a ajustar melhor o comportamento, para não se sentirem tão à vontade para serem completamente livres de fazerem o que lhes apetece como quando têm uma relação construída com alguém há muito tempo, que conhecem bem e com quem estão muito à vontade.

E: E durante a aula percebeu assim alguma situação em que notasse?

P2: Por outro lado eu sei que eles estão muito habituados a serem vistos, fiquei com a ideia de que isso também... Se por um lado tive a sensação de que eles também não se... Por exemplo, olhando para a minha filha, tenho a certeza que ela não extravasará tanto tendo outras pessoas a vê-la, fica mais contida.

E: Ainda por cima a mãe.

P2: Às vezes ela desafia-me, até podia levar a que ela fizesse um bocadinho pior, mas...

E: Também acontece.

P2: É, a minha filha funciona assim um bocadinho às vezes, mais por um bocadinho de uma certa oposição, um certo dar nas vistas, mas eu acho que eles por um lado têm a tendência a querer-se portar melhor, e por outro também achei que eles já estavam bastante familiarizados com a dinâmica.

E: Pois, se calhar, se tivesse assistido à primeira aula aberta...

P2: É isso, na primeira se calhar houve ali um bocadinho mais constrangimento. Agora já achei que nós não estávamos a constrangê-los, eles estavam muito à vontade a participar. Não pareceram com medo de errar, com medo de se enganarem, achei que estavam muito... Não pareceram nada constrangidos nas respostas que davam, pareceram-me muito à vontade. Mas acho que são capazes de terem mais cuidado em não se portarem "tão mal". Aquelas liberdades de, sei lá, estarem às vezes a conversar ou assim, achei... Mas achei que eles se portaram muito bem.

E: Eles costumam, não é uma turma que traga muitos problemas. Mudando o foco dos alunos para a professora, acha que o facto de a aula ser aberta, por eu ter os pais a assistir às minhas aulas, a ver aquilo que eu faço, essas coisas, que pode eventualmente ter condicionado alguma coisa?

P2: Eu acho que nos obriga a ser melhores. Eu também sou professora, e se eu tivesse os pais a assistir à minha aula eu ia ter todo o cuidado em não "pisar ramo verde", não falhar. Eu acho que por um lado nos coloca numa situação menos confortável, mas que nos faz ser melhores, ser os profissionais que de facto deveríamos ser, sem descontrair, sem cair

naquela descontração que às vezes nos faz descontrair com certas rotinas, descontrair com certas coisas que depois nos torna por vezes se calhar menos profissionais um bocadinho mas ali não se é menos profissional porque estamos constantemente a ser observados obriga-nos a ter muito cuidado com tudo o que fazemos e com a forma como estamos e isso se calhar faz-nos ter sempre uma postura muito correta, sem descontração. Mas eu até estou a projetar mais porque eu nem me apercebi disso em si, estou mais até a projetar...

E: Não estou a dizer que aconteceu, mas se passou alguma coisa?

P2: Não reparei, não senti.

E: Não quer dizer que não tenha acontecido.

P2: Mas não senti, não senti, estou mesmo a especular.

E: Sim, também com base na sua experiência, é importante, dá outra perceção das coisas.

P2: Quando temos os pais a observar-nos temos um cuidado diferente, mas isso não quer dizer que seja mau, mas mesmo na forma de estar, porque a relação professor-aluno quando já é muito frequente, às vezes torna-se demasiado familiar, e ser demasiado familiar às vezes faz com que, por um lado é muito bom, mas por outro, facilita-se, perde-se algum rigor e se estivermos a ser observados por alguém que hoje vêm uns, amanhã vêm outros, nunca se gera aquela familiaridade, obriga-nos a manter sempre uma postura correta porque estamos sempre a conhecer alguém pela primeira vez e queremos manter sempre uma imagem de nós mais... Estamos sempre a construir uma imagem de nós, não é?

E: Sim, acaba por ser isso, sim.

P2: Mas não reparei em nada disso.

E: E só para terminar, o que é que acha, então das aulas abertas?

P2: Eu gosto imenso da dinâmica.

E: Acha interessante?

P2: Para nós pais é muito bonito ver o que os nossos filhos estão a fazer. Já vi outras aulas abertas, mesmo de ballet da minha filha. Adorei ver todas as aulas abertas dos meus filhos. Gostei muito dessa dinâmica. Acho muito bonito essa partilha.

E: E é útil para alguma coisa?

P2: Faz-nos conhecer melhor aquilo em que eles estão envolvidos. Faz-nos conhecer melhor aquele mundo deles que nós não conhecemos porque não sabemos como é que eles são dentro da escola, dentro da sala de aula. É um mundo que nós não controlamos, que não conhecemos, nós não sabemos como eles são, só os vemos em casa e tal. Quando eles estão fora do nosso olhar, deixamos de saber como é que eles são. Então eu achei que a minha filha, por exemplo, tenho sempre a ideia de que ela ser extremamente agitada, mas eu achei que ela estava muito menos agitada. Se calhar era por eu estar ali? Mas por acaso eu achei que ela até estava mais crescida.

E: Ela normalmente... Não sei, acho que ela dispersa um bocadinho, mas o ano passado se calhar mais.

P2: Era o pai que a vinha buscar mais vezes e eu lembro-me de ele ralhar com ela: "a professora falou comigo, disse-me assim, assim, assim". Porque ela era muito agitada, ela é muito irrequieta, e eu por exemplo gostei de vê-la menos irrequieta, também sinto que ela está a crescer, mas é bom, é bom a gente conhecer... vou-me projetar outra vez: às vezes, os meus filhos, eu por alguma razão já os cheguei a levar para a minha aula e eles ficam todos contentes a ver como é a mãe está a trabalhar. Para mim foi um bocado a mesma coisa, fiquei toda contente por estar a vê-los também. É um domínio que nós não sabemos como é que eles são e eles também não sabem como é que nós somos. É um abrir assim a janelinha. Eu gostei.

E: Pronto, obrigada, não sei se tem mais alguma coisa que queira partilhar.

P2: Gostei, olhe, achei mesmo bonita a dinâmica à volta do piano.

E: Sim, normalmente fazemos isso, não quer dizer que seja sempre, mas eu gosto de começar ao piano. Obrigada!

### Pai 3

E: Eu ia só começar por perguntar há quanto tempo é que o seu filho está a ter aulas de música.

P3: Está a ter aulas há volta de 4 ou 5 anos, por aí. (...) começou já há alguns anos, ele começou noutros sítios.

E: Depois, entretanto veio para cá?

P3: Sim, convinha-nos que ele viesse para cá, vivemos aqui muito perto, e daí ser fácil trazê-lo e também porque a academia é ótima em termos de escola de música.

E: Foi ele que quis desde o início ou foi aprendendo a gostar?

P3: Ele foi aprendendo a gostar, mas nós começamos a reparar que ele tem muito jeito para a música, e ele quando gosta de uma coisa, ele interessa-se mesmo e vai a fundo. O que eu acho é que ele não é muito por seguir as regras, é uma criança que gosta de ser ele, autodidata, e fazer e não sei quê. Mas eu acho que é importante ele aprender, na dúvida, como deve ser.

(...)

E: E em relação a Formação Musical, foi a primeira vez que veio assistir a uma aula?

P3: Já assisti a outras aulas... é assim, eu não assisto muito a aulas de Educação Musical. Houve uma experiência que ele fez aqui há 2 anos, que ele estava cá também, com uma professora.(...) e nós, os pais, estivemos ali a assistir e até brincamos um bocadinho com as melodias, com as canções...

E: E participaram.

P3: E participamos também.(...) E foi muito divertido. Também tive a oportunidade de assistir a outra aula de música, de piano, com outra professora que convidava. E quando tínhamos tempo, íamos.

E: Eram as aulas individuais de piano?

P3: Exatamente. Também tive outra experiência, noutra sítio, que ele também estava com piano, e assisti. Mas não muito tempo, mas estava à vontade para entrar e para assistir. E aqui também consigo. Aí é que eu assisti à aula toda.

E: Pois, porque eu lembro-me que tinha pedido para se precisasse de sair mais cedo [para dizer], depois acabou por ficar a aula inteira.

P3: Acabei por achar interessante.

E: Mas, assim, neste contexto de assistir a uma aula normal sem participar na aula, só assistir, sem ser a de piano?

P3: Sim, mesmo em contexto de aula foi a primeira vez.

E: A de piano também, se calhar.

P3: A de piano também.

E: Que ideia é que tinha da aula de Formação Musical antes?

P3: Antes de assistir, que ele vinha para, sei lá, aprender a cantar, aprender também as notas, as melodias, composição, não sei, por aí.

E: Ok, e então depois de assistir, mudou alguma coisa, ou na disciplina ou na aula?

P3: É assim, eu na disciplina, não sei. Confesso que não sei. Mas em termos de aula, achei interessante a forma como dá as aulas. Permite os miúdos terem alguma criatividade, ou até bastante criatividade, porque eles são todos criativos, não é? (...) E eu notei isso, permitiu que eles tivessem a sua criatividade, e conseguia também controlá-los, isso era bom e eu achei interessante. Eu disse "Hey, não sei se seria capaz!"

E: Mas então não estava à espera que a dinâmica da aula fosse assim?

P3: Não, absolutamente. Também não estava à espera de nada, confesso. As minhas expectativas para a aula, eu nunca criei expectativas muito altas. Exatamente, eu ia, como quem diz "Vou ver como é que é". E pronto, também já que fui convidado, gosto de participar nas atividades do meu filho.

E: E o facto de estar lá, não só o senhor, mas também o resto dos pais, acha que muda de alguma maneira o comportamento dos alunos, ou a forma como participam?

P3: Sim, acho que sim. De alguma forma, porque, por exemplo, o meu filho um rapaz tímido e muito calado, e de certa maneira, não creio que, pela minha presença lá, ajudasse a ele ser mais extrovertido, pelo menos não notei isso. Também não fui para lá para tentar perceber se ele era extrovertido, se não era, enfim. Mas acho que no contexto geral, influencia. Os miúdos deverão ter mais algum cuidado porque o pai está ali ao lado, ou a mãe. Porque a mãe às vezes poderá dizer alguma coisa. Eu fiz tudo para como se não estivesse.

E: Tentar não pôr nenhuma pressão.

P3: Exatamente. A professora é dona da aula, por isso a professora é que sabe.

E: E em relação à professora, ou seja, a mim, de que forma é que o facto de a aula ser aberta, ou seja, de eu ter os pais a observar a minha aula e a mim?

P3: É preciso ter muita coragem. Eu se fosse professor, se calhar não queria os pais na minha aula. Principalmente se houvesse pais que de alguma forma tivessem dificuldade em se abstrair um pouco de... não pensar nos miúdos como seus filhos, etc. Arriscou, quer dizer, as coisas podiam correr bem, mas também podiam correr mal. Mas isso também é um risco que calculou, com certeza antes de o fazer. Mas pronto, é bom para quem assiste. Eu por exemplo, foi bom porque eu estava a aprender Educação Musical, e comecei a perceber ali as nuances, algumas coisinhas, os ritmos, etc.

E: Isso também é bom. Não era o objetivo, claro, mas...

P3: Não era, mas eu fiquei como se fosse o aluno da própria sala de aula.(...)

E: Mas durante a aula, por acaso, pode ter sentido alguma coisa. Que eu estivesse nervosa, não sei...

P3: Da sua parte?

E: Sim, da minha parte ainda.

P3: Olhe, se estava nervosa, não notei.

E: Sim, mas que tivesse dado conta.

P3: Não, não notei. O que eu notei é que conseguia, de certa maneira, puxá-los para si. Isto é, há situações, isso é normal acontecer, nas aulas os miúdos distraírem-se com uma coisa e com outra. E facilmente mudava o ritmo da coisa como se fosse uma partitura e mudava o ritmo da música. Isto é uma comparação assim um bocadinho coisa, mas achei interessante porque eles estavam sentados, depois saíam, iam para o piano, depois um dos alunos sentou-se no chão, agora volta outra vez para ali, e de certa maneira quebrava aquela distração que eles às vezes, uns com os outros, têm, e querem brincar.

E: Sim, é normal.

P3: Aprendi umas técnicas.(...) E de certa forma, apanhava-os sempre, a atenção deles. E pronto, e provocava-os assim um bocadinho. E eu achava muito interessante. Eu achava muito interessante o miúdo que lá estava, que é aquele das baquetas.(...) Ele tirava e fazia o ritmo, e eu achava um máximo. Eu disse assim "Oh pá, são mesmo músicos, estes miúdos são músicos, não há hipótese."

(...)

E: Pronto, e em relação às aulas de Formação Musical? (...) A sua opinião sobre as aulas abertas de forma geral. Se acha interessante, útil para os pais, para os alunos, para mim?

P3: Acho interessante. Para mim foi útil. (...) E pronto, para mim foi muito bom, gostei. Voltava novamente, sem problemas nenhuns.

E: Mas acha que, não sei, pode ser interessante do ponto de vista de ajudar o Daniel?

P3: Não, não acho que vá ajudar o Daniel. Se calhar até o vai prejudicar mais, não sei.

E: Prejudicar?

P3: No sentido de que ele pode sentir-se um bocadinho mais... ele já é tímido suficiente.

E: Ah, pode ficar mais retraído.

P3: É, e eu gosto que ele esteja solto, à vontade, e pronto, já foi uma aventura. (...) E foi muito agradável, dou-lhe os parabéns.

E: Acha que devo continuar a fazer assim, por norma?

P3: Olhe, eu sou sincero...É como sentir, porque a ideia é o professor sentir-se bem na pele em que [se mete]. (...) Entretanto, se calhar há outros miúdos que se calhar ficam mais à vontade [por] terem lá os pais, não sei, mas o professor de facto é que tem de perceber o que de facto lhe convém, não é? Eu pessoalmente, se fosse professor, faria assim: sinto-me à vontade, continuo, se eventualmente não me sentir à vontade ou porque houve ali alguma coisa que de facto não correu bem, não sei, então aí cria alguma intenção. Porque eu acho que o professor é o dono da sala de aula, é ele que manda. (...) E por isso é assim, eu como fiz o papel de aluno, porque estava completamente atento, ali a absorver, parecia uma esponja. Gozei a aula, isto é, tive algum prazer na aula. Nem pensei se o meu filho estava preocupado, se estava mal, se estava bem, não queria saber. Aliás, eu também, não sei se a minha esposa fez a mesma opinião, mas ela, pronto, ela já tem formação musical e já teve alguns anos, o instrumento dela também é o piano, etc, por isso eu ali era esponja, não é? Eu nunca fui aquela pessoa que estava a dar pontuação ao professor, se era assim, se estava nervosa, se não está, eu não fui por aí, e por isso se calhar tirei o maior partido das aulas. Mas pronto, eu acho que sim, deve continuar, se isso lhe dá prazer. (...) Depois a escolha é nossa. Agora é assim, se não vir que os pais aderem muito, também não fique triste com isso. (...) Porque nós, os pais, eu falo por mim. Sábado, eu normalmente arranjo coisas para fazer, pronto. O facto é que quando me fez o convite eu disse assim "Pronto, vou guardar aqui um dia, dois dias para..." porque há sempre coisas para fazer e nós fazemos aquilo que não fazemos durante a semana.

E: Isso eu sei, que quando os pais vêm, é sempre um tempinho extra que despendem.

P3: O facto de o meu filho estar na sua aula permite-me fazer outras coisas que eventualmente quando ele está comigo eu já não faço, ou porque preciso de estar ao pé dele, ou porque também tenho pouco tempo para estar com ele, etc. E pronto, vou fazendo isso, mas foi ótimo, a experiência foi ótima e muitos parabéns.

E: Obrigada!

## Pai 4

E: Há quanto é que a sua filha está a estudar música?

P4: Ela teve um percurso engraçado; aos 4 anos entrou para aqui para ter aulas de expressão musical, instrumento...só que a minha filha dormia debaixo do piano. E um dia eu até comentei com a professora, que ela fez dos 4 aos 5 anos, e a professora disse: - Mas não se preocupe que ela está a ouvir. Oh mãe, venha cá". Então eu entrei na sala e vi: a professora tocava no piano e Beatriz dormia; a professora parava de tocar piano e a minha filha levantava a cabeça. Só que a Beatriz é uma criança que por acaso descansa bastante, sempre foi assim; sempre foi uma criança que dormiu muito bem então, como ela adormecia eu desisti de a manter na Música, sempre na expectativa de quando ela quisesse voltar me dissesse "oh mãe eu quero voltar", e pediu-me no ano passado em dezembro. Então voltei cá, ela esteve o mês de Janeiro a experimentar instrumentos porque ela desde o início cismou que queria o piano, e eu disse "mas porquê o piano?" e ela "oh mãe porque eu quero piano", e vamos experimentar as outras coisas para ver o que tu gostas mais; experimentou tudo, viola d'arco, oboé... fez várias tentativas mas chegou ao fim e disse "mãe eu quero o piano" - estamos na presença de uma criança que é muito determinada naquilo que quer. E então voltou.

E: E foi sempre aqui na Costa Cabral então?

P4: Sim, sempre aqui.

E: Então ela gosta, está a gostar...

P4: Ela sempre gostou; alguma coisa a influenciou porque ela decidiu, pediu e disse "mãe eu quero voltar", e está a gostar. Eu coloquei-lhe a hipótese de integrar a Música no ensino - para deixar de ter a mensalidade para a música, tendo de sair do sítio onde estava - e ela aceitou perfeitamente. Se tiver possibilidade ela frequentará aqui também.

E: Então ela gosta. Foi a primeira vez que assistiu a uma aula de FM?

P4: Sim, foi a primeira vez que assisti.

E: E antes de assistir, que ideia tinha da FM? Que importância lhe dava, aquilo que se fazia na aula...

P4: Estava completamente às escuras, não tinha noção nenhuma do que seria uma aula de Música; percebi que é mais difícil do que parece. Eu sou de números, portanto não tenho qualquer tipo de inclinação para a música - nunca estudei a não ser o básico, de escola. Por isso, na presença da aula achei que era mais difícil, não é só cantar.

E: Pois, é importante eles experimentarem porque depois ajuda na parte auditiva. Então, depois de assistir, mudou a ideia que tinha...

P4: Sim. Uma coisa que a professora já me pode agradecer: a minha filha é uma atleta de competição e ginástica, e tem treino na 6a feira até às 21h; se eu lhe facilitava alguma coisa, deixei de facilitar porque percebi que era tão importante o mesmo descanso para um dia normal como para as aulas de expressão musical e para a Música; se ela não estiver atenta e chegar a hora isso faz diferença; importa estar atentos e ter vontade.

E: E em relação às aulas assistidas, acha que isso altera - para o bem e para o mal - o comportamento deles?

P4: Eu gostei. Na primeira aula não gostei da atitude da minha filha; eles estavam sempre a olhar para trás, quando não cantava ficava a olhar para mim a pensar "a minha mãe está-me a ver", mas quando saí não quis fazer qualquer tipo de represália. Falei com ela e perguntei: "Como é que te sentes por eu estar na aula?"

E: Isso é interessante.

P4: Eu perguntei-lhe: "Amanhã tenho a possibilidade de novo de ir assistir a uma aula; tu queres? Não sou eu que vou escolher." Ela respondeu "Ah, então podes assistir". Da segunda vez eu gostei mais. Disse: "Eu estou presente em todas as tuas actividades, esta só é mais uma; quero que estejas à vontade e que faças o que tens de fazer". E pronto; mas na primeira aula temos uma mãe que saiu a meio.

E: Sim, isso ficou registado. (...)

P4: A minha filha veio porque eu vi que não faria interferência em termos de ensino.

E: A ideia também era ver aquilo que acontecia. Depende também de cada um dos miúdos. Em relação ao desempenho deles, que também está relacionado com o comportamento, sente que também afetou de alguma maneira?

P4: Não. (...) Só posso falar pela minha filha, não sei como é que é o normal das aulas, não estando os pais. Da primeira vez tenho noção de que fez... claro, criou ali... com a habituação, isto é...

E: Foi a primeira aula. Foi logo à primeira aula aberta.

P4: Foi logo a primeira aula aberta, portanto talvez porque depois pudessem vir outros pais e depois eles habituaram-se também a ver pais...

E: Ao facto de estarem lá. É engraçado isso porque, de facto, eles adaptam-se e habituam-se; estão lá, pronto, faz parte.

P4: É um bocado isso, mas a primeira aula, efetivamente, fez-me confusão. Saí com aquela ideia de que... sem saber se ela tinha acordado, se era falta de pequeno-almoço; fiquei um bocado baralhada. Gostei muito mais da segunda vez, sem dúvida; achei que eles estariam mais à vontade, a expectativa já não seria tão grande, quer dela quer minha, e então achei muito bom.

E: E agora em relação ao professor, ou seja, em relação a mim; o que é que notou em relação a mim, em relação àquilo que eu fiz? Se estaria nervosa, preocupada, ou se preparei a aula de maneira diferente por estarem lá os pais, qualquer coisa...

P4: Eu isso não consigo dizer; a única coisa que digo é que para um tema tão complicado, do meu ponto de vista, para explicar a crianças, é muito bom vê-los a trabalhar da maneira que trabalham, a interagir, a responder, a participar, a perceber... E há uma coisa que gostei particularmente: foi o facto de por os alunos todos, independentemente de haver aqueles que querem participar mais, e eu falo contra mim porque tenho uma filha que não gosta de participar. A minha filha é capaz de cantar as músicas todas, mas se puder não dizer nada - tenho o mesmo problema na escola - a minha filha não levanta o braço nunca; portanto é muito bom ver a procurar ir ao encontro de todos: este responde de imediato, mas depois dar a oportunidade a A, B ou C, muito bom, muito bom mesmo.

E: Só para acabar, acha interessante então fazerem-se aulas abertas?

P4: Sim, gosto da aula aberta e também daquela aula em que nos junta e nos costuma levar para o outro lado.

