



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Mariana Mendonça Leite Carreiro

Mestrado em Ensino da Música

julho 2016

Professora Helena Almeida e Silva

Professora Cristina Brito da Cruz

(Agradecimentos)

A realização deste Relatório de Estágio não seria possível sem o contributo de outras pessoas às quais gostaria de prestar o meu sincero e profundo agradecimento:

À Professora Helena Almeida e Silva e à Professora Cristina Brito da Cruz pela orientação do trabalho, sugestões e correção do mesmo.

À direção pedagógica do Conservatório Regional de Ponta Delgada por ter aceite a realização do Estágio na sua instituição.

Aos pais dos alunos de Iniciação 3, Formação Musical 1 e Formação Musical 8 por terem autorizado a gravação das aulas.

Aos professores entrevistados pelo contributo que deram a esta investigação, pelo tempo dispensado e pela partilha das suas experiências pedagógicas.

Às direções pedagógicas das escolas do Ensino Especializado da Música que encaminharam os questionários aos seus professores de Formação Musical.

A todos os professores que participaram no preenchimento do questionário.

Aos meus pais, ao meu marido e ao meu irmão pelo apoio emocional e financeiro necessário à concretização deste Mestrado.

Ao Henrique, à Gabriela e ao Fernando pelo carinho e apoio nas idas a Lisboa.

Ao João Pedro Porto e à Carolina Constância pela apoio nas traduções e nas transcrições, respetivamente.

Às colegas Rita Andrade, Svetlana Pascoal e Svetlana Küsselova com quem troquei experiências pedagógicas tão enriquecedoras.

À Professora Helena Almeida e Silva pelo encorajamento, amizade e acompanhamento durante todo o ano letivo. Muito obrigada!

Resumo I (Prática Pedagógica)

O Estágio do Ensino Especializado realizado no presente ano letivo teve lugar no Conservatório Regional de Ponta Delgada em três turmas de diferentes níveis: Iniciação Musical 3, Formação Musical 1 e Formação Musical 8.

A realização deste Estágio revelou-se uma experiência importante no meu percurso enquanto docente. Através da visualização das aulas lecionadas e do *feedback* dado pela professora de Didática do Ensino Especializado, foi possível refletir de forma pormenorizada sobre aspetos que deveriam ser melhorados na minha prática docente. Ao longo destas aulas tomei consciência de que seria necessário reforçar o *feedback* imediato, de modo a que os alunos recebessem informação relativa ao seu desempenho, guiando o processo e contribuindo para o aumento dos seus níveis de atenção e motivação. Deveria ainda reduzir e até mesmo omitir a presença da minha voz nas atividades de leitura à primeira vista. Foi-me também aconselhado realizar com os alunos a preparação de todas as leituras realizadas, não devendo passar à estratégia seguinte sem que a anterior estivesse suficientemente consolidada. Para além das reflexões detalhadas realizadas para as nove aulas gravadas ao longo deste ano de Estágio foi possível refletir sobre cada plano regular, com especial atenção aos aspetos supracitados. O Estágio também permitiu consciencializar aspetos positivos, como a relação estabelecida com os alunos, fundamental para a aprendizagem; as estratégias utilizadas, assim como a sua diversidade que contribuiriam para que os alunos não se cansassem; o domínio do teclado; a condução do processo de ensino-aprendizagem de canções e o bom ritmo de aula. Consciente de que as melhorias não poderão ser efetuadas de imediato e que algumas necessitarão de amadurecimento, esta reflexão poderá constituir-se como ponto de partida para a planificação dos próximos anos e guiar a minha prática docente futura.

Resumo II (Investigação)

A problemática estudada na investigação desenvolvida foi “A utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical”. O início tardio do ano letivo de 2015/16 na área de especialização de Formação Musical da Escola Superior de Música de Lisboa não permitiu a realização de um estudo experimental. Para se verificar até que ponto a utilização do piano teria vantagens e se de facto a sua utilização teria impacto na motivação dos alunos, optou-se pela realização de um estudo exploratório. O objetivo deste estudo foi o de caracterizar a utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica em Portugal, incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Através de questionários e de entrevistas realizadas, pretendeu-se perceber com que objetivos pedagógico/didáticos os professores utilizam o piano, em que atividades o utilizam, de que forma o utilizam, quais as competências que pretendem que os seus alunos adquiram através da utilização do piano.

A pertinência do presente trabalho de investigação justifica-se pela escassez de literatura sobre a temática. Embora já existam estudos e publicações sobre as pedagogias de Jaques-Dalcroze e de E. Willems, que se baseiam na frequente utilização do piano num contexto de aula de Educação Musical, na literatura consultada não foi encontrado nenhum estudo acerca da utilização sistemática desse instrumento no contexto de aula de Formação Musical. Com este estudo, que poderá preceder um estudo experimental, pretendeu-se conhecer as opiniões dos professores relativamente à utilização do instrumento como estratégia pedagógica e se essas opiniões são maioritariamente concordantes.

Palavras-chave

Utilização sistemática do piano, Formação Musical, E. Willems, Jacques-Dalcroze, Aquisição de competências.

Abstract I (Teaching)

The professional music training internship hereby presented in report was made alight in Conservatório Regional de Ponta Delgada, within three classes of different levels: *Iniciação Musical 3, Formação Musical 1 e Formação Musical 8*.

The internship certainly proved to be a significant step in my professional path as a music teacher. The observation of pedagogical moments and the feedback given by the Didactics for Professional Music Training Teacher made possible the detailed reflection over subjects and traits that should and were improved in my own pedagogical practice. I was made aware of the importance of immediate feedback and performance analysis as to ameliorate motivational and attention levels. I was also advised to restrict the use of voice in melodic sight-readings. Consolidating readings before giving path to new strategies was also made relevant to me. In addition to the detailed analysis that resulted of the nine recorded classes throughout the year, it was also possible to consider each regular plan, with special attention given to mentioned highlights. The internship pounced and dwelled on positive dynamics, like the relationship established between students. Said dynamic was tonic to the learning process, as were the strategies used and their diversity, all concurrent to quell fatigue, make keyboard mastery a certainty, and maintain the apt rhythm of the lecture. Conscious that all improvements are to be made in stages, and that some will crave maturity, this reflection might be made into a starting point of future planning and even as guidance to my own teaching.

Abstract II (Research)

The focus of the research conducted was “The systematic use of the piano as a pedagogical strategy in the Musicianship Classes”. The late beginning of the master’s academic year of 2015/2016 of the *Escola Superior de Música de Lisboa*, did not enable the realization of an experimental study. In order to ascertain the advantage in the use of the piano in the Musicianship Classes, and to hold true its impact on student’s motivation, we have opted for the exploratory study format. The study’s main goal was to characterize the systematic use of the instrument as a teaching strategy in Portugal - Autonomous Regions included. Through launching a questionnaire and conducting interviews, we aimed to further understand the didactical and pedagogical objectives in which Musicianship teachers use the piano, as well as to reveal the activities in which they use it, the way they use it and which are the competences they aim their students to achieve.

The scarcity of literature on the subject, by itself, makes pertinence of the study. Although found studies and publications on the teaching methods of Jaques-Dalcroze and E. Willems refer to the frequent use of the piano in class context, we couldn’t find any particular study about the its systematic use in Musicianship Classes. With this study, which can be the precedent for an experimental study, we aimed to know the opinions of teachers, in what this teaching strategy is concerned, and if their opinions were mostly concurrent.

Keywords

Systematic use of the piano, Musicianship Class, E. Willems, Jacques-Dalcroze, Skill development.

Índice

Secção I – Prática Pedagógica	1
1. Caracterização da Escola	3
1.1. Contextualização	3
1.2. População escolar	5
1.3. Organização e planos de estudo	5
1.4. Distribuição de alunos	7
2. Caracterização das Turmas	11
2.1. Critérios para a seleção das turmas	11
2.2. Caracterização da Turma A – 3º ano do curso de Iniciação Musical	11
2.3. Caracterização da Turma B – 1º grau do curso Básico	12
2.4. Caracterização da Turma C – 8º grau do curso Secundário	14
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	17
3.1. Objetivos de aprendizagem	17
3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula	18
3.3. Avaliação	21
4. Análise Crítica da Atividade Docente	23
4.1. A observação das aulas	23
5. Conclusão	37
Secção II – Investigação	39
1. Descrição do Projeto de Investigação	41
1.1. Introdução	41
1.2. Justificação/Pertinência	41
1.3. Pergunta de investigação	42
2. Revisão da Literatura	43
2.1. Apologia do piano	43
2.2. O piano e a Educação Musical	44
2.3. Exemplos de utilização do piano em vários países	48

3. Metodologia de Investigação	57
3.1. Caraterização da Metodologia	57
3.2. Métodos de recolha de dados	57
3.3. Participantes	60
3.4. Métodos de análise de dados	62
3.5. Cuidados éticos	64
4. Apresentação e Análise de Resultados	65
4.1. Análise dos questionários	65
4.2. Análise das entrevistas	79
5. Conclusão	93
Reflexão Final	99
Bibliografia	101
Anexos – Prática Pedagógica	103
Anexo 1 – Plano da aula gravada n.º 1 de IM 3	105
Anexo 2 – Plano da aula gravada n.º 2 de IM 3	108
Anexo 3 – Plano da aula gravada n.º 3 de IM 3	112
Anexo 4 – Plano da aula gravada n.º 1 de FM 1	116
Anexo 5 – Plano da aula gravada n.º 2 de FM 1	120
Anexo 6 – Plano da aula gravada n.º 3 de FM 1	124
Anexo 7 – Plano da aula gravada n.º 1 de FM 8	128
Anexo 8 – Plano da aula gravada n.º 2 de FM 8	131
Anexo 9 – Plano da aula gravada n.º 3 de FM 8	134
Anexos – Investigação	137
Anexo 10 – Planos curriculares	139
Anexo 11 – Questionários	145
Anexo 12 – Entrevista	151
Anexo 13 – Transcrição das entrevistas	152

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – População escolar distribuída por faixas etárias	5
Gráfico 2 – População escolar distribuída pelos diversos níveis	7
Gráfico 3 – População escolar distribuída pelas aulas de grupo	9
Gráfico 4 – Identificação dos participantes	60
Gráfico 5 – Habilitações dos participantes	61
Gráfico 6 – Utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica	65
Gráfico 7 – Frequência de utilização do piano nas aulas de Formação Musical	66
Gráfico 8 – Graus de Formação Musical em que o piano é utilizado de forma sistemática	66
Gráfico 9 – Competências Auditivas	67
Gráfico 10 – Competências de Leitura	68
Gráfico 11 – Competências de Escrita	68
Gráfico 12 – Competências Motoras	69
Gráfico 13 – Competências Expressivas	69
Gráfico 14 – Permite acompanhar harmonicamente leituras melódicas entoadas	70
Gráfico 15 – Facilita a aprendizagem de intervalos	71
Gráfico 16 – Ajuda no desenvolvimento da audição harmónica	71
Gráfico 17 – Favorece a afinação	72
Gráfico 18 – Proporciona níveis elevados de atenção e motivação	72
Gráfico 19 – Proporciona mais tempo de contato entre professor-aluno	73
Gráfico 20 – A nível sensorial	73

Gráfico 21 – A nível de leitura	74
Gráfico 22 – A nível de escrita	74
Gráfico 23 – Ritmo	75
Gráfico 24 – Melodia Tonal	75
Gráfico 25 – Intervalos	76
Gráfico 26 – Harmonia	76
Gráfico 27 – De que forma utilizam os professores o piano	78
Gráfico 28 – Impacto da utilização do piano nos níveis de atenção e motivação dos alunos	78

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição da população escolar pelos instrumentos	8
Tabela 2 – Caraterização da turma de Iniciação Musical 3	12
Tabela 3 – Caraterização da turma de 1º grau de Formação Musical	13
Tabela 4 – Caraterização da turma do 8º grau de Formação Musical	15
Tabela 5 - Razões para a utilização sistemática do piano	79
Tabela 6 – Utilização do piano - objetivos e atividades	82

Secção I – Prática Pedagógica

1. Caracterização da Escola

1.1. Contextualização

O Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), área de especialização em Formação Musical, decorreu no Conservatório Regional de Ponta Delgada (CRPD). O CRPD é uma escola de ensino especializado da Música, criada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 11/80/A de 13 de março, a fim de ministrar o Ensino Especializado da Música aos níveis dos cursos Básico e Secundário, dando aos seus alunos formação artística com caráter profissionalizante.

Embora o ensino público de Música tenha surgido em 1922 com a criação da Academia Musical de Ponta Delgada, sediada no edifício do antigo Convento da Graça, a fundação do CRPD remonta ao ano de 1964. A sua criação deveu-se sobretudo à ação impulsionadora de João Bernardo de Oliveira Rodrigues e da Junta Geral de Distrito, com a colaboração de Ivo Cruz, então diretor do Conservatório Nacional de Lisboa.

Atualmente o CRPD funciona nas antigas instalações da Biblioteca Pública, na Rua Ernesto do Canto.

Relativamente à sua organização, consta do seu Projeto Educativo de Escola (PEE) que o CRPD se rege pelas orientações do seu Regulamento Interno, bem como pela legislação aplicável. A estrutura administrativa da escola é composta pelos seguintes órgãos de gestão:

- Assembleia de Escola – órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da unidade orgânica, com respeito pelos princípios consagrados no presente regime jurídico e na lei. Este é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local;
- Conselho Pedagógico – órgão de coordenação e orientação educativa deste estabelecimento de ensino, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, com a função de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. É constituído pelos seguintes

membros: Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente do Conselho Executivo, professores coordenadores dos departamentos curriculares, coordenador dos diretores de classe, um representante do pessoal não docente, um representante dos pais e encarregados de educação, um representante dos alunos do curso Secundário e um representante da associação de estudantes, quando existente;

- Conselho Executivo – órgão responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, constituído por um presidente e dois vice-presidentes;
- Conselho Administrativo – órgão deliberativo em matéria administrativa, patrimonial e financeira da escola, nos termos da legislação em vigor. É composto pelo presidente do Conselho Executivo (Presidente), por um dos vice-presidentes e pelo chefe dos serviços de administração escolar (Secretário).

O CRPD elabora, assim, o seu funcionamento a partir das referidas estruturas de orientação educativa, de acordo com o constante no Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A de 30 de agosto.

Outras estruturas de orientação educativa asseguram, segundo a descrição do PEE, a coordenação pedagógica, a articulação curricular e o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos:

- Conselhos de Classe – constituídos pelo diretor de classe e pelos professores que lecionam as restantes disciplinas dos seus alunos. Os diretores de classe são preferencialmente os professores de instrumento, que serão responsáveis por todos os alunos da sua classe;
- Conselho de Diretores de Classe – constituído por todos os diretores de classe da escola. É dirigido por um coordenador nomeado pelo Conselho Executivo de entre os membros do Conselho que sejam professores de nomeação definitiva. A duração do mandato do coordenador é de um período equivalente ao do mandato do Conselho Executivo;
- Departamentos Curriculares e respetivos Grupos Disciplinares, caso existam – constituídos pelo conjunto dos professores das classes que os integram, reunindo obrigatoriamente uma vez por mês, no intervalo entre as reuniões do Conselho Pedagógico. São Departamentos Curriculares desta instituição: o Departamento

de Cordas, o Departamento de Teclas, o Departamento de Ciências Musicais, o Departamento de Sopros, Percussão, Canto e Conjuntos.

1.2. População escolar

A população escolar do CRPD é constituída maioritariamente por alunos entre os 6 e os 15 anos (77,6%). A distribuição por faixas etárias é apresentada no Gráfico 1.

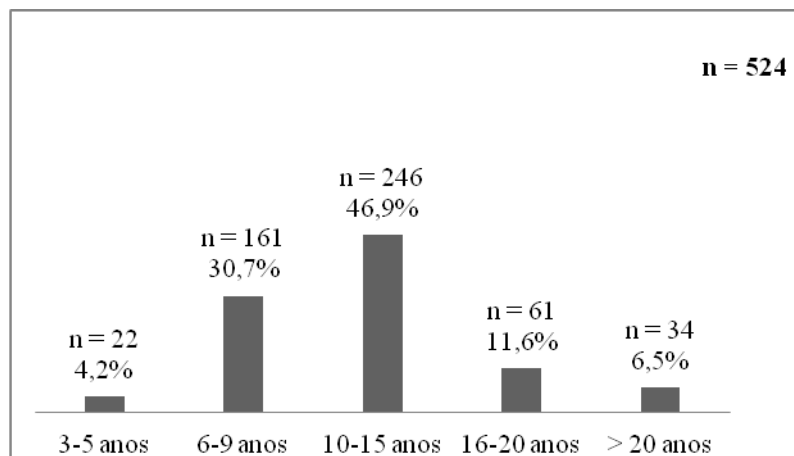


Gráfico 1 – População escolar distribuída por faixas etárias

Como se pode constatar, a população escolar é maioritariamente constituída por alunos entre os 10 e os 15 anos (46,9%) e por alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos (30,7%). Com menor representação estão as faixas compreendidas entre os 3 e 5 anos (4,2%) e os alunos com mais de 16 anos (18,1%).

1.3. Organização e planos de estudo

De acordo com a legislação vigente e segundo a informação disponibilizada no seu PEE, o CRPD ministra os seguintes cursos em Regime Articulado, Supletivo ou Livre:

- curso de Iniciação Musical, destinado aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico;
- curso Básico;
- curso Secundário de Música, variantes de Instrumento, de Formação Musical e de Composição;
- curso Secundário de Canto;
- curso Livre por Especialidade (Iniciação Musical; Formação Musical; Canto; Instrumento e Classes de Conjunto).

No Regime Articulado, os alunos frequentam todas as disciplinas da componente do Ensino Artístico Especializado no CRPD e as restantes disciplinas noutra escola do Ensino Regular, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade que frequenta e o grau de qualquer das disciplinas do Ensino Artístico não seja superior a dois anos.

No Regime Supletivo os alunos podem frequentar todas as disciplinas do Ensino Artístico no Conservatório e, simultaneamente, todas as disciplinas do Ensino Regular. Os alunos matriculados neste regime com limite etário de 19 anos, podem frequentar qualquer um dos graus do Ensino Artístico, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade do Ensino Regular não exceda os dois anos.

No curso Livre podem matricular-se os alunos que não reúnam as condições para frequentar os Regimes Articulados ou Supletivos e que pretendam frequentar o Ensino Artístico independentemente da idade.

De acordo com o Regulamento Interno, o Conservatório exige uma prova de acesso para testar a aptidão e os conhecimentos musicais do candidato.

Presentemente, o CRPD ministra cursos nas seguintes áreas disciplinares:

- Canto;
- Clarinete;
- Composição;
- Contrabaixo;
- Cravo;
- Fagote;
- Flauta de bisel;
- Flauta transversal;
- Formação Musical;
- Guitarra;
- Oboé;
- Órgão;
- Percussão;
- Piano;
- Saxofone;
- Trombone;
- Trompa;
- Trompete;
- Tuba;
- Viola da terra;
- Violino;
- Violeta;
- Violoncelo.

1.4. Distribuição de alunos

No presente ano letivo estiveram matriculados no CRPD 524 alunos.

No Gráfico 2 é possível verificar que a maioria dos alunos deste Conservatório frequenta o curso Básico (52%), seguindo-se o curso de Iniciação Musical (29%) e de forma menos significativa os cursos Secundário e Livre por Especialidade (19%).

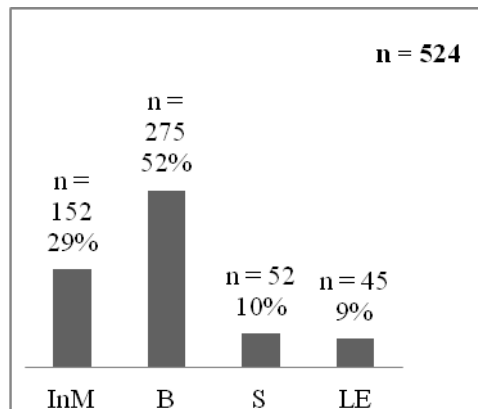


Gráfico 2 – População escolar distribuída pelos diversos níveis¹

¹ No gráfico as abreviaturas correspondem a: InM – Iniciação Musical; B – Básico; S – Secundário; LE – Livre por Especialidade.

Através da Tabela 1, na qual podemos verificar a distribuição dos 524 alunos pelos respetivos instrumentos, é possível constatar que o violino (18,7%) é o instrumento mais procurado pelos candidatos, seguindo-se o piano (16,6%) e o violoncelo (8,2%).

Instrumentos	Nº	%
Canto	33	6,3%
Clarinete	15	2,9%
Contrabaixo	3	0,6%
Cravo	6	1,1%
Fagote	1	0,2%
Flauta transversal	22	4,3%
Guitarra clássica	26	5%
Oboé	6	1,1%
Órgão	22	4,3%
Percussão	15	2,9%
Piano	87	16,6%
Saxofone	21	4%
Trombone	13	2,5%
Trompa	11	2,1%
Trompete	14	2,7%
Tuba	2	0,4%
Viola de arco	8	1,5%
Viola da Terra	16	3,1%
Violino	98	18,7%
Violoncelo	43	8,2%

Tabela 1 – Distribuição da população escolar pelos instrumentos

Para além da disciplina de instrumento, os alunos poderão também frequentar as aulas de grupo como História da Música (Hm), Análise e Técnicas de Composição (Atc), Formação Musical (Fm), Orquestra de Cordas (O. Cordas), Orquestra de Sopros (O. Sopros), Coro Iniciação (Coro Inic.), Coro Básico (Coro Bás.) Coro Secundário (Coro Sec.) ou Conjunto de Violas da Terra (Cvt).

Relativamente à distribuição da população escolar pelas aulas de grupo, é possível verificar, no Gráfico 3, que as disciplinas mais frequentadas pelos alunos deste Conservatório são a de Formação Musical (55%), a de Iniciação Musical (29%), a de Coro Básico (23,4%), a de Orquestra de Sopros (13,9%) e a de Orquestra de Cordas (13,7%).

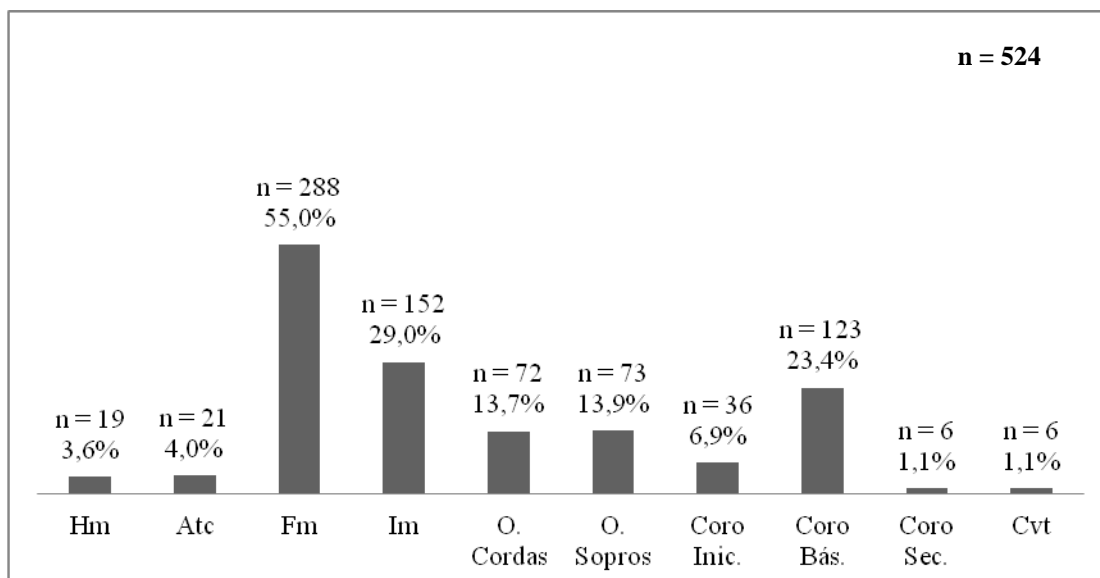


Gráfico 3 – População escolar distribuída pelas aulas de grupo²

² No gráfico as abreviaturas correspondem a: Hm – História da Musica; Atc – Análise e Técnicas de Composição; Fm – Formação Musical; Im – Iniciação Musical; O. Cordas – Orquestra de Cordas; O. Sopros – Orquestra de Sopros; Coro Inic. – Coro Iniciação; Coro Bás. – Coro Básico; Coro Sec. – Coro Secundário; Cvt – Conjunto de Violas da Terra.

2. Caracterização das Turmas

2.1. Critérios para a seleção das turmas

Para a realização do presente Estágio foram escolhidas três turmas de três níveis de ensino: Iniciação, Básico e Secundário. Serão aqui referenciadas por:

- Turma A: 3º ano de Iniciação (alunos do 1º ciclo do Ensino Básico; a maioria dos alunos frequentou o 2º ano do curso de Iniciação Musical);
- Turma B: 5º ano do Ensino Articulado/1º grau de Formação Musical (alunos do 2º ciclo do Ensino Básico; a maioria dos alunos frequentou os quatro anos do curso de Iniciação Musical);
- Turma C: 8º grau de Formação Musical (alunos do Ensino Secundário; a maioria não frequentou o curso de Iniciação Musical).

As práticas pedagógicas foram realizadas na função de docente, segundo uma das modalidades previstas pelo Regulamento do Estágio do Ensino Especializado.

2.2. Caracterização da Turma A – 3º ano do curso de Iniciação Musical

A turma A correspondeu, para efeitos de Estágio, à turma do curso de Iniciação Musical (3º ano de Iniciação Musical) lecionada às terças-feiras das 17h30 às 18h15.

Todos os alunos desta turma foram meus alunos no 2º ano de Iniciação, sem terem frequentado o 1º ano de Iniciação. Tal como é possível verificar na Tabela 2, apesar de estarem no 3º ano de Iniciação apenas tinham frequentado, anteriormente, um ano desta disciplina.

Apesar da desistência da aluna 2, que desde cedo foi pouco assídua, os alunos revelaram, ao longo de todo o ano, vontade e gosto em aprender, demonstrando atenção e empenho nas tarefas propostas. Salienta-se, também, a assiduidade e pontualidade dos alunos desta turma.

Aluno	Inst.	InM anterior	Observações
a1	Violino	1 ano	Aluna com dificuldades a nível rítmico e de entoação. Distraída.
a2	Violino	1 ano	Aluna pouco assídua. No entanto, não revela dificuldades em nenhum campo específico.
a3	Viola da Terra	1 ano	Aluno muito empenhado, com facilidade a nível rítmico e melódico.
a4	Violoncelo	1 ano	Aluna afinada, com facilidade a nível rítmico e melódico. Muito atenta.
a5	Violino	1 ano	Aluna afinada, com facilidade a nível rítmico e melódico. Irrequieta.
a6	Violino	1 ano	Aluna muito introvertida, apresenta algumas dificuldades a nível rítmico.
a7	Flauta	1 ano	Aluna afinada, demonstra muito entusiasmo. Não revela dificuldades em nenhum campo específico.
a8	Violino	1 ano	Aluna muito empenhada, com facilidade a nível rítmico e melódico.
a9	Violoncelo	1 ano	Aluna atenta, mas com algumas dificuldades a nível rítmico e melódico. Apresenta dificuldades na entoação e tem uma extensão vocal muito reduzida.

Tabela 2 – Caracterização da turma de Iniciação Musical 3³

2.3. Caracterização da Turma B – 1º grau do curso Básico

A turma B correspondeu, para efeitos de Estágio, à turma do Ensino Básico (1º grau de FM) lecionada às terças-feiras das 14h30 às 16h.

Todos os alunos dessa turma estão inscritos em Regime Articulado e são assíduos e pontuais.

A turma era constituída por alunos bem-dispostos que demonstraram grande prazer e satisfação na maioria das atividades realizadas, sobretudo a cantar.

³ Na tabela as abreviaturas correspondem a: Inst. – Instrumento; InM – Iniciação Musical.

Como é possível verificar na Tabela 3, a maioria dos alunos desta turma frequentou os quatro anos do curso de Iniciação Musical, o que permitiu adquirir um bom nível, como ficou documentado nas aulas gravadas e foi demonstrado nas restantes aulas. À exceção dos alunos 1, 2 e 12, a maioria dos alunos tinha um bom nível de afinação vocal.

Aluno	Inst.	InM	Classe de Conjunto	Observações
a1	Percussão	4 anos	Coro	Aluno com dificuldades de afinação, extrovertido, com facilidade a nível rítmico.
a2	Cravo	1 ano	Coro	Aluna com dificuldades rítmicas, provenientes da frequência mais reduzida na Iniciação (apenas um ano). Apresenta dificuldades de afinação.
a3	Piano	4 anos	Coro	Aluna muito atenta, não revela dificuldades em nenhum campo específico. Muito afinada.
a4	Órgão	4 anos	Coro	Aluna extrovertida, motivada, não revela dificuldades em nenhum campo específico. Muito afinada.
a5	Órgão	3 anos	Coro	Aluna muito extrovertida, muito afinada e com excelente desempenho rítmico.
a6	Órgão	4 anos	Coro	Aluna extrovertida, motivada, não revela dificuldades em nenhum campo específico. Muito afinada.
a7	Guitarra	4 anos	Conjunto de Guitarras	Aluna muito atenta, não revela dificuldades em nenhum campo específico.
a8	Flauta	4 anos	Orquestra de Sopros	Aluna muito distraída, revela dificuldades a nível rítmico na oralidade.
a9	Órgão	3 anos	Coro	Aluna muito atenta, não revela dificuldades em nenhum campo específico. Muito afinada.
a10	Piano	3 anos	Coro	Aluna com comportamento exemplar, muito atenta, esforçada, não revelando dificuldades em nenhum campo específico.
a11	Piano	3 anos	Coro	Não revela dificuldades em nenhum campo específico.
a12	Percussão	4 anos	Orquestra de Sopros	Distraído, aluno que revela dificuldades de afinação. Demonstra dificuldades de coordenação.

Tabela 3 – Caracterização da turma de 1º grau de Formação Musical⁴

⁴ Na tabela as abreviaturas correspondem a: Inst. – Instrumento; InM – Iniciação Musical.

2.4. Caracterização da Turma C – 8º grau do curso Secundário

A turma C correspondeu, para efeitos de Estágio, à turma do Ensino Secundário (8º grau de FM) lecionada às sextas-feiras das 17h30 às 19h.

Esta turma, composta por 7 alunos, foi uma das duas turmas finalistas deste Conservatório (ambas sob a minha formação). Apenas a aluna 1 pretende seguir estudos musicais no seu instrumento – flauta transversal – e frequenta o Regime Articulado.

A Tabela 4 apresenta uma breve caracterização de cada aluno. Como é possível observar, a maioria dos alunos apresentava uma boa afinação vocal. No entanto, apenas os alunos 1 e 5 demonstravam um bom nível de desempenho musical do ponto de vista auditivo, de leitura e de escrita. Os restantes alunos, apresentavam muitas lacunas ao nível auditivo, sobretudo, na escrita de ditados. Foi, por isso, necessário realizar-se um trabalho sensorial intensivo essencialmente durante o primeiro período.

Devido às inúmeras dificuldades apresentadas ao nível da escrita, mas também graças à sua disponibilidade e interesse, foi realizado apoio individual à aluna 6. Penso que o apoio surtiu efeitos positivos.

Uma das maiores dificuldades sentidas no decorrer de todas as aulas com a referida turma, esteve intimamente relacionada com o horário em que a mesma foi lecionada. O facto de ser a última aula do dia e da semana (6ª feira, das 17h30 às 19h), fez com que os alunos apresentassem níveis de cansaço que prejudicam o desenvolvimento das suas capacidades. Pensámos que outro horário teria sido mais rentável para a realização de atividades de concentração necessárias ao cumprimento dos objetivos propostos.

O aluno 7 não obteve classificação ao longo dos dois primeiros períodos, uma vez que, por ser trabalhador, não teve horário compatível para frequentar a disciplina de Formação Musical, acabando por anular a sua matrícula no fim do mês de maio.

Aluno	Inst.	Classe de Conjunto	Observações
a1	Flauta	Orquestra de Sopros	Aluna muito afinada, com facilidade a nível melódico e rítmico, nos domínios da leitura e da escrita. Distraída. Pretende seguir estudos musicais.
a2	Canto	Coro	Algumas dificuldades de afinação.
a3	Violino	Orquestra de Cordas	Aluna afinada, mas com dificuldades a nível melódico e rítmico nos domínios da leitura e da escrita.
a4	Piano	-	Aluno muito afinado, com facilidade a nível da leitura melódica e rítmica. Apresenta algumas dificuldades a nível da escrita, assim como na identificação de inversões de acordes de sétima.
a5	Canto	Coro	Aluno muito afinado, com facilidade a nível melódico e rítmico, nos domínios da leitura e da escrita.
a6	Canto	Coro	Aluna fora da idade escolar, extremamente dedicada. Afinada, com facilidade a nível melódico na oralidade, mas com grandes dificuldades na escrita. Apresenta dificuldades rítmicas na oralidade e escrita.
a7	Saxofone	<i>Ensemble de Saxofones</i>	Aluno pouco esforçado, pouco assíduo. Apresenta dificuldades melódicas na oralidade e escrita. Dificuldades de afinação. Compreende o contorno melódico, mas tem pouco controlo vocal e de afinação.

Tabela 4 – Caraterização da turma do 8º grau de Formação Musical⁵

⁵ Na tabela a abreviatura corresponde a: Inst. – Instrumento.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1. Objetivos de aprendizagem

No início do presente ano letivo foram repensados pelo Departamento de Ciências Musicais do CRPD os objetivos de aprendizagem para todos os anos e graus de Iniciação e de Formação Musical, respetivamente. Esta reformulação facilitou a elaboração da Planificação Anual e Trimestral que guiou a prática dos três níveis de ensino que lecionei enquanto estagiária.

Apesar de ter sido um ano de alterações e de novas vivências de aprendizagem, foi mantido um dos objetivos que deve reger o processo de ensino-aprendizagem musical: promover o gosto pela atividade musical individual e de conjunto.

Para que se concretizasse esse objetivo, procurou-se diversificar as estratégias utilizadas e escolher repertório apelativo, de modo a que os alunos se sentissem motivados para aprender.

Tendo em conta que a aprendizagem musical se caracteriza como um processo multidisciplinar com a aquisição e desenvolvimento simultâneo de múltiplas competências e capacidades, foram definidos os seguintes objetivos para todos os anos/graus:

- Adquirir competências auditivas;
- Adquirir competências motoras;
- Adquirir competências expressivas;
- Adquirir competências de leitura;
- Adquirir competências de escrita;
- Adquirir competências performativas;
- Adquirir competências cognitivas;
- Adquirir competências metacognitivas.

Para que fossem atingidos esses objetivos foi importante realizar, em todos os graus, um trabalho que valorizasse a aprendizagem sensorial, proporcionando o desenvolvimento auditivo. Procurou-se reduzir a mediação verbal, a explicação, valorizando a demonstração auditiva, ou seja, proporcionando aos alunos a perceção sensorial dos fenómenos musicais.

Tendo consciência que os alunos têm estilos de aprendizagem diferentes – visual, auditivo e cinestésico – e que o sucesso da aprendizagem é determinado em parte pela capacidade do professor conseguir identificá-los, foram diversificadas as estratégias de forma a desenvolver as capacidades musicais dos alunos.

3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula

Ao longo deste ano de Estágio procurou-se diversificar as estratégias, privilegiando aquelas que proporcionassem uma vivência sensorial dos conteúdos musicais, assim como um trabalho em grupo que se considera importante para conseguir uma boa dinâmica de aula e para motivar os alunos.

Na organização e planificação das aulas foi tido em consideração o equilíbrio entre atividades de concentração e de relaxamento, assim como a alternância de atividades que os alunos realizavam de pé ou sentados.

Para além das vozes das crianças, o piano foi, em todas as aulas, o recurso pedagógico mais utilizado para a execução musical. Para além disso, os alunos tocaram instrumentos de percussão e ouviram as gravações áudio selecionadas para cada aula.

3.2.1. 3º Ano de Iniciação Musical e 1º Grau de Formação Musical

Para estes dois níveis de ensino procurou-se valorizar um trabalho sensorial a nível rítmico, melódico e harmónico. Foram também realizadas atividades de leitura melódica e rítmica. Relativamente a estratégias de escrita, foram essencialmente realizadas nas aulas que antecediam os testes.

As estratégias sensoriais selecionadas para a aquisição de competências rítmicas foram as seguintes:

- Movimento corporal com deslocação, marcando com os pés a pulsação dos excertos improvisados ao piano;
- Execução de diversas polirritmias corporais: “pulsação-divisão”, divisão-subdivisão”, “pulsação-divisão-subdivisão”;
- Reproduções rítmicas (algumas vezes sobre ostinatos rítmicos realizados com as mãos);
- Improvisações rítmicas em pergunta-resposta entre a professora e cada aluno;

- Identificação e marcação da pulsação de cada canção ou melodia aprendida (a entoação da canção ou melodia podia ser feita em audição interior);
- Identificação e marcação do ritmo de cada canção ou melodia aprendida (a entoação da canção ou melodia podia ser feita em audição interior).

As estratégias sensoriais selecionadas para a aquisição de competências melódicas foram as seguintes:

- Reproduções melódicas em tonalidades nos modos maior e menor;
- Improvisações melódicas em pergunta-resposta entre a professora e cada aluno;
- Entoação de ordenações em tonalidades nos modos maior e menor, com números e com nome de notas;
- Entoação de escalas maiores e menores com números, com nome de notas e com gestos;
- Entoação de padrões tonais nos modos maior e menor, com números e com nome de notas;
- Reconhecimento auditivo de padrões tonais nos modos maior e menor, com números e com nome de notas;
- Aprendizagem de canções e de melodias por imitação;
- Descaraterização modal das canções e das melodias aprendidas;
- Memorização de melodias;
- Transposição de melodias a partir do sistema de números e com nome de notas.

As estratégias sensoriais selecionadas para a aquisição de competências harmónicas foram as seguintes:

- Reconhecimento auditivo de cadências;
- Harmonização de canções com as funções de Tónica e de Dominante.

As estratégias de leitura selecionadas para a aquisição de competências rítmicas foram as seguintes:

- Leitura rítmica apontada;
- Leitura de frases rítmicas em tempos de divisão binária;
- Leitura de frases rítmicas em tempos de divisão ternária;

- Leitura do ritmo de uma melodia.

As estratégias de leitura selecionadas para a aquisição de competências melódicas foram as seguintes:

- Leitura de padrões escritos no quadro com recurso ao sistema de números com e sem acompanhamento ao piano;
- Leitura de canções/melodias com recurso ao sistema de números com e sem acompanhamento ao piano.

As reproduções rítmicas e melódicas, a descoberta de ritmos ou de padrões melódicos com sistema de números e/ou de nome de notas realizada oralmente, assim como as atividades de leitura rítmica e melódica, serviram de base ao trabalho de escrita. Nas aulas que antecederam os testes, foram realizados alguns ditados para que os alunos se sentissem mais confiantes na sua concretização.

3.2.2. 8º Grau de Formação Musical

Devido às lacunas detetadas na turma do oitavo grau, foi necessário realizar-se, desde o início do ano, um trabalho essencialmente sensorial e auditivo que privilegiou seguintes estratégias:

- Entoação de sequências de intervalos;
- Reconhecimento auditivo de intervalos;
- Entoação de acordes de três e de quatro sons;
- Identificação de acordes de três e de quatro sons quanto ao tipo e quanto ao estado;
- Memorização melódica e rítmica;
- Reprodução melódica e rítmica;
- Transposição melódica entoada com nome de notas.

Ao nível da leitura foi realizado um trabalho com base nas seguintes estratégias:

- Leitura rítmica de métrica regular a um ou mais níveis com ou sem ostinatos associados (polirritmias);
- Leitura rítmica de métrica irregular a um ou mais níveis com ou sem ostinatos associados (polirritmias);
- Leituras rítmicas solfejadas com alternância de claves;

- Leituras melódicas tonais com e sem acompanhamento do piano;
- Leituras melódicas a três e a quatro vozes *a capella*;
- Leituras melódicas atonais através de esquemas escritos no quadro ou a partir do repertório erudito;
- Dissociações – leitura cantada de uma das duas partes enquanto se executa a restante ao piano e vice-versa.

Todo o material e repertório utilizado com as turmas de Iniciação e do 1º grau de Formação Musical foi escolhido no início deste ano letivo. Relativamente ao repertório para a turma de 8º grau, sendo mais abrangente e também mais complexo, foi resultado de uma pesquisa e recolha realizada ao longo dos últimos seis anos de lecionação deste grau. Como referido, foi escolhido repertório e materiais apelativos que permitissem, de forma motivadora, trabalhar e desenvolver todas as capacidades musicais propostas para cada um dos níveis deste Estágio.

3.3. Avaliação

A avaliação dos alunos nas disciplinas de Iniciação e de Formação Musical foi efetuada de acordo com o previsto pelo Regulamento Interno do CRPD. Segundo o mesmo, os alunos de Iniciação Musical são avaliados qualitativamente no final de cada período:

- Com nível A (de 18 a 20 valores);
- Com nível B (de 14 a 17 valores);
- Com nível C (de 10 a 13 valores);
- Com nível D (menos de 10 valores).

Segundo o PEE do CRPD, a avaliação final de cada período resulta do interesse e do desempenho do aluno na sala de aula, da realização de trabalhos de casa (40%) e da avaliação sumativa (60%), constituída pelas componentes oral (30%) e escrita (30%).

Segundo o mesmo PEE, os alunos do curso Básico e do curso Secundário são igualmente avaliados no final de cada período numa escala de níveis de 1 a 5 e de 1 a 20, respetivamente. Essa avaliação é resultado da soma de dois testes com a ponderação final de 80% (40% para o teste escrito e 40% para o teste oral), assim como pela avaliação do interesse, desempenho na sala de aula, realização de trabalhos de casa, pontualidade, assiduidade e material (20%).

As avaliações foram entregues aos encarregados de educação pelos diretores de classe (professores de instrumento de cada aluno) através de uma Ficha Informativa de Avaliação.

4. Análise Crítica da Atividade Docente

Ao longo deste ano de Estágio foi possível refletir sobre aspectos da minha prática docente, não só a partir da visualização das aulas lecionadas, mas também através do *feedback* dado pela professora da disciplina de Didática do Ensino Especializado. As gravações realizadas nos três níveis distintos revelaram-se fundamentais para a percepção daqueles que são, muitas vezes, vícios da experiência.

Presentemente com dez anos de experiência a lecionar as disciplinas de Iniciação e de Formação Musical, considero que existem aspectos positivos que provieram do meu percurso profissional. Todavia, estou também consciente dos erros que podem tornar-se hábitos, se não analisarmos com rigor e frequência a nossa prática docente.

As aulas que serão descritas em seguida foram gravadas em suporte vídeo, tendo-se procedido posteriormente à sua visualização e reflexão para uma análise crítica da atividade docente.

4.1. A observação das aulas

4.1.1. Comentários às aulas lecionadas ao 3º ano de Iniciação Musical

Gravação 1

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da primeira gravação de aula de 3º ano de Iniciação Musical, lecionada a 10 de novembro de 2015 (Anexo 1).

Foram objetivos primordiais desta aula: reproduzir por imitação a célula rítmica a aprender (“colcheia duas semicolcheias”) e lê-la com nível elevado de precisão rítmica; entoar graus melódicos de uma escala maior; compreender o ritmo e os graus da escala que compõem a canção “Olha o Leão”; ler o ritmo e os graus da escala da mesma canção com rigor rítmico e de afinação e entoar a escala de Dó Maior com gestos associados a cada nota, com níveis elevados de afinação.

Após a visualização do vídeo e do *feedback* dado pela professora da disciplina de Didática do Ensino Especializado, foi de extrema importância refletir sobre alguns aspectos positivos e aspectos a melhorar na minha prática docente.

Foram destacados os seguintes aspetos positivos:

- Bom ritmo de aula;
- Bom domínio do teclado;
- Equilíbrio entre atividades que exigem concentração e atividades de relaxamento;
- Boa relação com os alunos.

Contudo, deveria ter dado mais *feedback* imediato, de modo a que os alunos recebessem informação relativa ao seu desempenho, guiando o processo e contribuindo para o aumento dos seus níveis de atenção e motivação.

Além disso, deveria ter reduzido e até mesmo omitido a presença da minha voz nas atividades de leitura à primeira vista. Desta forma, cantaria apenas nas atividades de preparação. Foi-me também aconselhado realizar com os alunos a preparação de todas as leituras realizadas.

Relativamente às atividades desta aula, foram aspetos a melhorar os seguintes:

- Preparar o quadro antes do início da aula para que não haja interrupções entre atividades;
- Colocar os alunos de pé na realização de atividades de preparação rítmica;
- Reduzir as explicações;
- Evitar dobrar harmonicamente (nos acompanhamentos ao piano) os graus melódicos solicitados para entoação;
- Preparar a mudança para outras tonalidades solicitadas;
- Ser mais exigente e rigorosa na correção dos gestos realizados no jogo de entoação da escala de Dó, de modo a que os mesmos fossem efetuados na pulsação;
- Evitar o tique de linguagem “ok”.

Após a reflexão sobre os aspetos mencionados, procurei melhorar nas práticas seguintes a minha abordagem de ensino, com especial atenção à utilização de *feedback* corretivo e/ou positivo mais eficaz, assim como ao uso de expressões mais adequadas e de instruções breves e claras.

Gravação 2

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da segunda gravação de aula de 3º ano de Iniciação Musical, lecionada a 16 de fevereiro de 2016 (Anexo 2).

Foram objetivos primordiais desta aula: entoar graus melódicos da escala menor, com elevado nível de afinação; ler com precisão rítmica e de afinação a canção “Nana, nana” de Sónia Ferreira; cantar uma variação da melodia, no modo Maior; ler células rítmicas em tempos de divisão ternária; reproduzir por imitação a célula rítmica a aprender (“colcheia semínima”) e lê-la com nível elevado de precisão rítmica; ler com precisão um acompanhamento rítmico adicionado ao excerto musical “Valsa I” da *Suite de Jazz n.º 2* de D. Shostakovitch e entoar a canção “Nuvens que andam no ar” com elevado nível de afinação e precisão rítmica.

Uma vez que se iniciou a aula com a entoação de padrões melódicos no modo menor, lidos a partir de números, preparando o canto dos intervalos disjuntos que faziam parte da canção lida à primeira vista na aula anterior, optei por escrevê-los no quadro antes do início da aula. Deste modo, rentabilizou-se o tempo de aula. Surgiram algumas dificuldades ao cantar esses intervalos, mas consegui corrigir e ajudar os alunos no momento. Considero que a preparação foi bem-sucedida e que o processo de cantar os saltos melódicos referidos, foi interiorizado. Procurei, ainda, não dobrar os graus melódicos no acompanhamento, tal como me tinha sido sugerido na reflexão da aula anterior. Foi ainda minha intenção dar-lhes instruções breves e claras.

Nesta aula pretendi ainda reduzir a presença da minha voz nas atividades de leitura. Tive também em atenção a condução de cada atividade, ajudando os alunos no processo de aprendizagem, dando-lhes mais *feedback* corretivo e positivo imediato. Foram salientados pela professora de Didática os seguintes aspetos positivos:

- A harmonização na mudança de modo;
- Ter cantado com os alunos aquando da mudança de modo;
- O processo de ensino da canção;
- A originalidade da escolha de estratégias.

Todavia foram ainda registados alguns aspetos a melhorar:

- Entoar mais com os alunos padrões com números;
- Apresentar as células rítmicas, sem recorrer excessivamente a contas e à divisão do tempo, isto é, tornar a aprendizagem musical mais intuitiva e menos racional.

Gravação 3

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da gravação da aula de 3º ano de Iniciação Musical, lecionada a 3 de maio de 2016 (Anexo 3).

Foram objetivos primordiais desta aula: reproduzir a célula rítmica a aprender “colcheia pontuada semicolcheia” em alternância com as restantes células já aprendidas; cantar a canção “Aranha Trapezista” de Maria João Caires, com texto, acompanhamento ao piano e marcação de um ostinato; reconhecer auditivamente cadências; entoar ordenações em dó menor com precisão rítmica e de afinação; entoar graus da escala de dó menor com elevado nível de afinação e ler com precisão rítmica e de afinação a peça *Les petits poissons* com acompanhamento ao piano.

Nesta aula, penso ter melhorado na minha prática docente aspetos como: não cantar com os alunos no processo de leitura à primeira vista; realizar as atividade rítmicas de pé, de modo que os alunos possam vivenciar aspetos rítmicos com todo o corpo e dar mais *feedback* corretivo e positivo imediato.

Ao fim do presente ano letivo e em especial, na última gravação, o *feedback* dado pela professora da disciplina de Didática do Ensino Especializado foi bastante positivo, o que também revela uma melhoria de aspetos pedagógicos apontados em aulas anteriores. Consciente de que poderão continuar a surgir alguns problemas e de que o processo de ensino é também um processo de aprendizagem constante enquanto professores, foram salientados os seguintes aspetos positivos:

- Ter começado a aula de pé na atividade de imitação de padrões rítmicos;
- Ter valorizado o esforço dos alunos ao longo das atividades rítmicas;
- Ter, num determinado momento, pedido aos alunos que executassem as reproduções e os ostinatos de forma autónoma, sem o meu apoio;
- Ter variado a fonte sonora para as reproduções rítmicas (palmas e batimentos da mãos nas pernas);
- Boa escolha de repertório;
- Boa escolha de estratégias;
- Boa estratégia, em forma de jogo e com gestos, para a aprendizagem de cadências;

- Tendo em conta que as cadências foram ensinadas por comparação, um dos aspetos positivos foi ter encurtado e simplificado as improvisações ao piano, salientando a diferença entre elas.

Foi-me apontado apenas que não pedisse aos alunos para entoarem as ordenações de forma mais rápida, não estando realmente seguras em andamento mais lento.

4.1.2. Comentários às aulas lecionadas ao 1º grau de Formação Musical

Gravação 1

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da gravação da aula de 1º grau, lecionada por mim a 5 de janeiro de 2016 (Anexo 4).

Foram objetivos primordiais desta aula: ler as células rítmicas aprendidas no 1º período (“colcheia e duas semicolcheias” e “duas semicolcheias e colcheia”); reproduzir a célula rítmica “colcheia pontuada semicolcheia” com nível elevado de precisão rítmica; reproduzir com precisão rítmica pequenos ostinatos rítmicos memorizados, acompanhando o excerto musical *Baires Promenade*, de A. Piazzolla; descobrir em conjunto, motivos rítmicos organizados em frases de quatro pulsações; cantar ordenações em Dó Maior com a nova célula rítmica com, sem apoio e em *loop* com precisão rítmica e de afinação; memorizar melódica e ritmicamente o tema *Berceuse pour la poupée*, de R. Schumann e descobrir o ritmo e o nome de notas; transpor o tema memorizado para a tonalidade de Sol Maior e ler cantando a duas vozes com elevado nível de afinação a peça *Petits duos a capella*, C. Koechlin.

Nesta primeira gravação de aula com a turma do primeiro grau de Formação Musical, foi também referido pela professora de Didática que deveria ter dado mais *feedback* aquando das leituras rítmicas. No entanto, foi valorizada a utilização de estratégias que envolviam o movimento corporal nessa mesma atividade, essenciais para uma vivência rítmica eficaz. Aquando da atividade que consistia em realizar pequenos ditados rítmicos de conjunto foi-me aconselhado reduzir os momentos de silêncio quando os alunos apresentam dificuldades, ou quando não têm respostas.

Relativamente à atividade de entoação da escala foram aspetos positivos o contato visual estabelecido com os alunos, assim como a harmonização realizada ao piano.

Foi também um aspeto positivo a memorização em audição interior do tema *Berceuse pour la poupée*, de R. Schumann. No entanto, no momento em que se pretendia que os alunos tomassem consciência dos graus melódicos que o constituíam, foi-lhes mostrado o movimento melódico com gesto, o que não permitiu que os descobrissem de forma autónoma. Foi-me sugerido que, em situações idênticas, preparasse a atividade com reproduções melódicas (com nome de notas) constituídas por motivos dos excertos memorizados. No final desta atividade pedi aos alunos que copiassem a melodia escrita no quadro para o seu caderno. Foi-me aconselhado que fornecesse o material aos alunos (já escrito), no sentido rentabilizar todo o tempo de aula.

Na entoação a duas vozes, surgiram dificuldades de afinação. Deste modo, em aulas posteriores procurei consolidar o excerto apenas a uma voz até à melhoria dos níveis de afinação para, então depois, pedir aos alunos para entoarem a vozes. Além disso, foi realizado com alunos com problemas de afinação e registo, um trabalho individualizado no fim de cada aula.

Como balanço final, gostaria de realçar o cumprimento do plano de aula, o alcance da maioria dos objetivos pretendidos pela maioria dos alunos, assim como o bom ritmo de aula e a boa relação com os alunos. Penso que foi alcançado um objetivo pedagógico pessoal já apontado em gravações anteriores, nomeadamente, o de diminuir a presença exagerada da minha voz nas atividades de leitura, que, muitas vezes, se sobrepunha à dos alunos, não contribuindo em pleno para o desenvolvimento de competências de leitura. De um modo geral, procurei dar explicações e instruções mais claras e precisas.

Gravação 2

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da segunda gravação de aula de 1º grau, lecionada a 15 de março de 2016 (Anexo 5).

Foram objetivos primordiais desta aula: cantar ordenações em Fá Maior com precisão rítmica e de afinação; entoar graus da escala de Fá Maior com elevado nível de afinação; ler cantando com elevado nível de afinação a peça “Partilha” de V. Shainsky; reproduzir com precisão frases rítmicas de duas a quatro pulsações (em divisão ternária do tempo) realizadas pela professora; ler, percutindo com rigor células rítmicas em tempos de divisão ternária, acompanhando um excerto musical gravado; entoar graus da escala de Sol Maior com elevado

nível de afinação; ler cantando a duas vozes com elevado nível de afinação a peça *Air Gavote*, de C. Graupner e ler cantando com elevado nível de afinação a peça *Gospel*, de P. Ribour.

Após a visualização do vídeo e da reflexão feita sobre esta aula em particular, foram apontados os seguintes aspetos positivos:

- Boa relação com os alunos;
- Boa gestão do tempo e das atividades;
- A variação de atividades com os alunos de pé e sentados que contribuiu para um bom ritmo de aula, sem que os alunos se cansassem;
- A boa escolha e a diversidade de estratégias.

Foram apontados como aspetos a melhorar:

- Realizar ordenações de menor extensão, evitando os registos extremos (na tonalidade de Fá Maior, particularmente);
- Dar mais *feedback* durante a preparação de uma tonalidade;
- Reduzir as explicações, exemplificando musicalmente os aspetos teóricos;
- Estabelecer mais contato visual com os alunos durante as leituras apontadas no quadro;
- Não passar à atividade seguinte sem que a anterior estivesse cumprida. Nesta aula em especial, a leitura rítmica percutida não estava totalmente segura para acompanhar o excerto musical;
- Escolher repertório num registo vocal mais confortável, no caso, menos grave, ou conduzir as mudanças de oitava.

Após esta reflexão e segundo as críticas construtivas da professora da disciplina de Didática do Ensino Especializado, procurei melhorar os aspetos mencionados. Salienta-se o cuidado em omitir a minha voz nos exercícios de leitura, permitindo aos alunos ser mais autónomos, proporcionando-lhes assim boas estratégias de preparação e conduzindo o processo de leitura. Também tentei não passar à estratégia seguinte sem que o objetivo anterior tivesse sido alcançado.

Gravação 3

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da gravação da aula de 1º grau, lecionada a 26 de abril de 2016 (Anexo 6).

Foram objetivos primordiais desta aula: entoar com elevado nível de afinação a peça “Partilha” de V. Shainsky; entoar graus da escala de Fá Maior com elevado nível de afinação; entoar com nome de notas o excerto musical da peça *Contredanse en Rondeau K213* de W. A. Mozart memorizado na aula anterior; cantar ordenações em ré menor com precisão rítmica e de afinação; entoar graus da escala de ré menor com elevado nível de afinação; memorizar com elevado nível de afinação duas frases melódicas, de melodias tradicionais russas, entoadas pela professora; descodificar os graus melódicos constituintes, cantando primeiramente com sistema de números e depois com nome de notas; ler com precisão as células rítmicas aprendidas até então; reproduzir tercinas com nível elevado de precisão rítmica; reconhecer auditivamente cadências e ler o cânone *Doeba doebidoewabada* com precisão rítmica e de afinação.