P4: Como fiz no ano passado. Aí era mais para mostrar o trabalho; era uma vertente mais de performance.

P4: Eu gosto imenso.

E: Aliás, foi um bocadinho daí que veio esta ideia. É um bocadinho diferente, é aplicado à FM... Acho que não tenho mais nada, só se quiser acrescentar mais alguma coisa.

P4: Não, continuação de um bom trabalho.

E: Obrigada, e obrigada por ter estado cá; sei que é um esforcinho extra.

## Pai 5

E: Esta entrevista é para o meu Mestrado, [é confidencial,] e tenho de gravar. Então, para começar, há quanto é que a sua filha está a aprender Música?

P5: Este é o 2º ano.

E: Então foi sempre aqui, na Costa Cabral?

P5: Sim, depois teve na escola, que era Flauta de Bisel, nas aulas de música, que agora é um cada um.

E: Ok. Pois, ela até trouxe no ano passado. E ela gosta no geral das aulas de Música?

P5: É assim, eu acho que ela gosta. A Catarina é uma miúda completamente estranha, eu acho. Ela desmotiva-se com muita facilidade, e acho que tanto o pai como eu ainda não percebemos o que efetivamente ela gosta; eu acho que às vezes ela não gosta é de nada, porque ela é muito infantil. (...)

E: Em relação à Formação Musical, foi a primeira vez que veio assistir então?

P5: Foi.

E: Antes de assistir, que ideia tinha da Formação Musical como disciplina, ou a aula?

P5: Uma coisa mais rígida, em que eles estivessem mais concentrados; mas eu tenho de olhar para as coisas dentro da minha experiência. Eu venho de um tempo em que a Formação Musical... [era diferente].

E: Mas já estudou?

P5: Sim! Eu sou de Flauta Transversal.

E: Então já tem uma ideia diferente da Formação Musical.

P5: Pois, o problema é que o meu tempo não era o vosso, não é o deles agora. Eu entrei para a escola em tempos conturbados, entrei no 25 de Abril praticamente.

E: E tendo em conta àquilo que assistiu na aula, o que mudou na ideia que tinha da aula?

P5: Acho que acabei por também não saber tanto, também por ser tão chato. Era muito mais teórico. (...) É totalmente diferente da leitura, ou seja, vinha formatada e cheguei ali e pensei "Porreiro, eles podem estar relaxados?"

E: Isso depende. Deu-lhe a impressão que o comportamento dos alunos, ou até o desempenho (a forma como participam ou respondem), são influenciados pela presença dos pais?

P5: Não [influencia negativamente], pelo contrário. É assim, enquanto eu lá estive não me pareceu; eles quiseram lá saber que nós estávamos ali. A minha filha sabia que eu estava lá, e sabia que lhe ia dar na cabeça se a visse conversar, mas aquilo que reparei é que aquilo é o comportamento normal das crianças; querem lá saber dos adultos, não respeitam. Estarmos ali ou não [tanto faz] se calhar ainda é pior. (...) Mas acho que não os inibiu; já estão muito habituados às pessoas, ao público.

E: Ok. E em relação ao professor, percebeu ou deu-lhe a impressão que o facto de estarem os pais a assistir fez com que eu estivesse mais tensa, nervosa, ou tivesse preparado a aula de maneira diferente?

P5: Não, porque senão via-se no comportamento deles. E eles estavam perfeitamente à vontade.

E: Pronto, então só para concluir, acha interessante fazer-se aulas abertas de Formação Musical, por norma ou só de vez em quando?

P5: Acho interessante.

E: Vê vantagens?

P5: Eu vejo, pelo menos recordo algumas coisas.

E: Para perceber o que eles fazem?

P5: Sim, para ver a dificuldade, o que é e o que não é, mesmo para quem não percebe nada de música, para perceberem que efetivamente não se está a perder tempo e que realmente aquilo é um proveito. Acho que incita os pais a ligar as coisas e perceber que os filhos não andam ali propriamente a brincar, e que aquilo realmente é difícil. E quando às vezes chegam a casa com uma nota menos boa, perceberem que não é mesmo fácil.

E: Sim.

P5: Formação Musical não é fácil, e a minha filha, por exemplo, não tem jeito para percussão, logo a parte rítmica é complicado. Ela foi desaconselhada a percussão, o que quer dizer que vai ter uma aprendizagem mais lenta na parte rítmica; mas depois chega lá.

E: E desvantagens, já agora? Se é que pode haver.

P5: Pode às vezes retrain o professor. Retrain os alunos acho que não, pelo contrário.

E: Neste caso não aconteceu. Pode eventualmente acontecer com alunos mais tímidos, por exemplo.

P5: Exato, ou por exemplo, com uma criança cujos pais sejam mais severos.(...) Há outra vantagem. Para os miúdos, se os pais vierem, eles sentem que os pais se importam, e isso interessa, acho que é bom. Porque queixam-se muito que hoje os pais não ligam muito à vida dos miúdos, e isto é uma oportunidade. Porque nós não conseguíamos ir a uma aula de Matemática ou História. (...) Portanto, eu acho que no limite também é um fator motivador, porque os pais estão ali por eles. Mostram interesse no que eles fazem e aprendem.

E: Mais alguma coisa que queira acrescentar?

P5: Não.

E: Obrigada.

## Pai 6

E: Já sabe que é para o meu mestrado, tem de ser gravada e é confidencial. Em primeiro lugar, gostava de saber há quanto tempo é que o seu filho estuda música.

P6: Estuda música desde os 5 anos.

E: E foi sempre na academia?

P6: Não, ele esteve primeiro 3 anos noutra e só os últimos 2 anos é que foram aqui. Adaptou-se bem, gostamos e este é o segundo ano.

E: Pois eu ia-lhe perguntar se ele gosta de estudar música, mas deve gostar, é o quinto ano.

P6: É, e eu e o meu marido achamos que ele gosta de música, gosta de descobrir coisas e não sei se é importante ou não, ele fez uma música, ele próprio. E pelos vistos trouxe agora para mostrar à professora de violino.

E: Sim, mas é interessante. Foi a primeira vez que assistiu a aulas de Formação Musical?

P6: De Formação [Musical] foi.

E: Então já assistiu de...

P6: Na outra academia, as aulas individuais, de instrumento, eram assistidas.

E: Todas, por norma? Quando os pais quisessem?

P6: Não, não era muito se os pais quisessem, era mesmo o professor que gostava que os pais lá estivessem. Dizia a professora que era um bocadinho na perspetiva também de depois em casa estarmos um bocadinho por dentro do que é que se tratava.

E: E conseguiam sempre conciliar os horários?

P6: Geralmente era eu que ia e esperava lá porque ainda era um bocadinho longe de casa, portanto, eu tinha que lá ficar.

E: Então também não interferia muito.

P6: Exatamente, mas mesmo se não fosse assim, os pais tinham de arranjar maneira.

E: Aqui também assiste à aula de instrumento?

P6: Não, aqui acho que se calhar só se for a pedido, imagino eu.

E: Depende se calhar dos professores. Antes de assistir, que ideia é que tinha das aulas de Formação Musical, que ideia é que tinha do que se fazia, ou que importância é que dava? Aqui é Expressão Musical, mas é o equivalente.

P6: Eu pensei que fosse formação mais pura, digamos. Das notas...

E: Mais teórico?

P6: Mais teórico. E se calhar a designação Expressão está mais adequada porque eu gostei muito daquela parte inicial em que está a professora no piano e eles estão lá a aquecer a voz, vão cantando. E isso para mim foi uma novidade, não contava com isso.

E: E o resto? (...)

P6: Sei que a professora esteve na aula, a fazer ritmo e eles diziam “Paam-Pam-Pam-Paam” ou assim qualquer coisa e eles a tentar representar isso no quadro.

E: Então depois de assistir à aula, o que é que mudou na ideia que tinha? É um bocado por aí, não é? Pensava que seria mais teórico.

P6: Sim, vem completar. Acho que fiquei mais satisfeita até porque acho que é uma aula mais abrangente. Diversificada... E acho que isso predispõe os miúdos para aquela parte mais dura, mais teórica.

E: (...) E o facto de ser uma aula aberta, estarem os pais a assistir, acha que de alguma forma modifica o comportamento dos alunos?

P6: Dos alunos, talvez. Principalmente dos que têm lá os pais, falo pelo meu.

E: Ele sentiu bastante?

P6: Não é que ele tenha comentado, mas durante a aula eu senti nele que se calhar não estava tão à vontade. (...)

E: (...) Em relação ao professor, ou seja, em relação a mim, senti que por estarem lá os pais que isso afetou de alguma maneira aquilo que eu estava a fazer? Por exemplo, posso ter ficado nervosa ou mais preocupada ou se calhar, não sei, se passou alguma coisa do género "a professor preparou a aula de maneira diferente porque estamos cá", qualquer coisa.

P6: Não notei de maneira nenhuma. Achei que a postura da professora muito independente.

E: Eu sei que não tem noção de como são as aulas quando não estão lá.

P6: Sim, mas pareceu-me nem reparar muito que lá estivemos, achei descontraída, portanto achei que estivesse no seu normal.

E: Pronto, então só para concluir, acha que é interessante fazer as aulas de Formação Musical assim abertas aos pais?

P6: Sim, de vez em quando. Não vejo necessidade de ser por norma, mas acho que, pronto, para percebermos melhor o que é que eles vêm cá fazer. Acho que ganhamos mais nós com esse tipo de aula aberta do que propriamente os alunos ou o professor. Pelo menos, para mim, porque ganhei em termos de conhecimento geral, do que é que se faz numa aula desta, ganhei por isso. É uma maneira também de mostrarmos cooperação, presença, os meninos também se sentirem mais acompanhados porque eu notei que o Alexandre gostou muito que eu estivesse cá.

E: Apesar de ter ficado menos à vontade...

P6: Sim, mas ele gosta quando há qualquer atividade, para os pais participarem. Ele gosta sempre de estar representado por um dos seus pais, ele gosta sempre e isso eu já percebi, e esta foi mais uma vez. Ela gosta de nos integrar também, sente-se mais apoiado. (...) Eu vejo aspetos positivos em a gente conhecer o que se passa.

E: Sim, se calhar ajudar também em casa... ajudar se calhar não, mas estar a par do que se faz e "Olha, já estudaste para Formação Musical?", qualquer coisa.

P6: Pois, também sensibilizarmos mais.

E: Sim, é mais por aí, não é aprenderem música.

P6: Realmente isso, porque se calhar nós focamos um bocadinho mais no instrumento. Por exemplo eu nunca mandei o Alexandre estudar Formação Musical, isso é verdade. Mas de instrumento já mandamos. Não significa, pelo menos no meu caso, que eu acho isto uma disciplina menor, que não é. Aliás, se ele não tiver bases daqui, não vai conseguir tocar. Mas lá está, nós se não tivermos a noção mais real do que se passa dentro da sala, ainda nos vamos lembrar menos da Formação.

E: Não tenho mais nada para lhe perguntar. Alguma coisa que queira acrescentar?

P6: Eu estou satisfeita.

E: Então muito obrigada.

## Pai 7

E: A entrevista tem de ser gravada, é para o meu mestrado, já está a par. Eu gostava de perguntar, só para começar, há quanto tempo é que a sua filha está a estudar música?

P7: Ela teve dois anos de iniciação e agora este é o segundo no supletivo.

E: E foi sempre aqui?

P7: Sim, foi.

E: Ela gosta? (...)

P7: Gosta mais agora. Ao princípio ela vinha... quer dizer, ela queria tocar. Eu disse-lhe assim "Olha não queres ir para a música?". Eu também a influenciei um bocadinho porque eu não sei, mas achava piada e tive pena de não ter oportunidade de vir. E ela gostava de guitarra, mas quando veio achava que tocar guitarra era uma coisa simples, como as crianças todas acham que é simples fazer tudo sem trabalho. Portanto veio e começou a tocar, mas viu que aquilo era muito complicado, era muito difícil, cansava-se muito. Depois quando deixou a iniciação, o instrumento passou a ser mais tempo, ela começou a gostar mais. Era difícil, continua a ser difícil. Ela gosta, mas ela gosta de tocar músicas da rádio, faz as músicas...

E: Ela faz isso?

P7: Faz, e é uma coisa que não fazia. De repente começou o ano passado a fazer e, portanto, foi giro. (...) eu acho que quando passou a ter mais tempo gostava. É difícil, mas ela dantes não tinha sequer este gosto. Agora ela, ao fim de semana, vai para cima para o quarto e pega na guitarra sozinha. Mas é só da música que está a dizer ou de tudo?

E: Eu estava a falar da música no geral. Mas da guitarra já percebi que gosta. E de Formação Musical?

P7: Formação Musical começou logo a gostar. Foi sempre consigo, não foi?

E: O ano passado, sim, foi comigo.

P7: A iniciação é que não. Mas ela gosta muito e até achei estranho porque ela começou a ter muito boas notas a Formação Musical. E ela gosta e tem boas notas e eu dizia "Como

é que tens tão boas notas? Isto deve ser tão difícil," Mas pronto, mas ela gosta, gosta de vir para aqui. Não tem nenhuma aversão, pelo contrário. Mas ao princípio estava um bocadinho complicado porque ela agora tem muita coisa, tem música, basquete...

E: E em relação a Formação Musical, foi a primeira vez que veio assistir a uma aula?

P7: Foi.

E: E tinha alguma ideia antes do que é que se fazia?

P7: Eu sabia que era pautas e notas desenhadas em pautas. Para mim a ideia era no fundo a escrita.

E: A escrita, se calhar a leitura?

P7: Sim, mais nada, não tinha assim mais nenhuma ideia. Não tinha noção bem de tudo aquilo que vocês fazem.

E: Então mudou a ideia que tinha?

P7: Sim, mudei um bocadinho. Porque achei que era... Eu não sei o que é que é a Formação Musical.

E: Sim, a ideia é dar a conhecer.

P7: Mas achei que a aula foi diferente, deu-me a sensação que tinha fases diferentes, coisas diferentes. Não estava à espera que fosse uma coisa assim tão diversificada. E depois tem a parte do piano, da música... A Vera contava-me, isso ela contava-me porque ela sentiu dificuldade ao início consigo até porque não tinha por onde estudar. Foi quando eu lhe disse "Porque é que não vais à Internet buscar coisas?". Ela queria ditados musicais, acho que era isso.

E: Sentiu falta da parte... como é que eu dizer... não é teórica, mas a parte da escrita. (...) Em relação à parte da aula aberta, acha que o facto de estarem lá os pais que altera de alguma forma o comportamento?

P7: Eu não sei se altera. Sei que alguns são muito rufias e que não se intimidaram com a minha presença. Não sei se a minha filha se intimidou. Eu sei que a Vera é uma miúda faladora nas aulas porque isso ela conta-me, mas aqui não sei. (...) pareceu-me até que

ela estava muito bem comportada, mas eu não sei como é que ela é aqui porque aqui é diferente de estar na escola, na escola conhece os miúdos há muito mais tempo.

E: Saindo agora dos alunos, em relação a mim, como professora, por estarem lá os pais acha que eu tenha mudado, se me sentiu nervosa, preocupada?

P7: Não, comigo não, não me pareceu.

E: Sei lá, se preparei as aulas melhor por estarem lá os pais a ver?

P7: Isso eu não sei avaliar. Mas não acho que tenha uma preocupação muito grande para dar uma aula porque já sabe fazer as coisas mais direitinhas.

E: Mais direitinhas ou menos direitinhas por ficar atrapalhada...

P7: Não, não, acho que foi neutro para mim.

E: Pronto, está bem. E assim só para acabar acha que tem interesse fazer este tipo de aulas abertas de Formação Musical?

P7: Para mim tem, mas é enquanto espectadora. Para ver, para conhecer o que é que é, para quem é leigo, neste caso. Se calhar para uma pessoa que será música é irrelevante. Porque é assim, não acho que os miúdos alterem o comportamento por eu estar, lá, eu ou os outros pais. Se os professores preparam melhor as aulas por estarem lá os pais, acho que não vá acontecer isso, ou pelo menos a velocidade de cruzeiro não, se calhar numas aulas ou noutra até acontece. Não ache que estarmos lá melhore a qualidade das aulas em média. Mas agora para um pai, encarregado e educação, eu gostei de saber o que é que vocês fazem, para ver que isto é difícil de acompanhar, portanto achei "Fogo, isto é duro". Pelo menos ela está a aprender alguma coisa. (...) E para mim foi muito bom vir porque percebi o que é que vocês fazem, achei engraçado.

E: E isso é útil depois na relação com ela? não digo relação afetiva, não é isso, mas para ajudar ou para incentivar, fica mais acessível eventualmente?

P7: Eu já tinha um bocadinho essa preocupação, mas não tinha a noção que tinha que ouvir a música e ter que saber a que correspondem os sons. (...)

E: Pronto, eu não tenho mais perguntas, mas se quiser acrescentar alguma coisa...

P7: Não, queria agradecer a oportunidade, acho que foi giro.

E: Mas acha que era bom para manter por norma? Quando quisesse, aparecia.

P7: Se interferir, acho que não, porque prejudica. Mas quando começa a ser uma recorrência, deixa de estranhar. Eu acho que era bom manter esta piada, acho que é giro.

E: Obrigada.

## Pai 8

E: Há quanto tempo é que o seu filho tem aulas de música?

P8: É o terceiro ano que ele está a estudar música, na Academia [de Música de Costa Cabral]. Antes disso, teve no primeiro da escola as atividades extracurriculares, e teve música, mas nada de especial, tudo muito por alto

E: O resto foi sempre nesta Academia?

P8: Sim, nunca estive noutra sítio, foi sempre cá.

E: E foi ele que quis ir para a música?

P8: Ora bem, desde os dois anos que se notava que ele tinha um jeito, que foi quando ele começou a ser mais espigadote, a responder, falar, [etc]. A minha família sempre foi virada para a música (...) e ele aos dois anos sabia a diferença do som entre os vários instrumentos (...) Ele sempre foi incentivado - tenho vários instrumentos em casa - a aprender música, mas só começou mesmo a sério quando foi para o segundo ano, ao entrar na Iniciação na Academia. Antes disso, era em casa; chegou a ter flauta na creche, quando tinha 5 anos e foi a única que ele teve, assim mais formal.

E: E relativamente a Formação Musical, ou neste caso a Expressão Musical (como é até ao quarto ano), foi a primeira vez que veio assistir a uma aula?

P8: Foi, dele foi a primeira vez.

E: E que ideia tinha, antes de vir assistir, com base também na experiência que tinha?

P8: Eu tive dois tipos de experiência: uma de estar tudo caladinho, fazer tudo como está a acontecer, responder a tudo o que nos perguntam certinho; e tive a outra parte, com professores mais dinâmicos, mais envolvidos. E foi uma coisa que notei muito na aula da Professora, que havia esta ligação, deles se puderem aproximar... antes não tínhamos essa possibilidade. E eu senti que da parte dos miúdos conseguiam acompanhar aquilo que estava a ser feito e a ser trabalhado com muita facilidade; foi das coisas que mais senti na aula que observei.

E: Sentiu uma mudança relativamente àquilo que conhecia, das aulas ou da disciplina?

P8: A primeira coisa que o meu filho me disse no primeiro dia foi "A professora deixa-me chegar à beira dela! Deixa-nos vê-la a tocar piano, chegar à beira dela enquanto ela toca." E isso mexeu com ele; ele gostou e sentiu-se muito mais solto (...) notei que das duas vezes que lá fui que ele fica a olhar para mim para ver se estou a olhar para ele. Fica mais distraído, mas ele está a ouvir tudo, porque ele depois dá a resposta para o lado, em vez de dar para a frente.

E: Pois, o que eu lhe ia perguntar ia um pouco nesse sentido; era se sentia que de facto a presença dos pais influenciava o comportamento e a participação.

P8: Eu acho que influencia o próprio filho, de cada pai. No meu caso, da vez em que eu estive, eu não consegui distinguir quem eram os filhos das senhoras que estiveram lá a assistir. Por isso, não sei se foi do meu [filho], se o meu reagiu mais daquela maneira por ter muita vergonha - e de certa forma estava sempre a olhar para mim - e por estar meio-desatento, mas não por a aula não estar a ser interessante nem nada disso, nem pela dinâmica da mesma. Era pelo facto de eu estar ali presente; ele distraía-se por isso. Eu senti que ele mudou; é a tal questão, eu não sei como ele é nas aulas em que eu não estou, apesar de ele ter bichos carpinteiros e estar sempre a cantar e a disparatar. Mas fora isso, achei só que ele estava um bocado virado para trás e falava comigo e respondia para mim. (...) Acho que foi a única coisa que senti que o influenciou; os outros estavam como se não houvesse ali ninguém; mas no caso dele, mexeu.

E: E em relação a mim, enquanto professora, sentiu que de alguma forma o facto de os pais estarem a assistir à minha aula me fez ficar eventualmente mais nervosa?

P8: Eu não achei, sinceramente; achei-a absolutamente calmíssima, sempre, das duas vezes; muito certa, com rigor, mas ao mesmo tempo com abertura, para eles poderem responder, a pô-los no sítio quando precisavam de ser postos no sítio (...) Bastava às vezes falar um bocado mais baixo, ou não ligar, ou dizer que não era agora, já tinha passado, que eles acalmavam e respondiam na hora, tudo direitinho. Achei que tinha muito controlo na sala, conseguia puxar muito pela atenção deles e, de todo, não senti nervosismo nenhum.

E: Ou então se eventualmente eu poderei ter tido mais cuidado - por exemplo a preparar a aula - pelo facto de estarem os pais.