Nesta última gravação, foram considerados aspectos positivos a utilização de estratégias em forma de jogo e com gestos para a aprendizagem de cadências, assim como a realização de uma atividade que incluiu improvisação melódica. Em relação a esta última, estou consciente que será necessário guiar mais o processo, limitando os elementos que os alunos poderão utilizar na improvisação. Por exemplo, poderia pedir aos alunos que cantassem utilizando apenas duas ou três alturas de sons diferentes, num motivo rítmico seleccionado, entre outras.

Notou-se uma melhoria no processo de preparação dos alunos em relação às tonalidades a serem trabalhadas. Contudo, foi-me sugerido que cantasse mais com os alunos as ordenações solicitadas durante o momento de formação, e que desse a oportunidade para os alunos cantarem autonomamente no final, pelo menos uma vez.

Na atividade de memorização melódica, como todas as frases eram semelhantes, o processo tornou-se confuso. No entanto, procurei isolar os problemas que iam surgindo cantando com os alunos as passagens idênticas, utilizando estratégias que permitissem comparar e diferenciar cada uma das partes.

Como foi aprendida uma nova célula rítmica (tercina), foi-me sugerido a sua inclusão nas ordenações, associando-a a aspetos melódicos, permitindo assim a sua vivência e consolidação a partir do som.

Relativamente à peça *Doeba doebidoewabada* foi notória a satisfação dos alunos. Todavia, tratando-se de uma peça difícil do ponto de vista de leitura, foi-me aconselhado em situações idênticas e futuras a optar por uma das seguintes estratégias: ensinar parte da canção numa aula e parte em outra aula ou ensinar parte da canção por imitação e outra parte através da leitura.

4.1.3. Comentários às aulas lecionadas ao 8º grau de Formação Musical

Gravação 1

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da gravação da aula de 8º grau, lecionada a 11 de dezembro de 2015 (Anexo 7).

Foram objetivos primordiais desta aula: entoar padrões de intervalos com nível elevado de afinação; entoar intervalos de 4.ªP. sobrepostos com elevado nível de afinação; ler a duas vozes, com precisão rítmica e de afinação, a peça nº 115 do 4º volume da obra *Mikrokosmos*, de B. Bartók; ler cantando com e sem acompanhamento a melodia *Dança em ritmo búlgaro*, com elevado nível de afinação e precisão rítmica e ler cantando com acompanhamento o *Lied Schlafendes Jesuskind*, de H. Wolf.

A aula iniciou-se com a entoação de intervalos. Embora tenha sido uma atividade bastante longa, destacaram-se positivamente os seguintes aspetos:

- Sequências de intervalos bem pensadas realizadas não só a nível melódico como a nível harmónico⁶;
- Entoação das sequências com os alunos apenas nos momentos iniciais, deixando-os autónomos no final.

No entanto, teria sido importante a utilização de mais *feedback* imediato.

⁶ Nesta atividade, os alunos encontravam-se divididos por grupos, pretendendo-se que entoassem intervalos de 4.ªP. sobrepostos com elevado nível de afinação.

Relativamente à atividade de leitura, deveria ter permitido que os alunos cantassem mais autonomamente, uma vez que a atividade foi preparada do ponto de vista melódico e intervalar. Embora os alunos tenham permanecido demasiado tempo de pé, foi elogiado o facto de estarem perto de mim, junto ao piano, sem que demonstrassem sinais de cansaço.

Também durante a leitura rítmica deveria ter dado menos apoio, de modo a desenvolver a autonomia dos alunos, dando-lhes mais *feedback* em tempo real.

Relativamente à introdução do modo de lá, penso ter faltado alguma formação. Poderia ter harmonizado o modo ao piano e cantado com os alunos. Contudo, a atividade pretendida – ler a melodia em ritmo búlgaro – teve um aspeto bastante positivo: ter culminado num momento de *performance*.

Por sua vez, a atividade de leitura à primeira vista do *Lied Schlafendes Jesuskind*, de H. Wolf, revelou-se também demasiado longa para o final da aula. Os alunos demonstraram-se cansados, pelo que teria sido mais proveitoso a leitura de apenas uma parte da peça, deixando as restantes para aulas posteriores.

Relativamente a esta primeira gravação com a turma do oitavo grau foram apontados os seguintes aspetos a melhorar:

- Iniciar a aula com atividades mais fáceis;
- Não oferecer respostas, mas guiar mais o processo de aprendizagem;
- Enriquecer os momentos de formação;
- Dividir uma peça (se for demasiado longa), deixando as partes restantes para as aulas seguintes;
- Fornecer as informações necessárias sobre as peças que serão lidas: compasso, tonalidade;
- Pensar em objetivos mais específicos e atingíveis em menor tempo;
- Equilibrar a frequência da realização de atividades mais e menos motivadoras.

Gravação 2

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da gravação da aula de 8º grau, lecionada a 12 de fevereiro de 2016 (Anexo 8).

Foram objetivos primordiais desta aula: entoar com precisão rítmica e de afinação o tema memorizado na aula anterior; ler com elevado nível de precisão rítmica e de afinação a peça *Doo be doo...bop* de P. Ribour; entoar intervalos com nível elevado de afinação; entoar a duas vozes o *Kánon* de B. Bartók com nível elevado de afinação e ler cantando *a capella* a peça *Waldesnacht, du wunderküle* de J. Brahms, Op.62, nº3.

Nesta aula, penso ter melhorado os seguintes aspetos:

- Redução da presença da minha voz no processo de leitura. Por um lado, esta redução deu independência aos alunos no processo de leitura, mas, por outro também os retraiu por estarem habituados a cantar com a presença da minha voz;
- *Feedback* mais presente;
- Alternância entre momentos de pé e momentos sentados no lugar, de modo a não cansar os alunos.

A aula iniciou-se com a entoação de uma melodia memorizada na aula anterior. A intenção foi proporcionar um momento de menor exigência para o início de aula, uma vez que a melodia já era conhecida. No entanto, aquando da minha solicitação para que a transpusessem, poderia ter lembrado o contorno melódico. A revisão desse esquema melódico e consequente escrita no quadro, poderia ter contribuído para que os alunos a transpusessem com maior fluência e sucesso. Ainda nessa atividade, não deveria ter solicitado a transposição para novas tonalidades enquanto o processo de transposição para as anteriores não estivesse consolidado.

Embora tivesse tido o cuidado de não cantar com os alunos no processo de leitura à primeira vista, a minha voz acabou por estar presente em alguns momentos. Relativamente à leitura da peça *Doo be doo...bop* de P. Ribour que se revelou difícil, talvez tivesse sido mais proveitoso ler apenas a melodia principal, deixando a entoação a duas vozes para uma aula seguinte, pois os alunos demonstraram sinais de cansaço.

Também a atividade de leitura melódica do *Kánon* de B. Bartók deveria ter sido mais rica a nível de estratégias de preparação como, por exemplo, entoar sequências de intervalos por imitação, constituídas apenas por cada um destes três tipos de intervalos, isoladamente ou, como me foi sugerido, fazer classificação dos intervalos que constituíam a peça. Relativamente a esta peça, e segundo o *feedback* da professora de Didática, passei demasiado cedo à estratégia de entoação a duas vozes.

Como balanço final, penso que ainda poderei melhorar:

- O equilíbrio e a diversidade de atividades, já que aula foi essencialmente constituída por atividades de leitura entoada;
- Não passar a atividades seguintes sem que o objetivo das anteriores esteja alcançado.

Gravação 3

A reflexão apresentada foi feita a partir da observação da gravação da aula de 8º grau, lecionada a 07 de maio de 2016 (Anexo 9).

Foram objetivos primordiais desta aula: entoar com precisão rítmica e de afinação o cânone *Trust in God*, de J. Brahms a quatro vozes *a capella*; ler com precisão rítmica e melódica o excerto da peça *II. Séquence du verbe, Cantique divin*, da obra *Trois petites liturgies de la présence divine* de O. Messien; entoar sequências de intervalos com nível elevado de afinação; ler cantando um excerto da peça atonal “Doze Notas”, de R. Shchedrin com elevado nível de afinação e entoar a peça *Valse*, de P. Ribour, com rigor rítmico e de afinação com acompanhamento ao piano.

Relativamente a esta última aula, em particular, teria sido necessário cantar pequenos motivos melódicos que preparassem o cânone *Trust in God*, de J. Brahms. Algumas passagens melódicas só foram compreendidas ou melhoradas quando os alunos entoaram a melodia em cânone a duas vozes. Introduzi a segunda voz, cantando-a (os alunos constituíram um único grupo e eu entoei a segunda voz). Penso que a percepção auditiva da harmonia foi imprescindível para uma entoação correta.

No início da aula o quadro já se encontrava preparado para a realização das leituras rítmicas, tal como me foi sugerido em práticas anteriores. No entanto, a abordagem ao ritmo em métrica irregular deveria ter sido mais prática e menos teorizada. Foi sugerida a prática rítmica através de padrões com notas dadas. Relativamente à leitura do ritmo da peça *II. Séquence du verbe, Cantique divin*, da obra *Trois petites liturgies de la présence divine*, de O. Messien, que se encontrava resumido no quadro, esta deveria ter sido autónoma nas últimas execuções, sem eu ter de apontar a pulsação. Na leitura da peça propriamente dita, a minha voz esteve demasiado presente e os alunos mostraram-se muito inseguros. Nesta aula, talvez tivesse sido mais proveitoso apenas realizar leituras rítmicas de preparação sem o repertório.

Seguiu-se uma breve explicação sobre a altura dos sons que constituem a primeira secção da peça (compassos 1-20). Procurei conduzir os alunos a constatarem que as notas utilizadas pelo compositor nessa secção pertenciam a uma escala pentatónica. A entoação dessa escala serviu de preparação à leitura melódica dessa secção. Depois de lida a primeira secção da peça, mostrei aos alunos que o leque de notas que constituíam a segunda secção se aproximava da organização do modo de si (lórico), o que serviu de preparação auditiva para a mesma. Todavia, após visionar esta aula, apercebi-me de que poderia ter preparado melhor o modo lórico.

Após as três gravações com a turma do oitavo grau foram melhorados alguns aspetos como a presença de mais *feedback* em tempo real, assim como o aperfeiçoamento de cada atividade antes de passar à seguinte. A execução das atividades foi, a nível geral, melhorada, no entanto, foi por vezes demasiado longa. Nas atividades *a capella* notou-se uma maior dificuldade por parte dos alunos e uma maior tendência para os ajudar, deixando-os muitas vezes pouco autónomos no processo de leitura quer rítmica quer melódica. Desta forma, talvez seja ainda necessário repensar e investir nas atividades de preparação e formação.

5. Conclusão

Para além das reflexões detalhadas realizadas para as nove aulas que foram gravadas ao longo deste ano de Estágio (três para cada nível, uma em cada período), foi possível refletir sobre cada aula e sobre cada plano regular, registando-se aspetos positivos e aspetos a corrigir na minha prática docente.

As constantes reflexões foram também importantes para as planificações que se seguiam, de modo a evitarem-se os mesmos erros, repensando-se atividades que levassem ao cumprimento dos objetivos pretendidos pela maioria dos alunos. Desta forma e com o *feedback* obtido pelas reações dos alunos às atividades propostas, foi possível confirmar a importância de se utilizarem estratégias diversificadas e motivadoras, assim como de se intercalarem as atividades em que os alunos estavam de pé ou sentados. Foi igualmente importante ter tido a perceção de que seria necessário reduzir as explicações substituindo-as pela prática musical, assim como de se estabelecer contato visual com os alunos em todas as estratégias, contribuindo para o aumento dos níveis de atenção e de motivação.

Através do *feedback* dado pela professora de Didática do Ensino Especializado foi possível repensar sobre algumas das abordagens pedagógicas, como a exagerada dependência da relação de novas células rítmicas com a divisão do tempo e a utilização desnecessária de números na aprendizagem das mesmas. Foi aconselhada a realização de atividades rítmicas que se baseasse na imitação essencialmente de pé.

Relativamente às leituras melódicas foi-me aconselhado preparar todas as atividades à primeira vista, através de estratégias como: reprodução de padrões, entoação e identificação de graus melódicos, entoação de escalas e de ordenações, entre outros. Deste modo, foi mais fácil conduzir os alunos a lerem, com autonomia, os excertos pretendidos. Nesse sentido, foi realizado um enorme esforço da minha parte para não cantar com os alunos, mas sim guiá-los nesse processo de leitura à primeira vista.

Um dos aspetos comentados nas primeiras práticas foi ausência de *feedback* corretivo e/ou positivo eficaz. Esta consciencialização foi muito importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos alunos informação relativa ao seu desempenho, que traduzisse o que estava a acontecer, guiando o processo e contribuindo para o aumento dos seus níveis de atenção, de motivação e de confiança nas tarefas propostas.

Foi também sugerido, aquando das primeiras práticas, a não passagem de uma atividade para a outra sem que a anterior fosse corretamente executada. De modo a não tornar as atividades demasiado longas para a consecução dos objetivos foi aconselhado, fundamentalmente nas aulas de oitavo grau, a pensar em objetivos mais específicos e atingíveis em menor tempo.

Considero aspetos positivos e elogiados pela professora de Didática do Ensino Especializado os seguintes: a relação estabelecida com os alunos das turmas de Estágio fundamental para a aprendizagem, as estratégias utilizadas assim como a sua diversidade que contribuíram para que os alunos não se cansassem, o domínio do teclado, a condução do processo de ensino-aprendizagem de canções e o ritmo de aula.

Secção II – Investigação

A utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica nas aulas de Formação Musical

1. Descrição do Projeto de Investigação

1.1. Introdução

O A problemática estudada na investigação desenvolvida foi “A utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical”.

No decorrer da minha formação (como aluna do curso Complementar do CRPD e da Licenciatura em Música na Variante de Formação Musical na ESML) e da minha prática pedagógica, tenho constatado que a utilização sistemática do piano se revela como uma estratégia pedagógica de grande importância nas aulas de Formação Musical, podendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos. Penso que a sua utilização poderá gerar e elevar os níveis de motivação dos alunos, contribuindo para uma boa dinâmica de aula, ao mesmo tempo que poderá proporcionar uma maior proximidade entre o professor e os alunos. Esta opinião sendo subjetiva e formada por experiência própria, carece de um estudo experimental que pudesse testar as vantagens da utilização sistemática do piano, como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical, para ser validada.

1.2. Justificação/Pertinência

O início tardio do ano letivo de 2015/16 na área de especialização de Formação Musical da ESML impediu a realização de um estudo experimental. Para se verificar até que ponto a utilização do piano teria vantagens e se de facto a sua utilização teria impacto na motivação dos alunos, optou-se pela realização de um estudo exploratório. O objetivo deste estudo foi o de caracterizar a utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica em Portugal, incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Pretendeu-se perceber com que objetivos pedagógico/didáticos os professores utilizam o piano, em que atividades o utilizam, de que forma o utilizam, quais as competências que pretendem que os seus alunos adquiram com a utilização do piano, e saber a opinião dos professores sobre o impacto da utilização do piano nos níveis de motivação e atenção dos alunos.

Deste modo, esta recolha de opiniões dos professores que lecionam em escolas do Ensino Especializado em Portugal, assim como a caracterização da utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica em Portugal, facilitaria uma futura realização de um estudo experimental sobre a mesma temática.

Para além disso, a pertinência do presente trabalho de investigação justifica-se pela escassez de literatura sobre a temática. Embora já existam estudos e publicações sobre as pedagogias de Jaques-Dalcroze e de E. Willems, que se baseiam na frequente utilização do piano num contexto de aula de Educação Musical, na literatura consultada não foi encontrado nenhum estudo acerca da utilização sistemática desse instrumento no contexto de aula de Formação Musical.

Salienta-se ainda que as vantagens da utilização do piano na Educação Musical não são consensuais. Neste contexto destaca-se o Conceito de Educação Musical de Kodály, que baseia a iniciação musical essencialmente no uso da voz, deixando a utilização do piano nas salas de aula para anos mais avançados da Educação Musical, por considerar que a utilização do piano não permite o estabelecimento de uma afinação correta (Kodály& Bónis, 1974).

Com este estudo, que poderá proceder um estudo experimental, pretendeu-se conhecer as opiniões dos professores relativamente à utilização do instrumento como estratégia pedagógica e se essas opiniões são maioritariamente concordantes.

Esta investigação terá eventualmente criado um espaço para reflexão, pelo menos na altura em que os professores preencheram o questionário. Espera-se que o trabalho resultante possa vir a ser um contributo para a prática letiva desses professores e de outros, assim como para as direções pedagógicas de escolas do Ensino Especializado de Música por todo o país.

1.3.Pergunta de investigação

Este estudo de carácter exploratório pretende dar resposta à questão que orientou todo o trabalho de investigação: qual a importância da utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical?

Para dar resposta a esta pergunta de investigação, foram desenhadas outras questões como: Com que objetivos pedagógicos/didáticos utiliza o piano? Em que atividades o utiliza? De que forma o utiliza? Quais as competências que pretende desenvolver com a utilização do piano? Qual o impacto da utilização do piano nos níveis de motivação e atenção dos alunos?

2. Revisão da Literatura

2.1. Apologia do piano

Segundo Lopes-Graça “Entre os instrumentos musicais o piano ocupa um lugar primacial pelas suas qualidades intrínsecas que o tornam um instrumento completo, bastando-se a si mesmo, capaz de realizar só por si melodias, harmonias, combinações polifónicas, toda a riqueza e variedade elemental da música”. Já o seu “antecessor”, o cravo, havia sido o “laboratório das experiências musicais de quase todos os compositores, (...) o fiel depositário dos mais íntimos sentimentos, dos mais profundos pensamentos, das mais elevadas conceções artísticas da maioria deles” (Lopes-Graça, 1945, p. 9). Segundo o mesmo autor, a maioria dos compositores (Wagner e Berlioz, por exemplo) foram pianistas ou, pelo menos, conheceram suficientemente o piano para dele se servirem como instrumento de trabalho e para o dotarem ainda com obras altamente significativas da sua produção. Basta citar os nomes de Mozart, de Beethoven, de Schumann, de Chopin, de César Franck, de Debussy, de Ravel, de Prokofiev, de Béla Bartók, tão importantes na História da Música:

“Nada mais natural, pois, que o convívio diário com um instrumento que permite as mais variadas combinações de sons, proporciona a busca dos mais inéditos acordes, os tenha impulsionado e orientado nas suas invenções melódicas e nas suas descobertas harmónicas, influenciando assim diretamente sobre toda a arte de composição” (Lopes-Graça, 1945, p. 10).

Pela possibilidade de poder reproduzir vários sons ao mesmo tempo e pela ampla extensão, o piano permite que os compositores possam, a partir dele, escrever para qualquer outro instrumento. Pode também reproduzir obras originalmente compostas para orquestra.

“A enorme agilidade expressiva que o piano tem para produzir vários sons simultaneamente, para modificar a sua intensidade, ritmo, dissonância ou harmonia ou o seu timbre vibrante, torna-o capaz de obter uma diversidade de *nuances*, do sonho ao dramatismo mais brutal”⁷ (García, 2013, parágrafo 5).

⁷ No original: “La extrema agilidad expresiva que tiene el piano para producir varios sonidos a la vez, modificar su volumen, ritmo, disonancia o armonía, o su timbre vibrante, le hacen capaz de alcanzar todos los matices, desde el ensueño al dramatismo más brutal.”

2.2. O piano e a Educação Musical

Não tendo sido encontrada literatura que se referisse diretamente à utilização do piano no contexto da disciplina de Formação Musical, foi pesquisada informação no âmbito da Educação Musical, incluindo a Iniciação Musical.

Desta forma, serão apresentadas as visões de três pedagogos – Jacques-Dalcroze, Edgar Willems e Zoltán Kodály – relativamente à utilização do piano na Educação Musical.

2.2.1. Jacques-Dalcroze (1865-1950)

Jacques-Dalcroze defendeu o princípio de que as características do som e outros elementos musicais ouvidos, deviam ser associados a movimentos corporais nas aulas de Educação Musical: a altura do som é visível na posição e direção dos gestos no espaço; a intensidade é visível na alteração de tensão muscular; o timbre pode ser traduzido por posições do corpo e a duração pela rapidez dos movimentos executados. Também as linhas melódicas podem ser traduzidas pela sucessão contínua de movimentos isolados; os contrapontos melódicos por justaposição de movimentos; os acordes podem ser traduzidos por gestos feitos em grupo e a tradução de aspetos formais pode ser feita pela distribuição dos movimentos no tempo e no espaço, em coreografias simples. Dalcroze defendeu que o desenvolvimento do sentido rítmico resulta da experiência física e do aperfeiçoamento dos movimentos corporais no tempo e no espaço. A parte muscular pode contribuir para avivar, clarificar, moldar e aperfeiçoar uma consciência rítmica, reforçando sensações, emoções e imagens mentais a partir da sensação muscular. De acordo com este pedagogo, as sensações evocadas pelos movimentos efetuados ao ouvir música criam imagens mentais desses mesmos movimentos e as sensações criadas pelos ritmos naturais do nosso corpo reforçam o nosso instinto rítmico e criam consciência rítmica (Seitz, 2005).

Ao perceber que a música não é sentida apenas pelo ouvido, mas por todo o corpo, e que o corpo em movimento é o primeiro e o mais perfeito dos instrumentos musicais, Dalcroze entendeu que a Educação Musical deveria proporcionar um desenvolvimento através de movimento livre, natural e harmonioso. A partir de suas observações e experiências com exercícios rítmicos que envolviam todo o corpo, detetou falhas no ensino da música, por não permitir aos alunos experimentar auditivamente aquilo que lhes pediam para escrever. Era comum, na época, proibir os alunos de tocar ao piano o que tinham escrito para aulas de harmonia, contraponto ou fuga, por exemplo. Numa das suas aulas, um aluno disse-lhe que o

único modo de perceber o que tinha escrito era reproduzi-lo no teclado (Jaques-Dalcroze, 1965). Esta simples observação fez com Dalcroze repensasse a sua prática docente:

“Compreendi que toda a regra não forjada pela necessidade e pela observação direta da natureza é arbitrária e falsa. A proibição de utilizar o piano não tinha razão de ser se ela era endereçada a jovens não possuidores de audição interior. (...) Concluí que, em música, tudo aquilo que é de natureza motriz e dinâmica, depende não somente do ouvido, mas ainda de um outro sentido, que pensei de início ser o sentido tátil, já que os exercícios métricos efetuados pelos dedos favoreciam o progresso do aluno. Entretanto, observei as relações nas outras partes do corpo além das mãos, necessárias ao tocar piano: movimento do pé, oscilações do tronco e da cabeça, a movimentação de todo o ser, etc., o que me levou de imediato a pensar que as sensações musicais, de natureza rítmica, revelam um jogo muscular e nervoso de todo o organismo” (Jaques-Dalcroze, 1965a, p. 2).

A partir dessa constatação, Dalcroze passou a pedir aos seus alunos para fazerem movimentos corporais andando, marchando, saltitando, rodopiando, traduzindo por movimentos as obras/excertos que ouviam. Os movimentos corporais incluíam assim deslocação por todo o espaço da sala de aula. Ao incluir o movimento na Educação Musical, Dalcroze valorizou o papel do corpo no processo de ensino-aprendizagem anteriormente centrado quase exclusivamente na cognição. O seu método propõe uma Educação Musical baseada na audição, com a participação do corpo, pressupondo que a música é sentida por outras partes do corpo para além do ouvido. Este método ficou conhecido por “A Rítmica” ou “Eurritmia” e tem como características essenciais o desenvolvimento do sentido rítmico e expressivo e da criatividade proporcionados pelo movimento e o desenvolvimento de capacidades auditivas e vocais através do solfejo entoado.

O papel do professor, improvisando ao piano, é essencial. De acordo com Jacques-Dalcroze, o aluno é convidado a expressar-se livremente, através da improvisação corporal, desenvolvendo a sua criatividade sem o apoio da partitura e também desenvolvendo a sua audição e sensibilidade musicais. Para Dalcroze, o corpo é o principal meio de expressão na improvisação, traduzindo músicas com diferentes registos, dinâmicas, andamentos ou carácter que são improvisadas ao piano pelo professor (Jaques-Dalcroze, 1965a).

2.2.2. Willems (1890–1978)

Edgar Willems salientou a importância da voz e do corpo na Iniciação Musical. Mais importante do que a aprendizagem de repertório e a execução instrumental, é o desenvolvimento musical da criança. O desenvolvimento da audição é central na sua pedagogia, através do canto (tendo composto canções didáticas e utilizado canções tradicionais) e através do movimento (tendo publicado cadernos com peças para piano para os professores tocarem e as crianças fazerem movimento, desenvolvendo capacidades rítmicas e expressivas) (Willems, s.d.).

Como referido, tanto Willems como Dalcroze utilizaram sistematicamente o piano nas suas aulas, improvisando ou tocando peças escritas para os alunos fazerem movimentos improvisados que traduziam o que iam ouvindo.

No livro *L'éducation musicale nouvelle*, Willems incluiu o capítulo *Le piano et L'Éducation Musicale*, salientando a importância do piano na Educação Musical. O autor referiu a existência de pianistas que afirmaram que o piano poderia ser um perigo para a educação auditiva, mas não concordava com esta opinião:

“Felizmente que não é necessariamente assim, longe disso. O piano pode, efetivamente, ser uma grande ajuda na educação auditiva como aliás na Educação Musical geral. Ele pode ser utilizado, logo a partir das primeiras lições, como um excelente brinquedo musical; mais tarde, graças às qualidades rítmicas, à execução cantante e às vantagens harmónicas que lhe são próprias, pode-se levar a cabo a educação instrumental e musical do aluno. É ao professor de música, mais do que aos métodos, que incumbe a tarefa de estabelecer relações normais entre a música e o instrumento utilizado”⁸ (Willems, 1968, p. 48).

Segundo Willems, é a cada professor de Iniciação Musical, mais do que aos métodos desenvolvidos por pedagogos, que cabe a tarefa de estabelecer relações entre a música e o instrumento utilizado nas aulas: “O educador terá como tarefa desenvolver o instinto rítmico,

⁸ No original: “Heureusement il n'en est pas nécessairement ainsi, loin de là. Le piano peut, en effet, être d'un grand secours dans l'éducation auditive comme d'ailleurs dans l'éducation musicale générale. Il peut être utilisé, dès les premières leçons déjà, comme un superbe jouet musical; plus tarde, grâce aux qualités rythmiques, au jeu chantant et aux avantages harmoniques qui lui sont propres, ont pourra mener de front l'éducation instrumentale et musicale de l'élève. C'est au professeur de musique, plus qu'aux méthodes, qu'incombe la tâche d'établir des rapports normaux entre la musique et l'instrument utilisé”.

o sentido melódico e a audição harmónica do aluno. Dinamismo, sensibilidade e inteligência devem simultaneamente animar o jogo instrumental”⁹ (Willems, 1968, p. 48), tendo por isso o professor que desenvolver o instinto rítmico, o sentido melódico e a audição harmónica dos seus alunos, antes e durante a aprendizagem de um instrumento musical.

Nas aulas de Iniciação Musical, o exemplo do professor como pianista foi considerado por Willems fundamental para o desenvolvimento musical dos alunos e para a sua futura aprendizagem instrumental.

2.2.3. Kodály (1882-1967)

Zoltán Kodály defendeu uma aprendizagem eminentemente vocal nos primeiros anos da Educação Musical. Embora muitos professores de canto e maestros defendam o controlo da afinação através do uso do piano, para Kodály cantar afinado é cantar segundo a afinação natural ou acústica (Kodály & Bónis, 1974), e não na afinação temperada do piano. Por isso, mesmo um piano perfeitamente afinado não será uma boa referência para a afinação no canto. Também é de ter em conta que é muito comum existirem pianos desafinados nas escolas e espaços de ensaio. Mesmo assim, há professores e maestros que tentam corrigir as desafinações dos seus alunos e coros com a ajuda de um piano também desafinado: “quantas vezes um professor perde a noção da afinação da sua turma por se centrar na afinação errónea do seu piano?” (Kodály & Bónis, 1974). Para o pedagogo, os primeiros passos do principiante devem ser feitos com o auxílio de outra voz e não de um instrumento com afinação temperada:

“As vantagens de cantar a duas vozes dificilmente podem ser sobrestimadas, mas infelizmente, muitas vezes isso não é feito, até ser demasiado tarde. Cantar ajuda ao desenvolvimento auditivo, em todos os sentidos, até quando se canta em uníssono. Mas de facto, aqueles que cantam sempre em uníssono nunca aprendem a cantar as alturas corretas dos sons. Cantar afinadamente em uníssono pode ser aprendido, paradoxalmente, apenas cantando a duas vozes: as vozes ajustam-se e equilibram-se mutuamente. Quem tem uma

⁹ No original: “L’éducateur aura comme tâche de développer l’instinct rythmique, le sens mélodique et l’audition harmonique de l’élève. Dynamisme, sensibilité et intelligence doivent vivifier simultanément le jeu instrumental”.

concepção auditiva clara dos sons Dó-Sol cantará corretamente o intervalo Dó-Sol”¹⁰ (Kodály & Bónis, 1974, p. 2).