P8: Em termos de preparação, eu vi que foram as duas aulas extremamente bem preparadas, e adorei quando eles estiveram a ver pedacinho por pedacinho cada compasso da música, e depois chegaram ao final e era aquela música que eles já conheciam. Muito bom, achei a técnica muito boa. (...) Foi assim tipo um desvendar para eles que foi muito bom; em termos técnicos foi excelente, porque eles realmente conseguiram ver [qual era a música]. "Afinal a música é assim que se escreve! É assim que se canta e assim que se escreve, mas afinal já sabíamos; nós já sabíamos isto tudo." (...) Acho que, em termos de sala, foi mesmo muito bem, a preparação e tudo: vê-se que têm duas fases distintas, uma em que estão ao piano, soltam-se um bocadinho mais, cantam, vão aprendendo algumas coisas (principalmente de ouvido); e depois a outra parte mais técnica.

E: Para acabar gostaria de saber a sua opinião geral; acha que tem interesse fazer-se aulas abertas para os pais e também para os professores de instrumento?

P8: Eu adoro estar ali de qualquer forma, sempre; por isso é que fui mais do que uma vez, porque gostava de ver como as coisas são, hoje em dia. Há 35 anos atrás não era assim. Eu acho importante, só tenho receio daquilo dos miúdos se perderem com os pais, porque foi a única coisa que eu reparei que, no caso do Guilherme, não correu muito bem; em vez de estar atento à aula, ele estava atento a mim. Mas isso foi ele, com as outras duas mães com quem estive na altura, eu não consegui perceber quem eram os filhos delas, portanto a partir desse momento já mostra que com elas não interferiu tanto. E daí tornar-se importante para nós, para nós percebermos também como é a dinâmica, como é que ele vai na própria sala, porque nós temos a ideia que eles são de uma maneira em sala e não são; é o contrário, temos a ideia que eles se portam bem e quando vamos a ver não se portam nada bem, só fazem asneiras. Portanto, nesse sentido eu acho importante acompanhar aqui que eles estão a aprender, principalmente os pais que tenham formação nesse âmbito, porque podem dar uma ajudinha em alguns aspetos.

E: Ok. Tem mais alguma coisa para acrescentar?

P8: (...) Gosto de salientar a questão pedagógica que tem, com uma calma absoluta, perfeita, a falar com eles, conseguir chamar a atenção deles todos; estão todos cativados, todos fixos; considero isso excelente, e a parte pedagógica das duas partes distintas [também], gostei muito dessas duas vertentes.

E: Ok, obrigada.

## Pai 9

E: É só para lembrar que é para o meu mestrado e que tenho de gravar a entrevista. Só acrescentar que é confidencial. Gostava de saber, primeiro, há quanto tempo é que a sua filha está a estudar música?

P9: É o quarto ano.

E: Foi sempre aqui na academia?

P9: Sempre na academia.

E: E ela gosta então de música? Foi ela que quis entrar para a academia?

P9: Foi uma mistura. Portanto, inicialmente fomos nós, ela não quis logo. Andamos no primeiro e segundo anos do ensino básico a ver e depois no terceiro ano ela aceitou e quis ir para a academia.

E: E desde aí ela tem mostrado que gosta mais do que no início.

P9: Se tem mostrado que gosta mais do que no início? Sim. Ou que tem mantido... Não tem baixado, é assim, tem estado de acordo com as expectativas dela.

E: E em relação a Formação Musical, foi a primeira vez que veio assistir a uma aula?

P9: Foi, foi a primeira vez.

E: Por acaso de instrumento já tinha assistido?

P9: Instrumento, em termos de aulas, não. Em termos de audições, várias.

E: Que ideia é que tinha antes de assistir à aula de Formação Musical? Se é que tinha alguma ideia, não sei se estudou ou se a sua filha conta em casa.

P9: Que ela gosta de a ver tocar piano, não tem muito a ver, mas pronto. Que gosta das aulas, é a ideia que eu tinha, que usassem mais o quadro. Digamos, a resposta é não tinha ideia nenhuma. O que me chamou a atenção foi a dinâmica, muito rápida: para ali, para ali, agora vocês, agora vocês, um minuto lá para fora, um minuto cá dentro. (...) mas também achei interessante um minutinho só para descanso e vir sem ser pôr cá fora. (...)

E: E em relação ao comportamento dos alunos, ou à atenção na aula, achou que o facto de ter estado presente influenciou alguma coisa?

P9: Acho que sim, acho que influencia. É teórico, qualquer elemento novo no sistema influencia o sistema.

E: Mas de acordo com aquilo a que assistiu, se calhar mais relativamente à sua filha, sentiu que de alguma forma o facto de lá estar perturbou? Que ela se tenha virado para trás, ou outra coisa qualquer...

P9: Não, não senti que ela se virasse para trás, senti que ela esteve calada, mas se calhar é a maneira de estar dela. Portanto, não senti nada de especial.

E: Assim, aparentemente, não.

P9: Também é a primeira vez, pode-me dizer também se ela se comportou diferente ou não, eu não senti.

E: Embora nós não consigamos ver, ela pode estar de certa forma preocupada por o pai a estar a ver. Ou então não, pode-se sentir apoiada, não sei.

P9: Julgo que não, as questões eram em conjunto, não era individual. Se fosse individual ela poderia sentir-se mais predisposta, ia ser ouvida, ia ser comentada, mas como era em conjunto...

E: Dilui-se um bocadinho.

P9: Dilui-se e acho que ela não ficou influenciada. Acho que influencia os alunos, podem querer mostrar alguns, ou porque podem ficar mais retraídos porque está lá um adulto. Acho que influencia sempre alguma coisa. Mas não significativo porque pareceu-me que se comportaram de forma... [normal].

E: Em relação ao professor, ou seja, a mim, sente que de alguma forma o facto de estar lá pode ter causado algum tipo de ansiedade, sei lá, ter preparado com mais cuidado a aula ou nalgum momento ter corrido menos bem por estar um bocadinho preocupada por estar a ver tudo o que eu faço, qualquer coisa.

P9: Eu imagino que sim, que influencie também porque é um elemento estranho que está a ver, que pode comentar, que pode fazer um conjunto de comentários, e que o professor tenha sempre em atenção que não pode arriscar tanto, sei lá, chamar à atenção mais abruptamente um aluno.... Anda mais na média dentro dos parâmetros normais do que ser arrojado. Mas sou eu a imaginar porque acho que foi uma aula normal, acho que se portou normalmente. Mas eu se tivesse no seu lugar teria algum cuidado.

E: Então, só para concluir, qual é a sua opinião geral sobre as aulas abertas? Sei que veio só à última aula, mas imaginando que eu implementava isto durante o ano inteiro, acha que tem interesse, que tem alguma vantagem ou desvantagem para os alunos?

P9: Para os alunos?

E: Sim, e também de alguma forma para os pais que vêm assistir, se aproveitam alguma coisa.

P9: Em termos de pais, e porque acompanham também os alunos e acaba por se refletir também nos alunos, pelo menos ver uma aula, já se consegue ter uma ideia. Já tínhamos feito uma de coro.

E: Sim, o ano passado, foi diferente, mas sim.

P9: E consegue ter uma ideia de como é a aula, mesmo quando se estabelece conversas, o filho já sabe que a gente sabe qual é a sala, qual é a disposição, algumas dinâmicas da aula, acho que sim. Do ponto de vista do aluno, acho que o facto de o pai, por isso é que acabei por ir mesmo sendo a última, tive de faltar a outra coisa, acho que eles sentem um interesse do lado dos pais e que se manifesta no coração deles porque o certo é que os pais fizeram algum esforço para participar na aula por eles, não propriamente por nós embora também seja interesse aprender, no fundo uma aula também não se aprende muito.

E: Sim, a ideia não é ninguém aprender música, claro que o que vier é bem-vindo.

P9: Não, mas aprende-se sempre qualquer coisa, aqueles problemas de coordenação que estavam a fazer, a forma com estava a chamar a atenção para as afinações ou a forma como estava a fazer... há um que está a fazer mal, então fazes tu, e depois tu e depois o conjunto. Pronto, aprende-se um conjunto de... e fica-se com vontade de ver a pauta, o que é que lá tinha, que música é que estavam a cantar.

E: Tudo bem, então um balanço, dizendo assim.

P9: Então não sei responder categoricamente se a implementação completa. Eu acho que deve existir espaço para os alunos porque aquilo é uma aula dos alunos. Não sou propriamente fã demasiado... Os envolvimento pontuais como as audições ou as aulas abertas pontuais julgo que funcionam porque se for no ano inteiro para os pais depois começa também a ser um fardo, porque uma aula é uma aula, mas é uma opinião, estou a especular.

E: Claro, estou a pedir uma opinião.

P9: Portanto acho que o que fez está bem, a pessoa vai, vê e uma aula tem muito valor. Um ano inteiro era interessante para quem quisesse também aprender música, mas já estamos a entrar... para acompanhar o filho já é pedir talvez um bocadinho demais. E eu acho que deve existir espaço para os alunos como turma de alunos porque aquilo é para os alunos, não é para os pais. E os pais têm um papel supletivo no sentido de algum objetivo que pudesse, mas o estar lá constantemente... aliás, se estiver desde o início parece que está a vigiar e não conseguem ter aquela liberdade. Portanto não sou propriamente fã desse tipo acompanhamento desse envolvimento demasiado apertado; agora o envolvimento que tem a ver com a questão da motivação pareceu-me interessante e é interessante nós estarmos ali e vermos, e sabermos. Mesmo que seja uma aula, eu já sei como é que funcionam as aulas de música, eu sei como funcionam as aulas de coro, e é isso que faz a diferença entre o zero e qualquer coisa, que é infinito. Nesse sentido, pareceu-me bem, mas não lhe sei dar uma resposta categórica, não tenho opinião, é mais uma impressão.

E: Pronto, não tenho mais nada para lhe perguntar, mas se quiser acrescentar mais alguma coisa sobre as aulas abertas.

P9: Não, achei que estava muito bem, que a professora estava muito bem, que os alunos estavam bem e gostei.

E: Ok, obrigada então.

## Pai 10

E: Há quanto tempo é o seu filho está a aprender música?

P10: Ele está a aprender música desde há 4 anos.

E: E foi sempre aqui?

P10: Não, aqui foi desde o ano passado. (...)

E: E ele sempre gostou de música?

P10: Sim, desde pequenino. Ele foi aos dois anos e meio para o infantário e desde essa altura que mesmo as educadoras diziam que ele era "artes", porque ele não tinha vergonha nenhuma em dançar, cantar em público... Ele agora está a desaprender um bocadinho, está a ficar um bocado inibido nestas coisas, mas na altura era completamente aberto.

E: Mas ele continua a gostar de música?

P10: Ele gosta de música, aliás ele está sempre com os *headphones* nos ouvidos, ele está sempre a bater o ritmo com qualquer coisa. Por isso é que nós achamos que se calhar é uma oportunidade. (...)

E: E em relação à Formação Musical, foi a primeira vez que veio assistir a aula de Formação Musical?

P10: Foi.

E: E de instrumento, já assistiu alguma vez?

P10: Só as audições.

E: E que ideia é que tinha da disciplina, ou do funcionamento da aula, antes de vir assistir?

P10: Eu de facto pensei que era muito mais teórica, e foi uma surpresa alegre, foi muito prática. Porque não estava a contar, pensei que eles estavam sentados na secretária, a professora a ditar e eles a apontar.

E: Então mudou alguma coisa na ideia que tinha da disciplina e do funcionamento da aula.

P10: Sim, completamente, eu pensei que eram aquelas cadeiras tradicionais, mas não, completamente diferente.

E: E deu-lhe a impressão se o facto de estar lá influenciava o comportamento deles, ou do seu filho em especial? No comportamento ou na participação, qualquer coisa.

P10: Pois, como eu só assisti a uma não percebi, se foi condicionado ou não. Eu acho que ele não cantou uma coisa qualquer, mas acho que é por isto mesmo, porque agora está a crescer e está a começar a ter vergonha de algumas coisas.

E: Então acha que é mais por isso do que por estar a assistir à aula?

P10: Não, ele não fica condicionado.

E: E em relação a mim enquanto professora, acha que o facto de estar presente, ou outros pais noutras aulas, que influencia por exemplo a preparação que faço das aulas? Se tenho eventualmente mais cuidado, ou se pelo contrário me perturba o facto dos pais verem tudo o que estou a fazer.

P10: Eu achei que estive muito bem. Pareceu-me que as aulas seriam dadas assim todos os dias, sem a presença dos pais; foi o que me pareceu, que estive muito natural e que não estive com um comportamento condicionado, julgo eu. Pareceu-me tudo natural, aliás, acho que se eu estivesse lá fora era praticamente a mesma coisa.

E: Ok. Para terminar, acha interessante fazerem-se aulas abertas de Formação Musical?

P10: Pareceu-me muito interessante, até sugeri que a minha esposa viesse também porque fiquei muito surpreendido pela forma como foi dada. Para não falar no aspecto educativo, porque aprendi umas coisas também.

E: Acha que é também útil pelo facto de os pais estarem mais a par, mais por dentro daquilo que se faz na aula? Mudou alguma coisa?

P10: Sim, era como lhe dizia no princípio. Este caminho que os pais tentam escolher para os filhos não é porque eu tenha tido Educação Musical, porque nunca tive. (...) Mas de facto falta esta Educação Musical por parte dos pais para poderem também ajudar

E: Pelo menos para estarem mais sensibilizados.

P10: Eu acho que sim, claramente. Era raro eu ir a um espetáculo na Casa da Música, por exemplo, nesse tipo de atividades que vocês promovem aqui. E de facto nota-se que há preocupação e eu como pai estou muito mais preocupado agora em proporcionar esse tipo de ambiente ao meu filho do que tinha antes. (...)

E: Acha que era interessante continuar até ao resto do ano? Agora irei acabar as aulas abertas, mas acha interessante, por norma, as aulas serem abertas?

P10: Sim, parece-me interessante. O facto de ser ao Sábado, e nestes horários um bocado extra, condiciona um bocado, porque nós temos outras coisas para fazer.

E: Estar o ano inteiro aberto significa que os pais podem ir quando quiserem, quando puderem.

P10: Sim, isso era uma boa ideia.

E: Não tenho mais nada para perguntar, mas pode querer acrescentar algo mais.

P10: Não, está tudo esclarecido. É como digo, foi uma alegre surpresa, porque não tinha ideia absolutamente nenhuma que a aula era dada desta forma. (...) Eu tenho 46 anos, portanto a minha educação ainda foi um bocado à moda antiga; as aulas não eram dadas assim. Eu acho que ele tem muita sorte em ter aulas deste género, se bem que para mim é um bocadinho difícil compreender a música, porque é preciso ter algum ouvido e formação.

E: É dar a conhecer como funciona. Não é para os pais aprenderem música; claro que se aprenderem não tem mal, ninguém proíbe.

P10: Se não aprender uma coisa não vale a pena; é verdade. (...) Toda a minha vida fui assim, portanto tento sempre de aprender alguma coisa, e de facto a aula serviu para aprender alguma coisa, e já fiquei muito contente.

E: Então obrigada.

## Pai 11

E: É só para dizer que a entrevista é para o meu mestrado, é confidencial e tenho de gravar. Gostava só de perguntar há quanto tempo é que a sua filha está a ter aulas de música.

P11: Penso que este é o segundo ano.

E: Então não esteve em mais nenhuma escola? Foi só nesta?

P11: E teve aquelas atividades no colégio (...) Mas nunca saiu de nada além disso.

E: E ela sempre gostou de música? Como é que está a correr este ano?

P11: A minha filha é uma pessoa que tem de ser empurrada para as coisas porque se não, a motivação dela acaba por ser ficar sentada no sofá a fazer *zapping*. E nós tentamos dentro de uma série de atividades quer a nível desportivo, quer a nível cultural, perceber o que é que seria o melhor para ela. E, tendo em consideração que ela passou uma fase com algum défice de atenção, andávamos um bocado preocupados, tentávamos de toda a forma e feitio arranjar uma atividade que obrigasse, digamos, a ter mais atenção e simultaneamente desenvolvesse outras aptidões e proporcionasse outros conhecimentos. E, basicamente, optamos por experimentar a música. Apesar de a mãe ainda ter alguma formação, eu não, quando era garoto ainda cheguei a andar, mas depois desisti. (...) Eu tenho também um gosto muito grande pela música e senti alguma satisfação que os meus filhos fizessem um percurso com algum conhecimento, para mais tarde saberem o que é que são as coisas porque a sensação da ignorância é terrível e no outro dia senti-a quando fui assistir à aula, foi muito mau.

E: Foi a primeira vez que foi assistir a uma aula de Formação Musical?

P11: Não porque eu já tive quando era miúdo, mas não me recordo.

E: Mas em contexto de academia ou conservatório?

P11: Não, andei na escola no Lamiré, lá em baixo na Rua da Alegria. É uma loja e por cima tinha uma escola de música. E na altura tinha aulas de música e de órgão. Não me recordo exatamente como é que era. Mas depois abandonei.

E: E quando foi assistir à aula de Formação Musical era muito diferente do que estava à espera ou era parecido com o que conhecia ou com o que teve?

P11: Não, acho que é totalmente diferente. Também já foi há muitos anos, já não dá para ter uma noção muito clara das coisas.

E: E o que é que é diferente em relação à ideia que tinha ou àquilo que fazia nas aulas de música?

P11: Vocês trabalham alguns pormenores que honestamente passavam-me ao lado. Ou seja, no fundo, a ideia com que fiquei é que vocês usam, no fundo, a voz, neste caso, para simular o instrumento, a nível das notas, basicamente. E achei piada porque não tinha essa perceção.

E: Quando estive a assistir deu-lhe ideia que o comportamento ou o à vontade ou o desempenho dos alunos mudou por estar lá a assistir?

P11: Acho que não.(...) Não, achei que eles estavam todos perfeitamente à vontade, estavam-se a marimbar se eu estava lá, se não estava.

E: E a sua filha?

P11: Pacífica. (...)

E: E em relação a mim, enquanto professora, deu a entender em algum momento que poderia estar mais insegura por os pais estarem lá ou, pelo contrário, ter, por exemplo mais cuidado?

P11: Não, não. A sensação com que eu fiquei é que nasceu mesmo para aquilo, completamente. (...)

E: E, só para concluir, não sei se tem mais alguma coisa a dizer, mas, de uma forma geral, acha que é interessante fazer este tipo de aulas abertas aos pais? (...)

P11: É assim, eu não vejo nenhuma desvantagem pedagógica em ter os pais a assistir, sinceramente. Agora, isto depois também depende um bocadinho do comportamento das pessoas, porque há pais se calhar que têm algum conhecimento e ao assistir estão com um espírito mais crítico. E depois há pessoas que são exageradamente obcecadas com o

ensino e com as notas e com a prestação dos filhos. O facto de estar a assistir não sei até que ponto é que eles depois em casa poderão levar na cabeça, não faço ideia. Naquilo que me compete a mim, aquilo que me diz respeito, acho que a experiência foi positiva e até para ela perceber que o pai também se interessa pelas atividades dela e gosta de a acompanhar, acho que isso é extremamente positivo. Não há ali nenhum secretismo em termos pedagógicos nem em termos de informação que seja necessário esconder, acho que foi uma excelente ideia. Não estou a ver grande desvantagem, sinceramente.

E: Eu não tenho mais nada para lhe perguntar, só se quiser acrescentar alguma coisa.

P11: Pode continuar com as aulas abertas.

E: Pronto, então obrigada.

## **Anexo VIII – Transcrições das entrevistas aos professores de FM**

### **Professor de Formação Musical 1**

E: Queria só referir que esta entrevista é para o meu Mestrado, que preciso da sua autorização para gravar e, também acrescentar, que é confidencial. O seu nome não vai aparecer em nenhum lado. A primeira coisa que eu gostava de saber era um bocadinho da sua experiência docente: há quanto tempo dá aulas e que disciplinas?

Pfm1: Eu dou aulas há muitos anos. Comecei como professora de Educação Musical, Expressão Musical também, já dei aulas em AEC's, em bairros muito problemáticos, a crianças desde os 3 anos de idade e, aí, dei aulas abertas para pais e filhos (...) Nessas aulas todo o trabalho é feito de forma a que os filhos sejam colegas dos pais e aprendam um com o outro; todas as atividades são feitas a par, mesmo os tpc, para que se um falhar, não funcione. E normalmente os filhos dizem que não fizeram porque o pai não fez. Acho que funciona lindamente.

E: Parece interessante.

Pfm1: No início os pais estranham o porquê de não poderem deixar os filhos e ir às compras, ou fazer outra coisa qualquer, mas é obrigatório mesmo; a aula só funciona se o filho estiver com alguém adulto, senão não pode estar, a atividade não funciona. Ele sente-se sozinho, por ser largado ali, e precisa mesmo do apoio do pai ou da mãe, alguém que o acompanhe. Às vezes vêm as avós, porque estão mais com eles durante a semana. Muitas vezes vem o avô e diz que na semana seguinte a esposa não pode vir, então vem saber como é o TPC para a semana ser ele a fazer com o neto.

E: É engraçado, eles já têm essa preocupação.

Pfm1: Sim, a preocupação de assistir à aula porque para a semana vão substituir a avó. (...) Em relação a Formação Musical, eu sou apologista de aulas abertas. Já dei algumas, não dou muito porque não há ainda muita abertura das instituições (...), ainda têm algumas reticências, se funciona ou não funciona, e ainda querem saber um bocadinho [do que se passa] e assistir à aula para ver se não se está a dizer nada fora do contexto. Mas pronto, por exemplo, no ano passado fiz numa turma que não era minha no ano anterior e o objetivo foi perceberem a minha linguagem, como eu funciono. Porque os

alunos foram para casa a estranhar a minha forma de trabalharem que era muito diferente do professor anterior. E essa aula serviu para elucidar a linguagem, para haver uma ligação mais estreita entre a minha linguagem e a compreensão das crianças, porque eles sentiram muita diferença na mudança de professores.

E: Em que sentido?