Se na Iniciação Musical Kodály defendeu o canto *a capella*, sem utilização do piano, para a Formação Musical o pedagogo compôs peças para canto e piano, que apesar de serem peças de concerto são muito utilizadas para fins didáticos. Constata-se, assim, que as orientações deixadas por Kodály quanto à utilização do piano nas aulas de música incluem a sua exclusão no pré-escolar e primeiros anos da Iniciação Musical e a sua utilização sistemática nas aulas de Formação Musical.

2.3. Exemplos de utilização do piano em vários países

No âmbito desta investigação foi considerado útil recolher informação sobre a utilização do piano na disciplina de Formação Musical tanto em Portugal como noutros países. Foram encontradas fontes relativamente a esta temática sobre o ensino da disciplina em Portugal, França, Suíça, Rússia e Turquia.

2.3.1. Portugal

Em 1919, a Reforma do Plano de Estudos do Conservatório Nacional, introduzida por Vianna da Mota (1868-1948) e Luís de Freitas Branco (1890-1955) em Portugal, incluiu a adoção exclusiva do solfejo entoado¹¹ substituindo o antigo solfejo rezado¹². Mesmo antes da reforma, ainda no tempo da Monarquia, o diretor do então Conservatório Real escreveu: “ao tomarem conhecimento com as notas, os principiantes ir-se hão desde logo aperfeiçoando ao sentido musical que elas graficamente exprimem” (Machado, 1921). O artigo escrito por Augusto Machado (1845-1924), na Revista do Conservatório Nacional de Musica, refere ainda que “A entoação do solfejo far-se-á em classe e individualmente, em livros de texto, nos termos da lei, e deles aproveitará o professor tudo quanto possa auxiliar o aluno na compreensão das notas, escalas, compassos, intervalos, modos, ornamentos, etc.” (Cap. IV do

¹⁰ No original: “The advantages of singing in two parts can hardly be over-estimated, but unfortunately it is often left until far too late. It assists aural development in every way, even in unison singing. In fact, those who always sing in unison never learn to sing in correct pitch. Correct unison singing can, paradoxically, be learned, only by singing in two parts: the voices adjust and balance each other. Those who have a clear aural conception of the sound C-G will sing the interval C-G correctly”.

¹¹ Por “solfejo entoado” entende-se a leitura cantada de uma melodia, com nome de notas.

¹² Por “solfejo rezado” entende-se a leitura de uma melodia, sem ser entoada, reduzindo-a a uma leitura rítmica com nome de notas.

Regulamento – decreto nº 6129). Depois desta decisão, começaram a ser publicados livros de solfejo, para serem entoados, tais como os dos professores Tomás de Borba e do próprio Augusto Machado. Este último depreendeu, ainda, no referido artigo “que o solfejo deverá ser exclusivamente entoado e que a moderna orientação pedagógica do ensino direto em oposição ao velho e absurdo sistema da lição decorada é a adotada pela reforma” (Machado, 1921, p. 1). Segundo o mesmo relatório que faz parte do Decreto nº 5546 e que reformulou o nosso ensino musical oficial, “principiar-se o ensino musical por desinteressar o aluno do que as notas possuem de mais representativo: o som, é sistema que a si próprio se condena” (Machado, 1921, p. 1). Além disso, aparece escrito que “o ritmo não deixa de existir quando se canta e o que se pode solfejar rezado em andamento rápido pode-se solfejar cantando por isso que o importante é vencer a dificuldade da articulação, dificuldade que subsiste no solfejo rezado” (Machado, 1921, p. 2).

No ano letivo de 1919-1920, Vianna da Mota fez constar pelo órgão oficial do Conservatório Nacional que o Solfejo fosse, já nesse mesmo ano, exclusivamente entoado no âmbito dos exames finais. Nessa altura foram adotados os livros de Tomás de Borba e de Augusto Machado, ambos publicados em 1931.

Nas notas introdutórias do manual de Solfejo intitulado *Lições de Solfejo*, de Augusto Machado e Julio Neuparth, Silveira Pais, autor das harmonizações e acompanhamentos, escreve:

“Como discriçionario rítmico fiz do piano um condutor progressivo de induções a começar pela divisão métrica absolutamente isócrona até à polirritmia. (...) Confiei também ao piano a função de mentor tonal, harmonizando o canto de modo a fazer sentir aos alunos a dependência do ouvido e do esforço de entoação no mais variado número de funções (...). Para ambiente de indução estética procurei construir os acompanhamentos no mais variado número de cortes formais desde as mais simples fórmulas rítmicas; e, quando o canto e o adiantamento das lições m’o permitiu dei à harmonização a forma coral e o espírito de melodrama” (Machado & Neuparth, 1931, p. 2).

Pianista, compositor, professor de Solfejo, de Harmonia e de Canto Coral, Tomás de Borba foi autor de inúmeros manuais de solfejo entoado, de onde se destacam os *Exercícios Graduados de Solfejo I e II com acompanhamento de piano* (para uso do Conservatório, Liceus, Escolas Normais, etc.), *Novos Exercícios Graduados de Solfejo I* (aprovado para o

ensino nos Conservatórios por despacho ministerial publicado no D.G. de 4 de fevereiro de 1931), *O Canto Coral nas Escolas I* (com acompanhamento de piano e cânonos), *Solfejos Autógrafos de Compositores Portugueses* (para uma voz e piano), *Toadas da Nossa Terra* (uma voz e piano) e *Vá de Roda* (uma/duas vozes e piano). Em 1901, começou a ser responsável pela disciplina de Harmonia no Conservatório Nacional de Lisboa, publicou ainda o *Manual de Harmonia* (Borba, 1937), onde nos apresenta inúmeros exemplos de acordes, ornamentos, cadências, marchas harmónicas, modulações, harmonizações, retardos, alterações cromáticas, pedais, demonstrados a partir de composições para piano da sua autoria assim como de transcrições para piano de repertório erudito. Os exemplos instrumentais/orquestrais que nos apresenta, ainda hoje são eficazes no ensino de harmonia na disciplina de Formação Musical. Como professor de Solfejo e de Canto Coral da Escola Normal Primária¹³, Tomás de Borba “realizou alta e revolucionária obra pedagógica, introduzindo os métodos de solfejo entoado e ginástica rítmica – a sua experiência mais ousada – concretizada nas célebres *Canções de Gestos*” (Rosa, 2008). Estas eram cantadas com jogos rítmico-musicais semelhantes aos propostos na Rítmica de Dalcroze, desenvolvida na mesma época, como método pedagógico inovador. Segundo Frederico de Freitas (1902-1980), “a prioridade destas experiências na educação infantil pertence a Tomás Borba, uma vez que só em 1912 Dalcroze realiza as primeiras demonstrações públicas do seu método” (Rosa, 2008, p. 30). Para além das *Canções de Gestos*, Borba compôs outras obras para canto e piano que utilizou nas suas aulas, sendo lidas como solfejos entoados, tal como *Mercado das Flores*, *Auto das Quatro Estações*, *Auto de Natal*, *Touquinha Azul*, entre outros (Rosa, 2008). Dada a quantidade de canções com acompanhamento ao piano que compôs e que pediu a músicos seus contemporâneos para compor (*Solfejos Autógrafos de Compositores Portugueses*), pode concluir-se que o piano era o instrumento mais utilizado na sua prática educativa, como suporte harmónico do canto considerado, por Borba essencial na Educação Musical.

Apesar de em 1919 ter sido decidido utilizar apenas o solfejo entoado na Formação Musical do Conservatório Nacional, o solfejo rezado continua ainda hoje a ser utilizado, quase um século depois. No entanto, a entoação é atualmente considerada fundamental e a sua utilização está disseminada por todas as escolas do país. O repertório entoado, hoje em dia, fundamentalmente constituído por excertos de música erudita e canções tradicionais, tanto é

¹³ Substituída em 1930 pela Escola do Magistério Primário de Lisboa, extinta aquando da criação da Escola Superior de Educação de Lisboa instituída em 1979 pelo Decreto-Lei n°513/T-79 de 26 de dezembro.

cantado *a capella* como com acompanhamento de piano. O piano continua assim a ser um instrumento da maior importância para a disciplina de Formação Musical.

Atualmente, no Ensino Superior Politécnico público, apenas a ESML e a Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco (ESART), têm oferta formativa em Formação Musical.

Se analisarmos o plano curricular da Licenciatura em Direção Coral e Formação Musical (Anexo 10) lecionada na ESML, podemos concluir que o Curso prepara os futuros professores de Formação Musical no que respeita ao conhecimento e à execução pianística nas seguintes disciplinas: Formação Musical I a III, Leitura de Partituras/Piano para FM 1 e 2, Conjuntos Vocais e Instrumentais 1 a 4, Harmonização ao Piano 1 a 3 e Improvisação ao Piano 1 e 2. Desta forma, é possível deduzir que a utilização do piano é considerada uma estratégia pedagógica importante na aula de Formação Musical. Nos cursos de formação de futuros professores de Formação Musical oferecidos pela ESML (Mestrado em Ensino da Música), são também avaliadas e muito valorizadas as capacidades pianísticas dos mestrandos.

Por sua vez, o plano curricular da Licenciatura em Música na Variante de Formação Musical da ESART (Anexo 10), também inclui unidades curriculares com o objetivo de preparar os estudantes do curso de Formação Musical ao nível pianístico através das seguintes disciplinas: Formação Musical 1 a 6, Prática ao Teclado 1 e 2 e Harmonização ao Piano 1 e 2.

2.3.2. França

Foram publicados em França muitos manuais de apoio à disciplina de Formação Musical, com exercícios e/ou excertos ou obras para canto e piano. Muitos desses manuais serviram de exemplo ou foram importados e utilizados noutros países, incluindo Portugal. No decorrer desta investigação, tivemos acesso aos seguintes manuais de Solfejo que incluem peças para serem entoadas com acompanhamento de piano: *La lecture musicale par l'éducation de l'oeil*, de Michel Riquier, *21 Leçons de Solfège – Avec Accompagnement*, de René Berthelot, *Leçons 2 clés (16) avec accompagnement*, de Jean-Michel Damase; *Vingt et une leçons de solfège en clé de sol avec accompagnement de piano*, de Christian Manen, *30 Leçons à 3 Clés avec accompagnement*, de Emile Passani, *Leçons de concours (20) avec accompagnement*, de Fernand Fontaine, *Solfège des Solfèges avec accompagnement*, de Albert Lavignac, *Permis de chanter*, de Marguerite Labrousse e Benoît Menut e *Ma 1^{ère} Année de Formation Musicale*, de Marie-Hélène Siciliano. No prefácio deste último, Marie-Hélène Siciliano apresenta-nos

“notas pedagógicas” sobre capítulos do livro (Siciliano, 2012, p. 3). Sobre um deles, intitulado *Lecture Piano, escreveu:*

“Em relação às leituras de partituras para piano, o professor irá decidir a frequência com que as utiliza e o ritmo de aprendizagem. As leituras existem para dar uma percepção diferente da leitura de notas e facilitar a abordagem a esse instrumento”¹⁴ (Siciliano, 2012, p. 3).

No mesmo texto, em nota de rodapé, pode-se ler-se que as partituras são retiradas do *Méthode de Piano pour débutants*, de Charles Hervé e Jacqueline Pouillard, sendo assim possível verificar que há uma ligação entre o ensino do piano e da Formação Musical e que o uso do piano no contexto da disciplina de Formação Musical é valorizado. Por sua vez, Marguerite Labrousse e Benoît Menut, autores de materiais pedagógicos para a Formação Musical, publicaram *Permis de chanter* com 14 melodias de épocas distintas, com acompanhamento ao piano, propondo estratégias de trabalho rítmico, de entoação e de audição.

2.3.3. Suíça

O *Office Fédéral de la Culture* suíço, sediado em Berna, incluiu no seu *site*, na secção *Création Culturelle* sob o título *Formation Musicale*, o texto seguinte:

“A música satisfaz uma necessidade fundamental que envolve as emoções e o sentido estético. Fazer música é uma das atividades culturais mais praticadas pela população suíça. O Canto e a prática ativa da música, permitem a vivência de emoções intensas e estimulam as competências criativas, emocionais, intelectuais e sociais dos jovens”¹⁵ (Office Fédéral de la Culture, 2016).

Este texto escrito em 2016 segue na íntegra a filosofia educativa estabelecida por Dalcroze no início do século vinte. Este pedagogo suíço, pioneiro dos Métodos Ativos na Iniciação e na Formação Musical, influenciou o ensino/aprendizagem destas disciplinas na Suíça, em todos

¹⁴ No original: “Concernant les lectures sur partition de piano, le professeur jugera de la fréquence des utilisations et de la cadence à entretenir. Les lectures piano sont là pour donner un aperçu différent de la lecture de notes et faciliter l’approche de cet instrument”.

¹⁵ No original: “La musique satisfait un besoin fondamental qui met en jeu les émotions et le sens esthétique. Faire de la musique est l’une des activités culturelles les plus pratiquées par la population suisse. Le chant et la pratique active de la musique permettent de vivre des émotions intenses et stimulent les compétences créatives, émotionnelles, intellectuelles et sociales des jeunes personnes” (Jelen, 2015, p. 1250).

os países europeus e outros, noutros continentes. O primeiro Instituto Jacques-Dalcroze foi criado em Genebra em 1915, pelo próprio Dalcroze.

“Apesar de receber subsídios do governo de Genebra, o Instituto é estabelecido como uma fundação de iniciativa privada e desde 1970 faz parte da Federação de Escolas de Música de Genebra, responsável pela supervisão da Educação Musical em todas as escolas” (Moreira, 2003, p. 7).

É constituído, segundo Moreira (2003), por uma escola de música e por uma escola profissional, que se destina a adultos, “dividida em três níveis, para adultos com diferentes interesses, necessidades e experiências: a *Licença* para ensinar Eúrritmia e Solfejo (curso de 4 anos em período integral); o *Diploma Superior* (curso de 1 ou 2 anos após a Licença) ou o *Certificado* (curso de 2 anos em meio período), que pode ser complementado por uma graduação em outro campo. Para alcançar o Certificado, o aluno deve comprovar sua competência em eúrritmia, solfejo, improvisação, piano, expressão corporal, pedagogia e outras matérias complementares, como harmonia, percussão, dança folclórica, canto e teoria musical” (Moreira, 2003, p. 8). Como se comprova pelo plano de estudos, no Instituto Dalcroze, a preparação pianística dos futuros professores é fundamental, o que é reforçado pela citação seguinte:

“Também é de extrema importância que o professor saiba improvisar ao piano para a realização dos exercícios com os alunos, pois nem sempre é possível encontrar exemplos musicais com ritmo flexível, ou seja com a mudança de fórmulas de compasso repentinas, *accelerandos* e *ritardandos* frequentes, alternância constante de sons e pausas” (Moreira, 2003, pp. 8–9).

2.3.4. Rússia

Na Rússia o piano ocupa um lugar importante no currículo escolar dos futuros músicos. Os alunos dos conservatórios têm de frequentar, desde o início da sua formação, a disciplina de Piano como instrumento principal ou como segundo instrumento. Talvez por isso a disciplina de Solfejo seja alicerçada na utilização sistemática do piano. Os professores de Solfejo e os professores de Piano Segundo Instrumento, desenvolvem as capacidades musicais dos seus alunos a partir deste instrumento. Os manuais adotados incluem acompanhamentos pianísticos de leituras melódicas para permitir aos alunos adquirir competências auditivas, de leitura e de coordenação motora, entre outras. São desenvolvidas capacidades ao nível da compreensão de organizações sonoras (reconhecimento e execução de intervalos e escalas), da harmonia

(reconhecimento de acordes, funções tonais, encadeamentos harmônicos e cadências), do sistema atonal (reconhecimento e canto de sucessão de intervalos e séries atonais), de fraseado, de dinâmica, de agógica, entre outros (Medallidi, 2003; Varlamova, 2003; Zolina, 2003). Tomando como exemplo o *Manual de metodologia de ensino-aprendizagem*¹⁶ (Belova, 2009), podemos constatar que é pedido aos alunos para “tirarem de ouvido” melodias, tocando-as depois de memória, sem recorrer à partitura. Com a ajuda dos professores de Solfejo e de Piano, e depois de forma autónoma, os alunos conseguem tocar peças de que gostam, sejam do repertório erudito ou de outro da sua eleição. Um dos objetivos do manual é motivar os alunos para desenvolverem as suas capacidades musicais a partir do piano. Svetlana Belova constatou, ao utilizar o seu manual, que os alunos iam motivados para as suas aulas. O manual inclui sequências/progressões harmónicas, acompanhamentos ao piano simples com ostinatos, com ritmo de marcha, de valsa e de polca e esquemas simples de harmonização de melodias (Belova, 2009).

No artigo *A interdisciplinaridade nos conteúdos de Solfejo e Piano Segundo Instrumento* (2011), a musicóloga Galina Smetanina sublinhou a importância da aprendizagem do piano, desde os primeiros graus, por contribuir para o desenvolvimento da audição musical, do sentido rítmico e da coordenação motora. O objetivo principal da disciplina de Piano Segundo Instrumento não é a quantidade de peças estudadas, mas o desenvolvimento de capacidades, incluindo o desenvolvimento auditivo e da memória. O trabalho realizado na disciplina ajudará o aluno a adquirir competências úteis para um músico que também são desenvolvidas na disciplina de Formação Musical/Solfejo. São adquiridas progressivamente as seguintes competências: entoar, de forma exata e precisa, sons tocados pelo professor; memorizar e reproduzir vocalmente melodias curtas e fáceis (que se vão dificultando rítmica e melodicamente de forma progressiva) tocadas pelo professor; aprender sensorialmente canções e reproduzi-las tocando-as ao piano; tocar melodias lendo partituras e realizando exercícios diversificados, como tocar a melodia cantando com nome de notas ou com texto; tocar a melodia contando os tempos em voz alta e em audição interior; analisar a melodia por períodos e frases, percebendo a sua forma e se são conclusivos ou suspensivos; entoar os arpejos dos acordes tocados pelo professor. Em relação aos professores de Formação Musical e de Piano, Smetanina afirma que “quando estamos a trabalhar com os mesmos objetivos, conseguimos melhores resultados no desenvolvimento das capacidades musicais,

¹⁶ O manual é reconhecido pelo Ministério de Educação da sua região – Nijniy Novgorod – e destina-se a ser utilizado nas aulas de Solfejo e Piano.

desenvolvendo ainda as artes de improvisar, compor e tocar sensorialmente sem recorrer à partitura¹⁷ (Smetanina, 2011).

2.3.5. Turquia

Nos últimos anos, a maioria dos departamentos de música das universidades patrocinadas pelo Estado Turco, estabelece que todos os futuros professores de música tenham como obrigatória a disciplina de piano. Buchanan (1964) enfatiza que a capacidade de tocar piano é uma mais-valia para um professor de turmas e de classes de conjunto, sendo muitas vezes, na Turquia, um fator determinante para a sua empregabilidade¹⁸. Este autor defende a utilização do piano nas disciplinas referidas por permitir tocar harmonias ou agregados e obras polifónicas ou contrapontísticas.

“A extensão do piano oferece muitas oportunidades que são usadas no processo de ensino, tal como o uso do piano como uma ferramenta educativa na educação auditiva, na prática coral ou na aprendizagem da harmonia, para ensinar canções, para voz ou acompanhamento instrumental, ou para instrumento solista”¹⁹ (Jelen, 2015, p. 1250).

A utilização em várias disciplinas dos cursos de música lecionados na Turquia é, a julgar por este artigo, generalizadamente disseminada e valorizada.

¹⁷ Estas atividades denominam-se, na Rússia, “artes de criação”.

¹⁸ A capacidade de tocar piano é, por exemplo, um critério de seleção na contratação de professores do Ensino Básico e de direção coral, entre outros.

¹⁹ No original: “The wide range of sounds on the piano provides lots of opportunities which are used in the music teaching process, such as using the piano as an educational tool in aural, choral or harmonization training, for teaching songs, as voice or instrumental accompaniment or just as a solo instrument”.

3. Metodologia de Investigação

3.1. Caracterização da Metodologia

No processo de investigação foram utilizados métodos múltiplos (Gray, 2004), dos quais resultaram dados quantitativos e qualitativos. Como estratégia de investigação, foi realizado um questionário destinado a professores de Formação Musical do Ensino Especializado da Música em Portugal continental e insular. O objetivo era conhecer a percentagem de professores que utilizam o piano de forma sistemática nas aulas de Formação Musical, os objetivos pedagógicos e a forma com que o utilizam, bem como a sua opinião sobre a importância dessa utilização. Foram entrevistados oito professores de Formação Musical que falaram das estratégias pedagógicas com piano que utilizam e de quanto as valorizam.

3.2. Métodos de recolha de dados

3.2.1. Questionários – Estrutura

Foi elaborado um questionário destinado a professores de Formação Musical das escolas de Ensino Especializado da Música, de forma a caracterizar a utilização sistemática do piano no contexto das aulas de Formação Musical em todo o país incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Uma das diretrizes que guiou a elaboração do questionário foi a necessidade de criar um documento que fosse objetivo e rápido de preencher, de modo a que os participantes despendessem o mínimo de tempo possível a responder ao mesmo.

O questionário (Anexo 11) foi constituído por “questões de classificação” (Gray, 2004, p. 196) com o objetivo de obter informação sobre a faixa etária, o tempo de serviço e a zona do país em que os participantes lecionavam maioritariamente à data da recolha de dados. Estes só puderam escolher uma resposta para cada questão – “questões de categoria” (Gray, 2004, p. 196). Para se poder averiguar que participantes utilizam sistematicamente o piano foi colocada uma questão dicotómica (Gray, 2004): “Relativamente às suas aulas de Formação Musical, indique por favor se utiliza sistematicamente o piano como estratégia pedagógica”. Após esta questão (questão 5), o questionário continuaria apenas para os participantes que assinalassem “sim”. A resposta negativa significaria, portanto, a não utilização sistemática do piano e, por isso, as respostas posteriores não trariam informação relevante para o presente estudo.

O questionário incluía ainda questões com “resposta por listagem” (Afonso, 2005, p. 104; Gray, 2004, p. 195), nas quais os participantes podiam selecionar respostas de entre as opções listadas. É o caso da pergunta: “Em que níveis utiliza o piano de forma sistemática?”, que tinha três opções de resposta. Este tipo de questões permitiu apurar “com que objetivos pedagógicos/didáticos” e “de que forma” os participantes utilizavam o piano. Os participantes puderam descrever a forma como utilizavam pedagógica e estrategicamente o instrumento nas respostas às “questões abertas” (Gray, 2004, p. 194).

Foram ainda criadas “respostas em escala” (Afonso, 2005, p. 104; Gray, 2004, p. 197) nas quais os participantes tinham de assinalar numa escala de 0 a 6, “a frequência com que utilizam o piano em cada aula” (sendo que o 0 representava “pouco frequente” e o 6 “muito frequente”) ou “avaliar o impacto que a utilização do piano tem na motivação dos alunos para a disciplina de Formação Musical” (sendo o 0 representativo de “nenhum impacto positivo” e o 6 de “grande impacto positivo”). Através deste tipo de resposta em escala, foi ainda possível averiguar o nível de concordância dos participantes relativamente às competências que a utilização do piano permite adquirir (questão 8).

3.2.2. Questionários – Recolha de dados

O questionário realizado no contexto desta investigação foi elaborado a partir do *software* “Survey Gizmo”, para que fosse facilmente divulgado eletronicamente.

Os questionários foram, primeiramente, enviados para cento e duas escolas do Ensino Especializado da Música, cujos endereços eletrónicos foram retirados do *site* da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. Estiveram disponíveis *online* de 14 a 29 de janeiro de 2016. Foi solicitado aos diretores pedagógicos das escolas que, aquando da divulgação do *email*, me adicionassem na lista de contactos de forma a ser possível contabilizar o número de professores de Formação Musical que tiveram acesso ao questionário. Deste modo, foram contabilizados 115 professores. Além disso, o questionário foi divulgado diretamente para 93 contactos pessoais de professores de Formação Musical. Foi utilizada também a rede social *Facebook* para a sua divulgação.

Não foi possível apurar o número de professores que tiveram acesso ao questionário *online*, sabe-se apenas que, como resultado da divulgação feita através do *email* e da rede social, foram recolhidas 90 participações completas e 23 parciais.

3.2.3. Entrevistas

Ao longo da investigação foram realizadas entre os dias 25 e 27 de janeiro oito entrevistas a professores de Formação Musical. Apesar de uma das primeiras perguntas da entrevista ser “Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?”, já tínhamos conhecimento prévio do trabalho destes docentes e confirmação de que utilizavam piano nas suas aulas. Esse conhecimento prévio foi um fator condicionante para a sua seleção como entrevistados.

Quando os professores foram contactados, foi-lhes revelado o teor da entrevista, os cuidados éticos que seriam seguidos, incluindo o seu anonimato.

As entrevistas foram semi-estruturadas para que, para além das questões previamente definidas, houvesse espaço para colocar questões decorrentes da própria entrevista e de afirmações dos entrevistados consideradas importantes para a investigação (Afonso, 2005, p. 99).

A entrevista foi baseada nas seguintes questões (Anexo 12):

- Quando começou a dar aulas de Formação Musical?
- Qual a sua formação académica?
- Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano? Que razões o levam a utilizar o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?
- Com que objetivos utiliza o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?
- De que forma o utiliza? Em que tipo de atividades o usa?
- Na sua opinião, de que forma os alunos reagem quando utiliza o piano?

3.3. Participantes

O conjunto dos participantes que responderam aos questionários está caracterizado no gráfico que se segue (Gráfico 4) em relação à zona do país em que lecionavam à data da recolha de dados, e ao seu número de anos de serviço e faixa etária a que pertenciam.

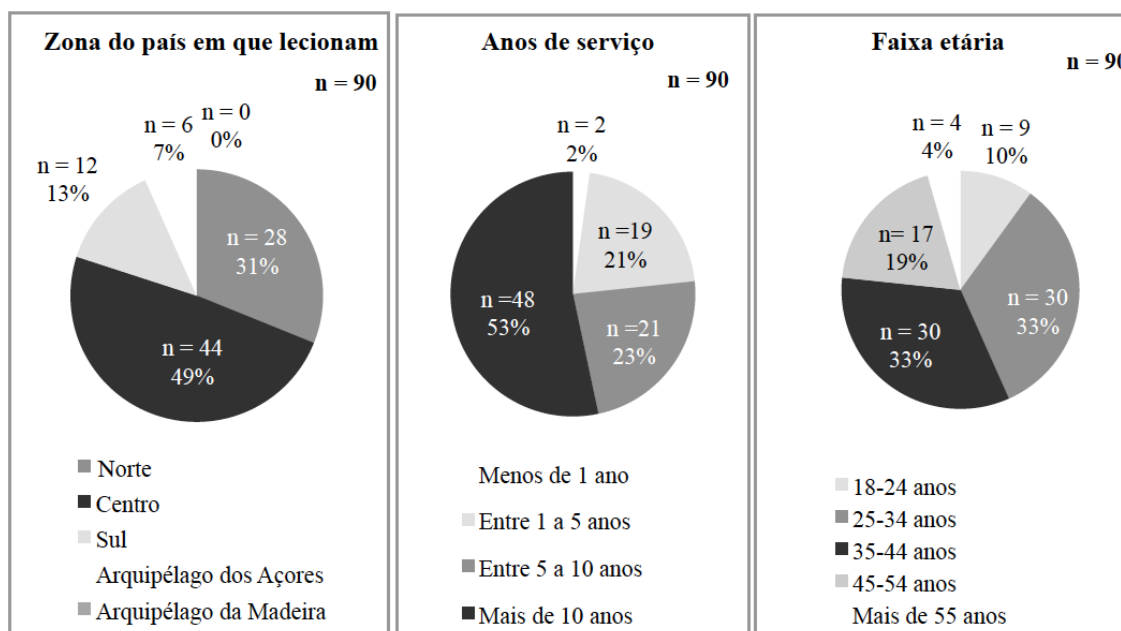


Gráfico 4 – Identificação dos participantes

De um modo geral, podemos constatar que a maioria dos participantes lecionavam na zona centro do país, tinham mais de 10 anos de serviço e encontravam-se, com igual percentagem, nas faixas etárias dos 25 aos 34 anos e dos 45 aos 54 anos.

Uma das explicações para a maioria das participações corresponder à zona centro do país, poderá ser o facto deste Mestrado em Ensino estar a ser realizado na ESML e, consequentemente, a divulgação ter sido efetuada maioritariamente nesta zona. Considero que, apesar dos contatos que apelavam à participação nos questionários terem sido feitos através das direções pedagógicas das escolas do Ensino Especializado da Música de todo o país, os contatos pessoais de professores que me foram disponibilizados e para os quais foram enviados eram essencialmente das zonas centro e norte. Tendo em conta que a maioria dos participantes era destas duas zonas, possivelmente os contactos pessoais foram a via mais eficaz para a divulgação do questionário. Não houve participações do Arquipélago da Madeira, facto que poderá ser explicado pela ausência de divulgação por parte das direções pedagógicas das escolas desta zona e ainda pelo número reduzido de escolas do Ensino

Especializado de Música que existem nessa Região Autónoma. Também se supõe que a participação reduzida no Arquipélago dos Açores possa ter a mesma explicação.

No que diz respeito aos “Anos de serviço”, podemos constatar que mais de metade dos participantes leciona há mais de 10 anos e apenas cerca de um quarto tem entre 5 a 10 anos de serviço. Assim, a maioria das respostas provem de professores com bastante experiência profissional e opiniões formadas sobre a utilização do piano como estratégia pedagógica.

Em relação à idade, a maioria dos participantes pertencia às faixas etárias entre os 25 e 44 anos. A percentagem de professores entre os 45 e os 54 anos é de 19% e a de professores com mais de 55 anos é de 4%, significativamente mais reduzida. A faixa etária mais jovem corresponde, por sua vez, a apenas 10% dos participantes.

No gráfico que se segue (Gráfico 5), pode-se observar que a maioria dos participantes possui a Licenciatura em Formação Musical (39%), uma percentagem apreciável tem a Licenciatura pós-Bolonha em Direção Coral e Formação Musical (28%) e o Mestrado na área de Formação Musical (20%). Devido a um erro ocorrido na edição do questionário²⁰, os participantes que responderam a “outras habilitações” (17%), não puderam discriminar o tipo de habilitação que possuíam, pelo que não foi possível conhecê-las. A amostra incluiu ainda participantes com cursos Superiores do Conservatório (10%), cursos Secundários do Ensino Especializado (9%) e com Licenciaturas em Composição (7%). É possível concluir que a maioria dos participantes tem formação na área de Formação Musical.

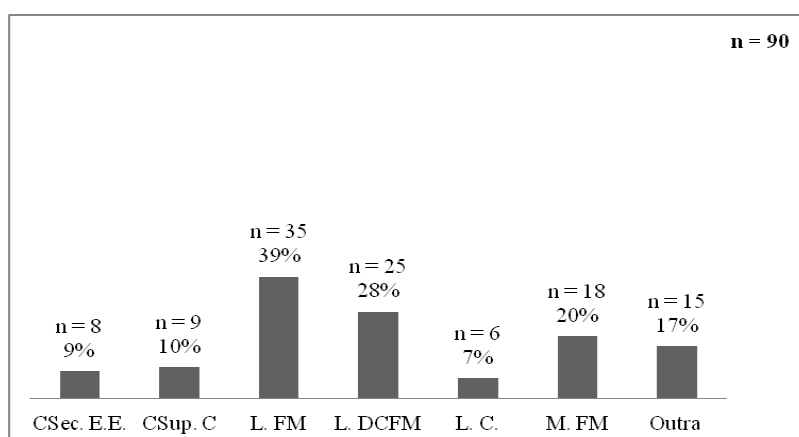


Gráfico 5 – Habilitações dos participantes²¹

²⁰ Durante o período de preenchimento dos questionários, foi detetado um erro na questão 4. Os participantes puderam selecionar as habilitações pré-definidas, mas o campo para preenchimento de “Outras” permaneceu inacessível.

²¹ Neste gráfico as abreviaturas correspondem a: CSec. E.E. – Curso Secundário do Ensino Especializado; CSup. C – Curso Superior de Conservatório; L. FM – Licenciatura em Formação Musical; L. DCFM – Licenciatura em

3.4. Métodos de análise de dados

Nesta investigação foram obtidos dados quantitativos e qualitativos. Os dados recolhidos foram trabalhados e analisados de acordo com a sua natureza quantitativa ou qualitativa.

Numa primeira fase, foi codificada a informação resultante dos questionários em tabelas de *data matrix* (Gray, 2004), nas quais as colunas representaram variáveis (resposta a cada pergunta dos questionários) e as linhas representaram um caso ou perfil (neste caso, cada professor).

Numa segunda fase, prosseguiu-se ao tratamento de toda esta informação de forma estatística, de modo a facilitar a interpretação, sendo mais clara a comparação entre as respostas. A informação quantitativa resultante dos questionários foi tratada através da estatística descritiva, uma vez que se pretendeu entender o resultado dos questionários, não inferindo os resultados para a generalidade da população. Essa informação foi composta por dados nominais, que não foram quantificados numericamente mas organizados por categorias diferentes (Afonso, 2005).

Foram elaborados gráficos circulares, gráficos de barras e gráficos de colunas com o objetivo de comparar as respostas dos participantes e dar a conhecer as suas escolhas pedagógicas, as suas opiniões sobre a utilização e seu impacto na prática letiva bem como as percentagens com que são referidas.

Para a análise dos dados recolhidos nas entrevistas procedeu-se à sua transcrição parcial, seguindo-se critérios de transcrição pré-estabelecidos, identificando os participantes por siglas (P1, P2 etc.) e apenas transcrevendo as partes das respostas diretamente relacionadas com a questão de investigação.

O protocolo seguido teve como modelo o protocolo utilizado em Almeida (2014), com as devidas adaptações ao trabalho de investigação em curso. Foi decidido que:

- Apenas seria incluída informação relevante para esta investigação, relacionada com a utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical;

- Seriam salvaguardadas repetições de discurso, assim como erros gramaticais que não seriam transcritos;
- Não seriam transcritas respostas que não respondessem às questões colocadas;
- Não seriam transcritos os elementos idiossincráticos do discurso (pausas, vocalizações involuntárias, etc.);
- As interjeições seriam apenas transcritas quando indispensáveis para a compreensão do discurso;
- Os detalhes não-verbais apenas seriam transcritos se fossem importantes para a compreensão do texto, sendo colocados entre duplos parêntesis;
- A linguagem seria simplificada, sempre que necessário, de forma a ser perceptível, mantendo-se o mais fiel possível ao significado do discurso original;
- Seria adicionada informação que se considerasse necessária para a compreensão do discurso e colocada entre parêntesis reto;
- Os estrangeirismos seriam transcritos a itálico;
- As informações que pudessem identificar os entrevistados seriam retiradas e as entrevistas seriam transcritas no género masculino;

No decorrer das transcrições, foram utilizados os seguintes símbolos:

- [texto] – informação acrescentada;
- ((texto)) – informação não-verbal relevante para a compreensão do discurso;
- (...) – textos omitidos da entrevista;
- (texto) – esclarecimento de palavras que não são claras na gravação;
- *texto* – estrangeirismos.

No processo de tratamento dos dados das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo, tendo sido estabelecidas previamente as seguintes categorias de seleção de dados (Afonso, 2005):

- Razões para a utilização sistemática do piano;
- Atividades e objetivos relacionadas com ritmo, melodia, harmonia ou outros aspetos musicais;
- Impacto na motivação dos alunos;
- Impacto na proximidade entre o professor e os alunos.

Foram também utilizados métodos de análise temática. Assim, foi contemplada um tipo de informação padronizada que não tinha sido contemplada nas categorias pré-estabelecidas para a análise de conteúdo.

Concluiu-se a análise dos dados recolhidos nas entrevistas com análises de narrativa, através das quais se pretendeu caracterizar o perfil de cada entrevistado, incluindo a sua experiência profissional e a forma como esta influenciou prática pedagógica desenvolvida (Gray, 2004).

3.5. Cuidados éticos

No processo de investigação foram seguidos os cuidados éticos obrigatórios e recomendáveis para um trabalho desta natureza, tanto em relação à realização dos questionários como das entrevistas.

Antes da realização das entrevistas foi comunicado aos participantes o contexto em que elas se iriam realizar, o tipo de estudo, os seus objetivos e os cuidados éticos a seguir. Foi-lhes perguntando se estariam interessados em colaborar na investigação. Foi-lhes solicitada autorização para gravar a entrevista. Foi-lhes assegurado que estas permaneceriam anónimas, não sendo incluída informação que os pudesse identificar. Ao longo do processo de transcrição das entrevistas, foram omitidos erros discursivos, sem detrimento para o significado do texto, de modo a atenuar a diferença entre os discursos falado e escrito.

Foram ainda contactados os professores a que se destinavam os questionários, tendo-lhes sido descrito o contexto em que eles se iriam realizar, o tipo de estudo e os seus objetivos, e tendo-lhes sido assegurado o anonimato das respostas recolhidas.

4. Apresentação e Análise de Resultados

4.1. Análise dos questionários

Nesta secção serão apresentados os resultados obtidos nos questionários realizados, segundo a utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical; a utilização sistemática do piano e a aquisição de competências musicais; aspetos positivos da utilização sistemática do piano; objetivos pedagógicos/didáticos; de que forma utilizam os professores o piano e o impacto da utilização do piano nos níveis de atenção e motivação dos alunos

4.1.1. Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

No gráfico que se segue (Gráfico 6), podemos verificar que num total de noventa participantes, 86% opta pela utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical e apenas 14% não o utiliza.

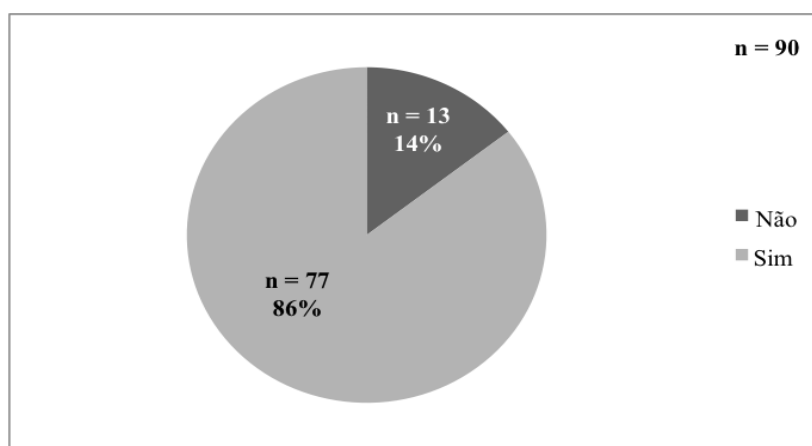


Gráfico 6 – Utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica

Do total de professores que utiliza sistematicamente o piano (setenta e sete participantes), podemos observar no Gráfico 7 que, quando questionados sobre a frequência com que utilizam este instrumento, a maioria dos participantes respondeu numa escala de 0 (“pouco frequente”) a 6 (“muito frequente”) com o nível 4 (17%), nível 5 (31%) e de forma significativa com nível 6 (49%).

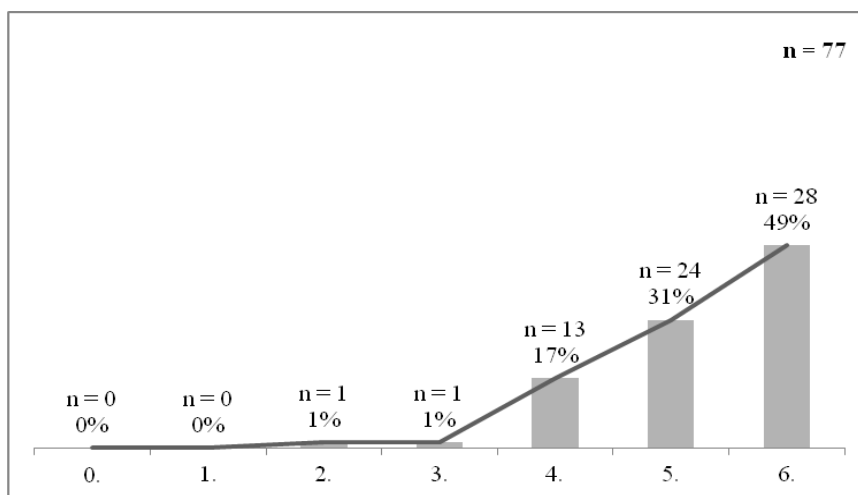


Gráfico 7 – Frequência de utilização do piano nas aulas de Formação Musical

Através do Gráfico 8 onde estão apresentados os graus em que os participantes utilizam o piano de forma sistemática, podemos verificar que a maioria dos participantes o utiliza sistematicamente nos primeiros graus de Formação Musical (97%). Muitos utilizam-no, também, entre o 3º e o 5º grau (92%). Como podemos verificar, a utilização é menos significativa no curso Secundário (62%). Talvez possamos relacionar essa diminuição com o facto destes professores não lecionarem, atualmente, os graus do curso Secundário e por isso não terem assinalado a resposta.

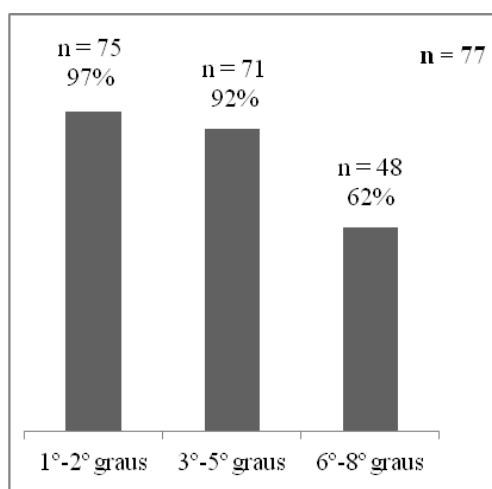


Gráfico 8 – Graus de Formação Musical em que o piano é utilizado de forma sistemática

4.1.2. A utilização sistemática do piano e a aquisição de competências musicais

Foi pedido aos participantes que se manifestassem, numa escala de 0 (“não concordo”) a 6 (“concordo totalmente”), sobre as competências que poderão ser adquiridas com a utilização do piano:

- Competências auditivas;
- Competências de leitura;
- Competências de escrita;
- Competências motoras;
- Competências expressivas.

Através do gráfico que se segue, podemos constatar que a maioria dos participantes (75%) considera que o piano permite a aquisição de competências auditivas. Após a observação dos próximos gráficos, podemos ainda constatar que, de entre todas as competências propostas, as competências auditivas foram as que tiveram maior destaque. A propensão para a escolha destas competências poderá ser explicada pela riqueza melódica e harmónica que o piano proporciona, permitindo ao professor demonstrar qualquer conceito sonoro.

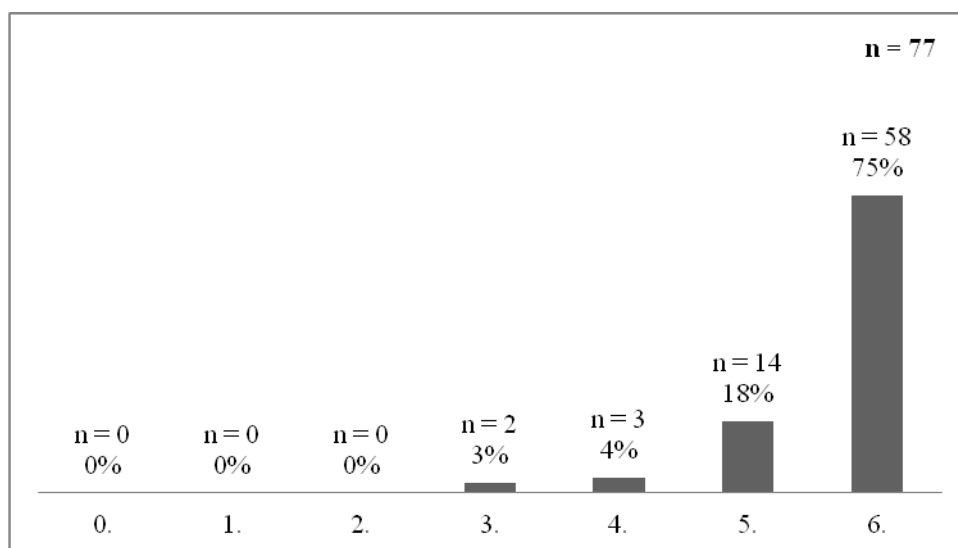


Gráfico 9 – Competências Auditivas

Quanto à utilização do piano para a aquisição de competências de leitura, podemos verificar através do Gráfico 10 que as respostas são mais heterogêneas, sendo os níveis mais escolhidos do 3 ao 6 com percentagens de resposta entre os 17% e os 29%. Salienta-se ainda que, ao contrário das competências auditivas, dois participantes referiram que não concordam que o piano poderá ser útil no desenvolvimento de competências de leitura, e oito participantes responderam entre os níveis 1 e 2.

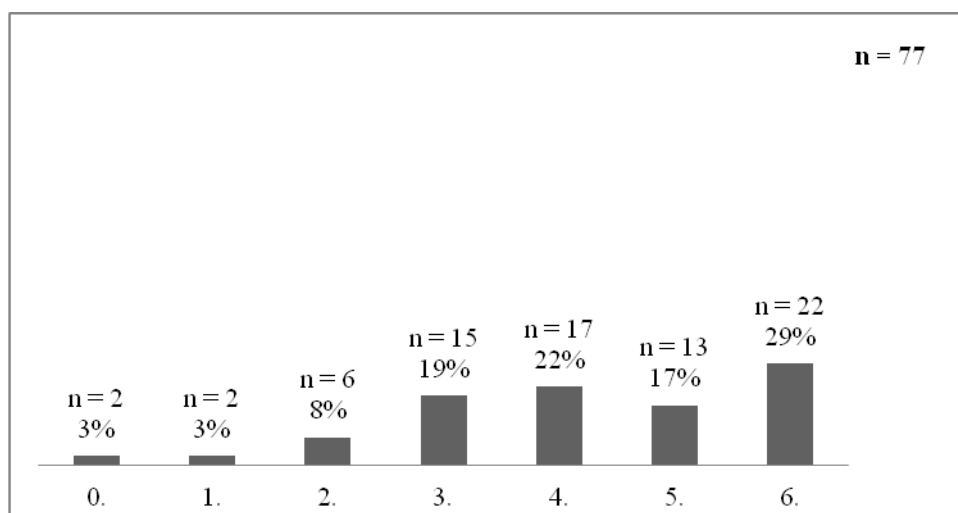


Gráfico 10 – Competências de Leitura

Relativamente à aquisição de competências de escrita (Gráfico 11), podemos observar uma enorme diversidade de respostas. No entanto, os níveis mais altos (4, 5 e 6) apresentam maior número de participantes (23%, 21% e 27%, respetivamente). Destaca-se ainda que 18% dos participantes escolheram as respostas dos níveis 0 ao 2.

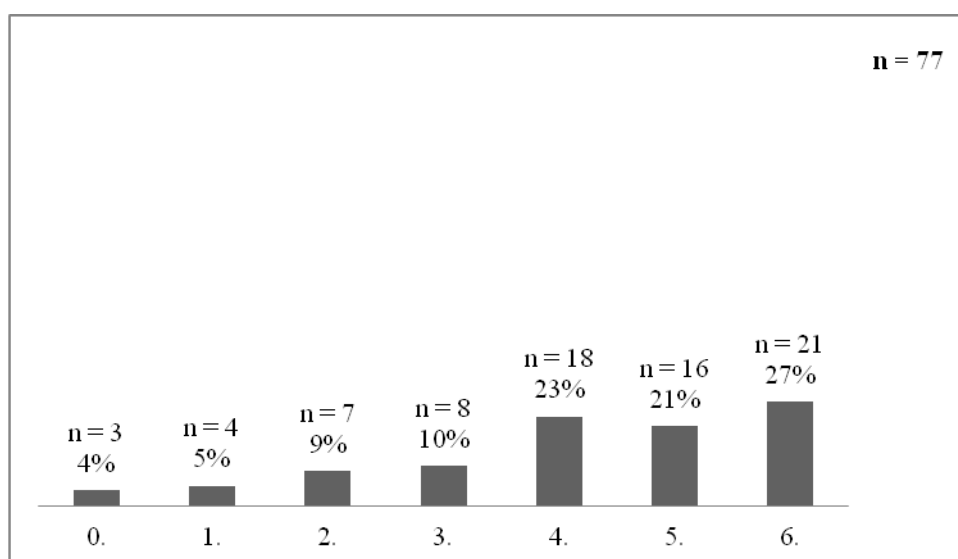


Gráfico 11 – Competências de Escrita

Também no gráfico seguinte (Gráfico 12), que permite demonstrar a percentagem de participantes que consideram que a utilização do piano na aula de Formação Musical permite a aquisição de competências motoras, podemos constatar uma diversidade de respostas, com relevo para o nível 3 da escala de 0 (“não concordo”) a 6 (“concordo totalmente”). A propensão para a escolha desse nível (29%) poderá traduzir a imparcialidade ou indecisão dos participantes, uma vez que se trata de um nível intermédio.

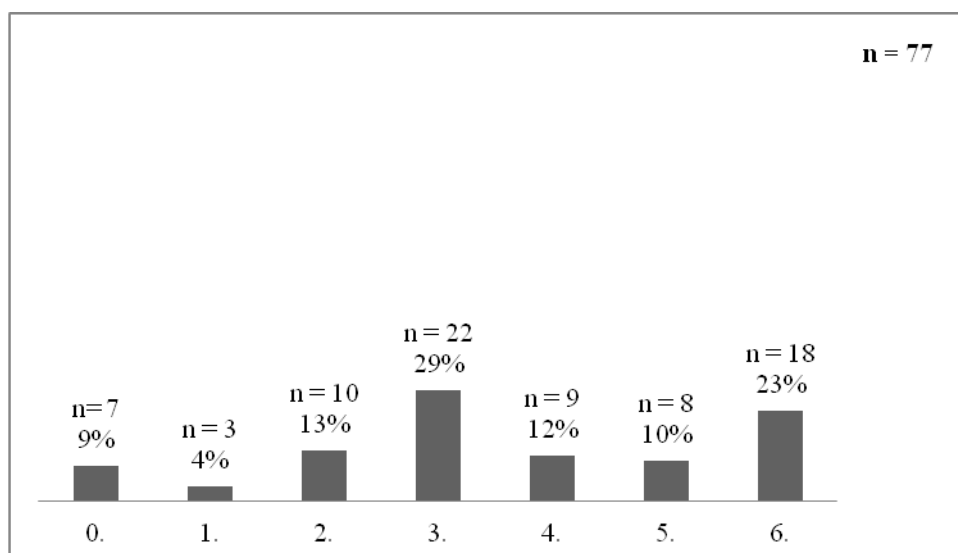


Gráfico 12 – Competências Motoras

Contrariamente ao gráfico anterior, no Gráfico 13 podemos verificar que 38% dos participantes considera que o piano permite a aquisição de competências expressivas, seguindo-se os níveis 5, 4 e 3 com 19%, 18% e 17%, respetivamente.

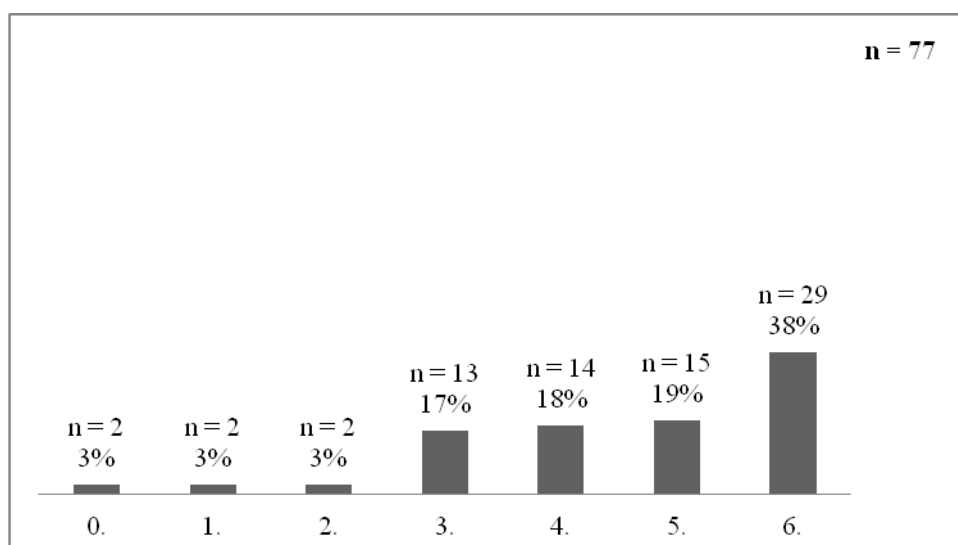


Gráfico 13 – Competências Expressivas

4.1.3. Aspectos positivos da utilização sistemática do piano

Na questão 9 do questionário proposto, foi solicitado aos participantes que se manifestassem sobre a veracidade das seguintes afirmações (sendo o 0 representativo da expressão “não concordo” e o 6 da expressão “concordo totalmente”):

- Permite acompanhar harmonicamente leituras melódicas entoadas;
- Facilita a aprendizagem de intervalos;
- Ajuda no desenvolvimento da audição harmónica;
- Favorece a afinação;
- Proporciona níveis elevados de atenção e motivação;
- Proporciona mais tempo de contato entre professor-aluno, mais proximidade e, por conseguinte, favorece a sua relação.

Podemos observar no Gráfico 14 que, numa escala de 0 a 6, 90% dos participantes considera que o piano permite acompanhar harmonicamente leituras melódicas entoadas. Tal resultado está intimamente relacionado com a característica fundamental deste instrumento, que é a possibilidade de executar vários sons em simultâneo.

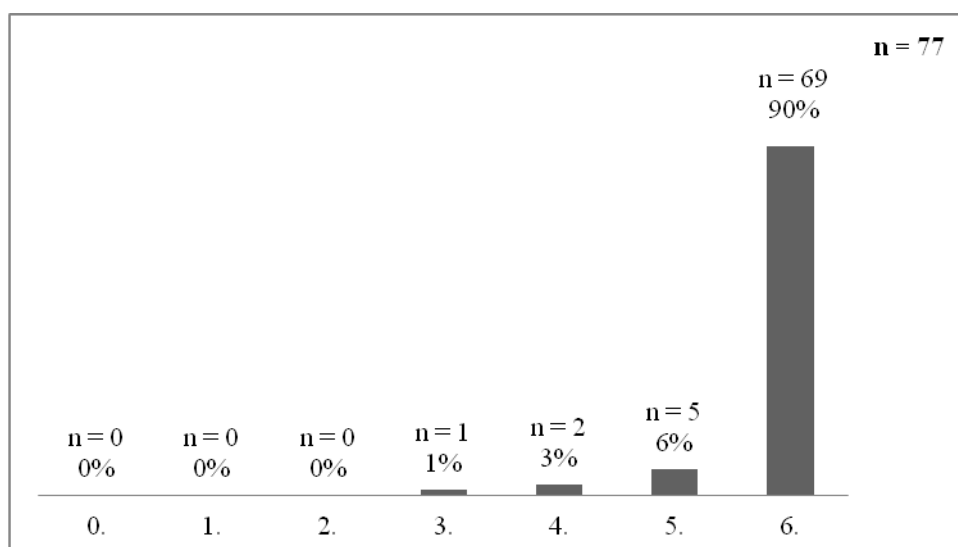


Gráfico 14 – Permite acompanhar harmonicamente leituras melódicas entoadas

Como se pode constatar no Gráfico 15, a maioria dos participantes (71%) assume que a utilização sistemática do piano facilita a aprendizagem de intervalos.