Pfm1: Na metodologia. Os conteúdos eram praticamente os mesmos - claro, nós vamos acumulando - mas a forma como eu trabalhava, as estratégias para cada conteúdo, era diferente. (...) eles estavam habituados, por exemplo, a ouvir e escrever repetidamente, e não passava para o cérebro; era do ouvido para a caneta. [Eu dizia:] “Esqueçam os lápis. Agora tentem ouvir primeiro o ritmo, o que estão a sentir, que células estão a visualizar mentalmente, o que estão a ouvir e, só depois, escrever o ritmo. Agora esqueçam o ritmo, pensem no encadeamento melódico. Conseguiram escrever na cabeça o que ouviram? Então agora vão passar para o papel”. Essa fase custou muito, então tive de chamar os pais; eles não estavam a entender, tiravam notas muito baixas, porque eu era muito má, dura, exigente. Tive de explicar aos pais porque fazia assim e não usava o método do antigo professor. Não que o professor não tivesse resultados, mas assim eles não adquiriam competências de memorização e de retenção de conhecimentos.

E: Exato.

Pfm1: E é isso que eu procuro, reter conhecimentos, para depois quando eles precisarem, utilizarem. (...) Escrever é, no fundo, exteriorizar o que estás a ouvir. É uma forma de nós conseguirmos visualizar; escrever é uma avaliação. (...)

E: E essa aula aberta foi para explicar aos pais?

Pfm1: Sim, explicar aos pais. Depois simulei a aula e eles realmente viram: fiz uma vez ouvir-escrever, repetidamente, duas notas de cada vez, porque pediam sempre para parar.

E: Pois, aos bocadinhos.

Pfm1: E os próprios pais começaram a perceber que apesar de ser mais difícil no início, (...) fazia mais sentido a forma como eu estava a trabalhar, porque realmente iam adquirir mais competências, que era o que eu queria. Mas eu tive de explicar tudo direitinho, o tipo de competências que eles iam adquirir e o que iam levar até para outras

disciplinas ou para a vida deles. É nós conseguirmos ler uma frase, interiorizá-la e, depois, escrevê-la, porque senão estamos só a copiar palavra a palavra e não a entender a frase. E então a minha ideia é trabalhar sempre com frase, sempre com música.

E: E os pais perceberam?

Pfm1: Perceberam e, a partir daí, não tive mais problemas nenhuns. Podia pedir o que quisesse que eles confiavam no meu trabalho, porque viram que dava resultado.

E: Ok.

Pfm1: Acho que as aulas abertas são uma mais valia para os professores. Sei que há professores que têm receio de ter os pais na sala de aula, porque se sentem inseguros. Mas até com as falhas (...), nós temos de saber dar a volta, temos de lidar com a falha de uma forma muito natural. E é também esse lado mais humano que nós damos aos pais que faz com que eles fiquem a admirar-nos mais e a conhecer-nos melhor; nós estamos preocupados com os filhos, preocupados para que eles adquiram conhecimento, que não estejam lá simplesmente só a passar o tempo. Aí eles começam a respeitar-nos mais, se houver essa ligação, esse olhar; porque por e-mails/sms/telefone não resulta tão bem. (...)

E: Exato.

Pfm1: (...) A minha ideia não é que eles ensinem os filhos. Os pais sentem-se impotentes porque não conseguem ensinar Música, mas conseguem ensinar Matemática e Português. (...) Os miúdos cada vez têm menos tempo para se descobrirem, têm tudo feito; vão para as explicações e os explicadores explicam como se faz; os centros de apoio explicam e fazem os TPC. Ele [o aluno] está formatado para obedecer, não para pensar, para a criatividade, para o vazio ("E agora, como é que eu me desenrasco?"). (...) O que quero é que motivem os filhos para a Música, não que me substituam, e a motivação vem também de adquirirem algum conhecimento (...).

E: Então essa aula aberta que tinha falado, e que os pais aderiram - já não teve mais problemas com os pais, não é?

Pfm1: Não.

E: E isso de certa maneira também passou para os filhos?

Pfm1: Passou. Eles entenderam que não havia volta, que iam ter de aprender como a professora diz, porque se calhar ela tem razão. O pai também acha e convenceu-se, e eu vou ter de me convencer porque a professora não vai mudar.

(...)

E: Fez as aulas abertas de forma esporádica então? Nesse ano fez uma.

Pfm1: Não, fiz duas.

E: E eram as duas em que ia explicando?

Pfm1: Sim, expliquei, simulei aulas e fiz também para pais e filhos (...). Estavam todos e simulei atividades para grupo, para ambos trabalharem, para o pai perceber o quão difícil é, porque às vezes exigem coisas que não fazem sentido. Porque, por exemplo, o ouvido não se educa de um dia para o outro. É preciso trabalhar muito bem a afinação, muito tempo mesmo - não é um mês e pensarem que já conseguem fazer tudo. (...) Havia coisas mais simples que os filhos conseguiam e eles [os pais] não. Eles começaram a ver que os filhos faziam mais do que eles. Havia algo ali que os pais tinham de ponderar enquanto exigiam, porque há coisas que se vão adquirindo com o tempo. E então no 1º grau, que é o início, se eu não consigo o meu filho também tem todo o direito de ir conseguindo e não ter de conseguir já. E então isso foi muito interessante.

E: Experimentar e passarem por lá.

Pfm1: Experimentarem e perceberem que afinal isto não é o que a gente pensa.

E: Além dessa turma, fez noutras?

Pfm1: Sim, no 3º grau.

E: O objetivo foi semelhante?

Pfm1: O objetivo é sempre motivar os pais a motivarem os alunos, porque muitas vezes eles estão desanimados por não entenderem muito bem determinada forma, por exemplo o ciclo das 5as (...) ou então escalas. (...) quando forem trabalhar as escalas [os pais podem dizer] “Então não te lembras daquilo?”.

(...) Este ano, para o 1º grau de Formação Musical, estamos a criar uma história em que eu vou dando os símbolos musicais, vou fazendo os conteúdos e vai-se criando uma história, e eu estou a escrever a história conforme eles vão criando. Então eles estão a criar as ideias, e o objetivo é fazer uma sonoplastia, sonorizar a história com os instrumentos deles e apresentar aos pais. E então os pais vêm à aula e nós apresentamos a nossa história sobre música, claro, e vamos contar o que aprendemos durante o ano. Os pais vão ouvir a história, com personagens e música, porque eles vão fazer os sons com os instrumentos. A ideia é aproveitar o timbre dos instrumentos, os símbolos musicais que vão aprendendo durante o ano todo e tornar em personagens, fazer uma teatralização e contar a história.

E: Será então uma aula aberta numa vertente mais de performance?

Pfm1: Sim, é outra forma de apresentar a aula aberta, em performance.

E: Ok, é interessante.

Pfm1: Para os pais, porque motiva. "Afinal o meu filho esteve aqui e tem resultado".

E: E se calhar até percebem mais facilmente.

Pfm1: Ficam a perceber durante a história, porque com uma história nós conseguimos perceber tudo. Basta dizer "Era uma vez" e já fica tudo mais brilhante.

E: Exato.

Pfm1: A partir de janeiro, este ano, vou tentar fazer aulas abertas para os pais uma vez por mês, e isso já foi aprovado pela Direção Pedagógica, aula para pais e filhos uma vez por mês, para o 1º, 2º, 3º, 4º grau, os graus que dou no Conservatório. Uma vez por mês a aula fica aberta para os pais assistirem. Mas não é no mesmo horário, é ao final da tarde, 18h30/19h30, quando os pais saem do trabalho.

E: Aí eles também participam com os filhos.

Pfm1: Sim, é em pares. Eu sou apologista sempre de os filhos participarem com os pais, até porque há uma ligação mais estreita entre o pai e o filho (...). Às vezes também falo sobre comportamento, assiduidade, falta de material e, muitas vezes, mando umas indiretas. (...) Nem é preciso mandar recados individuais porque com o meu discurso eles

conseguem captar e, estando ali os dois, não há como fugir nem têm como arranjar desculpa. (...) Ali estamos todos e eles têm de se confrontar uns com os outros, não ter medo, ter coragem e assumirem-se. Gosto de estar com os pais e os filhos.

E: Por acaso nunca experimentou os pais ficarem só assistir?

Pfm1: Já.

E: Assim mesmo passivamente.

Pfm1: Sim, uma aula normal. Já experimentei, é diferente, até porque os pais têm tendência a conversar uns com os outros e, muitas vezes, eles desligam. Parece que estou a dar aula aos filhos e eles estão só a ver se o filho se está a portar bem, como se fossem polícias. Isso faz-me confusão, porque a aula é minha, eu é que decido se mando calar ou se não, e os pais têm tendência a corrigir os filhos. Além disso, os pais sentem-se um bocadinho de parte e eu gosto mais de os trazer para participarem na aula. Fiz uma vez com pais passivos e senti-me algo vigiada, a mim e aos alunos, como se estivessem ali a tirar apontamentos, ou a avaliar. E a minha ideia não é que avaliem, é que também sintam a dificuldade dos filhos e a minha, de lidar e de ver a realidade de uma sala de aula.

E: E os alunos, o que transmitem? O que dizem ou preferem?

Pfm1: No início não gostam muito que os pais vão à aula porque dá a sensação que os pais vão ver o que estão a fazer na aula, como que a controlar. (...) Têm receio do lado passivo dos pais. Quando dão conta que estão sentados pai e filho, pai e filho, [sucessivamente], e que tudo o que peço, ouvir a música e trabalhar, é para todos, começam a perceber que os pais não estão ali para olhar para eles, mas para olhar para a professora porque também não se querem enganar. Então os pais esquecem-se que estão ali com os filhos e os filhos com os pais; quase que estão como colegas. Acho mais interessante.

E: E em níveis/faixas etárias mais para a frente, mais velhos?

Pfm1: No secundário?

E: Mesmo no 4º/5º grau, se calhar o nível de dificuldade não é muito diferente dos alunos, que se calhar estão mais avançados.

Pfm1: Sim, mas não precisa de ser uma leitura a duas partes ou um ditado polifónico. Podemos aproveitar um excerto de uma música e fazer algo um bocado mais lúdico e menos técnico, aproveitando para mostrar outros conteúdos menos teóricos. (...)

E: Nesse caso, de facto faz sentido fazerem-se aulas abertas pontuais?

Pfm1: Sim. Sempre para pais e filhos. Nunca experimentei sempre, era sempre pontual; tenho algum receio que depois se comece a adular pelo caminho o objetivo da aula. Se o objetivo da aula é motivar e dinamizar - e sabes perfeitamente que há aulas que são mais técnicas e mais massudas por natureza -, aí os pais já vão ter mais dificuldade em acompanhar, porque não têm um passado musical. Então se fores a uns graus acima é ainda mais complicado. Não me parece que trouxesse uma mais valia estarem sempre pais e filhos; aí teríamos turmas enormes, a gestão da turma para pais e filhos já teria de ser feita de outra forma e o objetivo também já era diferente. Já estávamos a ensinar e daqui a pouco o pai também nos pedia o diploma.

E: Então quando fez as aulas abertas mesmo participadas, vinham todos os pais?

Pfm1: Sim, e os filhos. Tinha de ser uma sala apropriada.

E: Ok. Com professores de instrumento nunca experimentou?

Pfm1: Não, por acaso não. Mas já tive colegas minhas de instrumento que gostavam de assistir, que já me pediram materiais, ver o que dávamos nas aulas, para haver mais ligação entre a Formação Musical e o Instrumento. (...) Só que normalmente quando eu estou a dar aulas as minhas colegas também, então temos de arranjar uma forma. Mas, por exemplo, sou muitas vezes convidada a assistir às aulas de instrumento deles. Quando tenho alunos que não sei muito bem o que pensar, pergunto aos professores de instrumento como é que ele está a safar-se, que dificuldades tem e eles perguntam-me se quero assistir. Então eu vou assistir à aula dele e vejo as dificuldades, o que está a falhar (...). Às vezes convidam-me para ir assistir à aula antes das audições. (...) eu vou assistir, digo “Parabéns”, e isso dá logo motivação. (...) Às vezes os professores de Formação Musical queixam-se que os professores de Instrumento dizem que os alunos não sabem ler, que dizem muito mal dos professores de Formação Musical, mas também começa por nós cortar essa distância, em sermos nós também a ir ter com eles, dizer que gostávamos

de participar (...); nós queixamo-nos, mas fazemos igual, ficamos na nossa bolha e não a rompemos.

E: Sim. Mais uma coisa. Tinha falado há pouco que nas aulas em que os pais estavam a observar passivamente, que se sentia vigiada (...). Mesmo nas outras, o que sente em relação ao facto de ter pessoas de fora? Há alguma sensação diferente, menos confortável?

Pfm1: Eu não sinto desconforto nem insegurança, porque o problema muitas vezes é nós sentirmo-nos inseguros com aquilo que vamos dizer. Primeiro de tudo, temos de planificar bem o que vamos dizer. (...) A planificação é o segredo do professor. E depois capacidade de improvisação. Tens de ser muito natural, muito humana e sem grandes tiques. Se fores simples e começares com um discurso muito humano, muito sincero, muito teu, desarmas qualquer pai que venha com uma atitude mais arrogante (...). E depois é planificar uma aula de forma inteligente, o que vai funcionar ou não. Já sabes que a parte prática funciona sempre, que os exercícios não podem ser demasiados difíceis nem demasiado fáceis, que consigam cativar o pai e o façam aprender. Só assim conseguimos terminar a aula com uma motivação para a seguinte.

E: Com os pais presentes a preparação acaba por ser diferente das outras aulas, mas há algum cuidado acrescido por eles estarem lá?

Pfm1: O cuidado é mais o que dizes (...), mas não tenho nenhum cuidado em especial. É seres tu própria e fazeres uma boa planificação. Tem de ser uma aula prática e não uma aula para dares matéria ou conteúdos novos; é mais para solidificares o que já ensinaste (...) Às vezes, quando o pai tem dúvidas, o filho gosta de explicar ao pai (...). Se vais ensinar algo novo, nem o filho sabe. Por isso, convém que seja algo que o filho saiba e que se sinta importante ao lado do pai, porque muitas vezes os pais criam uma pressão forte nos miúdos. (...) e depois não demorar muito tempo, 45 minutos chega perfeitamente para uma sessão com os pais (...). Que sintam que vai terminar e que terminam com um sorriso e bem-dispostos, com vontade de voltar. Aí sim, tens o teu trabalho realizado.

E: Pronto, acho que não tenho mais nada para perguntar.

Pfm1: Obrigada.

E: Obrigada eu.

## Professor de Formação Musical 2

E: Olá. Deixa-me só dizer que preciso de gravar a entrevista, é para o meu Mestrado e é confidencial.

Pfm2: Olá. Tudo bem.

E: Gostava que me disseses há quanto tempo dás aulas e de quê.

Pfm2: Dou aulas há 14 anos. Dou aulas de Formação Musical, violino, bandolim, coro, outras classes de conjunto (...).

E: E aulas abertas, quando experimentaste fazer?

Pfm2: Ora bem, antes de mais, é preciso esclarecer (...) o que é uma aula. (...) algumas das melhores aulas que tive foi no bar da faculdade onde estudei. Às vezes, mudando o contexto, é mais fácil transmitir determinados conhecimentos (...). Enquanto docente, tive pais que até gostavam de ter aprendido [música], mas depois têm sempre aquele receio de falhar. Isso, para mim, é o maior entrave a dar aulas a adultos (...). Não sabem baixar a fasquia, porque já são profissionais na sua área, estão habituados a fazer tudo bem, digamos assim (...) e depois, quando têm de retroceder mentalmente para um estado de aprendizagem, isso é muito difícil.

(...)

E chegamos às minhas aulas abertas, que não são propriamente aulas formais. Normalmente acontecem com os pais dos alunos nas aulas de instrumento, é mais por aí, (...) e primeiro que tudo sou eu que insisto para os pais ficarem nas primeiras aulas. Eles depois vão ouvindo e o que eu faço é tentar incluir o pai ou a mãe na aula, fazendo perguntas. Isto para quê? Para que o pai depois em casa consiga também auxiliar no estudo (...). Então as aulas abertas são um bocado nesse sentido. Porque se fosse uma coisa muito declarada, voltávamos ao entrave, que é o adulto não querer falhar. Enquanto que dissimulado, numa forma mais de brincadeira (...), eles já não se importam e vão aprendendo. (...)

E: Então, isso que tu fizeste foi só nas aulas de instrumento?

Pfm2: Não, também já tive [em aulas] de conjunto, que era um grupo de pais (...).

E: Mas eram só os pais?

Pfm2: Sim, eram só pais (...). De assistir também já fiz, não enquanto pais participantes, mas simplesmente ouvintes (...). No entanto, quando fiz estágio, experimentámos fazer isso, convidámos os pais a assistir. [Alguns comentários dos pais:] "Ah, muito bonito! E [aulas] para adultos?". Depois tentou-se fazer e ninguém veio. Na altura convidámos o professor A para fazer uma palestra específica que ele tem para isso [ensinar música a adultos] e o que ele fez foi passar pela História da Música toda em termos de grafismos... das linhas [da pauta], das notas, muito rápido, [explicando] como é que nasce isto, como é que nasce aquilo (...), ou seja, não é propriamente musical (...). Nessa aula [palestra], como era uma coisa muito específica (...) ainda tivemos alguma adesão (...) Agora uma coisa mais frequente é muito complicada. Isso acontece com os meus alunos de instrumento que são adultos e têm um emprego (...) começam, mas é difícil continuar porque chega um ponto em que é preciso estudar (...).

E: Sendo que na aula de FM estão só assistir, o teu objetivo é sempre que os pais aprendam alguma coisa?

Pfm2: Sim.

E: Conteúdos musicais? Específicos da aula?

Pfm2: Sim. Por exemplo, uma das coisas em que participam é na parte de cantar, às vezes até só para perceberem como é difícil. Porque muitas vezes acham que é fácil e até percebem quando está desafinado, mas fazer [bem é difícil] (...). Na parte teórica, eles não participam no questionário. Quando vou verificar se realmente está a entrar a matéria, aí já não pergunto aos pais.

E: Quando fizeste essas aulas também eram esporádicas?

Pfm2: Sim.

E: E vinham muitos pais?

Pfm2: Sei lá, um quarto dos pais, mais ou menos.

E: E esses pais que assistiram que é que te disseram?

Pfm2: Gostaram, acharam interessante, útil, já conseguiram acompanhar os filhos um bocadinho melhor em casa. Sobretudo perceberam que não é uma linguagem assim tão difícil, porque às vezes o grafismo é o que assusta mais. [Os pais dizem] "Ah, tem que se fazer mais vezes", mas depois não vêm. Não vale a pena muitas vezes o esforço porque,

apesar de tudo, tem de ser uma aula um bocadinho diferente. Mesmo que só estejam a assistir, a forma como falas, às vezes tens de falar duas vezes: uma mais infantil, mais direcionada para as crianças, e outra para os adultos.

E: E em que turmas fizeste estas aulas?

Pfm2: 1º e 2º graus, por aí.

E: Os pais que te chegaram, já tinham alguma ideia do que se fazia na tua aula ou nem por isso?

Pfm2: É a tal coisa, eu não sobrecarrego os alunos com teoria nem com muitos conceitos. Eles fazem-nos, mas ainda não lhes dão nomes, especialmente nos primeiros graus (...). Por isso depois em casa talvez não saibam dizer muito bem o que é que fizeram (...).

E: E achas que os pais terem vindo à aula, mesmo que não tenham aprendido nada em específico, serviu de alguma forma para eles conhecerem melhor o teu trabalho?

Pfm2: Hmm, não (...) porque não é numa aula que se vai entender como funciona. Isto é tudo um processo que eu gosto de comparar com a construção de uma casa. Quando vêm a uma aula é "Olha, estão a alisar o terreno", mas não fazem ideia que casa vai sair dali. (...)

E: Achas que seria interessante nesse caso dares liberdade aos pais para assistirem às aulas que quisessem?

Pfm2: Isso está sempre em aberto. O que me apercebi foi que mesmo para os pais mais empenhados em que os filhos aprendam mesmo música, aquilo continua a ser um bocado ATL, ou seja, é *freetime* para os pais (...). Eu acho que é muito complicado tendo em conta o contexto sociocultural em que vivemos. Era interessante, seria quase pegar no método Suzuki, ensinar primeiro o pai para este conseguir acompanhar o filho. (...)

E: Em relação aos alunos, o que é que eles acham de ter os pais a assistir às aulas?

Pfm2: Em turmas grandes, passa um bocado despercebido (...). Ao estarem atrás, os miúdos não os veem (...).

E: Não acontece de olharem para trás, por exemplo?

Pfm2: Não é muito frequente. Eles acabam por se distrair e esquecer.

E: E tu como é que te sentes com os pais a assistir?

Pfm2: [É como se fosse] mais um aluno. Depende dos pais...tenho pais que é impossível, que não é benéfico. Também tenho miúdos que não reagem bem, que não querem (...). Mas eu não tenho qualquer problema em ter assistência (...).

E: Já tiveste professores de instrumento a assistir às tuas aulas de Formação Musical?

Pfm2: Com o intuito de avaliar, sim.

E: E como forma de conhecer o teu trabalho?

Pfm2: Não. Porque isso significaria, da parte deles, um admitir que "não sei tanto quanto penso" e isso também não é benéfico para ninguém. A mim não me incomoda nada, às vezes até sou eu que peço para assistir às aulas de instrumento. Mas pronto, cada um é como é.

E: Não tenho mais nada para perguntar. Há alguma coisa que gostasses de acrescentar?

Pfm2: (...) Apercebi-me de que há uma diferença entre os pais virem à tal palestra do professor A ou a uma das minhas aulas. Como a aula do professor A era específica para os pais, eles estavam mais concentrados. Quando vêm assistir só às aulas dos filhos o interesse não é tanto.

E: Ok, muito obrigada.

### Professor de Formação Musical 3

E: Há quanto tempo dá aulas, e em que disciplinas?

Pfm3: Já dou aulas há (...) 30 anos. Comecei a dar aulas de piano, fiz o curso de piano - o antigo curso de Piano do Conservatório de Lisboa - e dei aulas de piano durante uns 10/12 anos. Depois por volta de 2000 entrei na Universidade de Aveiro e fiz uma formação em Formação Musical e passei a dar aulas de Formação Musical. (...)