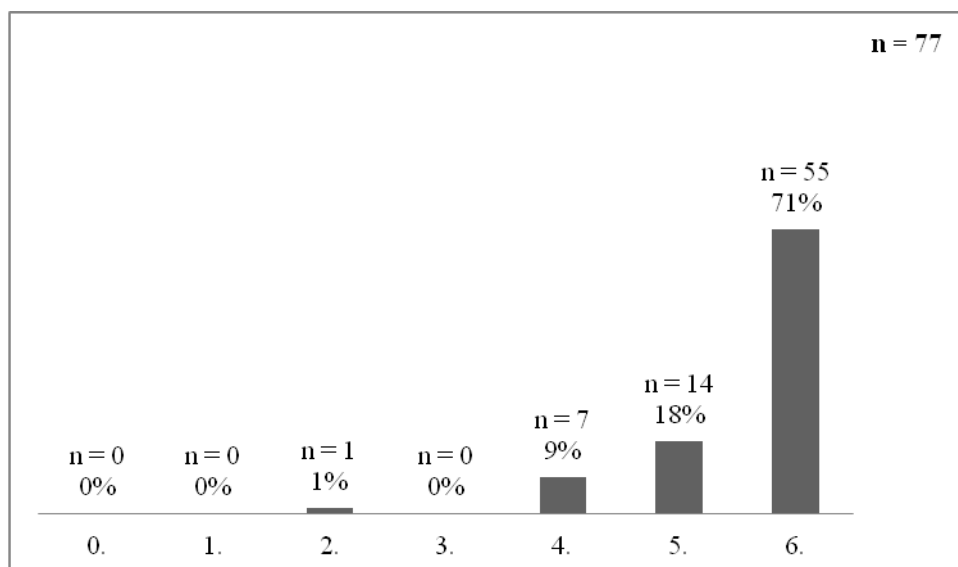


Gráfico 15 – Facilita a aprendizagem de intervalos

No gráfico seguinte (Gráfico 16), podemos verificar que também a maioria dos participantes (88%), acredita que o piano ajuda no desenvolvimento da audição harmónica. Mais uma vez, a explicação para essa percentagem elevada poderá ser a riqueza harmónica que o instrumento proporciona, visto ser um instrumento que permite tocar vários sons em simultâneo.

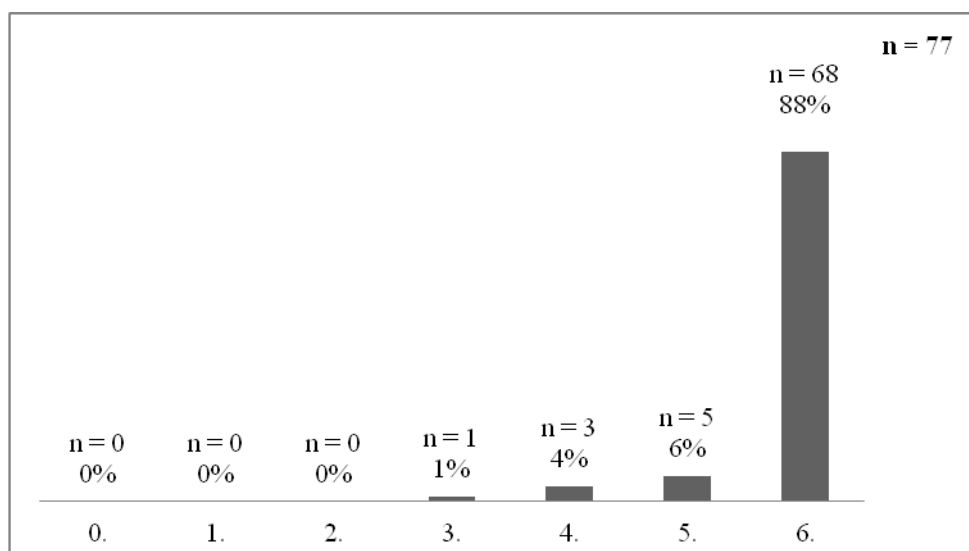


Gráfico 16 – Ajuda no desenvolvimento da audição harmónica

No Gráfico 17, com menor percentagem, relativamente aos gráficos anteriores, mas ainda num nível máximo (na escala de 0 a 6), 61% dos participantes considera que a utilização do piano na sala de aula favorece a afinação.

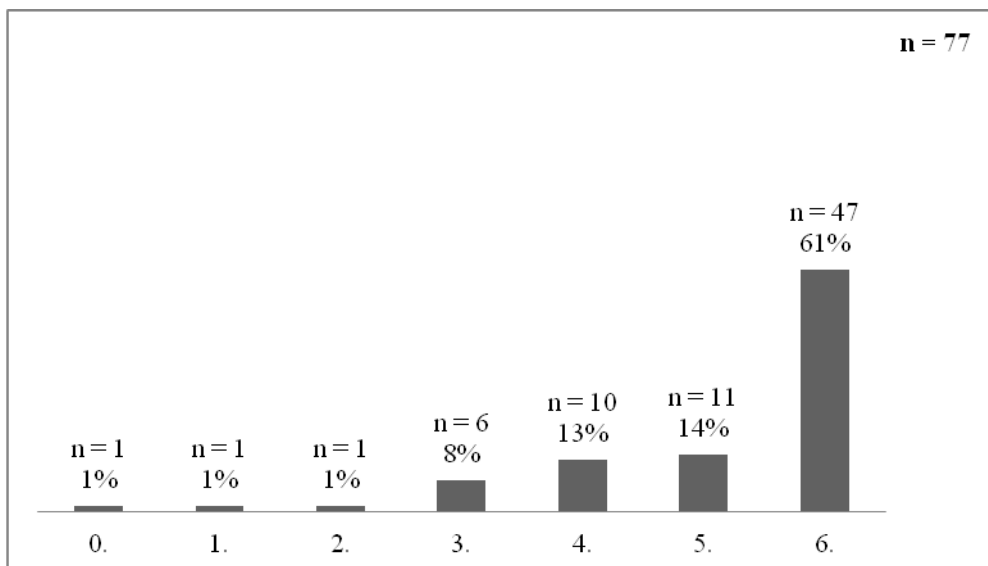


Gráfico 17 – Favorece a afinação

Ainda na mesma escala, quando questionados se a utilização do piano proporciona níveis elevados de atenção e motivação (Gráfico 18), 34% dos participantes responde com nível máximo (6), seguindo-se 26% com resposta de nível 5 e 23% com resposta de nível 4.

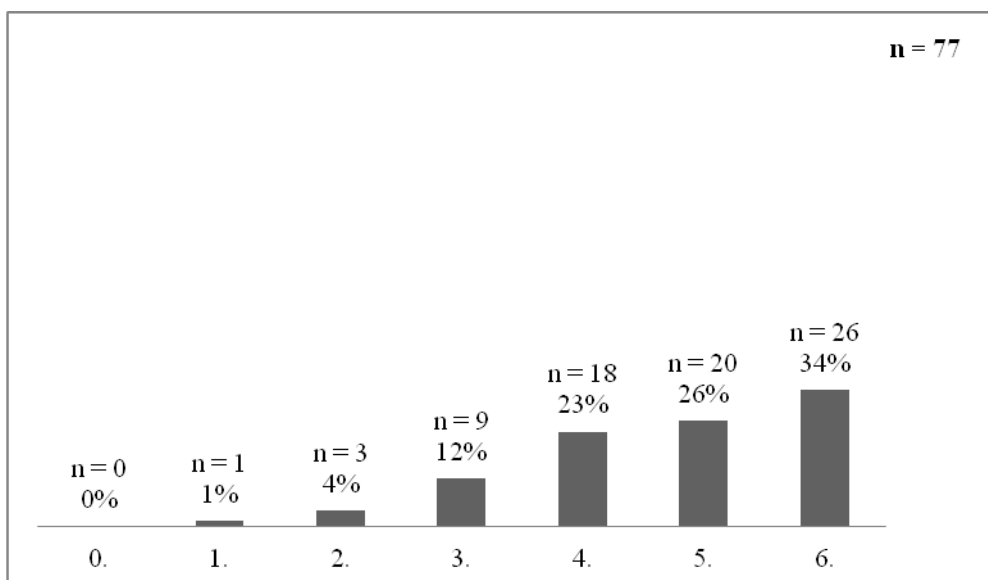


Gráfico 18 – Proporciona níveis elevados de atenção e motivação

No Gráfico 19 podemos constatar que, relativamente à possibilidade da utilização sistemática do piano proporcionar mais tempo de contato entre professor-aluno, a tendência de resposta encontra-se num nível 3 (25%), o que, mais uma vez, poderá revelar a indecisão ou indiferença dos participantes na resposta à mesma questão.

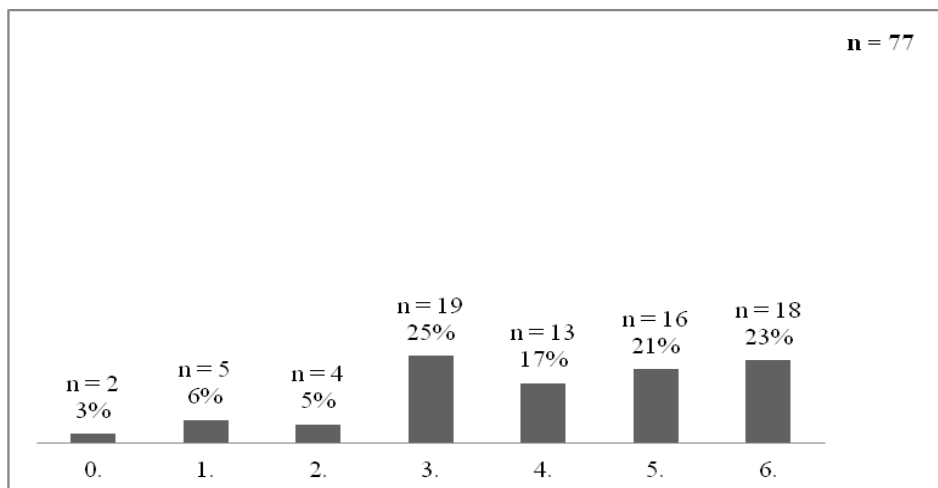


Gráfico 19 – Proporciona mais tempo de contato entre professor-aluno

4.1.4. Objetivos pedagógicos/didáticos

Através dos próximos gráficos pretende-se analisar com que objetivos pedagógicos/didáticos os participantes utilizam o piano, do ponto de vista sensorial, de leitura e de escrita.

Em primeiro lugar, ao nível sensorial (Gráfico 20) podemos verificar que, com percentagens altas e muito próximas, a maioria dos participantes utiliza o piano com os objetivos de desenvolver as capacidades auditivas ao nível da melodia tonal (96%), da harmonia (95%) e do reconhecimento de intervalos (92%). Cerca de metade refere que também utiliza o piano para desenvolver capacidades ao nível do ritmo, sensorialmente.

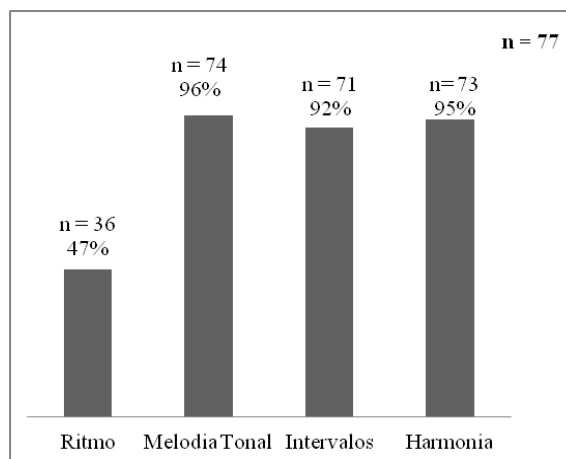


Gráfico 20 – A nível sensorial

Ao nível da leitura (Gráfico 21), a maioria dos participantes utiliza o piano com vista a desenvolver capacidades melódicas tonais (87%). Com percentagens muito próximas, três quartos dos participantes utilizam-no para o desenvolvimento de capacidades harmónicas e melódicas atonais (intervalos). Apenas um terço utiliza o piano para o desenvolvimento da leitura rítmica.

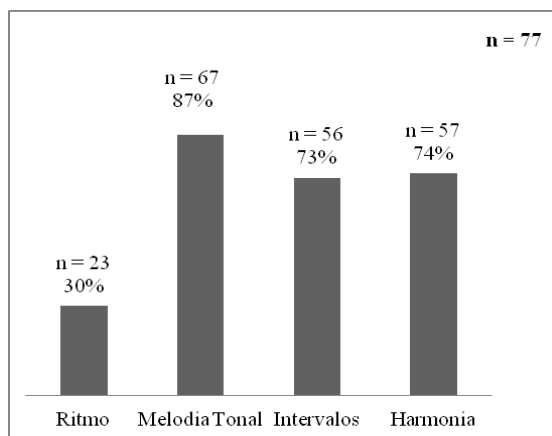


Gráfico 21 – A nível de leitura

Ao nível da escrita (Gráfico 22), 87% dos participantes indicam utilizar o piano para atingir objetivos melódicos tonais. Ainda com percentagens muito próximas (entre os 81% e os 83%), a maioria dos participantes também utiliza o instrumento para o desenvolvimento de capacidades melódicas atonais (intervalos) e harmónicas, respetivamente. Ao contrário dos resultados apresentados nos dois gráficos anteriores, mais de metade dos participantes utiliza o piano para desenvolver a capacidade de escrita rítmica.

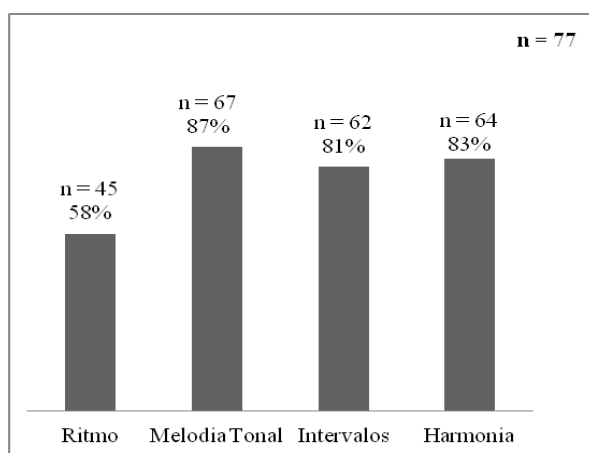


Gráfico 22 – A nível de escrita

Após a análise dos três gráficos, podemos concluir que o piano é maioritariamente utilizado a nível sensorial, mas também ao nível da leitura e da escrita. Em todos os gráficos podemos

verificar que o principal objetivo é o desenvolvimento de capacidades ao nível da melodia tonal, seguindo-se o desenvolvimento da harmonia, da melodia atonal (intervalos) e por último, com menor percentagem, do ritmo.

Em seguida, noutra perspetiva, foi analisado de que modo (ao nível sensorial, da leitura da escrita) os participantes utilizam o piano para a aquisição de cada uma das competências: a nível rítmico, a nível melódico tonal, a nível melódico atonal (intervalos) e a nível harmónico.

Tal como é possível verificar no Gráfico 23, a nível rítmico, os participantes valorizam a utilização do piano como estratégia pedagógica para um trabalho de escrita (58%).

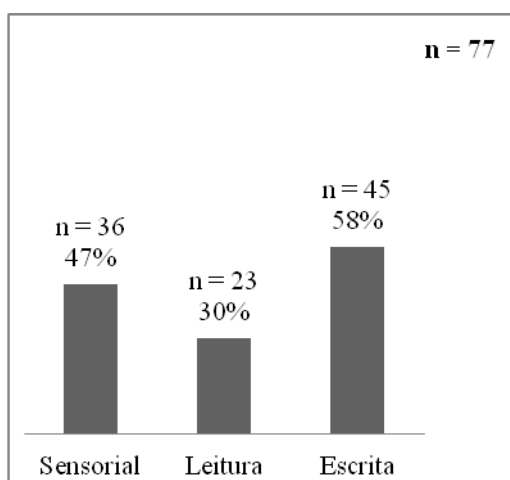


Gráfico 23 – Ritmo

No âmbito do desenvolvimento de capacidades melódicas tonais (Gráfico 24), o trabalho com o piano é realizado maioritariamente a um nível sensorial (96%) e com igual percentagem (87%) aos níveis da leitura e da escrita.

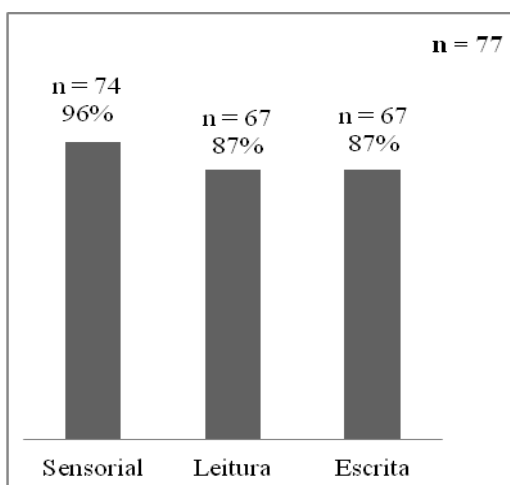


Gráfico 24 – Melodia Tonal

No Gráfico 25 podemos observar que, também no desenvolvimento de capacidades melódicas atonais (reconhecimento auditivo, leitura e escrita de intervalos), a utilização do piano surge como estratégia que proporciona essencialmente o trabalho sensorial (92%), seguindo-se a sua utilização ao nível da escrita (81%) e com menor percentagem, mas igualmente significativa, ao nível da leitura.

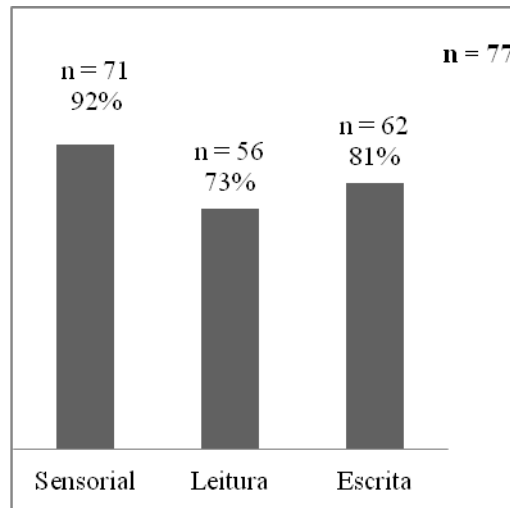


Gráfico 25 – Intervalos

Por fim, observando o gráfico que se segue (Gráfico 26), também é visível a elevada percentagem (95%) de utilização do piano no trabalho sensorial quando se pretende desenvolver capacidades harmónicas. Ao nível da harmonia, o trabalho com o instrumento favorece, ainda, o trabalho de escrita (83%) e o de leitura (74%).

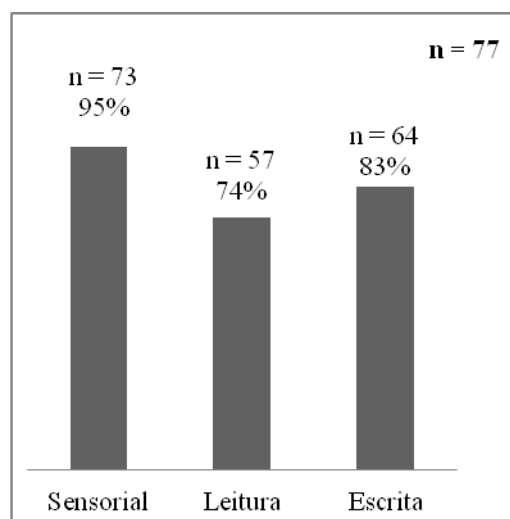


Gráfico 26 – Harmonia

Depois de analisados os quatro gráficos, podemos concluir que o piano é muito utilizado ao nível sensorial para desenvolver capacidades musicais ao nível do ritmo, da melodia tonal, da melodia atonal/intervalos e da harmonia. Mais uma vez, os resultados demonstram que o instrumento se assume como veículo de uma aprendizagem sensorial, privilegiando um trabalho de aquisição de competências auditivas. O instrumento também é utilizado ao nível da escrita e sempre com menor percentagem, ao nível da leitura.

4.1.5. De que forma utilizam os professores o piano

No sentido de perceber de que forma utilizam o piano, solicitou-se aos participantes que seleccionassem entre as seguintes opções:

- Executando exemplos musicais do repertório erudito;
- Executando exemplos musicais de outros géneros musicais;
- Executando exemplos musicais improvisados por si;
- Executando exemplos musicais compostos por si;
- Como instrumento acompanhador;
- Outra.

Para uma análise coerente, importa ter em conta que os participantes puderam seleccionar várias respostas. No gráfico que se segue (Gráfico 27), podemos verificar que a maioria dos participantes utiliza o piano como instrumento acompanhador (96%), seguindo-se a utilização do instrumento para demonstrações com exemplos musicais do repertório erudito (82%) e com exemplos musicais improvisados pelos próprios professores (81%). A elevada percentagem de utilização de improvisações, revela que o instrumento proporciona uma demonstração rápida, eficiente e momentânea de exemplos musicais, sem se ter de recorrer somente a gravações. Para além disso, o gráfico seguinte demonstra-nos que os participantes utilizam ainda o piano executando exemplos musicais de outros géneros (70%) e compostos por si (47%). Alguns participantes, em percentagem minoritária (4%), assumem que utilizam o piano de outras formas, tendo sido referida a sua utilização: “como meio para a realização de ditados” (Q81), “para exemplos de fenómenos musicais” (Q108) e como “apoio na

realização de exercícios/atividades (entoações, ditados, reprodução/destaque de melodias de diversos instrumentos ouvidos em obras diversas por gravação)” (Q124).

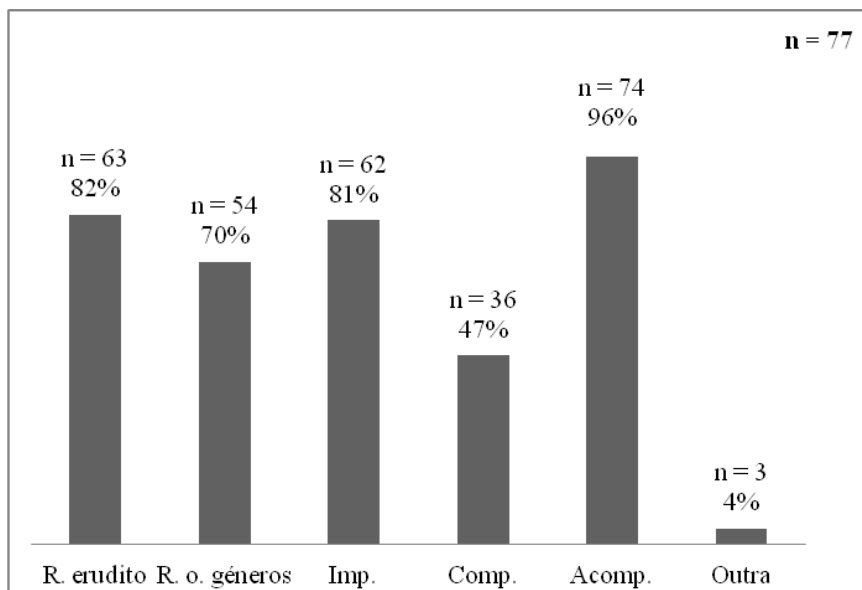


Gráfico 27 – De que forma utilizam os professores o piano²²

4.1.6. Impacto da utilização do piano nos níveis de atenção e motivação dos alunos

O gráfico que se segue (Gráfico 28) revela-nos que, num total de 77 participantes, 43% dos professores consideram que a utilização sistemática do piano poderá ter um impacto positivo nos níveis de atenção e motivação dos seus alunos.

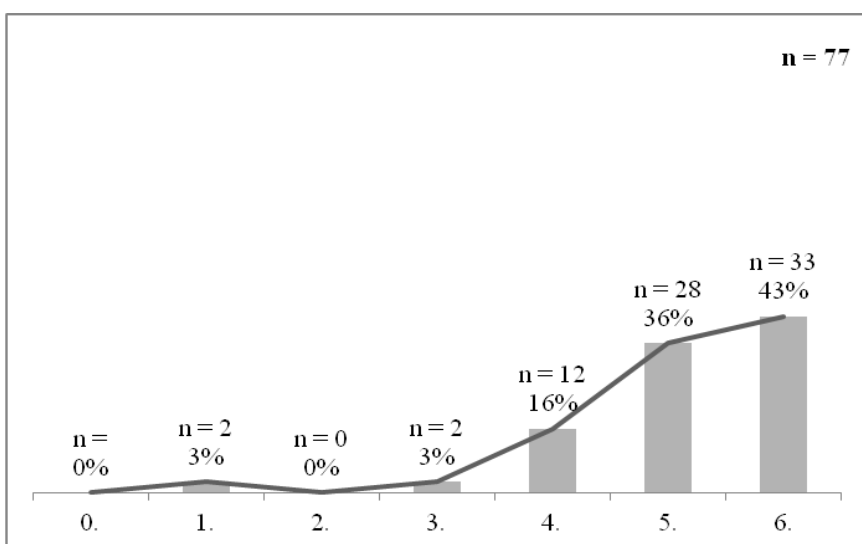


Gráfico 28 – Impacto da utilização do piano nos níveis de atenção e motivação dos alunos

²² No gráfico as abreviaturas correspondem a: R. erudito – Repertório erudito; R. o. Géneros – Repertório de outros géneros; Imp. – Improvisações; Comp. – Composições; Acomp. – Acompanhamentos.

4.2. Análise das entrevistas

4.2.1. Razões para a utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica²³

Ao longo da realização das entrevistas, foi notório que todos os entrevistados utilizam o piano de forma sistemática como estratégia pedagógica.

As razões apontadas pelos participantes para a utilização do piano estão apresentadas na tabela seguinte.

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Permite:	Ensinar harmonia		*	*			*	*	
	Dar exemplos musicais de forma rápida e prática		*	*		*	*		*
	Acompanhar harmonicamente os alunos				*			*	*
	Fazer música			*		*			
	Improvisar					*			
	Vivenciar e interiorizar diferentes estilos			*		*			
	Vivenciar e interiorizar organizações sonoras			*					
Por ser:	O seu instrumento			*		*			
	Um instrumento completo			*		*	*		
	Um instrumento versátil		*						
	Um instrumento polifónico			*	*		*		
	Uma ferramenta pedagógica indispensável	*	*						
	Um recurso disponível			*	*				*
	Um recurso prático		*				*		*
	Um instrumento muito visual				*		*		
Facilita o treino auditivo							*	*	
Proporciona uma aprendizagem mais sensorial						*			

Tabela 5 - Razões para a utilização sistemática do piano

Através da Tabela 5 é possível constatar que duas das razões mais apontadas pelos entrevistados para a utilização do piano como estratégia pedagógica foram o facto de ser um instrumento que permite ensinar harmonia (P2, P3, P6 e P7) e permitir dar exemplos musicais de forma rápida e prática (P2, P3, P5 e P6). Esta última razão também poderá estar relacionada com o facto da utilização do piano proporcionar uma aprendizagem mais sensorial (P5):

“[a utilização do piano permite-nos], com uma grande economia e otimização do tempo de aula, (...) aceder a um aspeto mais sensorial da explicação dos conceitos que estão a ser abordados (...). O objetivo principal é estar presente

²³ Para consultar as transcrições das entrevistas veja o Anexo 13.

a matéria-prima que é trabalhada. Ou seja, se eu me limitar à questão teórica, isso não permite trazer à presença o objeto do trabalho. A grande dificuldade do ensino da música é (...), ao contrário [do que acontece no ensino da maioria das] outras artes, o objeto não pode estar presente durante a explicação. Quando se dá uma aula em belas-artes, é possível trazer a imagem e ela estar presente na aula. A música não pode estar presente como um objeto palpável em si. E essa é a grande dificuldade. Ou seja, para trazer [a música] à presença, ela tem de ser feita. E para ser feita, não seria fácil trazer uma orquestra para uma sala de aula. Não é exequível. A gravação é vantajosa, por um lado, por outro lado é fixa e é estanque. Enquanto o piano funciona como uma plasticina.” (P5)

Por outro lado, os participantes 4 e 6 consideram-no, também, um instrumento que permite uma abordagem imediata e uma fácil visualização das relações entre os sons: “Em vez de estarmos a desenhar um piano no quadro, se o piano está aqui, eles vão ao piano, experimentam, sentam-se, contam os meios-tons.” (P4)

Uma grande maioria dos professores defende a utilização sistemática do piano por ser um instrumento completo (P3, P5 e P6), um recurso disponível (P3, P4 e P8) e prático (P2, P6 e P8). Outros justificam a sua utilização por considerarem-no um instrumento versátil, por permitir não só fazer uma transposição na própria aula (P2), como também vivenciar e interiorizar organizações sonoras (P3), assim como diferentes estilos (P3 e P5). Além disso, por ser um instrumento em que se executam vários sons simultaneamente (P3, P4 e P6), permite ainda acompanhar harmonicamente os alunos (P4, P7 e P8), ao mesmo tempo que lhes proporciona atividades de treino auditivo (P7 e P8).

Alguns participantes afirmam, ainda, que utilizam o piano pelo facto de ser o seu instrumento (P3 e P5), com o qual se sentem mais à vontade para fazer música: “Em primeiro lugar [utilizo o piano], porque é o meu instrumento, ou seja, no fundo é a minha voz.” (P3). Outros consideram-no mesmo “uma ferramenta pedagógica indispensável” (P1 e P2).

Algumas das razões para a utilização sistemática do piano, apontadas pelos participantes, estão intimamente ligadas com o facto de o considerarem “prático” (P8), rápido, acessível (P2 e P3) e “disponível” (P3). Por exemplo, dois dos participantes referem que é mais imediato do que recorrer à gravação (P5 e P6) pelo facto de ter “características bastante abrangentes e que permitem, de uma forma económica, simular muitos aspetos musicais”. Para além disso, permite a execução de exemplos musicais de forma rápida e instantânea (P2 e P3). Tal como o

P3 refere “às vezes nós queremos exemplificar um fenômeno musical e se as coisas estiverem nos dedos é muito mais fácil dar um exemplo se tivermos o piano.”

4.2.2. Objetivos e Atividades

Quando questionados relativamente aos objetivos para os quais utilizam o piano como estratégia pedagógica, muitos entrevistados afirmaram que o utilizam para desenvolver qualquer competência musical auditiva e de leitura, ao nível melódico, rítmico, harmónico e até expressivo. A partir da Tabela 6, podemos analisar as atividades com piano realizadas pelos participantes para o desenvolvimento de competências melódicas, rítmicas, harmónicas, entre outras.

Tal como é possível constatar na tabela, a utilização sistemática do piano no acompanhamento de *lieder* e de melodias foi uma das atividades realizadas pela maioria dos entrevistados (P1, P3, P4, P7 e P8). Para o trabalho melódico tonal, foram mencionadas pelos participantes as seguintes atividades: transposição melódica acompanhada (P1); acompanhamento de sequências de graus tonais/notas (P1, P3 e P8); contagem de tons e meios-tons (P2, P4); entoação de ordenações acompanhadas ao piano (P1); entoação de graus da escala (P3); reconhecimento de graus tonais (P7); improvisação melódica (P4); memorização a uma voz ou mais vozes (P6 e P8) e descodificação de uma melodia (P7).

A nível atonal foram referidas atividades como entoação de intervalos isolados ou em sequência (P1, P3 e P4) e reconhecimento de intervalos (P4 e P7).

A nível rítmico, os participantes utilizarão mais a voz e o corpo (P1 e P3): “ritmicamente também [utilizo o piano], se bem que eu [proporcione muitas vezes a aquisição de competências rítmicas] vocalmente” (P1).

	Objetivos e Atividades	Participantes
Melódicas	Acompanhamento de <i>lieder</i>	(P1, P3, P4, P7 e P8)
	Entoação melódica acompanhada	(P1, P7 e P8)
	Transposição melódica acompanhada	(P1)
	Acompanhamento de seqüências de graus tonais/notas	(P1, P3 e P8)
	Treino de notas, contagem de tons e meios-tons	(P2, P4)
	Entoação de intervalos isolados ou em seqüência	(P1, P3 e P4)
	Entoação de ordenações acompanhadas ao piano	(P1)
	Reconhecimento de intervalos	(P4 e P7)
	Entoação de graus da escala	(P3)
	Reconhecimento de graus tonais	(P7)
	Improvisação melódica	(P4)
	Memorização a uma voz ou mais vozes	(P6 e P8)
	Descodificação de uma melodia	(P7)
Rítmicas	Improvisação sobre um suporte rítmico executado ao piano	(P2)
	Leitura rítmica sobre um suporte rítmico executado ao piano	(P2)
	Reconhecimento rítmico com ou sem melodia associada	(P6)
	Leituras rítmicas a duas partes (piano suporta as duas linhas rítmicas)	(P6)
Harmônicas	Demonstração de conceitos harmônicos	(P8)
	Identificação de cadências	(P1)
	Reconhecimento de acordes	(P4 e P6)
	Reconhecimento de funções tonais	(P1, P3, P4, P6)
	Suporte a atividades de polifonia	(P2)
	Identificação e entoação de um determinado som de um acorde	(P2)
	Demonstração de organizações sonoras e de campos harmônicos	(P3 e P7)
	Entoação a duas, três ou quatro vozes	(P6)
Outras	Trabalho de afinação	(P1, P2, P3)
	Aquecimento vocal acompanhado	(P1)
	Trabalho de expressividade	(P1)
	Atividades de reconhecimento	(P2)
	Atividades de improvisação	(P2)
	Atividades de reprodução	(P2)
	Realização de ditados	(P4 e P7)
	Explicação de conceitos mais teóricos, a partir da audição e visualização do teclado	(P4 e P6)
	Treino auditivo	(P7 e P8)
	Demonstrações	(P7)
	Análise Auditiva	(P7)

Tabela 6 – Utilização do piano - objetivos e atividades

Relativamente a questões harmónicas, os participantes consideram realmente importante a utilização do piano em atividades de reconhecimento de funções tonais (P1, P3, P4, P6) e de reconhecimento de acordes (P4 e P6). Consideram ainda ser fundamental na demonstração de conceitos harmónicos (P8), como por exemplo, na identificação de cadências (P1) ou na identificação e entoação de um determinado som de um acorde (P2). Referiram que utilizam, ainda, o piano como suporte a atividades de entoação a duas, três ou quatro vozes (P2 e P6). Por último, pensam que a utilização do piano será indispensável como estratégia de demonstração de organizações sonoras e de encadeamentos harmónicos (P3 e P7):

“[Penso] que nos primeiros anos é muito importante os alunos terem este *background*. Nós queremos, depois, que eles não dependam do piano para conseguirem cantar um modo qualquer ou imaginarem graus alterados, mas para isso, [temos de lhes proporcionar essa] vivência [com o] piano e [as] organizações sonoras têm que estar interiorizadas” (P3).

O P7 constatou que utiliza com regularidade o piano na demonstração de modos gregorianos: “Modos sim. Começa-se sempre pelo piano com os modos. Eu pelo menos, começo sempre pelo piano”. Ou seja, para o P7, essa vivência auditiva de uma organização sonora (modos) é inicialmente desenvolvida a partir de exemplos tocados ao piano.

De um modo mais generalizado, os participantes utilizam sistematicamente o piano em atividades de: aquecimento vocal acompanhado (P1); desenvolvimento da expressividade (P1); reconhecimento auditivo (P2); improvisação (P2); reprodução (P2); ditados (P4 e P7); audição e visualização do teclado para a explicação de conceitos mais teóricos (P4 e P6); treino auditivo (P7 e P8); demonstração de conceitos diversificados (P7) e análise auditiva (P7).

Alguns entrevistados consideram que o piano poderá contribuir para um trabalho de afinação quer direta ou indiretamente. Tanto o P1 como o P3 afirmam que o piano é fundamental para “trabalhar a afinação”.

4.2.3. Motivação

No decorrer das entrevistas, quando questionados sobre o modo como os alunos reagem à utilização do piano, muitos foram os que afirmaram que os alunos reagem bem, revelando interesse e entusiasmo. Justificando que a utilização sistemática do piano possa ter impacto nos níveis de atenção e de motivação dos alunos, o P3 afirma:

“(…) creio que também é muito motivante para os alunos. (...) Quando nós estamos a fazer qualquer exercício nas aulas se, de repente, temos um acompanhamento de piano (...) é natural que os alunos se entreguem mais ao exercício ou, naturalmente, se envolvam [mais]. [Ou seja], se eu consigo fazer música com exercícios, é natural que a motivação seja maior. (...) Eu acho que torna, no fundo, a prática um pouco mais confortável, divertida, nalguns casos. O trabalho com os intervalos, [por exemplo], normalmente, é sempre menos divertido, ou seja, temos que ser [mais] criativos. [O piano poderá ajudar no] estudo dos intervalos que, naturalmente [é mais] monótono por si, (...) [ou noutros] exercícios. Acho que [os alunos] se descontraem e que se divertem [mais] a fazer os exercícios [com piano]. É motivador [e] em determinadas situações, facilitador.(...)” (P3).

O P6 afirma que os alunos reagem muito bem “sobretudo, quando é usado como acompanhamento (...). Se eles estiverem a cantar (...) com acompanhamento ao piano é sempre mais gratificante. Eles gostam sempre [mais]”. Também o P1 considera que os alunos se sentem mais motivados quando estão a cantar “[com um arranjo, um acompanhamento com uma harmonia rica], por mais simples que [a melodia] seja, [faz com que] os miúdos [a] cantem logo com outro interesse. (...) “é fundamental para a motivação.” Ou seja, a riqueza harmónica e de textura do acompanhamento realizado ao piano torna a própria melodia mais interessante e contribui para níveis de atenção e motivação mais elevados por parte dos alunos. O P2 também afirma:

“Eu acho que os alunos reagem muito bem à utilização de qualquer exemplo musical. Por mais que nós possamos falar ou explicar conceitos, (...) acho que não há nada que substitua a [sua] compreensão com [a audição dos mesmos e] (...) se possível, serem os alunos a fazerem-no [a tocar piano]” (P2).

Segundo o P7, os alunos adoram a presença e o estar próximos do piano: “Eles adoram (...) quando se pede para (...) se levantarem e virem cantar à volta do piano. É uma coisa que eles adoram”.

Por outro lado, o P5 considera que os alunos reagem mal à utilização do piano, por se deixarem levar demasiado pela música, ou seja, desconcentrarem-se no conceito que está a ser desenvolvido/questionado:

“Reagem mal, às vezes, porque, modéstia à parte, eu acho que toco bem, eu acho que improviso bem. (...) Se nós quisermos ensinar cadências, por

exemplo, [temos que] dar a noção do que é a cadência. Tem que se esclarecer o conceito. Depois [disso], retirá-lo da música nem sempre é fácil. Porque, se eu tocar três acordes, é uma cadência, mas, na verdade, ela não está contextualizada. E geralmente o que eu faço é improvisar em *blues* ou ao estilo do Chopin ou ao estilo do Mozart ou ao estilo do Rachmaninoff ou qualquer coisa assim, e pedir-lhes para me dizerem qual é a cadência. E aí, [os alunos] geralmente perdem-se. Porque, se a música for muito bonita, eles esquecem-se que estão à espera de uma cadência. (...) Tem essa desvantagem. Às vezes estou cinco minutos a improvisar, faço uma cadência e eles já se perderam. Por outro lado, obriga-os a fazer esse treino mental, ou seja, eu vou ouvir uma cadência e eu sei o que é que vou ouvir, independentemente de tudo o resto. E, portanto, obriga-os a criar uma ginástica de distanciação entre o prazer estético da audição e o ouvir analítico” (P5).

4.2.4. Proximidade professor-aluno/aluno-professor

No seguimento da questão colocada relativamente ao modo como os alunos reagem à utilização do piano, foi possível concluir que com níveis elevados de motivação e com os alunos próximos do instrumento, poderá crescer a proximidade professor-aluno e vice-versa:

“ (...) Acontece-me uma coisa muito engraçada nas aulas, por causa da proximidade. (...) O piano [está à frente de] (...) três filas de alunos. (...) No fim de cada dia, eu vejo que a fila da frente está encostada ao piano. [Assim,] quando começo as aulas afasto sempre a fila um bocadinho (...) [mas] quando dou conta, no fim do dia, as mesas estão [novamente] encostadas ao piano. (...) É giro! Eu acho que isto mostra, de facto, esta relação com o piano. E, muitas vezes, acontece uma coisa engraçada [quando entro na minha sala] (...): tenho alunos que, mesmo não sendo de piano, estão [sentados ao] piano. É engraçada esta química com o piano.” (P7)

Segundo o P4,

“(…) há uma proximidade diferente [relativamente à] (...) distância que se cria [tendencialmente] (...) numa aula de Formação Musical. Acho que é importante para nós combatermos isso. Por isso é que acho que a disciplina é diferente e as aulas de música devem ser diferentes” (P4).

O P4 considera que o piano cria um espaço de interação diferente:

“Mas sim, para além de tudo, a gente tira-os do lugar (...). Depois de um dia de aulas em que estão sentados constantemente, se o espaço de aula de Formação Musical for um espaço contrastante, de pé, sentado, sentado, de pé, para o pé do piano, para trás, para a frente, (...) só por isso já é importante, para ser uma aula diferente” (P4).

4.2.5. Análise de narrativa

A partir da análise da informação recolhida nas diversas entrevistas, traçar-se-á, nesta secção, o perfil dos oito entrevistados, justificando de certo modo, a sua maneira de pensar e de agir.

Participante 1

O P1 licenciou-se em Formação Musical na Escola S na década de 90, já tendo completado cerca de vinte anos de lecionação nesta área. Mais tarde, concluiu ainda o Mestrado em Educação na Universidade A. É utilizador do piano nas suas aulas e refere que, apesar de ser possível realizar uma aula sem piano, recorrendo ao uso da voz e de uma aparelhagem, a primeira reação numa aula sem piano poderá ser de pânico. Talvez por ser um participante que se licenciou numa escola que tanto valoriza o estudo do piano para o desenvolvimento musical e pedagógico dos seus alunos, afirma que:

“o piano está sempre presente desde o princípio até ao fim da aula (...) ao nível melódico, rítmico, harmónico (...) mesmo em termos de expressividade, nós conseguimos fazer o que quisermos com o piano, porque eles vão atrás: [mais rápido, mais lento]” (P1).

Pensa que o piano tem um papel importante a nível motivacional, notando que os alunos reagem de forma mais entusiasmada quando são acompanhados pelo instrumento, com uma harmonia rica e uma textura interessante. Considera, ainda, que o piano é fundamental para trabalhar a afinação.

A utilização do piano é realmente importante nas suas aulas, estando presente na maioria das atividades: suportando harmonicamente um aquecimento vocal, uma espécie de vocalizos ou de ordenações; num trabalho técnico de sequências de intervalos ou de acordes; numa improvisação ou ainda para suportar harmonicamente uma melodia a transpor. No entanto, o P1 valoriza também a entoação sem piano, no sentido de averiguar o grau de autonomia dos

alunos numa leitura melódica: “[Sabemos que neste domínio, às vezes] o piano acaba por ser uma bengala”.

Participante 2

O P2 começou a dar aulas em Janeiro de 2002, tendo concluído o Mestrado em Música (Área de Especialização de Formação Musical) na Escola S, onde também fez a sua Licenciatura. Respondeu de forma positiva à questão da utilização sistemática do piano nas suas aulas, considerando que o instrumento tem várias vantagens: “(...) [ser] interessante para ensinar harmonia (...)”, ser um instrumento versátil que proporciona uma transposição no momento e que permite dar exemplos musicais” considerando-o uma “ferramenta indispensável”.

O P2 utiliza o piano como suporte harmónico e como suporte rítmico num determinado exercício de improvisação, de leitura. Usa-o, sobretudo, em demonstrações que considera serem mais espontâneas e rápidas relativamente ao uso de gravações. Do ponto de vista melódico, pensa que seja mais interessante utilizar a voz ou trabalhar com repertório gravado.

No decorrer da entrevista, é notório que o P2 defende a aprendizagem musical sensorial, de onde se pode concluir que o piano permite desenvolver competências auditivas de uma forma rica e versátil:

“Eu acho que os alunos reagem muito bem à utilização de qualquer exemplo musical. Por mais que nós possamos falar ou explicar conceitos, (...) acho que não há nada que substitua a [sua] compreensão com [a audição dos mesmos e] (...) se possível, serem os alunos a fazerem-no [a tocar piano]”
(P2).

Através da afirmação supracitada, é possível concluirmos que o P2 também valoriza a utilização do piano por parte dos alunos. Considera importante que os alunos experimentem a tocar um acorde, explorando-o em diferentes registos e que conheçam a ordem das notas e a contagem dos tons e dos meios-tons. Pensa que a visualização do teclado do instrumento permite ajudar os alunos a compreenderem determinados conceitos.

Participante 3

O P3 iniciou a sua prática docente no ano letivo 2005/2006, depois de ter acabado a Licenciatura em Música na Variante de Formação Musical na Escola S. Frequentou na mesma

Escola, o Mestrado em Ensino da Música que não chegou a terminar e concluiu a Licenciatura em Música (Piano Jazz).

O facto de ter frequentado as licenciaturas em Formação Musical e em Piano Jazz, indiciava que utiliza sistematicamente o piano como estratégia pedagógica nas suas aulas de Formação Musical. Este facto foi confirmado pelo participante que diz que o piano é o seu instrumento principal de trabalho, o seu recurso principal nas aulas.

Aponta várias razões para a utilização sistemática do piano. Utiliza-o por ser o seu instrumento, considerando-o até como sendo a sua voz, através do qual consegue fazer música, “um instrumento muito completo que permite transmitir (...) várias dimensões que a música tem”. Tal como o P2, defende que a utilização do piano permite “dar muitos exemplos de forma rápida e instantânea de imensos [fenómenos] diferentes”. Considera esta última a principal razão pela qual utiliza sistematicamente o piano.

O P3 pensa que o curso de Formação Musical da Escola S tem um grande enfoque no piano, ao nível da improvisação, da harmonização, do baixo contínuo, do estudo de *lieder*, que permite mais tarde fornecer aos alunos todo esse *background* de informação.

Diz ainda que é um instrumento que está disponível e que acredita ser muito motivante para os alunos:

“Quando nós estamos a fazer qualquer exercício nas aulas se, de repente, temos um acompanhamento de piano (...) é natural que os alunos se entreguem mais ao exercício ou, naturalmente, se envolvam [mais]. [Ou seja], se eu consigo fazer música com exercícios, é natural que a motivação seja maior” (P3).

Além disso, afirma que o instrumento é fundamental para trabalhar afinação. Podemos ainda concluir que o considera um instrumento muito rico e versátil, afirmando que se estiver a desenvolver uma determinada capacidade com o auxílio do piano, está indiretamente a desenvolver muitas outras capacidades musicais apenas pelo facto de estar a tocar, podendo conduzir a música, e até a audição, de muitas formas diferentes.

Defende a sua utilização para quase tudo: treino auditivo de intervalos, de graus da escala e de campos harmónicos/organizações sonoras, de cadências, reconhecimento de encadeamentos harmónicos, acompanhamento de canções.

No trabalho de intervalos que considera ser mais monótono, considera que o piano poderá proporcionar uma prática mais confortável, divertida e até criativa: “Acho que [os alunos] se descontraem e que se divertem [mais] a fazer os exercícios [com piano]. É motivador [e] em determinadas situações, facilitador” (P3).

Embora tenha consciência da importância dos alunos serem autônomos na entoação de um modo ou de graus alterados, ou seja, sem a dependência do suporte harmônico/melódico do piano, P3 afirma que os professores de Formação Musical devem proporcionar aos alunos essa vivência com o piano e que as organizações sonoras têm de estar interiorizadas através dessa vivência.

Participante 4

O P4 licenciou-se em Música na Variante de Formação Musical pela Escola S, onde também concluiu o Mestrado em Ensino da Música na área de Especialização de Formação Musical. Frequentou, ainda, o Bacharelato em Direção de Orquestra na Escola M.

P4 utiliza sistematicamente o piano nas suas aulas para além de já ter defendido no seu Relatório de Estágio outra perspetiva da sua utilização: a utilização do piano por parte dos alunos no contexto de aula de Formação Musical. Esta sua investigação, demonstra-nos, de imediato, a sua consideração pelo instrumento, como recurso de excelência e como estratégia pedagógica, tanto por parte do professor como por parte dos alunos.

Considera-o importante não só para o acompanhamento de canções, mas também para atividades de treino auditivo (intervalos, escalas, acordes, encadeamentos harmónicos), assim como para um trabalho mais teórico. P4 defende que a utilização do piano facilita a perceção de determinados conceitos por permitir a sua visualização, ao nível do teclado:

“(…) [peço aos alunos para virem junto do] piano e acabam por visualizar, nas traseiras, de frente para o piano, (…) muitas das coisas que nós falamos, do ponto de vista teórico. É importante eles verem e depois, porque não experimentar?” (P4).

Também este participante aprecia a praticabilidade e acessibilidade do instrumento: “Se desenvolvermos [ou] se tivermos uma boa capacidade de [utilizar o] piano (...), o piano reduz praticamente tudo” (P4).

O P4 nota que os alunos reagem de forma muito positiva à utilização do piano e pensa que o mesmo poderá criar uma dinâmica especial à aula, tirando os alunos do lugar para junto dele, onde visualizam, ouvem e experimentam novos conceitos.

Participante 5

Com o grau de Mestre em Música (Área de Especialização em Formação Musical), o P5 começou a lecionar por volta dos anos 90.

Utilizador do piano nas suas aulas de Formação Musical, por ser o seu instrumento e o qual domina com tanta facilidade e entusiasmo, afirma que o instrumento tem características muito abrangentes que permitem simular situações, de forma rápida e económica, sem recorrer à gravação.

Também este participante valoriza a aprendizagem sensorial, que assente na aquisição de competências auditivas, afirmando que o piano permite trazer à aula a matéria-prima que, na aprendizagem da música, não é um objeto palpável com nas restantes artes. Sobrevaloriza o piano, relativamente à gravação, pois considera-o uma plasticina que permite ser moldada e feita.

Defensor da improvisação, considerando até que esta possa ser a grande vantagem da utilização do piano, afirma que se o professor dominar a linguagem musical e o teclado poderá aceder a um “aspeto mais sensorial da explicação dos conceitos”. Este dado confirma a praticabilidade do instrumento. Por outro lado, devido à sua capacidade de improvisação que, para a demonstração de conceitos como cadências, lhe permite fazer demonstrações ao estilo de *blues*, Mozart, Chopin ou Rachmaninoff, pensa que isso poderá contribuir para uma certa desconcentração dos alunos. Em vez de estarem atentos no reconhecimento da cadência final, perdem-se, deixando-se levar pela beleza dos exemplos. Esta será, na sua opinião, a única desvantagem da utilização do piano. Por outro lado, afirma que poderá levar os alunos a fazer esse treino mental de “criar uma ginástica de distanciação entre o prazer estético da audição e o ouvir analítico.”

O P5 comentou que não consegue conceber uma aula sem piano. Reforça a ideia dizendo que, se explicar um conceito de uma forma simplesmente teórica, verbalizada, não será suficiente para que os alunos o apreendam. Afirma que os alunos poderão “responder de uma forma

automática à pergunta do conceito, mas não vão reconhecê-lo auditivamente”. Necessitarão de vivenciá-lo e essa vivência poderá ser proporcionada pelo professor utilizando o piano.

Participante 6

Iniciou a sua prática docente em 1982, dando aula de música a bailarinos numa Academia/Escola de Dança. No ensino vocacional da música, iniciou-se em 1987.

Completo o antigo Curso Superior de Piano do Conservatório, o Curso Complementar de Instrumento em Flauta de Bisel, licenciando-se posteriormente em Ciências Musicais. Estudou outros instrumentos como Oboé e Guitarra e passou pelas áreas de Economia e de Cinema.

Apesar de lecionar a disciplina de Formação Musical na sua atual escola, não frequentou nenhuma Licenciatura em Formação Musical. Tendo completado o Curso Superior de Piano, também é defensor da utilização deste instrumento na aula de Formação Musical.

Demonstra o seu interesse pelo piano pelo facto de ser um instrumento que permite tocar sons simultâneos, que permite trabalhar harmonia e dar exemplos de duas vozes em simultâneo. Além disso, tal como outros participantes, defende que “utilizar o piano é muito mais imediato do que estar a usar gravações” (P6). Apesar de conhecer a existência de outros meios como a internet e outros de carácter informático, afirma que continua a preferir a utilização do piano, precisamente por ser mais acessível e não despender tanto tempo de pesquisa na escolha de material.

Como atividades em que utiliza o piano refere: memorizações a uma voz, exercícios a vozes, trabalho de acordes de três e quatro sons, trabalho de identificação rítmica (como instrumento de percussão) e melódica, leituras rítmicas a duas partes e acompanhamento de melodias. Expressa também que recorre ao piano para explicar conceitos teóricos, em que muitas vezes os alunos veem o teclado para terem uma perceção mais clara dos mesmos.

O P6 considera, também, que o piano poderá ter impacto na motivação e atenção dos alunos, dizendo que a entoação se torna mais gratificante quando acompanhada de piano.

Participante 7

É licenciado em Música na Variante de Direção Coral e de Formação Musical pela Escola S. Mais tarde, concluiu também uma Pós-graduação em Canto.

Afirmado utilizar sistematicamente o piano como estratégia pedagógica, fá-lo sobretudo para treino auditivo: reconhecimento de intervalos, de acordes, de harmonia, de graus tonais, de ritmo. Utiliza-o, também, em ditados e em acompanhamentos.

Tal como o P5, não consegue imaginar o que será uma aula sem piano. Afirma que o piano é utilizado desde tão cedo que, para os alunos, é uma ferramenta que já faz parte da aula.

Nota que os alunos adoram estar à volta do piano quando lhes pede para cantar e que estabelecem uma enorme ligação com o instrumento, o que nos faz deduzir que este possa causar um impacto positivo na atenção e motivação dos alunos.

Participante 8

Começou a lecionar Formação Musical em 1996. É Licenciado em Formação Musical e Doutoramento em Estudos da Criança (Área de Educação Musical), pela Universidade B.

Utiliza o piano como recurso para fazer treino auditivo, acompanhamento de várias atividades, memorização, acompanhamento de Canções e de melodias. Considera, ainda, ser importante para trabalhar harmonia. Caracteriza o instrumento como prático e afirmando que “se existe na sala, pode ser utilizado.”

Afirma que, sendo um recurso que permite demonstrar conceitos, utiliza-o sobretudo no desenvolvimento auditivo: melódico, harmónico ou rítmico. Reforça, ainda, que “o piano pode ser utilizado para desenvolver todas as áreas de Formação Musical.”

Tal como o P5 e o P7, também o P8 pensa que os alunos já se habituaram, desde muito cedo, à presença do piano na aula de Formação Musical. Por isso, quando questionado sobre o modo como os alunos reagem à utilização do piano, responde: “[Reagem] naturalmente, porque é uma coisa muito comum (...). Não é a primeira vez que eles veem um professor a utilizar o piano” (P8).

5. Conclusão

Através da realização deste estudo exploratório que incidiu no tema “A utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical”, foi possível perceber e verificar até que ponto a utilização do piano tem vantagens para a aprendizagem na disciplina de Formação Musical. Foi objetivo primordial deste estudo caracterizar a utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica em Portugal, incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. A partir da participação de professores de Formação Musical de todo o país em questionários e entrevistas, foi possível perceber com que objetivos pedagógico/didáticos os professores utilizam o piano, em que atividades o utilizam, de que forma o utilizam, quais as competências que pretendem que os seus alunos adquiram através da utilização do piano, e saber a opinião dos professores sobre o impacto da utilização do piano nos níveis de motivação e atenção dos alunos.

A escassez de literatura sobre a temática justificou o presente trabalho de investigação. Embora já existam estudos e publicações sobre as pedagogias de Jaques-Dalcroze e de E. Willems que elogiam e defendem a frequente utilização do piano num contexto de aula de Educação Musical, de modo genérico, na literatura consultada não foi encontrado nenhum estudo acerca da utilização sistemática desse instrumento no contexto de aula de Formação Musical (c. dos 10 aos 18 anos). Foi também possível verificar, através da revisão da literatura realizada ao longo da investigação, que as vantagens da utilização do piano na Educação Musical não são consensuais. Refere-se, por exemplo, o Conceito de Educação Musical de Kodály, que baseia a iniciação musical essencialmente no Canto e no uso da voz *a capella*, sem acompanhamento de piano, por considerar que a utilização do piano não permite o estabelecimento de uma afinação correta, sendo no entanto comum e apreciada a utilização do piano na Formação Musical (Kodály & Bónis, 1974).

Foi ainda considerado útil recolher informação sobre a utilização do piano na disciplina de Formação Musical, tanto em Portugal como noutros países. Foram encontradas fontes relativamente a esta temática sobre o ensino da disciplina em Portugal, França, Suíça, Rússia e Turquia.