E: Em relação às aulas abertas, quando é que começou a experimentar?

Pfm3: (...) Quando comecei a dar aulas no Orfeão de Leiria dava aulas às faixas etárias todas, desde Iniciação I até ao Secundário. E com as crianças eu abri, sugeri aos pais que se quisessem podiam assistir, e houve alguns que persistiam. Alguns foram assistir só esporadicamente de depois desistiram, mas houve pais que iam assiduamente assistir às aulas.

E: E fez isso com os mais pequeninos?

Pfm3: Sim.

E: Só Iniciações?

Pfm3: Só Iniciações.

E: E qual era o objetivo?

Pfm3: Boa pergunta. Não sei se para mim, fazendo esta retrospectiva, estava completamente claro o porquê. Para mim parecia-me lógico que as aulas fossem abertas, para quem quisesse ir assistir poder ir.

E: De qualquer ano?

Pfm3: Sim. Na verdade, é uma coisa que não me faz nenhuma confusão. Parece-me lógico. E parece-me lógico se os pais quiserem saber o que se passa vão assistir; e eu penso que é principalmente isso. Eu imagino que os pais tenham curiosidade, ou então para os pais que tenham curiosidade em saber o que se passa, eu gosto de mostrar o que se passa. (...)

E: E os pais vinham e assistiam, só?

Pfm3: Sim.

E: Havia alguma mudança propositada na dinâmica da aula? Por os pais estarem lá, havia algo que mudasse nas aulas?

Pfm3: Da minha parte não. (...) quer dizer, para mim é um desafio saber que a qualquer momento alguém entra na sala e a aula tem de decorrer normalmente. Portanto, é o desafio de saber que não posso estar adormecido ou distraído, tenho de estar sempre presente, a pensar muito bem naquilo que estou a fazer nas aulas.

E: E os pais entravam a qualquer momento?

Pfm3: Não, se entrassem tinha de ser no início. (...) Não houve muitos, mas houve alguns que assistiram, que levaram isso a sério.

E: Isso era por sistema, certo? (...)

Pfm3: Era regular. (...) E nessa altura disse aos pais para quando quisessem, que viessem (...).

E: E não havia a necessidade de eles avisarem quando vinham?

Pfm3: Não. Ou seja, eu assumi que quis que estivesse sempre alguém presente; a ideia era essa.

E: Ok. E aconteceu alguma vez virem muitos, nalguma aula? Caso viesse muita gente, era fácil gerir o espaço? (...)

Pfm3: O espaço não era problema; as salas do Orfeão de Leiria não eram muito grandes, mas eles cabiam lá. Eu nunca usei carteiras, aliás, é uma coisa que não gosto e acho que não é bom pedagogicamente. A carteira tem o problema de os alunos estarem seguidos uns aos outros [filas de mesas paralelas, em que uns alunos estão à frente e outros mais atrás]; acho que isso não tem interesse nenhum. E acho mal, principalmente com crianças. Portanto eles sempre se sentaram em “U”; então quando vinham os pais eles ficavam lá atrás. Nunca aconteceu virem muitos.

E: Então era fácil a gestão?

Pfm3: Sim, era fácil.

E: E qual era o feedback dos pais?

Pfm3: Honestamente eu já não me lembro assim muito bem. De qualquer modo, (...) o feedback que normalmente davam era que gostavam daquilo que se passava. Não há razão para as aulas de Música, principalmente com crianças, não serem divertidas; canta-se, as pessoas mexem-se, etc.

E: E eles estavam à espera de outra coisa? Que ideia tinham?

Pfm3: Possivelmente. A minha forma de abordar as coisas é muito prática; portanto, (...) para quem está à espera que os meninos estejam a escrever por ali fora, não é isso que vai acontecer. (...) quando as pessoas pensam em aprender esperam normalmente resultados imediatos. Isso é a perspetiva do jovem e do adulto, que vão aprender uma coisa e que no próprio dia ficam a saber essa coisa. Na aprendizagem da Música, as coisas não acontecem assim, de todo, e muito menos com crianças. Há experiências que estão a acontecer cujos resultados não têm de acontecer ali; podem até nem acontecer durante bastante tempo. (...) E, nesse sentido, os pais ficavam confusos, [como que a perguntarem-se] "O que é que se está a fazer?". Eles não percebem que o que se está a fazer, [por exemplo] cantar uma canção ou duas (uma em Maior e outra em menor) para que percebam, em termos de perceção, que existe uma diferença de modo. E isso é uma coisa que nem vou pedir para eles verbalizarem; simplesmente é um trabalho de aculturação.

E: Não era muito claro para os pais.

Pfm3: Aí chegava à frente e explicava, ou seja, quando havia questões. (...)

E: Ok. E da parte dos alunos, qual é a reação deles ao terem lá os pais?

Pfm3: (...) houve uma altura em que eu decidi que os pais não assistissem mais. (...) Normalmente as coisas correm bem, os pais gostam e compreendem; mas se houver uma relação disfuncional entre pai e filho, a turma toda fica a perder e aquela criança fica penalizada. (...) há crianças que se estiverem ali o pai e a mãe querem mostrar que sabem - isso é muito bom para eles -, mas há outras que estão a ser coagidas. Lembro-me claramente de um caso que me fez acabar com isto [e pensar] "Isto não pode ser, estou a prejudicar a criança". (...) essa criança estava sempre muito apreensiva, olhava pelo canto do olho, e a mãe a olhava para ela com um ar de censura, e, portanto, percebia-se ali uma tensão incrível. E quando ela não fazia bem - ainda por cima era uma criança com muita facilidade e muita aptidão - eu sentia-a logo a olhar para a mãe e a mãe repreendia-a com

o olhar. Então eu desisti, pois ela era claramente prejudicada com o facto de a mãe estar ali. (...)

E: Pois, percebo. E da sua parte, o facto de os pais estarem mudava alguma coisa na maneira [de dar as aulas]? É tranquilo/confortável o facto de serem assistidas?

Pfm3: Sim. Como eu dizia há pouco, dar aulas é uma exposição grande; umas vezes estamos mais dispostos e outras vezes menos, mais concentrados e outras vezes menos, como qualquer pessoa. É completamente diferente para a performance de um professor saber que a qualquer momento está alguém de fora a assistir ou que nunca está ninguém. (...) Isto porque exige uma concentração constante. Quando estou com os alunos posso fazer umas brincadeiras, que servem para eu relaxar, descansar, o que seja. Há coisas que, se estiver alguém a avaliar de fora, ou se forem os pais a observar - que implica alguma avaliação -, se calhar já não estou tão à vontade. E, nesse sentido, eu não posso ter a presunção de que não mudou nada, porque sei que vai lá estar alguém, um pai ou uma mãe, (...) e que tenho de chegar lá e dar o máximo. Ou então acabo por estar à vontade e já me permito relaxar. Agora o que não acontece (...), seja em que circunstância for, é eu dar uma aula diferente das outras aulas todas que faço. Há aulas que correm muito bem e ninguém está lá para assistir e depois há outras que não correm tão bem e também ninguém está lá para assistir. Eu não fazia, nem faço, uma aula para os pais, até porque nem seria concebível, na medida em que eu assumi essa postura de "quando quiserem venham", ou seja, era surpresa. Como não sabia, não podia pensar nas aulas em função disso.

E: Para além dos pais, houve mais alguém que tivesse ido assistir? Professores de instrumento, outros professores da academia...

Pfm3: (...) Eu lembro-me de lançar esse repto, de alguém ir assistir, colegas de instrumento e, principalmente, colegas de classe; acho que isso é mesmo muito interesse. Eu tenho experiência de trabalhar no Serviço Educativo da Casa da Música e quando eu lá estava nós tínhamos um dia de Formação. (...) Cada um fazia a sua cena, que é o equivalente a uma aula ou o que quer que seja, e toda a gente estava a assistir para depois fazer os seus comentários. E uma pessoa nesse regime aprende imenso! (...) Então, se as pessoas estiverem dispostas a assistir àquilo que fazem os outros, isso é excelente. Agora a verdade é que a disponibilidade para isso não é muita. Por exemplo, em relação a colegas de instrumento é muito difícil explicar o que é o âmbito da Formação Musical. Já deve

ter reparado que a Formação Musical é uma disciplina cujo objetivo e função não se sabe muito bem para o que é. Quer dizer, sabe-se, mas é um saber muito artificial e que muito facilmente perde o significado. Também facilmente os alunos ficam muito chateados e não querem saber daquilo para nada. Os professores de instrumento acham que a Formação Musical devia servir para uma coisa para a qual não serve, que é os alunos ficarem a ler muito rápido e muito bem; é um equívoco do meu ponto de vista. Convidar os colegas de instrumento para assistir às aulas é uma coisa mais ou menos dúbia, algo não muito claro que não se sabe para que serviria; mas eu lancei esse repto, até porque me interessava muito essa discussão, de para que serve a Formação Musical, qual é o papel que tem, etc. Em relação aos colegas de Formação Musical, também acho que seria interessante para fazer uma discussão e tratar daquilo que estamos aqui a fazer, para se falar de estratégias - como fazer isto ou aquilo -, mas a realidade é que a disponibilidade para isso é muito pouca. Eu tenho de dizer que não tenho nenhum problema com isso, e o facto das pessoas se assistirem umas às outras é uma coisa que me entusiasma mesmo. Toda a gente sabe que toda a gente tem limites, que umas vezes as coisas correm bem e outras correm mal. É assim e eu não tenho efetivamente problema nenhum com isso. Só que com essa coisa de nos assistirmos uns aos outros, a disponibilidade não é grande, por isso terá acontecido esporadicamente alguém assistir sem seguimento.

E: Ok. Mas recorda-se de algum feedback que lhe tenham dado?

Pfm3: Sim, tenho a noção daquilo que as pessoas acham das minhas aulas, porque de uma maneira ou de outra as aulas estão abertas. Porque ou estou mesmo com a porta aberta, ou então os alunos falam do que se passa, ou então sou eu que arranjo uma coisa qualquer, porque fiz um software para trabalhar ao nível da oralidade, em que faço atividades que gosto de mostrar, e vou ter com os colegas e digo: "Olha, gostava de te mostrar isto e aquilo". Eles acabam por ver e o feedback normalmente é bom.

E: Não sei onde fez essas aulas abertas, mas da parte das escolas havia abertura e disponibilidade para criar condições para [elas se realizarem]?

Pfm3: As escolas não oferecem problema nenhum a esse nível; pelo menos nunca me aconteceu até aqui. O não à vontade é mesmo entre os colegas, com as escolas está tudo bem, sempre foi assim.

E: Ok. Há bocado tinha-me dito que deixou de fazer aulas abertas e que era por causa daquelas situações excepcionais. Há mais alguma coisa que o tenha motivado a deixar de dar aulas abertas?

Pfm3: Isso foi muito concretamente a razão, porque percebi que no geral é bom, é um desafio muito interessante para o professor e é bom para as crianças também. Aliás, é discutível se é bom ou não; alguém poderia objetar agora e dizer "Não, eles têm que ser independentes". Portanto, eu diria que enquanto não implique dependências é bom, porque eles sentem que os pais estão ali e têm interesse, então dedicam-se mais. Por isso eu só desisti em relação aos pais, porque percebi que havia essa circunstância excepcional. A maioria das vezes os pais tinham vontade e gostavam. E até chegaram a pedir para participar.

E: Os pais participavam?

Pfm3: Sim, eu dizia-lhes: "Como nós estamos aqui a cantar, se quiserem aproveitem.". Mas essa tal circunstância fez-me desistir, essa muito particular. E em relação aos colegas, também em muitas ocasiões eu lancei o repto, que nos devíamos encontrar, uns assistir aos outros, e conversar sobre o assunto; mas pronto, como com certeza verificará...

E: Não é fácil. Pelo menos em termos de tempo e disponibilidade, digo eu.

Pfm3: Eu acho que o problema não é tempo. Acho que o problema é falta de segurança, as pessoas não estão à vontade.

E: Também, sim.

Pfm3: Acho que é fundamentalmente isso. É claro que há falta de tempo, mas isso arranja-se, porque se eu estou a dar aulas ao mesmo tempo que o colega, [poderia fazer-se o seguinte]: "Olha, juntamos agora as turmas, agora eu dou a aula e depois dás tu". Arranjar-se-ia uma maneira qualquer e acho que os benefícios que se retirariam daí seriam muito maiores. E neste caso estou a falar por experiência porque se nós deixamos certos pudores e abrimos a porta, mostramos o que fazemos e também vemos; isso é muito importante. É lógico, serve para desentorpecer os hábitos que vamos criando no dia a dia, mostrar as fragilidades e assumi-las. (...) E se nós tivéssemos essa disponibilidade seria fantástico, mas não temos.

E: Pois, está um bocadinho fechado. (...) Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Pfm3: Isto não tem cabimento aqui, mas eu já fiz muita coisa com música para crianças. Não são aulas, são *workshops* e tudo mais, e depois é próprio do *workshop* os pais estarem, porque são eles que tomam conta dos filhos, alguns bebês de colo, e aí as actividades são pensadas para apanhar os pais - é através dos pais que nós chegamos às crianças.

E: Ok. Pois, aí já é um contexto diferente.

Pfm3: Sim, é um contexto ainda assim de formação, mas muito mais informal.

E: Ok. E alunos mais velhos, acha que tem algum interesse fazerem-se aulas abertas? Alunos até ao 9º ano ou 12º?

Pfm3: Eu por aí nunca fui, porque aí já existe uma certa independência e pode haver rejeição, mesmo que os pais estejam ali. Vamos imaginar adolescentes, por exemplo, que podem não querer que os pais estejam ali de todo. Assim em tese, estarmos todos cientes do que se está a passar, mas isto é uma abstracção. Depois no concreto, temos de ver o que é que se passa. E em turmas de adolescentes e daí para cima a coisa perde o sentido; os pais querem ver o resultado, o processo não sei. Mas não sei, isso nunca aprofundei muito.

E: Muito obrigada.

## Professor de Formação Musical 4

E: Para começar, há quanto tempo dá aulas, e de quê?

Pfm4: Eu comecei a dar a aulas mais oficialmente a partir de 2004/2005, portanto já lá vão 13 anos. Comecei por dar aulas de Iniciação Musical e Formação Musical, e quando entrei para o Conservatório em 2005-2006, passado dois ou três anos comecei também a dar aulas de Música de Conjunto, portanto Orquestras de Iniciação, e depois mais tarde também a Orquestra Jovem, mas basicamente estive nestes núcleos; esporadicamente também acompanhava audições ou aulas de instrumento, quando às vezes os professores me pediam, mas pronto, isso é trabalho extra...

E: E em relação às aulas abertas? Onde é que surgiu, em que contexto?

Pfm4: Eu recordo-me de, no caso das aulas de iniciação, nas primeiras aulas, por os miúdos serem muito novos, e por uma questão de conforto, eu permiti que os pais assistissem, e não propriamente com um segundo intuito, de os virem depois a apoiar em casa, mas havia abertura para isso. Nos mais novos era um contexto diferente, podia haver alguma dificuldade de integração, mas isso mais nas aulas iniciais. E nas aulas de Orquestra de Iniciação a porta basicamente estava aberta e havia muitos pais que muitas vezes entravam e ficavam a assistir.

E: Ok. E isso era tudo flexível? Quem aparecesse aparecia [quando queria]?

Pfm4: Sim, não havia um conceito, um aviso na porta a dizer que se podia assistir, não, surgia às vezes de conversas informais, portanto eu não tinha problemas de manter a porta aberta e alguns às vezes assistiam.

E: E qual era o *feedback* dos pais? O que achavam, se apareciam muitos, poucos...

Pfm4: Normalmente poucos, era algo que acontecia de forma esporádica, eu agora não me consigo lembrar(...) não me recordo assim se algum disse que tinha de estar no trabalho, ou se tinha sido horrível; não me lembro.

E: E os miúdos? Afetava alguma coisa na dinâmica da aula ou na resposta que eles davam durante a aula?

Pfm4: Acho que eles se conseguem abstrair relativamente bem. Aquilo que eu sinto, mas isto é mais noutra tipo de atividades, é o seguinte: fora do contexto letivo (...) tive uma experiência clara em que a presença dos pais era bastante negativa. Em contexto de sala

de aula os alunos estão habituados a uma determinada disciplina. Quando estão num contexto em que vêm com os pais, se não existirem logo regras definidas, facilmente os alunos quebram, quando os pais são permissivos.

E: Então o problema era quando vinham com os pais?

Pfm4: Exato. Ou seja, é uma actividade para pais e filhos, mas às vezes os pais não estabelecem determinados limites e deixam os miúdos completamente à vontade e isso pode gerar bastante ruído. (...) quando eles vinham num contexto de turma ou que já estavam habituados a uma determinada dinâmica as coisas funcionavam bastante bem (...).

E: E quando eles se sentiam mais no contexto de turma, mais desligados dos pais, nunca aconteceu de se sentirem vigiados pelos pais?

Pfm4: Sim. Eu acho que é diferente quando existe um contexto de observação, em que os pais não estão com eles (...) Se estiverem a ser observados aí eu penso que já pode haver um fator de inibição, de quererem moderar o seu comportamento ou quererem corresponder a uma expectativa (“vou-me esforçar por fazer bem porque está aqui o meu pai”), sobretudo numa fase inicial. Mas no caso das aulas de instrumento que têm a presença dos pais, eu creio que isso se vai também diluindo. Se for uma presença constante é muito diferente de dizer “Agora vêm aqui os vossos pais ouvir” (...) porque aí há um compromisso.

E: Sim. Quando é um hábito dilui-se um bocadinho.

Pfm4: Exatamente. Creio que pode ser bastante benéfico se for uma coisa pontual, que não seja permanente.

E: E enquanto professor, o facto de estarem os pais ou até outras pessoas a assistir altera alguma coisa, ou na preparação da aula ou no momento a aula?

Pfm4: Sim, eu acho que sim. Isto também é como tudo, nós vamos ganhando experiência e confiança naquilo que se vai fazendo. Eu recordo-me da primeira aula que fui dar no conservatório, estava muito nervoso, tinha tudo escrito do que podia fazer. Assim como a maneira como nós lidamos com elementos estranhos à nossa aula, também acho que é uma questão de hábito que comece a ser confortável. Claro que no início, das primeiras vezes que temos alguém na nossa sala, é sempre estranho, pelo menos comigo. Não posso generalizar para todas as pessoas, mas acho que numa fase inicial há um grau de

desconforto (...). Claro que se eu estiver inseguro, se não planeei bem a aula ou se não sei as coisas, como é óbvio vou estar nervoso, mas não é suposto isso acontecer, e, portanto, à medida que vamos estando confiantes no nosso trabalho e naquilo que fazemos isso começa a ser normal, é uma questão de tempo.

E: E para além dos pais, houve mais alguém que fosse assistir? Colegas de instrumento ou até de Formação Musical.

Pfm4: Sim, e eu acho que isso é de louvar. Eu acho que isso é muito bom, no geral, para tudo, quando há multidisciplinidade, em que nós vamos ver como é que funciona o outro lado, vamos com certeza retirar coisas de lá e vamos mudar ligeiramente a nossa prática, assim como os professores de instrumento virem à aula de Iniciação Musical ou de Formação Musical faz com que percebam aquilo que está a ser trabalhado. E se conseguirmos afinar as duas coisas estamos a trabalhar em direção ao mesmo. (...)

E: E há essa abertura e disponibilidade com vários colegas?

Pfm4: Sim, isso deu-se com vários colegas porque havia abertura para isso, havia uma boa relação entre os docentes e quando isso existe é de aproveitar. Se não houver essa boa relação calculo que seja mais difícil.

E: E há mais alguma coisa que ache interessante sobre as aulas abertas?

Pfm4: Sim. Eu acho que uma das coisas que poderia ser muito útil era os pais perceberem os objetivos gerais daquilo que nós estamos a trabalhar, sejam aulas de Iniciação, Formação Musical ou Instrumento. É possível eles conseguirem orientar os alunos relativamente aos trabalhos de casa. Se houver um desconhecimento total daquilo que é para fazer, e isto aconteceu em várias fases, os pais dizem: “Eu não sei como o hei de ajudar”. (...) mas às vezes basta dizermos de que forma é que os alunos podem trabalhar ou definir claramente o que eles têm de fazer, e os pais vão naturalmente conseguir ajudá-los a praticar. Recordo-me de ter feito um *blog* em que havia determinados exercícios para eles fazerem, de reproduções rítmicas, de coisas que tinham de entoar, punha várias velocidades diferentes, ritmos diferentes. Explicava que tinham de fazer um X número de vezes. Como os próprios pais tinham de ser os intermediários, porque eram miúdos muito novos e não tinham autonomia para mexer com a Internet, isso envolvia-os no trabalho que estava a ser feito. Os miúdos acabavam por ter muito mais cuidado em mostrar que tinham feito (...) portanto eu acho que isso é muito bom para os alunos (...). Tem é de ser

feito de uma forma bastante clara e objetiva, para conseguir ser compreendido mesmo por quem não esteja tão dentro da matéria. Mas se perceberem que determinadas coisas têm de ser feitas X vezes ou que tem de haver uma repetição lenta, etc., eles conseguem ajudá-los a trabalhar.

E: Mesmo que eles não estejam completamente dentro das matérias, dos objetivos.

Pfm4: Sim, ou do grau de qualidade. Eu sei que às vezes é difícil verificar se algo foi realmente afinado. Há coisas que os pais não vão saber avaliar, mas só o facto de os alunos passarem por determinado procedimento que tem uma lógica e uma ordem vai ser bom.

E: E o facto de eles virem então assistir às aulas pode ajudar a que eles fiquem mais sensíveis ou mais atentos a isso?

Pfm4: Havendo essa disponibilidade, era espetacular, porque eles de facto ficam dentro dos exercícios e às tantas aprendem. Isso já existe nas aulas de instrumento, com o método Suzuki e outros, mas nem sempre os pais têm essa disponibilidade de assistir às aulas. Mas, como é óbvio, se assistissem estariam muito mais por dentro e conseguiriam avaliar melhor. Agora se isso é viável acontecer no período inteiro da aula, ou só na parte final da aula, isso não sei de que forma podia ser conseguido, mas acho que com a devida organização e sistematização poderia ser muito útil, acho que sim.

E: E já agora, só experimentou fazer aulas abertas com mais pequenos?

Pfm4: Sim, ou seja, iniciações até aos 12 anos, porque as orquestras de iniciação tiveram uma fase em que eram dos 8 aos 12 (...).

E: E porque é que já não faz, deixou de fazer, ou porque é que foram coisas mais limitadas no tempo?

Pfm4: Eu fui deixando progressivamente de dar aulas no Conservatório, portanto a razão principal é essa. Já não tenho turmas de pequeninos, mas se continuasse...

E: Talvez desse continuidade a essa abertura.

Pfm4: Sim.

E: Por mim está tudo. Mais alguma coisa que se tenha lembrado?

Pfm4: Acho que não.

E: Então obrigada.

## Professor de Formação Musical 5

E: Há quantos anos é que dá aulas?

Pfm5: O primeiro ano em que dei aulas foi em 97, portanto, dou aulas há 20 anos.

E: Ok, e foi sempre aqui na zona de Lisboa?

Pfm5: Foi sempre no distrito de Lisboa, mas dei aulas em muitos sítios diferentes.

E: E só de Formação Musical?

Pfm5: Eu comecei mesmo com a Iniciação Musical. Dei aulas durante muito tempo de Iniciação Musical e foi uma coisa que adorei. Mas depois proporcionou-se seguir sempre com Formação Musical. Já não dou aulas de Iniciação Musical há muito tempo, mas acho que foi realmente a minha maior aprendizagem. (...) Dentro da Formação Musical o que eu gosto mais é dar o primeiro e o oitavo graus, portanto, fazer os extremos (...). Adoro o primeiro grau por causa da diversidade de estratégias, por causa dos materiais, porque inventei muita coisa, porque tenho muitos recursos pedagógicos. E depois o sétimo e o oitavo porque a pessoa já pode falar de muita música e ouvir muita música. (...)

E: E em relação às aulas abertas? Quando é que teve a ideia?

Pfm5: Desde que me lembro de dar aulas, fiz sempre aulas assistidas. Isso era uma questão para mim muito normal.

E: Quem quisesse vinha?

Pfm5: Não era assim. Ou seja, no início eu comecei a dar aulas de Iniciação Musical numa escola fantástica (...) Comecei com grupos de 3 e 4 anos e 5 e 6, portanto eles eram mesmo muito pequenos, principalmente com grupos de 3 anos (...) Portanto, os pais tinham que ser muito integrados no projeto pedagógico, ou seja, na sala de aula, no que se fazia... Porquê? Porque os pais falam antes da aula começar, falam connosco depois da aula acontecer. Muitas vezes se a criança chora ou se está muito tímida ou não sei o quê, eu tinha os pais dentro da sala. (...) Tinha que ser. (...) nós tentamos sempre que os miúdos se autonomizem e, se não houver pais dentro da sala, eles são muito mais criativos, são muito mais expansivos e mesmo a nível de comportamento, eles comportam-se muito melhor. (...) eu não acho que a sala de aula deva estar sempre aberta aos pais. Acho que deve ser gerido, mas nós também não devemos ter medo de dizer "Então vá, entre lá." porque a criança está mais irritada ou... Depois com miúdos pequenos

existe aquela coisa de ter que levar à casa de banho. (...) se eu sair da sala para ir levá-lo à casa de banho vou perder o controlo do resto dos miúdos que ficam na sala. Logisticamente, os pais estarem perto ou até na sala de aula é uma coisa natural. Depois é que estreei um projeto que se chamava "O Jardim Musical" na Academia Z e (...) que durou 2 anos, e que tinha grupos de 8 crianças mais ou menos de 3 e 4 anos e depois de 5 e 6, fiz muita coisa com eles a nível de movimento, a nível de ritmo, de canções, ter músicos dentro da sala a tocar nos instrumentos coisas que eles tinham aprendido, juntei com artes plásticas. Os miúdos e eu mesma tínhamos que estar na sala com meias antiderrapantes, trabalhar muito o chão. Os pais também entravam, aliás, às tantas já nem eram tanto os pais porque eles vinham aquela hora era com os avós. Portanto, os avós entravam facilmente na aula. A única restrição que pus foi que não ficassem a olhar para o telemóvel, era incrível, mas os pais e os avós faziam muito isso, estarem a assistir a uma aula a brincarem com o telemóvel. (...) Depois tentar, sim, ao longo do ano letivo que não fosse preciso a presença dos pais e principalmente que os pais não impusessem, porque às vezes os pais querem saber tudo. E acho que há um problema com a aprendizagem musical nestes níveis, aliás, até mais tarde, que é a criança não sabe dizer em casa o que fez. Ou seja, objetivamente, se numa aula eles tiverem ginástica eles sabem dizer "Estivemos a fazer um jogo com a bola", "Estivemos com arcos" ou "Fizemos uma roda"... Portanto, eles conseguem objetivar e é muito fácil os pais perceberem o que é que aconteceu na aula. Mesmo no inglês, outras atividades que os miúdos têm com 3 e com 4 anos, e até mais velhos. É muito fácil objetivar, ou por exemplo, se for uma aula de artes, eles saem com um objeto que fizeram, ou um desenho, ou um trabalho. O que acontece na Educação Musical é que não há nada de palpável, não há nada de concreto, estamos a falar de uma capacidade abstrativa que supostamente se desenvolve muito mais tarde, com 11 anos, noutros períodos de desenvolvimento. Ou seja, eu acho que nós temos de arranjar mecanismos de objetivação da aprendizagem com a concretização através de um objeto ou através de algo que eles consigam dizer. Por isso é que eu juntava muito as artes plásticas: sabia a canção do barquinho e fazíamos barquinhos de papel, canção das castanhas, enfeitávamos castanhas com cabelo e com coisas... Portanto, juntar as coisas de maneira a que... por exemplo o barquinho ia para casa e tinha que voltar na semana a seguir, na aula seguinte. Quer dizer que durante a semana eles iam recordando a canção através do barquinho. Portanto, criar pontes com coisas objetiváveis. O que acontece é que se a criança não objetiva "O que é que fizeste na aula de música?" "Nada.". Isso é uma resposta normal porque estiveram a fazer sons ou estiveram a repetir ritmos ou

estiveram a rastejar no chão, isto é, nada. E depois os próprios pais começam-se a questionar "O que é que o meu filho fez na aula?". Portanto, a entrada dos pais na sala de aula é para a desmistificação dos próprios processos de aprendizagem e fica tudo muito mais transparente para toda a gente. E os pais de hoje em dia são muito evasivos da escola, da sala de aula, são muito controladores. Também há um nível de informação e de abertura muito maior do que há uns anos, mas eu acho que há uma tentativa de controlo parental muito grande, principalmente na classe média-alta (...). Há muito pouco tempo, na escola de primeiro ciclo dos meus filhos, a direção do agrupamento escolar proibiu a entrada dos pais na escola. De manhã, para acompanhar os miúdos, proibiu, e eu achei isso fantástico. E os pais estavam revoltados, fizeram queixa (...). Só que é assim, tem de haver alguma preservação do espaço, e realmente havia pais que eram altamente invasivos, ao ponto de bater à porta para perguntar à professora "Olhe, mas então, o que é que era o trabalho de casa?", coisas assim. Então a escola teve que meter um travão, e isso é muito complicado, que é o tudo ou nada. Mas eu acho que os pais funcionam assim: querem estar, querem estar presentes, querem ir lá deixar o filhinho à porta da sala. E os miúdos são extremamente dependentes, muito pouco autónomos, e tem de haver alguma preservação do espaço. Ou seja, a minha preocupação, como professora, é que nas aulas assistidas se consiga, com essas idades, na Iniciação Musical, uma solução de compromisso, sem que haja uma dependência da figura paternal na sala de aula para o processo acontecer, para a aprendizagem acontecer. Até porque é muito inibidor a presença dos pais, muitíssimo inibidor, mesmo.

E: Ok. Quando fez aulas abertas era só nesses contextos?

Pfm5: Não, eu fiz em Formação Musical.

(...)

E: Mas mesmo na Iniciação Musical, como é que os pais estavam na aula, ou seja, eles ficavam só, por exemplo, na parte de trás da sala a assistir? Estavam junto dos [filhos]?

Pfm5: Portanto, a sala de aula neste projeto específico, que é o que me lembro mais, o "Jardim da Música", a sala foi toda concebida por mim, em termos de logística, todo o material... Era uma sala que não era muito grande nem muito pequena, também para não se perder o espaço, e tinha tapetes e almofadas no chão, portanto, tudo se passava no chão. Eu própria ia descalça, tentava ir de fato de treino, roupa muito confortável, para estar sempre com eles no chão. E depois tinha era umas cadeiras, grandes, à volta, poucas

cadeiras, que eram o único mobiliário que existia além da aparelhagem, do teclado digital, só havia mesmo essas cadeiras e era porque já sabia que havia sempre alguém a assistir, um pai, uma mãe. No início, os pais limitam-se a ficar sentados a observar e a tirar fotografias muitas vezes, que é um bocadinho chato também, e depois, à medida que nos fomos todos conhecendo melhor, eu fui tentando que as mães se sentassem connosco no tapete, tínhamos espaço, que os pais entrassem no tapete e, de uma maneira natural e descontraída, fizessem a aula também. Às vezes até fazer parilhas, por exemplo de movimento corporal dois a dois que não fosse entre o pai e o filho (...) para haver um sentido de grupo. Mesmo com crianças de 3 e 4 anos é fundamental o sentido de grupo, que demora muito tempo a conseguir-se, mas depois têm uma interação entre eles e são muito sociais, e essa parte é muito importante.

E: (...) O convite era feito para os pais aparecerem quando quisessem, ou seja, não era uma imposição virem a todas as aulas?

Pfm5: Não, não era uma imposição.

E: Mas era feito ao longo de todo o ano.

Pfm5: O projeto, quando foi apresentado, ou seja, este tipo de aulas tinha... eu já não me lembro, mas tinha uma abordagem pedagógica escrita, os pais recebiam informação escrita sobre qual era o modelo da aula, uma breve sinopse das estratégias pedagógicas, do limite de alunos, portanto, havia uma informação muito concreta sobre o projeto, e eu acho que era assumido por todos que podiam entrar na sala de aula quando quisessem. Uma das coisas que eu me lembro que defini foi que nunca se batesse à porta porque interrompe muito mais a aula bater à porta ou falar com o professor do que simplesmente entrar em silêncio (...) então, os pais já sabiam: às vezes abriam a porta, lá entrava a criança, ele vinha a correr e sentava-se. Não havia cá bater à porta ou ocupar o tempo da aula para falarem comigo, é uma coisa que não gosto, porque as aulas eram de 45 minutos mas o tempo útil da aula nestas idades, segundo aquilo que eu senti, passava aos 30 minutos, porque eles têm que chegar, têm que sentar, eles têm que contar o que fizeram no dia na escola. (...) E no final havia sempre uma parte da aula, religiosamente, talvez os últimos 5 a 10 minutos, que é a recapitulação de tudo o que já se fez nas últimas aulas, ou eles a pedirem que querem fazer isto ou querem fazer aquele jogo com os instrumentos ou com as caixinhas de sons, ou uma canção qualquer porque há sempre canções

preferidas. Portanto, havia um modelo de aula muito fixo, mas isso eu defendo para todos os níveis.

E: Estava-me a dizer que eles às vezes chegavam um bocadinho atrasados e havia essa regra de não bater à porta. Mas havia liberdade de não virem no início da aula?

Pfm5: Sim, sim.

E: Podiam vir, por exemplo, só a 5 minutos da aula?

Pfm5: Sim. (...)

E: Ok. E no contexto das aulas de Formação Musical, como é que funcionava?

Pfm5: Aquilo que eu senti na Formação Musical é que (...) havia muito o estigma negativo da Formação Musical. (...) parece que em todas as escolas por onde passei, que foram muitas, que há sempre "Ai que horror, é Formação Musical!" ou são os alunos que não gostam, ou é uma disciplina difícil, ou é uma disciplina chata, ou é uma disciplina que às vezes há muito bons instrumentistas alunos, que têm excelentes notas no instrumento, e que depois são maus a Formação Musical, estamos a falar de uma disparidade de avaliação que se calhar não devia existir. Portanto, eu acho que há uma preocupação grande em relação ao funcionamento da disciplina em geral, à motivação do aluno, senti sempre muito isso nas escolas. (...) A maneira de tentar amenizar o estigma era que os pais compreendessem o que é que se faz na aula de Formação Musical. Porquê? Porque há muita gente que ainda diz que é o solfejo. Por exemplo, cá, se calhar, em Lisboa toda a gente chama Formação Musical, mas se formos subindo para as escolas do Norte, chagamos ao Porto, e eles ainda dizem solfejo muitas vezes, não dizem Formação Musical, portanto, é o professor de solfejo. Há grandes assimetrias relativamente ao funcionamento da disciplina a nível do país, portanto, aquilo que se faz, ninguém sabe o que é que se faz. Sabem que solfejo faz-se, mas tudo o resto, que a Formação Musical é muito mais do que o solfejo, não é visível e não transparece. Portanto, o levar os pais para a aula, eu fiz isso muitas vezes em escolas diferentes, foi para destruir o estigma que eu tive da dita disciplina para que os pais percebessem quais são as estratégias que se desenvolvem nas aulas e que muitas delas devem ser repetidas em casa com o trabalho de casa ou com o estudo, mas que são de repetição muitas, ou se calhar a maior parte, e uma coisa fundamental, que é eles perceberem que o espaço da aula de Formação Musical é próprio da disciplina de Formação Musical e o próprio professor de Formação Musical é

músico, e que é uma disciplina prática, musical, não excessivamente teórica. A teoria também faz parte, mas como faz parte também no instrumento e como faz parte noutras [disciplinas]. (...) Eu não sei se isto já é generalizar na conceção dos pais... acho que não.

E: Eu também acho que não.

Pfm5: Agora eu também estive muitos anos na Academia Z em que isso era uma coisa normal, não havia problemas com a Formação Musical ou com professor algum, Formação Musical era uma disciplina tão gira como as outras. Nessa escola particular eu acho que não havia estigma nenhum, e é bom que se faça algo para acabar com isso, e para diluir, não sei, para que isso não exista. Os professores de Formação Musical ainda são muito vistos como alguém que não sabe nada de música ou que sabe é solfejar notas e construir notas e escrever escalas, e o resto... [não sabe]. Portanto, abrir as aulas de Formação Musical é para os pais perceberem e saberem como ajudar os filhos, saberem que eles têm trabalho para casa e o que é que fazem, porque os miúdos não sabem como estudar ou que estratégias fazer. Têm um trabalho de casa e não sabem como vencer determinada dificuldade e os pais podem ter um papel importante ou não nas aprendizagens. Em princípio, mais ou menos todos os pais sabem como é que funciona a Matemática, o Português, as aulas de Educação Física, têm manuais para ver... é muito mais objetivo e se eles quiserem procurar informação, há muita mais informação disponível de várias maneiras. Portanto, a Formação Musical tem de se abrir muito mais, porque a culpa também é dos professores de Formação Musical. O estigma que se ganhou também é culpa da classe docente.

E: E essa abertura era feita também de forma flexível?

Pfm5: Não, na Formação Musical eu nunca fiz isso de forma flexível. Aquilo que eu fiz foi: eu lembro-me perfeitamente de fazer umas circulares, uns papelinhos em que ia a aula aberta. A aula assistida era marcada com antecedência para que eles pudessem orientar as vidas profissionais e estar presentes.

E: Então era uma aula em que estava a maior parte ou todos os pais da turma?

Pfm5: Eu acho que sim, tenho ideia que sim.

E: Não havia problemas com a gestão do número de pessoas?

Pfm5: Sim, acho que sempre tive espaço, não me lembro de isso ser uma contingência. Lembro-me de fazer isso regularmente.

E: E era uma aula normal? Os pais limitavam-se a assistir?

Pfm5: Não era uma aula normal porque todas as estratégias eram escolhidas de maneira a que... há estratégias que são mais óbvias para um não músico do que outras, portanto, era uma aula um bocadinho teatralizada e variada para que eles percebessem vários aspetos e várias matérias no funcionamento da aula.

E: Mas eles não participavam? Limitavam-se a assistir?

Pfm5: Tive de tudo. Eu tive uma altura que assistiam e tive uma altura também em que eles faziam a aula com os filhos. Acho que fiz isso com o primeiro e segundo grau, que é mais possível os pais fazerem a aula.

E: Mas as aulas eram... isso acontecia em turmas até ao oitavo grau ou só nos níveis mais [baixos]?

Pfm5: Eu acho que só fiz talvez até ao quarto grau.

E: E havia alguma disparidade da participação dos pais?

Pfm5: Daquilo que me lembro (...) eu acho que toda a gente participava muito naturalmente. Complicado só é nas turmas de ensino integrado que isso não era possível porque, quer dizer, os pais não vêm assistir às aulas às 10 da manhã ou às 11 da manhã.

E: Era mais ao final da tarde.

Pfm5: Era mais ensino supletivo, sim.

E: Ou ao sábado, talvez?

Pfm5: Sim.

E: E qual era o feedback que tinha dos pais?

Pfm5: Muito bom, sempre. (...) às vezes é um bocadinho aquela aula teatro, uma aula muito tipificada, que é para ficarmos bem na fotografia no sentido em que "Tão giro, isto afinal é giro.". Claro que não são todas as aulas assim, há aulas horríveis, há aulas de partir pedra e há aulas chatas. Mas fazer aquela aula gira e divertida e com ritmos e com música e a cantar é um bocado abrir as portas e dizer "Isto é uma parte do que nós fazemos". E é, só que não lhes vamos dar o que é mau, vamos só dar o que é bom. Isso abre imenso. Qualquer coisa que aconteça, os pais falam muito mais connosco porque há afetos numa aula de música e, portanto, se o professor partilhar afetos também com os

pais, tudo funciona muito melhor. Eu acho que é fundamental que quem dá uma aula pública, aberta, o que quer que se chame, participada, tem que estar muito confiante e muito seguro do que se faz e muito tranquilo, no sentido de não sentir que está a ser avaliado ou que há algum tipo de contingência, de preocupação ou de pressão. Pressão não funciona, acho eu. Uma coisa que eu também sempre tive bastante, é que tive muitas vezes alunos da Escola Superior de Música a virem assistir às aulas, e aí sim, já há um bocadinho a avaliação do que o professor está a fazer na sala de aula, e eu nunca me senti constrangida quanto a isso. Portanto, se fazia isso com alunos do curso de Formação Musical, mais ainda se faz com pais.

E: Nunca sentiu alguma ansiedade ou desconforto?

Pfm5: Acho que não. Porque também é assim, no fundo a aula era preparada por mim e eu tinha sempre planos de aula muito concretos e muito específicos, e depois no fundo eu vou fazer aquilo que gosto e aquilo que me sinto mais à vontade a fazer publicamente, que é sempre puxar pelo movimento corporal, que é uma coisa que eu trabalho muitíssimo associado ao ritmo, associado a qualquer coisa, acho eu. Tento fazer aulas um bocadinho de *show off* para mim e para os alunos, porque eles também querem mostrar aos pais aquilo que fazem. Não somos só nós que queremos ser um bocadinho a estrela ali do palco. Eu acho que eles querem muito mostrar aquilo que fazem. E porque mostram em grupo, não estão a mostrar individualmente. Portanto, eu acho que funciona bem para toda a gente.

E: E em relação aos alunos, já que chegamos aí. O que é que eles acham de terem os pais a assistir? Isto na Formação Musical.

Pfm5: Eu acho que os alunos acham fantástico. Por exemplo, não me lembro nunca de lhes dizer previamente o que é que vai acontecer ou o que vamos fazer, era uma coisa normal. Provavelmente, se calhar ficava menos tempo em cada estratégia. Não fazia coisas difíceis, não dava matéria nova.... Portanto, há ali também limites para aquilo que fazemos. Mas, principalmente os primeiros graus, eles querem mostrar mesmo.

E: Nunca notou que alguém poderia ficar assim mais inibido?

Pfm5: Não. Acho que não. Não sei, também é um bocado...

E: Sim, isso depende se calhar.

Pfm5: Primeiro é fazer neste tipo de aulas... não focar em ninguém em particular, não precisamos disso, que alguém faça algo sozinho, ou improvise sozinho... se calhar se jogarmos tudo com estratégias de realização em grupo eles sentem-se todos confiantes e acho que funciona melhor.

E: Ok. E a dinâmica das aulas mudou de alguma forma em comparação com as outras aulas que não tenham sido assistidas? (...)

Pfm5: Acho que sim. A questão é que se é uma aula que é notoriamente para um *show off* mais do que para uma aprendizagem, no fundo é uma mostra, portanto, é quase como se fosse uma aula audição, uma aula apresentação musical, ou uma aula... consolidação de aprendizagens, não aprendizagem de algo novo. O que acontece é que tudo acontece mais rapidamente em termos de variedade de estratégia ou tempo em cada estratégia, pode acontecer mais rapidamente porque eles estão familiarizados com o que se está a fazer. Mas a dinâmica parece-me que é idêntica, o ritmo da aula é que se calhar é um bocadinho diferente. (...)

E: O que eu ia perguntar também era em relação à preparação, isto também já tem a ver um bocadinho com as outras. Mas a preparação, apesar de ser ligeiramente diferente porque é uma aula mais para apresentar, há algum cuidado especial por ser assistida?

Pfm5: Não, acho que não. Sinceramente acho que não. Se calhar o único cuidado, mas isso é uma coisa que eu tenho como fundamental, é toda a ergonomia e disposição da sala de aula é fundamental para o trabalho que se vai fazer, e então, uma das coisas que eu faço desde que me lembro é que, por exemplo, as aulas são dadas com as mesas próximas, todos juntos, comigo na mesa com eles. Nunca gosto das carteiras normais, dispostas de maneira normal, nunca dei aulas assim. E, portanto, facilita ter essa disposição com os pais à volta, facilita numa aula aberta. Ter carteiras normais, nada disso, que eu já não tenho numa aula normal, quanto mais numa aula assistida. Gosto de ter muito espaço disponível para fazermos o movimento, para fazermos ritmos com o corpo sem estarem presos à cadeira. Portanto, o meu espaço de sala de aula é muito variado, se vamos cantar vão para o piano, para o pé de mim, há uma zona de movimento. Mesmo eles têm de mudar de posição, de maneira de estar na aula.

E: E nunca houve problemas, por exemplo, com as direções das escolas por precisar dessas coisas... não é específicas, porque acaba por se tornar um hábito, uma coisa normal.

Pfm5: É assim, o que houve, às vezes tinha que ser uma logística diferente que era quando os alunos entravam na sala mudavam a sala e no final da aula voltavam a mudar. Perde-se tempo, sim, mas eu ganhava tempo. Depois depende, sei lá, quando se dava mais horas de aulas numa escola ou se tinha horário completo, muitas vezes a sala era sempre a mesma e portanto, se calhar aquilo era só o primeiro tempo. Punham e o do último tempo tirava, isso acontecia muito, por exemplo, na Academia de Santa Cecília acontecia-me imenso isso, que era o primeiro tempo da manhã, o grupinho que já sabia que punha, mesmo que eu ainda estivesse a ir buscar o livro de sumários, ali aquela coisa do início da aula, eles já sabiam que punham as mesas e o último da manhã tirava. Pronto, também não é nada demais.

E: E em termos mais concretos nas avaliações há alguma diferença com turmas com que nunca tivessem tido aulas em que os pais estivessem a assistir?

Pfm5: Não. Não sei, acho que era uma coisa que existia. Se calhar houve alturas em que não fiz isso, provavelmente na Academia Z, porque o contacto com os pais era muito direto. havia pais que eu já conhecia há anos e anos, até porque quando têm 6 filhos eu já fui professora de alguém. Quer dizer, o contacto era tão próximo que eu acho que às tantas houve alturas em que deixei as aulas assistidas de parte porque não fazia sentido. Ou seja, quer dizer que o meu objetivo principal seria sempre os tratamentos de relações, de comunicação, de transparência e objetividade com os pais, muito mais do que com os alunos, claro.

E: E os pais que não tinham esse contacto tão direto sentiram que o facto de poderem assistir às aulas foi benéfico para eles e para os filhos?

Pfm5: Sim, sim. Eu lembro-me que chegou a acontecer, na Academia Z em particular, eu manter de um ano para o outro a mesma turma, eles vinham juntos e aquilo mudava muito pouco. E se de repente entrava um elemento novo, por exemplo no ano letivo seguinte, há uma dinâmica que já está tão construída que esse miúdo vai-se sentir um bocadinho posto de parte no início, e os pais consequentemente a mesma coisa. Portanto, é preciso explicar muito mais tudo aos pais. Mas aí também há outra coisa que eu sempre fiz e que acho incontornável que é reuniões com os pais. Portanto, havia uma reunião de início de ano letivo, sempre, em que eu apresentava como é que era a avaliação, porque há vários instrumentos de avaliação, acabava por ser um bocadinho complexa e eles não percebiam, os materiais, tudo, principalmente nos primeiros graus. E depois haver sempre reuniões

de final de período letivo. E isso facilita muito a comunicação com os pais, porque eles aproveitam o espaço da reunião, não exatamente para falar do seu filho em particular, mas de fazer perguntas sobre o funcionamento da disciplina, ou os trabalhos de casa, ou como é que aprende isto ou aquilo... As reuniões para mim são excelentes, mesmo a minha conceção de direção pedagógica é essa, faço muitas reuniões com os pais. Por exemplo, quando eles entram no quinto ano para o ensino articulado fazer uma reunião em que se explica tudo, porque os pais não sabem o que é a Formação Musical, não sabem o que é que precisam, por exemplo, uma especificidade de palheta, e se calhar os instrumentos de corda têm uma especificidade relativamente ao arco.... Portanto, os pais precisam de ter muito mais informação, eu acho que é um dever da escola informar, é um dever do professor informar. Claro que também é um dever dos pais estarem atentos e procurarem essa informação, só que nós não podemos estar à espera que os pais venham ter com a escola, acho que o impulso deve ser da escola e do professor, alguém ter que fazer isso. E, de facto, mesmo como direção pedagógica faço reuniões com os pais todos os períodos letivos para lhes explicar as avaliações... porque é mais fácil ser comigo do que com os professores por causa da tipologia de aula individual e eu noto imenso que numa dimensão de escola com 200 e tal alunos que os pais acham isso fantástico. São os primeiros a defender. O que acontece é que depois, passados uns tempos, os pais mais informados deixam de aparecer às reuniões porque já sabem o que é que vem e já estão tão informados que "Oh professora, tenho mesmo que ir?". Depois para os pais novos no processo é fundamental.

E: E agora, mudando um bocadinho, em relação aos professores de instrumento, já teve aulas em que professores de instrumento vinham assistir, como os pais?

Pfm5: Não, tive foi uma coisa que foi: há muito tempo, talvez há uns 7 anos, 8 anos, aquilo que nós, grupo de professores da Academia de Lisboa, fizemos foi uma aula de 2 horas de Formação Musical que os professores de instrumento tiveram. Portanto, eu dei uma aula de Formação Musical aos professores. Também a tal aula em que se faz um bocadinho de tudo: trabalhámos ritmos de divisão irregular, trabalhámos transposição com um instrumento e vocalmente ao mesmo tempo, coisas complicadíssimas. E lembro-me de sentir, todos nós rimos imenso, primeiro senti que havia uma abertura e depois senti que de repente havia o cromo, havia um fulano que era assim espetacular, que era aquele... "Realmente, UAU, tu fazes isso tudo?" E isso foi muito bom. Foi uma coisa muito gira.

E: Como é que isso surgiu? Porquê?

Pfm5: Porque eu estava na direção pedagógica da Academia Z e propus isso aos professores que é óbvio que foi um bocadinho entendido como imposto pela Direção da Escola. Mas havia um ambiente tão não informal e tão próximo que foram os professores todos e eu acho que houve uma desmistificação da Formação Musical.

E: E o objetivo era esse? Desmistificar a disciplina?

Pfm5: Era, e eles sentirem o que é que se faz, as estratégias, o que é que estava a ser feito. E inclusive fazer perguntas "Então porque é que aqui é não sei o quê?" ou "Porque é que eu estou a ler na clave de fá quando eu sou professor de violino?" ou então "Os alunos têm que ler?" "Sim, têm que ler." "Porquê? Porque é que têm que ler na clave de fá?".

E: Porque antes de fazer essa aula havia dúvidas?

Pfm5: Nesta escola em particular, dúvidas não.

E: Não é dúvidas de Formação Musical, é sobre o que se faz na disciplina.

Pfm5: Eu acho que houve uma abertura melhor. Eu acho que isso é tudo para haver uma maior abertura, uma maior comunicação e também porque, se calhar, alguns professores instrumentos continuam a achar... lá está, que o professor de Formação Musical é um professor de segunda ou de terceira dentro de uma escola. Isso acho que existe.

E: Pronto, eu não tenho mais perguntas para fazer, mas se se lembrar de mais alguma coisa que ache interessante ou importante que eu não tenha chegado lá.

Pfm5: Eu acho que há uma coisa que é muito interessante de pegar, que é.... Por incrível que pareça, não é nada consensual que as aulas abertas, assistidas ou o que seja, sejam importantes. Eu não consigo perceber isso. Há pessoas que acham que isso não é importante, quer dizer, se calhar é menos uma ou duas aulas que eu fico para dar matéria ou trabalhar os ditados ou fazer não sei o quê. Pronto, há pessoas, professores, que acham que as reuniões com os pais são uma perda de tempo. Mais, eu conheci professores, fantásticos professores, atenção, não estou a falar de "Ai que horror, este colega é muito mau.". Não, fantásticos professores e colegas e amigos que diziam "Eu não tenho nada que explicar aos pais o que é que eu trabalho com acordes, ou com ritmos. Para quê?". Portanto, isto não é nada consensual, e a mim, quer dizer, não é choca-me que não seja consensual, porque já passei essa fase, mas parece-me tão óbvio que a escola tem de se

abrir muito mais. Quando digo escola, digo todos os tipos de escola, no fundo as aprendizagens têm que se abrir muito mais, tem de ser tudo mais transparente. Por exemplo, esta abertura também possibilita uma maior transparência dos processos de avaliação, e isso é uma daquelas metas grandes que está em constante reflexão em qualquer escola, a transparência do processo de avaliação. O que é a avaliação formativa, os momentos de avaliação, o que é que se avalia e quais são as metas a atingir, quais são os critérios. É tão complexo o processo de avaliação, é tão ingrato, é tão injusto, é tão horrível que para que tudo seja mais simplificado e mais claro, e que seja de facto inclusivo, a avaliação tem de ser um processo inclusivo e simples, o mais simples possível, vivido com naturalidade. E estas aberturas também possibilitam, quanto a mim, a transparência dos processos de avaliação. Quanto mais nós falamos, e explicar o que é está a ser avaliado, o que é que vai ser avaliado, o que é que sai num teste, o que é um teste teórico, o que é um teste auditivo. Os pais não percebem o que é um teste auditivo, que há estratégias diferentes, há umas que são de realização imediata, há outras que são de realização depois de ouvir o disco, sei lá, tanta coisa, não percebem. E se calhar, só é preciso explicarmos uma vez para funcionar.

E: Pronto, obrigada.

## Professor de Formação Musical 6

E: Há quanto tempo é que dá aulas? (...)

Pfm6: Desde os 18 anos; desde 2010, portanto há 7 anos, 7 ou 8.

E: E no ensino especializado foi mais tarde?

Pfm6: Sim foi, este é o meu 5º ano letivo a dar aulas no ensino especializado, seguido, comecei mal acabei a licenciatura, aos 21.

E: E em relação às aulas abertas, quando é que experimentaste fazer aulas abertas a pais ou a professores?

Pfm6: As minhas aulas são sempre abertas; as pessoas são livres de entrar a qualquer momento; tenho mais esse hábito com as turmas dos pequenos - iniciações - especialmente nas primeiras aulas de Iniciação I, quando ainda há aquele período de transição entre a Pré e a Primária. Então nas duas ou três primeiras aulas deixo os pais assistirem, para haver essa transição suportada. Mais do que isso já começa a interferir com a dinâmica que se quer manter, porque depois eles começam a depender dos pais; ou seja, a presença dos pais serve só para transição, não para estabilização.

E: E nos outros níveis?

Pfm6: De vez em quando, os pais ficam todos lá fora à espera que as aulas acabem e eu muitas vezes chamo os pais quando quero apresentar qualquer coisa, uma canção ou uma actividade, quer tenham sido eles a inventar uma música, ou eles a por uma letra, ou inventar os gestos... fazemos algumas apresentações aos pais para mostrar o que andamos a fazer. Aulas abertas mesmo como aula normal com pessoas a assistir, a qualquer momento pode acontecer. Já me aconteceu inclusivamente numa inspeção, perguntaram se podiam assistir à minha aula, entraram e ficaram lá a ver; portanto eu dou aulas de porta aberta e todos sabem que a qualquer momento podem entrar, quer para fazer parte da aula quer para assistir.

E: Ok. É assim livre então, não há qualquer tipo de marcação, ou aviso...

Pfm6: Se for com antecedência, que me digam que gostavam de assistir, eu tenho de dar o nome na entrada, para poder entrar, mas é uma formalidade, não uma decisão - dão o nome e entram.

E: Quando são os pais que vêm, eles limitam-se a assistir ou participam de alguma maneira?

Pfm6: Depende. Geralmente fica definido ao início qual é que é o tipo de presença: se é uma presença ativa, se estão a assistir... geralmente costuma ser uma presença passiva, eles vão, veem e no final aplaudem ou o que quer que seja, e se for permitido e planeado fazem perguntas sobre o que aconteceu; mas geralmente define-se logo ao início.

E: E continuas a fazer o mesmo agora? Continua livre para as pessoas aparecerem sem qualquer problema?

Pfm6: Sim, sim.

E: Em todos os níveis, mesmo até 8vo grau?

Pfm6: Sim.

E: E acontece, aparecerem, assim mais velhos? Imagino que seja menos frequente.

Pfm6: É menos frequente, mas tenho agora um colega nosso que está interessado em assistir; depende sempre, já tive alunos a assistirem aos três níveis para efeitos de Licenciatura, da disciplina de TFM. E é livre, basta mostrar interesse que a porta está sempre aberta, não há qualquer objeção.

E: E fazes isso com que objetivo? Porque é que para ti faz sentido deixar aberta?

Pfm6: Gosto de dar a ideia que o trabalho que faço é um trabalho transparente, que não é algo escondido e que deva ficar restrito à sala. Não o faço com o objetivo de mostrar nada; é exatamente o contrário, não esconder, é saber que a qualquer momento os miúdos podem sair, os pais podem entrar e fazer perguntas, posso ter grupos de pais a entrar na aula, posso ter colegas a assistir às minhas aulas, uma inspeção pode entrar na minha aula e eu não posso dizer que não... Portanto não é como objetivo de mostrar ou de chamar à atenção, é o contrário, manter tudo a um nível transparente e aberto.

E: E quando começaste a fazer isto, o objetivo também servia para eles conhecerem a disciplina? Não sei se todos têm a mesma perspetiva da disciplina...

Pfm6: Sim, isso acontece mais nas disciplinas onde eles não sabem o que se passa. Muitas vezes vão com uma ideia não muito exata do que é a FM e por isso é que faço também algumas apresentações periódicas, para lhes mostrar o que andamos a fazer, com que

objetivo, com que elementos. No ano passado dei uma disciplina de Atelier Musical em que os pais faziam parte das aulas; os professores iam mostrar os instrumentos, os miúdos iam experimentar os instrumentos, um por semana - experimentar, fazer perguntas, tocar - e os pais eles próprios faziam parte, faziam as suas perguntas, questões mais pertinentes, de preço, vantagens/desvantagens... Até estipulámos um horário para os pais, que desse jeito para eles aparecerem. Por isso há disciplinas que oferecem essa faculdade.

E: E achas que o facto de eles poderem assistir clarificou a ideia que tinham da FM e que isso foi de alguma forma positivo para eles e para os alunos? Ou seria irrelevante?

Pfm6: É importante que eles saibam o que se está a passar. Eu pessoalmente mantenho muito contacto com os pais, pelo menos dos mais pequeninos, porque eles saem da sala e os pais estão logo no Hall; se tenho algum problema a falar falo no momento com os pais, portanto existe sempre comunicação, daí que não seja obrigatório que os pais tenham de ir à aula. Embora seja mais que frequente ter grupos de pais à porta enquanto dou aula, e isso também é um tipo de observação: não estão fisicamente na sala, mas estão à porta, pais a espreitar, se há música, se estão a bater palmas. No final vêm falar comigo a perguntar o que estavam a fazer, que ficaram fascinados... Todo o tipo de reações, que com a porta fechada não seriam evidentes.

E: E colegas de instrumento, já convidaste?

Pfm6: Sim, já convidei e já se convidaram, porque queriam ver como ensinava determinado conteúdo. Então nas aulas em que ia ensinar esse conteúdo avisei-os e eles perguntaram se podiam ir; porque a escola onde dou aula é um meio pequeno e por isso tento manter contacto com os profs de instrumento; às vezes tenho turmas de iniciação ou de FM que têm três instrumentos de claves diferentes na mesma turma. Então às vezes tenho de conjugar da melhor maneira como é que vou introduzir certos elementos, e eles muitas vezes perguntam se podem assistir, para ver se não ensino de uma maneira radicalmente diferente ou se temos aspetos em comum.

E: Há essa abertura, não é? Deles irem assistir, e que não te importas...

Pfm6: Sim, nem todos, mas há sempre disponibilidade para que isso aconteça.

E: Nessa escola onde dás aulas...

Pfm6: Sim.

E: E noutras onde já deste, haveria essa abertura?

Pfm6: Imagino que sim. A não ser que haja falta de disponibilidade física, porque há escolas em que todos os profs estão a dar aulas ao mesmo tempo e fica difícil ir às aulas. Mas acho que se há disponibilidade sim, eu próprio já fui assistir a aulas de instrumento e audições de classe, porque é importante haver essa atenção.

E: Sim, essa relação entre os colegas. E do ponto de vista dos alunos, o que é que te apercebes? Eles importam-se de estarem os pais ou outras pessoas a assistir? Alguns se calhar a controlá-los...

Pfm6: Nos mais pequenos quando isso acontece eu peço aos pais para não virem mais porque a ideia é criar um tipo de dinâmica e muitas vezes os pais não precisam de estar presentes para que isso aconteça, e que prejudica essa dinâmica de sala de aulas, comportamento, etc., e muitas vezes os pais, pela postura, quer seja por proibir ou permitir certos comportamentos pode ir contra aquilo que se quer criar. Então quando eu sinto que os pais estão afetados ou que estão a afetar os alunos, então aí...

E: Falas individualmente com aqueles pais em específico ou dizes aos pais da turma que a partir de agora as aulas deixam e ser abertas?

Pfm6: Geralmente é no total, porque não vale a pena dizer a uns e a outros não, até porque nunca foi preciso. Geralmente estipulo uma ou duas aulas; se houver casos mais complicados retiro ao fim da primeira aula, se houver casos que precisem de mais tempo deixo mais uma aula, mas até agora não me aconteceu individualizar. Posso individualizar depois, ou seja, depois da aula acabar e de todos saírem falar com um pai em particular e dizer que se passou "isto e isto", que preferia que na próxima aula não interferisse.

E: E eles percebem?

Pfm6: Sim.

E: Está bem. Mas nalguma altura notaste que algum aluno deixa de participar tanto ou responder por ter o pai lá? Ou o contrário, que gosta de mostrar que faz bem...

Pfm6: Já, geralmente acontecem ambos os casos, não ao mesmo tempo nem ao mesmo aluno, mas acontece. A postura deles pode amolecer um bocadinho ou podem responder menos às minhas indicações, porque têm os pais atrás e a reacção ao que eu digo é mais

lenta; ou a reação é mais rápida porque querem mostrar que estão atentos, não necessariamente ao professor, mas aos pais. Já aconteceram ambos os casos.

E: E achas que no caso de quererem mostrar, pode eventualmente ser benéfico para o aluno? Achas que tem algum tipo de influência essas reações dos alunos?

Pfm6: Que eu tenha notado, não reparei em nenhum caso de excesso de confiança ou excesso de cuidado; simplesmente é uma aula em que às vezes há momentos em que eles se viram para trás, mas não necessariamente à procura de uma resposta. Viram-se porque estão a achar piada, olham para os pais a rir, esse tipo de coisas. Em termos de influenciar a aprendizagem, positiva ou negativamente, não tenho deixado que os pais assistam aulas suficiente para haver influência. É um período de transição; há coisas em que a presença dos pais pode ajudar muito, como a criar algum tipo de comportamentos, ou seja, impedirem que todos vão para cima das mesas, ou que se deitem no chão... Mas isso é algo que se consegue com o tempo, e que eu consigo instaurar. Com os pais é algo muito leve, não chega a ter peso na aprendizagem.

E: Ok. E já experimentaste fazer aulas abertas durante um ano inteiro ou um período letivo inteiro em vez de ser só duas ou três aulas? Mesmo noutros níveis. Quer dizer, tu disseste que é sempre flexível, que eles podem vir, mas já te aconteceu virem muito frequentemente pais?

Pfm6: Pais não, colegas, porque a partir de certa altura os pais deixam, já conhecem, confiam que os miúdos sabem por eles próprios explicar o que aconteceu, no contexto de aprendizagem, não precisam de estar lá eles próprios para saber o que se está a passar. Já tive foi colegas a assistirem às minhas aulas regularmente, durante um período, mas é assim, qualquer pessoa é livre de assistir às aulas, o tempo que for preciso.

E: Ok, e que feedback é que tens das pessoas que vão assistir? Pais, colegas, o que for. Se gostam do facto das aulas serem abertas, por exemplo.

Pfm6: No geral as opiniões são positivas, embora um bocado condicionadas porque quer seja por estarmos a fazer uma apresentação em que é suposto ser um momento de performance portanto é óbvio que tem de ser bem, então o feedback é sempre positivo; mas mesmo em pessoas que vão assistir às aulas, dependendo do objetivo que lá vão, eu próprio peço sempre a quem vai assistir para no final fazer uma crítica do que achou, porque também é importante essa consciência, embora seja uma coisa que estejamos

sempre presentes e atentos, que no final das aulas façamos sempre aquela introspeção, aquela autoavaliação, ou que correu melhor, o que não correu bem... quem vai assistir às aulas já tem um bocadinho mais de linguagem, se consegue dar algum tipo de *feedback*, se gostou ou não, coisas mais concretas.

E: E em relação a ti próprio, como é que te sentes ao ter outras pessoas a assistir e de certa forma a avaliar aquilo que estás a fazer?

Pfm6: Para mim é igual; não sinto que estejam a avaliar, a não ser que seja uma inspeção, mas aí não me avisaram, foi mesmo de surpresa. Quase que serviu de lição para estarmos sempre preparados, foi o único momento em que senti que estava a ser avaliado, embora não fosse uma avaliação por assim dizer, foram só ver como era uma aula de Formação Auditiva no ensino superior: como era, o que acontecia, como é que os alunos reagem, estratégias utilizadas, não ver se era a estratégia adequada, se a resposta era a correta, mas foi talvez o único momento que eu me senti mais observado. Tudo o que é aula aberta é igual.

E: Como tu corres sempre “o risco” de teres pessoas a assistir, achas que se não tivesses poderias sentir-te eventualmente mais relaxado e que não tivesses sempre aquele cuidado, estar sempre desperto, não posso falhar nada?

Pfm6: Embora a aula perfeita seja impossível, irrealizável, utópica, cometemos todos erros. É uma questão pessoal, quer dizer, estando alguém a assistir à aula ou não, se eu sinto que falhei, ou que não estive bem, até podia estar o Dudamel ou o Papa a assistir às minhas aulas, ou ninguém, que a reação é a mesma; acho que é um aspeto pessoal, não tem de depender das pessoas que estão a assistir, ou se existe a possibilidade de alguém entrar ter de estar preparado. Acho que é um acréscimo de pressão que não é necessário, não é preciso mais essa carga. Simplesmente confiar que, caso alguém assista à aula, vais fazer o melhor trabalho que consigas; é estar preparado para caso vão ou caso não vão.

E: Não tenho mais perguntas para fazer, achas que tens mais alguma coisa que queiras acrescentar?

Pfm6: Não, é isso, acho interessante, acho importante que as pessoas - não exclusivamente pais e Encarregados de Educação - assistam às aulas dos alunos, mas os próprios colegas. Até porque a heteroavaliação é bastante importante e conseguimos sempre ter outro ponto de vista do que estamos a fazer menos bem, ou de bem, e acho um

aspecto importante na aprendizagem; era interessante que mais pessoas fizessem. Dando o exemplo da minha escola, existem audições turma - 10º, 11º, 12º. Quando existe audição dos violinos do 10º, todo o 10º ano vai assistir, e são obrigados no final a fazer uma crítica, têm um questionário, anónimo, e a reação dos colegas é super interessante, super didática, super pedagógica, porque eles não vão lá para criticar, pelo contrário, vão lá dizer o que têm de melhorar o que não correu bem e obrigam os outros a estarem preparados, porque nesse caso é mesmo uma questão de preparação para os colegas, para o júri: é diferente tocar para uma sala vazia ou para uma sala repleta de colegas que dominam a linguagem, que conhecem. E em termos de resultado em exames, têm sido cada vez melhores, porque chegam ao exame e é uma audição, com contornos diferentes, mas já fizeram isso desde o 10º ano, há três anos, duas audições por período. É muito interessante e funciona muito bem.

E: Duas audições por período?

Pfm6: Para cada aluno, para cada grupo.

E: Que interessante.

Pfm6: E funciona muito bem, desde que implementaram essa regra tem corrido muito bem. Na audição de trombones do 12º ano vai a turma toda, têm de ir, conta como falta.

E: Tem um aspeto um bocado impositivo, mas funciona.

Pfm6: Sim, todos são obrigados a preencher o questionário e diria que mais de 90 por cento das sugestões têm críticas com conteúdo. Cria-se uma dinâmica de entreajuda, com postura de concerto. Resulta muito bem; é um outro tipo de aula aberta, não conta para nota, mas é um momento em que estão a ser observados.

E: Muito obrigada pelo teu tempo!

## Professor de Formação musical 7

E: Olá! Olha, já sabes que é para o meu Mestrado e que preciso de gravar, mas é confidencial.

Pfm7: Sim, claro.

E: Queria saber, em primeiro lugar, há quanto tempo dás aulas de Formação Musical?

Pfm7: Eu dou aulas de Formação Musical há sensivelmente 18 anos. No ensino oficial, porque eu andava numas escolinhas particulares (...), dou há 10 anos.

E: Ok. E para além de Formação Musical?

Pfm7: Dei Iniciação Musical, dei pré-escolar (Iniciação na mesma, mas dos 3 aos 5 anos), já dei também Música para Bebés, mesmo a partir dos 0 [anos], já tive música de berçário, sala de um ano, dois anos. Dos 6 aos 9, e já dei também do 1º ao 8º grau em todos os regimes - articulado, supletivo, integrado, profissional; acho que dei em tudo o que existe.

E: E em relação às aulas abertas, em que níveis é que já experimentaste fazer?

Pfm7: Todas as vezes que fiz aulas abertas foi na Iniciação. Isto porque no ensino básico, a partir do 1º grau, por norma, é um pouco mais orientado. Já temos um programa a cumprir e, na minha opinião, os pais já levam um bocado mais a sério a disciplina de Formação Musical; já notam que estamos a fazer alguma coisa. Basta os alunos terem um caderno, umas fichas, matéria, testes, que os pais já encaram como uma disciplina séria. O que eu senti foi que em Iniciação os pais achavam basicamente que era "entreter meninos", porque na minha Iniciação eu não usava caderno sequer, era tudo à base de atividades sensoriais; fazia leitura, mas era em aula, no quadro, principalmente nos primeiros níveis. Era tudo à base da oralidade e de coisas que ia escrevendo no quadro e que projetava; não tinham materiais. E por isso tinha a sensação que os pais achavam que os meninos basicamente vinham passear e ficavam a fazer joguinhos durante os 45 minutos. E na realidade todos sabemos, enquanto professores de Formação Musical, que a maior parte dos joguinhos têm uma finalidade e objetivos específicos e que não são tão simples como parecem para quem está de fora, ou para quem ouve falar dos jogos. E por isso eu comecei a optar por fazer [aulas abertas], uma vez por ano, e apontava mais ou menos para o final do ano. Isto porque quando comecei a fazer era em escolas nas quais estava há relativamente pouco tempo e, como tal, não arriscava fazer logo no início,

deixava mais para o final, e depois fazia realmente uma aula aberta aos pais todos, em que púnhamos os pais a tentar fazer os exercícios que nós próprios vamos fazendo em aula ao longo do ano. Era esse o objetivo, o propósito.

E: Quando fizeste essas aulas, como fizeste no final do ano, imagino que em alguns casos tenhas continuado com a turma ou pelo menos a maior parte; notaste diferença no ano seguinte?

Pfm7: Sim, uma grande diferença nos pais que estiveram presentes, sem dúvida, porque acho que passaram a encarar todo o trabalho que nós fizemos em aula de forma completamente diferente; passaram a perceber que às vezes um simples (entre aspas) exercício de coordenação afinal não é assim tao simples, nem para adultos, e eles verificavam que para os filhos deles já era simples e para eles não. Por isso perceberam que havia um trabalho ao longo do ano nesse sentido, tanto ao nível da afinação, como de coordenação, exercícios com nome de notas. Cheguei a ter pais que já tinham estudado música e professores de música e que me diziam que afinal eles já sabiam faz mais que aquilo que eu pensava. Porque bastava ordenações ou brincadeiras com nomes de notas, nota acima e nota abaixo, e mesmo quando os adultos não eram rápidos o suficiente e as crianças já eram. E [então] eles chegavam à conclusão que afinal estávamos a fazer alguma coisa, e no ano seguinte os pais que continuaram já encaravam com uma seriedade completamente diferente. O que eu notei acima de tudo foi um efeito de contágio, porque pais que nunca tinham ido a uma aula aberta ouviam falar da experiência e então eles próprios já encaravam de maneira diferente e já vinham falar comigo de forma diferente: "Será que posso fazer alguma coisa em casa?", mesmo quando eles [alunos] não tinham [nada que fazer], ou "O que é que vai ser o trabalho de casa esta semana? O que é que ele tem de fazer?". Já encaravam exercícios como bater palmas ou bater os pés, alternar palmas e pés, etc., como exercícios com um propósito qualquer e por isso pensavam que "Era melhor pô-lo a fazer em casa.". Aqueles que passaram da Iniciação para o 1º grau acho que encararam a disciplina de Formação Musical de uma maneira muito mais séria. Apesar de eu sentir que no 1º grau do Básico os pais já têm uma visão diferente, aqueles que estiveram em aulas abertas têm uma visão mais séria ainda do que a maior parte dos outros.

E: Ok. Então as aulas abertas eram sempre nesse formato, diga-se, os alunos ensinavam qualquer coisa.

Pfm7: Mais ou menos sim, fiz várias diferentes. Eu por norma tentava que as aulas abertas fossem o que os alunos quisessem. Quando chegou o final do ano nós já tínhamos uma data de material trabalhado, canções, cânones, exercícios rítmicos, jogos, exercícios auditivos, e os alunos é que escolhiam o que for, e eu fiz de tudo. Chegámos a fazer danças; houve um ano em que eles escolheram fazer uma dança. Eu tinha-lhes ensinado uma dança que em termos de coordenação era complicada e eles tinham de ouvir necessariamente a música porque era a música que ditava os passos que nós fazíamos; e eles gostaram muito, foi uma coisa que demorou a ficar bem, mas eles gostaram muito. E depois quiseram ensinar aos pais: "Eu quero ver o meu pai a dançar isto", "Vai ser divertido", aquela coisa do "Ele não vai conseguir, vai trocar os pés". Eles achavam piada a uma situação em que parecia que os pais passavam a ser filhos e eles os pais, e tentavam coordenar. Houve um ano em que nós trabalhámos ao longo do ano o Carnaval dos Animais: fizemos a audição da obra, fizemos o modo maior e menor, pulsações, os instrumentos que estavam a tocar, os animais, etc. Eles faziam ilustrações para as várias músicas, etc. E por isso o que eles quiseram mesmo fazer no final do ano foi apresentar excertos do Carnaval do Animais e tentar que os pais descobrissem quais eram os animais, porque acharam piada. Então eles escolheram que animais é que queriam, eu trouxe os excertos e depois os pais tinham de tentar adivinhar quais eram os animais; e depois eles próprios explicavam aos pais onde é que na música fazia lembrar este animal ou aquele - foi uma coisa que eles pediram. Outra vez eu fiz um Loto musical, em que era todo com gravações, e tinha pequenos ditados rítmicos, de 4 tempos em divisão binária ou ternária; tinha pequenas frases melódicas, como por exemplo ascendentes, descendentes, manter a mesma nota. Tinha som de viola, violino, violoncelo, [etc.]. Então eu fiz um Loto com uma mistura disso tudo, em que cada Loto tinha por exemplo um instrumento de cordas, um de sopros de madeiras, outro de sopros de metal; uma frase rítmica em divisão binária e outra em divisão ternária. Tinha um bocadinho de tudo o que nós trabalhámos, de Forte, de Piano, de Adagio, de Allegro... Tinha tudo misturado no fundo - Andamento, Intensidade Sonora, Ditados rítmicos, Ditados Melódicos, Identificação de Instrumentos, um bocadinho de tudo. Tinha cerca de 9 itens para cada Loto e basicamente fizemos equipas, eram os pais e os respetivos filhos, e era o que saía na gravação, e ao que saía eles tinham de verificar se estava na lista que eles tinham ou não, e depois faziam Loto e ganhavam linhas. E depois eles próprios disseram: "Mas nós não vamos dar a resposta, primeiro o meu pai tem de ver se está ou se não está! Depois só se ele não conseguir é que eu digo.". E por isso eles entraram nesse jogo de: "Nós vamos ajudá-los mas não

vamos dizer tudo.", e acabou por ser quase um teste aos conhecimentos que eles tinham aprendido ao longo do ano, e foi interessante porque a maior parte dos pais não conhecia por exemplo alguns instrumentos ou tinha alguma dificuldade, embora os ditados rítmicos fossem simples e com células básicas e também foi muito interessante. Também fiz com uma turma de Iniciação 1, e tinha estado a trabalhar com eles aquelas partituras com movimento sonoro, Musicogramas, em que nós fazíamos para cima, para baixo, forte, staccato, piano, [etc.]. Depois íamos acrescentando elementos visuais que seriam transformados em som, não ainda com aspeto de notação musical, e nós fomos trabalhando isso ao longo do ano para trabalhar os vários níveis - intensidade, duração, altura do som, etc. Íamos acrescentando os diferentes aspetos; começámos com coisas muito simples e depois ao longo do ano fomos acrescentando. E eles quiseram fazer com os pais, construir eles de raiz uma peça musical escrita em musicograma, e por isso no dia em que os pais foram, os próprios pais e os filhos cada um contribui com uma coisa: "eu agora quero que suba, agora quero que desça", e cada um construiu parte da peça, e depois nós fizemos uma gravação, uma filmagem, com os pais e os filhos a executarem a peça musical que fizeram.

E: Isso é interessante.

Pfm7: E os pais também gostaram muito, acharam muito interessante: Envolveram-se de uma forma muito engraçada, porque os próprios pais pareciam os filhos, estavam com o mesmo entusiasmo a tentar descobrir. Foi muito engraçado. Como mais exemplos, cheguei a ter uma turma de Iniciação como agora tu também tens de 45 minutos [mais] coro, e a turma era praticamente a mesma - nesse ano não tinha alunos extra, eram os mesmos alunos. (...)

E: E falando da gestão de sala de aula, foi sempre fácil arranjar uma sala maior, para ter toda a gente?

Pfm7: Eu tive facilidade porque dava aulas ao sábado. De todas as vezes que eu dei turmas de Iniciação, não só aqui mas noutra escola em que também cheguei a fazer, dava aulas ao Sábado. E havia muito menos aulas na Academia. Na outra Academia nós tínhamos mesmo uma sala de dança que era uma sala grande, com espelhos, que era maravilhosa para fazer movimento, eu utilizava-a muitas vezes. Nós tínhamos lá um piano, e quando tinha essas aulas com os pais era para á que eu ia, porque era uma sala muito ampla, com muito espaço. Chegámos a fazer até exercícios de movimento, de correr, andar, parar,

coisas assim por estímulo sonoro. Aqui era ao Sábado e por isso por norma eu pedia com antecedência à Direção e pedia a sala Concerto Grosso porque era a maior, mas mesmo assim chegou a ser pequena para algumas das turmas. (...)

E: Os pais já percebi que aderiram bem, que gostaram.

Pfm7: Sim, perfeitamente, todos eles. Só um aparte; tive turmas em que cheguei a ter aulas - tive dois anos no máximo - e naquelas turmas foi engraçado porque logo no início do ano seguinte os pais perguntaram "Vai voltar a fazer aquelas aulas no final do ano?". Por isso eles já estavam expectantes, e foi muito fácil mobilizar os pais, eles vieram com muito empenho principalmente porque acho que os miúdos transmitiram a vontade que tinham de eles virem, e os pais que não puderam vir (eu tinha passado também essa informação), disse para deixarem vir um familiar íntimo da criança, um padrinho, tio, avô. Eu tive vários casos em que não foi a mãe nem o pai, mas veio alguém para acompanhar.

E: E da parte dos miúdos, eles também gostavam dessa envolvimento das aulas?

Pfm7: Sim. A partir do momento em que eu lhes dizia "Se calhar podíamos fazer..." eles nunca mais me largavam. "Mas o que é que vamos fazer com os pais? Vamos fazer a lista, vamos decidir." Eu deixava que fossem eles - nós - a decidir o alinhamento da nossa aula com os pais e o que é que eles gostariam de fazer com os pais.

E: Ok. E a gestão na sala de aula, de teres muita gente lá dentro foi sempre fácil?

Pfm7: Sou-te sincera, para mim sim, mas eu reconheço que isso é uma coisa um bocadinho natural em mim, apesar das aulas de Pedagogia e, claro, dos anos que tenho de experiência, a minha mãe é professora, eu sempre me dei com crianças; eu cresci em escolas, nunca deixei a escola, estou na escola desde que nasci, e tenho um bocadinho esse espírito de liderança, de grupo, que sinceramente não posso dizer que seja por ter estudado muito ou por ter usado uma técnica específica. É muito natural em mim, eu entro na sala de aula e consigo manobrar o grupo principalmente porque, acho eu (modéstia à parte), consigo lidar com o imprevisto; eu por norma só sei colocar-me depois de ter o grupo à minha frente, eu não consigo prever como é que vou conseguir gerir. Primeiro dou as boas-vindas ao grupo, avalio mais ou menos a resposta dele, e depois vou-me moldando ao grupo que tenho à frente. Por isso nunca senti grande dificuldade, acho que nesse aspeto sou muito flexível; tanto posso ser extremamente relaxada como posso ser

muito mais organizada e metódica, como posso dizer umas piadas como posso ter uma postura muito mais séria, dependendo do grupo que tenho à frente e da forma como ele está a reagir. Sinceramente nessa situação nunca tive problemas absolutamente nenhuns.

E: E em relação ainda aos alunos, há bocado estavas a dizer que se os pais não pudessem vir que podia ir outro familiar; aconteceu-te por acaso eventualmente de nenhum familiar ter vindo e algum miúdo ter ficado triste?

Pfm7: Não me aconteceu. Aconteceu-me faltar um miúdo ou outro; tive situações de miúdos que ficaram doentes, ou como já era no fim do ano tive situações de uns pais que iam passar o fim-de-semana fora, iam todos em família e por isso o miúdo não podia estar presente. Mas ficar um aluno sozinho sem pais não tive. Eu também enviava um e-mail, eu procuro nestas situações estar mais próxima dos pais e não informar como se fosse uma coisa sem interesse ou sem importância; eu dou imensa importância, então mandava mesmo um e-mail pessoal, de mim para os pais, a explicar que íamos ter uma atividade, que era muito importante para eles e que estavam extremamente entusiasmados, e que por isso seria triste para eles não ter ninguém a assistir, porque estiveram envolvidos na preparação. Por isso eu nunca tive ninguém que me tivesse deixado "ficar mal" nesse sentido, eles vieram sempre acompanhados.

E: Alguma vez pensaste em abrir também aos professores de instrumento? Nunca aconteceu?

Pfm7: Sinceramente não. Eu acho que há bastante resistência em muita coisa em relação aos professores de instrumentos, além de que são muitos, porque por norma numa turma de Iniciação se nós temos 15 alunos às vezes 12 ou 13 professores de instrumento, todos com horários diferentes. Isso é que é muito mais difícil de gerir, porque mesmo que viessem alguns, os outros não viriam. Num contexto que não tem nada a ver com aulas abertas, eu já procurei ter um diálogo regular com os vários professores de instrumento e os vários alunos, principalmente naqueles que eu noto que possam estar mais desmotivados ou que tenham mais dificuldades. E nesses eu tento ter um acompanhamento mais próximo e tento perceber se eles estão bem ou não a instrumento, porque às vezes eles são ótimos instrumentistas e por algum motivo estão bloqueados na parte da Formação Musical, parece que há ali qualquer coisa que não está interligada. E então às vezes eu tento que tragam a partitura de Instrumento, para ver o que estão a fazer, e tentar fazer a ligação entre a Formação Musical e a parte instrumental. Se são alunos

fracos a tudo é tentar perceber onde está o problema, se é mesmo um problema de motivação e simplesmente não gosta de tocar nem de música, e foi o pai que o obrigou a estar ali (porque temos caso assim), ou se realmente há ali qualquer coisa que esteja a precisar de um clique. Eu tento gerir isso falando com os próprios professores de instrumento e tentando ter um feedback. Efetivamente organizar uma aula com eles acho muito difícil, mesmo em termos de logística de horários, de articulação.

E: Sim, pois.

Pfm7: Eles normalmente estão a dar aulas ao mesmo tempo que nós, com outros alunos que não os nossos porque os nossos estão na nossa sala de aula, e se não estiverem a dar aulas isso pressupõe estarem a vir à academia mais um dia extra para vir assistir; e também não estão disponíveis, como é normal, porque já têm o horário extremamente completo.

E: Eu não tenho mais perguntas para fazer, só se tiveres alguma coisa que lembres que aches relevante.

Pfm7: Não sei.

E: Tu neste momento não tens nenhuma turma de Iniciação?

Pfm7: Não tenho nenhuma, mas tenho Teatro Musical e já falei com eles, eles ficaram super entusiasmados, eu queria fazer uma aula aberta aos pais, mas isso vai ser mais difícil porque eles são 40, o que quer dizer que nem que venha só um pai de cada um são 80 e aqui não cabem de maneira nenhuma, porque mesmo nós praticamente não cabemos. Eu já falei com o professor Francisco e terá que ser num espaço muito maior (que não sei muito bem qual), mas ele disse-me que ia tentar arranjar. Mas Iniciação não tenho, embora os objetivos sejam os mesmos.

E: Nunca pensaste fazer aulas abertas com os pais só a assistir? Dares a aula normalmente e eles estarem simplesmente a ver.

Pfm7: Sinceramente não, nunca pensei, principalmente e talvez erradamente, mas porque a ideia que eu tenho da prática dos professores de instrumento é que a maior parte deles só convida os pais a assistir quando as coisas estão a correr mal; o que é algo que devia ser ao contrário, se fosse uma prática comum os pais assistirem depois já nem sequer era preciso estar a convidá-los. Mas o que eu noto é que, embora haja alguns casos (poucos) em que os pais realmente assistem a todas as aulas, os pais que vão assistir são os dos casos problemáticos, que não estão a corresponder. E por isso, erradamente, eu também

tive sempre aquela sensação que se eu estivesse a chamar que ia ser um bocadinho interpretada como se calhar "O meu pai veio para aqui para ver como me estou a portar, porque eu não estou a portar-me lá muito bem". E não só: o tipo de exercícios que se faz em sala de aula a partir do 1º grau, na minha opinião, já são mais formais (embora eles cantem na mesma, façam ordenações na mesma, etc.) mas deixam de ser tão "lúdicos", isto é, já não têm tanto aquela organização de jogo como tem na Iniciação. Na minha opinião, para um pai (a não ser que vá desde início) que vá assistir a uma aula do 3º grau, a sensação que tenho é que para a maior parte dele é mesmo chinês. É o que eles me dizem. Mas isso não quer dizer que não pudesse ser se calhar até interessante; eu nunca coloquei essa situação, mas não quer dizer que ela não seja válida e que não seja uma situação a repensar.

E: Ok.

Pfm7: Acho que estamos sempre a aprender, a rever estratégias e a experimentar coisas novas, claro que sim.

E: Pronto, obrigada.