Relativamente à utilização do piano nas aulas de Formação Musical nos países anteriormente mencionados, foi possível encontrar informação que nos permite concluir que o piano ocupa

um lugar importante no currículo escolar dos futuros músicos e professores, no âmbito da disciplina de Formação Musical e, em alguns desses países, como segundo instrumento.

Em Portugal, e partindo da consulta dos planos curriculares dos cursos de Formação Musical lecionados nas escolas superiores de música de Lisboa e de Castelo Branco, foi possível concluir que os cursos preparam os futuros professores de Formação Musical, no que respeita à execução pianística. Deduziu-se, assim, que a utilização do piano é considerada uma estratégia pedagógica importante na aula de Formação Musical. Nos cursos de formação de futuros professores de Formação Musical oferecidos pela ESML (Mestrado em Ensino da Música), são também avaliadas e muito valorizadas as capacidades pianísticas dos mestrandos.

Através dos questionários elaborados e enviados para os professores de Formação Musical de todo o país, foi possível constatar que, num total de noventa participantes, 86% opta pela utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical e que 14% não o utiliza. Mediante o total de professores que utiliza sistematicamente o piano (setenta e sete participantes), foi ainda possível concluir que, quando questionados sobre a frequência com que utilizam este instrumento, a maioria dos participantes respondeu - numa escala de 0 (“pouco frequente”) a 6 (“muito frequente”) - com o nível 4 (17%), nível 5 (31%) e de forma significativa com nível 6 (49%).

Ao longo do questionário foi pedido aos participantes que se manifestassem - numa escala de 0 (“não concordo”) a 6 (“concordo totalmente”) - sobre as competências que poderão ser adquiridas com a utilização do piano: competências auditivas; competências de leitura; competências de escrita; competências motoras e competências expressivas. Após o levantamento e análise dos dados conclui-se que, embora os participantes tenham valorizado a utilização do piano para a aquisição de quase todas as competências, o piano é maioritariamente utilizado para proporcionar a aquisição de competências auditivas.

No sentido de averiguar os aspetos positivos da utilização sistemática do piano, foi solicitado aos participantes que avaliassem a veracidade – sendo o 0 representativo da expressão “não concordo” e o 6 da expressão “concordo totalmente” – das seguintes afirmações: “Permite acompanhar harmonicamente leituras melódicas entoadas”; “Facilita a aprendizagem de intervalos”; “Ajuda no desenvolvimento da audição harmónica”; “Favorece a afinação”; “Proporciona níveis elevados de atenção e motivação”; “Proporciona mais tempo de contato

entre professor-aluno, mais proximidade e, por conseguinte, favorece a sua relação”. Tendo a maioria dos participantes concordado totalmente com a maioria das afirmações, foi notória a tendência para a concordância com a primeira afirmação: 90% dos participantes considera que o piano permite acompanhar harmonicamente leituras melódicas entoadas. Tal resultado está intimamente relacionado com a característica fundamental deste instrumento, que é a possibilidade de executar vários sons em simultâneo. Também a maioria dos participantes assume que a utilização sistemática do piano facilita a aprendizagem de intervalos (71%), do mesmo modo que acredita que o piano ajuda no desenvolvimento da audição harmónica (88%). Embora com menor percentagem relativamente às afirmações anteriores, mas ainda num nível máximo (na escala de 0 a 6), 61% dos participantes considera que a utilização do piano na sala de aula favorece a afinação. Ainda na mesma escala, quando questionados se a utilização do piano proporciona níveis elevados de atenção e motivação, 34% dos participantes responde com nível máximo (6), seguindo-se 26% com resposta de nível 5 e 23% com resposta de nível 4. Por último, relativamente à possibilidade da utilização sistemática do piano proporcionar mais tempo de contato entre professor-aluno, a tendência de resposta encontra-se num nível 3 (25%), o que poderá revelar a indecisão ou indiferença dos participantes na resposta à mesma questão.

Depois de analisados os resultados obtidos nos questionários, foi possível concluir que, no contexto do Ensino Especializado da música em Portugal, o piano é muito utilizado ao nível sensorial para desenvolver capacidades musicais ao nível do ritmo, da melodia tonal, da melodia atonal/intervalos e da harmonia. Os resultados demonstraram que o instrumento se assume como veículo de uma aprendizagem sensorial, privilegiando um trabalho de aquisição de competências auditivas. O instrumento também é utilizado ao nível da escrita e sempre com menor percentagem, ao nível da leitura.

Quando questionados sobre a forma como utilizam o piano nas suas aulas, foi possível verificar que a maioria dos participantes o utiliza como instrumento acompanhador (96%), seguindo-se a utilização do instrumento para demonstrações com exemplos musicais do repertório erudito (82%) e com exemplos musicais improvisados pelos próprios professores (81%). A elevada percentagem de utilização para improvisações revela que o instrumento proporciona uma demonstração rápida e eficiente de exemplos musicais, sem se recorrer apenas a gravações. Para além disso, os resultados revelaram que os participantes utilizam ainda o piano executando exemplos musicais de diferentes estilos de música (70%) e

compostos por si (47%). Alguns participantes, em percentagem minoritária (4%), assumem que utilizam o piano de outras formas, tendo sido referida a sua utilização “como meio para a realização de ditados” (Q 81), “para exemplos de fenómenos musicais” (Q108) e como “apoio na realização de exercícios/atividades (entoações, ditados, reprodução/destaque de melodias de diversos instrumentos ouvidos em obras diversas por gravação)” (Q124).

Ao longo da realização das entrevistas, foi igualmente notório que todos os entrevistados utilizam sistematicamente o piano como estratégia pedagógica. De entre as variadas razões apontadas, destacam-se as seguintes: o facto de ser um instrumento que permite tocar/ensinar harmonia e dar exemplos de forma rápida e prática. Esta última razão também poderá também estar relacionada com o facto da utilização do piano proporcionar uma aprendizagem mais sensorial. Outros ainda justificaram a sua utilização por considerarem-no um instrumento completo e versátil, por permitir não só fazer uma transposição na própria aula, como também vivenciar e interiorizar organizações sonoras, assim como diferentes estilos, ao mesmo tempo que proporciona atividades de treino auditivo.

Quando questionados relativamente aos objetivos para os quais utilizam o piano como estratégia pedagógica, muitos entrevistados afirmaram que o utilizam para desenvolver qualquer competência musical auditiva e de leitura, ao nível melódico, rítmico, harmónico e até expressivo.

De entre as inúmeras atividades mencionadas pelos entrevistados, a utilização sistemática do piano no acompanhamento de *Lieder* e de melodias foi uma das atividades realizadas pela maioria dos entrevistados (P1, P3, P4, P7 e P8). Para o trabalho melódico tonal, foram mencionadas pelos participantes as seguintes atividades: transposição melódica acompanhada (P1); acompanhamento de sequências de graus tonais/notas (P1, P3 e P8); contagem de tons e meios-tons (P2, P4); entoação de ordenações acompanhadas ao piano (P1); entoação de graus da escala (P3); reconhecimento de graus tonais (P7); improvisação melódica (P4); memorização a uma voz ou mais vozes (P6 e P8) e descodificação de uma melodia (P7).

A nível atonal foram referidas atividades como entoação de intervalos isolados ou em sequência (P1, P3 e P4) e reconhecimento de intervalos (P4 e P7).

A nível rítmico, os participantes utilizam mais a voz e o corpo (P1 e P3): “ritmicamente também [utilizo o piano], se bem que eu [proporciono muitas vezes a aquisição de competências rítmicas] vocalmente” (P1).

Relativamente a questões harmónicas, os participantes consideram realmente importante a utilização do piano em atividades de reconhecimento de funções tonais (P1, P3, P4, P6) e de reconhecimento de acordes (P4 e P6). Consideram ainda ser fundamental na demonstração de conceitos harmónicos (P8), como por exemplo, na identificação de cadências (P1) ou na identificação e entoação de um determinado som de um acorde (P2). Referiram que utilizam, ainda, o piano como suporte a atividades de entoação a duas, três ou quatro vozes (P2 e P6). Por último, pensam que a utilização do piano será indispensável como estratégia de demonstração de organizações sonoras e de encadeamentos harmónicos (P3 e P7).

Este estudo apresenta, porém, algumas limitações relacionadas com uma amostra de participantes na sua maioria constituída por professores da zona de Lisboa, entre os 25 e os 44 anos e com mais de 10 anos de serviço. Teria sido importante abranger de forma mais equitativa as outras zonas do país, faixas etárias e anos de serviço para que os resultados revelassem a verdadeira realidade do país.

Outra limitação deste estudo poderá ser o facto de não terem sido entrevistados professores que não utilizam o piano de forma sistemática. Nos questionários também teria sido útil ter perguntado aos professores as eventuais limitações da utilização do piano e ter solicitado uma justificação àqueles que não o utilizavam de forma sistemática.

Esta investigação terá criado um espaço para reflexão dos professores na altura em que preencheram o questionário. Espera-se que o trabalho resultante possa vir a ser um contributo para a prática letiva desses professores e de outros, assim como para as direções pedagógicas de escolas do Ensino Especializado de Música por todo o país, ajudando-os a refletir sobre as vantagens que a utilização do piano pode ter no desenvolvimento das capacidades musicais dos seus alunos, assim como no cumprimento dos objetivos propostos. Poderá também fornecer atividades variadas que se baseiam na sua utilização e que podem eventualmente contribuir para diferentes e novas dinâmicas de aula.

Embora não possa provar as vantagens da utilização do piano como estratégia pedagógica nas aulas de Formação Musical, o presente trabalho poderá ser um ponto de partida para a realização de um estudo experimental que talvez permita concluir sobre as vantagens da utilização do piano, para que este estudo exploratório parece apontar.

Reflexão Final

A realização deste Estágio no Conservatório Regional de Ponta Delgada, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música na área de especialização de Formação Musical, permitiu refletir de forma consciente e pormenorizada sobre a minha atividade docente.

Presentemente com dez anos de experiência a lecionar as disciplinas de Iniciação e de Formação Musical, considero que existem aspetos positivos que provieram tanto dos conhecimentos adquiridos na Licenciatura em Música na Variante de Formação Musical como também do meu percurso profissional. Todavia, estou também consciente dos erros que podem tornar-se hábitos, se não analisarmos com rigor e frequência a nossa prática docente. Só assim será possível contribuir para a evolução do nosso processo de ensino-aprendizagem. Este Estágio proporcionou, assim, a existência de momentos de reflexão tanto ao nível da observação das nove aulas gravadas como ao nível das reflexões diárias que acompanharam todos os planos regulares. O mesmo despertou em mim o sentido crítico e a capacidade de refletir sobre as aulas que leciono.

Também a componente de investigação se revelou importante no meu percurso enquanto aluna e enquanto docente. Permitiu não só alargar o meu conhecimento no âmbito da metodologia de investigação, que será útil para a prática docente, como contribuiu para um conhecimento da importância dada à utilização sistemática do piano nas aulas de Formação Musical, por parte da maioria dos professores de Ensino Especializado da música de todo o país. Nesse sentido, a partir da participação desses professores em questionários e entrevistas, foi possível perceber de forma mais pormenorizada e consistente com que objetivos pedagógico/didáticos os professores utilizam o piano, em que atividades o utilizam, de que forma o utilizam, quais as competências que pretendem que os seus alunos adquiram através da utilização do piano. Toda a informação adquirida nesta investigação de carácter exploratório veio não só confirmar a importância dada à utilização sistemática do piano nas minhas aulas, mas também enriquecer a minha prática pela partilha de materiais e de atividades que poderão ser utilizadas futuramente na minha prática pedagógica.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: ASA Edições.
- Almeida, H. (2014). *Relatório de Estágio*. Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.
- Belova, S. (2009). *Manual de metodologia de ensino-aprendizagem*. Nijniy Novgorod: Diatlovy Gory.
- Borba, T. (1937). *Manual de Harmonia*. Lisboa: Edições Neuparth, Valentim de Carvalho.
- García, J. M. (2013). El piano, instrumento musical por excelencia. Consultado em <http://suite101.net/article/el-piano-instrumento-musical-por-excelencia-a50180#.V309MtSLSt8>
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. London ; Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jaques-Dalcroze, É. (1965a). *Le Rythme, La Musique et L'Éducation*. Genève: Edition Featich.
- Jaques-Dalcroze, É. (1965b). *Les études musicales et l'éducation de l'oreille*. Laussane: Édition Featich.
- Jelen, B. (2015, de abril de). Current piano education Of Turkish Music teacher candidates: Comparisons of Instructors and Students Perceptions and Students Perceptions. *Academic Journals*, 10(8), 1249–1260.
- Kodály, Z., & Bónis, F. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. London ; New York: Boosey & Hawkes.
- Lopes-Graça, F. (1945). *Pequena História da Música de Piano*. Lisboa: Editorial “Inquérito.”
- Machado, A. (1921, de fevereiro de). O Ensino do Solfejo. *Revista Do Conservatório Nacional de Música*, (2).
- Machado, A., & Neuparth, J. (1931). *Lições de Solfejo*. Lisboa: Sassetti & C.a, L.da Editores.
- Medallidi, J. (2003). *Nós jogamos, compomos e cantamos*. São Petersburgo: Compositor.

Moreira, A. L. (2003). *Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente*. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Office Fédéral de la Culture. (2016). Formation Musicale. Consultado em <http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04250/04255/index.html?lang=fr>

Rosa, D. (2008). *Tomás Borba*. Angra do Heroísmo: Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33(4), 419–435. <http://doi.org/10.1177/0305735605056155>

Siciliano, M.-H. (2012). *Ma Iere Année de Formation Musicale*. France: H. Cube/Hexamusic.

Smetanina, G. (2011). A interdisciplinaridade nos conteúdos de Solfejo e Piano Segundo Instrumento. Consultado em музыка-в-заметках.рф

Varlamova, A. (2003). *Formação Musical*. Moscovo: Vlados.

Willems, E. (s.d.). *Petites Danses, Sauts et Marches*. Genève: Editions Pro Musica.


Willems, E. (1968). *L'éducation musicale nouvelle*. Suisse: Editions Pro Musica S.


Zolina, E. (2003). *Trabalhos de casa para Formação Musical*. Moscovo: Presto.

Anexos – Prática Pedagógica

Anexo 1 – Plano da aula gravada n.º 1 de IM 3

Nome do mestrando: Mariana Leite Carreiro	Data: 10.11.2015
Professor Cooperante: Prof. Rita Medeiros	Local: Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva Prof. Cristina Brito da Cruz	Número de alunos: 9
Grau/ano dos alunos/turma: 3º ano de Iniciação Musical (turma B)	Duração da aula: 45 min.

Objetivos Os alunos deverão ser capazes de:	Atividades / Estratégias
<p>Reproduzir por imitação a nova célula (colcheia duas semicolcheias) com nível elevado de precisão rítmica.</p> <p>Ler a nova célula (colcheia duas semicolcheias) com nível elevado de precisão rítmica.</p>	<p>Leitura rítmica com células rítmicas de divisão ternária do tempo, escritas e apontadas no quadro pelo professor (revendo todas as células dadas).</p> <p>Reprodução por imitação de nova célula rítmica (“semínima colcheia”) em <i>pã</i>.</p> <p>Reprodução de nova célula rítmica com apoio de números, partindo da célula representativa da divisão do tempo (três colcheias):</p> <div style="text-align: center;">  <p>1 - 2 - 3 1 3 1 3</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Célula em <i>loop</i> (com números e em “<i>pã</i>”); • Célula com apoio (com números e em “<i>pã</i>”); • Célula sem apoio (com números e em “<i>pã</i>”). <p>Reprodução e escrita de pequenas frases rítmicas de quatro pulsações, em conjunto.</p>
<p>Entoar graus melódicos de uma escala maior.</p>	<p>Entoação da escala de dó maior com números e do padrão 12131415161718/ 87868584838281.</p> <p>Entoação de padrões com números de acordo com a indicação da</p>

<p>Compreender o ritmo e os graus da escala que compõem a canção “Olha o Leão”.</p> <p>Ler o ritmo e os graus da escala que compõem a canção “Olha o Leão”, com rigor rítmico e de afinação.</p>	<p>professora, explorando a sensação de Tónica, Dominante, Sensível, assim como saltos entre números que constituem o acorde da Tónica e da Dominante e o salto presente na canção aprendida na aula anterior (4-2).</p> <p>Entoação da canção aprendida na aula anterior: “Olha o leão”.</p> <p>Exploração rítmica e melódica da canção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entoação da canção, marcando a pulsação, enquanto o professor regista no quadro as pulsações (a tempo) sobre as quais será escrito o ritmo da canção em conjunto; • Entoação da canção por frases em pã, descodificando o ritmo que será registado pelo professor no quadro sobre as pulsações já escritas; • Entoação de toda a canção em pã, lendo o ritmo escrito no quadro (“correção visual”); • Entoação dos graus melódicos que constituem a canção, descodificando-os frase a frase. O professor vai registando no quadro; • Leitura da canção com sistema de números, com acompanhamento ao piano; • Leitura da canção com nome de notas na tonalidade de Dó Maior, com acompanhamento ao piano; • Jogo de audição interior: cantando apenas as notas/números do acorde da tónica e ouvindo os restantes em audição interior e vice-versa. Depois, será feito o mesmo em dois grupos (um grupo canta as notas/números do acorde e outro canta as restantes notas/números: professor + alunos e dois grupos de alunos). <p>Nota: A canção será estudada em casa (com partitura) lendo-a com sistema de números e com nome de notas na tonalidade de Dó Maior.</p>
<p>Entoar e conhecer a escala de Dó Maior com gestos associados a cada nota, com níveis elevados de afinação.</p>	<p>Entoar a escala de Dó Maior com gestos específicos para cada nota, acompanhados ao piano pela professora.</p> <p>Exemplo:</p> 

Recursos:

Piano

Repertório e material de apoio:

Ficha de leitura/TPC.

Canção de V.M. Diniz: “Olha o Leão”.

Observações:

Faltou um aluno.

De um modo geral, penso que a aula correu bem e que os objetivos previstos foram alcançados, no entanto, devido ao cansaço dos alunos resultante do seu fim de dia de aulas, poderia ter tornado as atividades mais lúdicas e motivadoras.

Notei dificuldade, por parte de alguns alunos, na descodificação da célula nova, aquando da atividade que consistia em memorizar e escrever em conjunto frases rítmicas de quatro pulsações. Penso que poderá estar relacionado com o curto tempo que lhes disponibilizei para assimilação dessa mesma célula. Talvez fosse uma atividade a fazer numa próxima aula e não na aula em que uma célula é introduzida.

A atividade de descodificação do ritmo e graus da escala que constituem a canção aprendida na aula anterior foi, em geral, bem-sucedida e o entusiasmo dos alunos cresceu no momento em que foram criados os jogos de audição interior.

A última atividade, ajudou a fazer com que os alunos gastassem as suas últimas energias de forma bem-disposta e alegre, voltando com vontade para novas aprendizagens.

Anexo 2 – Plano da aula gravada n.º 2 de IM 3

Nome do mestrando: Mariana Leite Carreiro	Data: 16.02.2016
Professor Cooperante: Prof. Rita Medeiros	Local: Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva Prof. Cristina Brito da Cruz	Número de alunos: 8
Grau/ano dos alunos/turma: 3º ano de Iniciação Musical (turma B)	Duração da aula: 45 min.

Objetivos Os alunos deverão ser capazes de:	Atividades / Estratégias
Entoar graus melódicos da escala menor, com elevado nível de afinação	Entoação de padrões com números (em modo menor) escritos no quadro, explorando saltos melódicos presentes na canção que será revista na atividade seguinte.
Ler com precisão rítmica e de afinação a canção “Nana, nana”, de Sónia Ferreira. Transpor a melodia para o modo Maior.	Leitura da canção “Nana, nana”, de Sónia Ferreira: <ul style="list-style-type: none"> • Revisão do ritmo em “pã”; • Com sistema de números em Dó menor; • Com nome das notas em Dó menor; • Com sistema de números em Dó Maior; • Com nome das notas em Dó Maior. <p>Nota: A canção foi transcrita para o caderno em trabalho de casa – tonalidade de Dó menor. Depois de realizada a transcrição, os alunos estudaram também a canção, lendo-a com nome de notas.</p>
Ler células rítmicas em divisão ternária.	Leitura rítmica com células rítmicas de divisão ternária do tempo, escritas e apontadas no quadro pelo professor (revendo todas as células dadas).
Reproduzir por imitação a nova célula (“colcheia semínima”) com nível elevado de precisão rítmica.	Reprodução por imitação de uma nova célula rítmica (“colcheia semínima”) em pã.

<p>Ler a nova célula (“colcheia semínima”) com nível elevado de precisão rítmica.</p>	<p>Reprodução da mesma célula rítmica, partindo da célula representativa da divisão do tempo (três colcheias) e como inverso da última célula aprendida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Célula em <i>loop</i> (com números e em “pã”); • Célula com apoio (com números e em “pã”); • Célula sem apoio (com números e em “pã”); • Precedendo as restantes células de divisão ternária já interiorizadas (apontadas no quadro pela professora).
<p>Ler com precisão um acompanhamento rítmico ao excerto musical “Valsa I” da <i>Suite de Jazz nº 2</i> de D. Shostakovitch.</p>	<p>Leitura rítmica acompanhando o excerto musical “Valsa I” da <i>Suite de Jazz nº 2</i> de D. Shostakovitch.</p>
<p>Entoar a canção “Nuvens que andam no ar” com elevado nível de afinação e precisão rítmica.</p>	<p>Audição da canção “Nuvens que andam no ar” entoada pela professora ao piano.</p> <p>Aprendizagem da canção, repetindo cada uma das frases entoadas pela professora, com texto.</p> <p>Entoação da canção do início ao fim sem erros.</p> <p>Percussão do ritmo da canção com dois dedos na palma da mão, cantando (com e sem audição interior).</p> <p>Jogo de identificação da nova célula na canção entoada. Os alunos cantarão a canção, estalando os dedos quando identificarem a nova célula rítmica.</p>

Recursos:

Piano
Cd

Repertório e material de apoio:

Canção “Nana, nana”, de Sónia Ferreira;

Canção “Nuvens que andam no ar” (tradicional com arranjo de Ana Sofia Sequeira);

“Valsa I” da *Suite de Jazz nº 2* de D. Shostakovitch.

Observações:

A aula iniciou-se com a entoação de padrões compostos por números no modo menor, preparando os saltos que fazem parte da canção lida à primeira vista na aula anterior. Estes padrões foram escritos no quadro antes do início da aula, tal como me foi sugerido pela Professora da disciplina de Didática, de forma a rentabilizarem-se todos os minutos da aula. Surgiram algumas dificuldades nos mesmos saltos, tendo corrigido e ajudado os alunos no momento. Pedi-lhes que cantassem a passagem em grau conjunto, do número de partida ao de chegada e que cantassem, de seguida, o salto pretendido. Nessa atividade, foi solicitado aos alunos que entoassem cada frase numérica com o ostinato elaborado pela célula “semínima colcheia”, de divisão ternária. Em determinadas passagens, como os padrões eram parecidos com passagens melódicas da canção, tanto os alunos como eu, acabámos por cantar o ritmo dessas mesmas passagens e não o que lhes tinha pedido. Apesar disso, a preparação foi bem-sucedida e os saltos melódicos pretendidos foram interiorizados. Procurei, ainda, não dobrar os graus melódicos no acompanhamento.

Seguiu-se a revisão da canção lida na aula anterior apenas em sistema de números. A mesma foi estudada em casa com números e com nome de notas na tonalidade de Dó menor. Uma vez que os alunos estão a iniciar-se na leitura melódica, optei por rever primeiramente o ritmo antes da entoação melódica. Foi pedido aos alunos que cantassem a mesma canção em modo Maior, tanto com sistema de números (para que ficassem claros os graus melódicos modais 3 e 6), como com nome de notas, em Dó Maior. A atividade foi, também, bem-sucedida. Procurei não cantar com os alunos, de modo a desenvolver a sua autonomia no processo de leitura.

Seguiu-se a introdução de uma nova célula, por imitação. Realizei pequenos motivos rítmicos compostos pela nova célula seguida de outra já sabida, ou explorando a nova com e sem apoio e em *loop*. Os alunos repetiram os motivos e a certa altura, percutiram, em simultâneo, a polirritmia pulsação-divisão. Depois disso, apresentei-lhes a nova célula rítmica por comparação com o seu inverso já aprendido. A célula foi explorada ao nível da leitura, com apoio, sem apoio, em *loop* e no contexto das restantes células.

Realizou-se, depois, uma leitura rítmica presente na ficha distribuída. A leitura rítmica foi feita em “pã”. De seguida, os alunos escutaram o excerto musical “Dança I” da obra *Suite de Jazz nº2* de D. Shostakovitch, seguindo a leitura em audição interior. A mesma foi realizada em “pã” sobre o excerto ouvido e também com clavas. Procurei ajudá-los a manterem-se na pulsação do excerto (um pouco rápida) e porque também tinham de lidar com repetições.

De seguida, os alunos aprenderam a canção “Nuvens que andam no ar”. Senti os alunos atentos e motivados na audição da canção, assim como em todo o processo de aprendizagem da mesma. Depois da audição inicial, uma aluna afirmou que se tratavam de duas quadras invertidas (ao nível do texto), o que demonstra a sua atenção. Todos os alunos me responderam rápida e assertivamente à temática da canção. Durante a aprendizagem, por frases, procurei estar atenta à afinação, dando-lhes *feedback* corretivo no momento. Os alunos percutiram o ritmo da canção com sucesso e descobriram a nova célula, através da percussão do ritmo. Pedi-lhes que estalasse os dedos aquando da entoação da nova célula.



O plano de aula foi cumprido. No entanto, será objetivo em próximas aulas, explorar a mesma canção do ponto de vista melódico, de entoação dos graus da escala e transposição da mesma para o modo menor.

Nesta aula, procurei reduzir a presença da minha voz nas atividades de leitura, assim como não dobrar a melodia/graus melódicos no piano. Tive também a preocupação de orientar melhor cada atividade, ajudando os alunos no processo de aprendizagem, dando-lhes mais *feedback* corretivo e positivo, no momento.

Gostaria de realçar, também, a atenção e motivação dos alunos, assim como o seu empenho no cumprimento das tarefas.

Anexo 3 – Plano da aula gravada n.º 3 de IM 3

Nome do mestrando:	Data:
Mariana Leite Carreiro	3.05.2016
Professor Cooperante:	Local:
Prof. Rita Medeiros	Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador:	Número de alunos:
Prof. Helena Almeida e Silva	8
Prof. Cristina Brito da Cruz	
Grau/ano dos alunos/turma:	Duração da aula:
3º ano de Iniciação Musical (turma B)	45 min.

Objetivos	Atividades / Estratégias
<p>Os alunos deverão ser capazes de:</p> <p>Reproduzir a nova célula rítmica “colcheia pontuada semicolcheia”, no contexto das restantes células já aprendidas, com nível elevado de precisão rítmica.</p>	<p>Reproduções rítmicas em “pã”.</p> <p>Reprodução dois ostinatos realizados pela professora.</p> <p>Reproduções rítmicas em “pã” sobre os ostinatos.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>“colcheia com ponto semicolcheia” seguida de semínima</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>“colcheia com ponto semicolcheia” seguida de pausa de semínima</p> </div> </div>
<p>Cantar a canção “Aranha Trapezista”, de Maria João Caires, com texto, acompanhamento ao piano e marcação do ostinato, com precisão rítmica e de afinação.</p>	<p>Revisão da canção “Aranha Trapezista”, de Maria João Caires, aprendida na aula anterior.</p> <p>Marcação de ostinatos, entoando a canção.</p>

<p>Reconhecer auditivamente cadências.</p>	<p>Reconhecimento auditivo de cadências perfeita e à dominante de entre as tocadas pela professora ao piano.</p> <p>Introdução da cadência perfeita picarda por comparação com a cadência perfeita.</p> <p>Jogo de reconhecimento:</p> <p>Cadência Perfeita – mão fechada;</p> <p>Cadência à Dominante – mão aberta;</p> <p>Cadência Perfeita Picarda – uma vénia.</p>
<p>Entoar ordenações em Dó menor com precisão rítmica e de afinação.</p>	<p>Entoação da seguinte ordenação, cantando-a com o ritmo “colcheia pontuada semicolcheia” com apoio em semínima:</p> <p>121;232;343 (...) 878; 767; 656 (...) - com nome de notas em Dó menor;</p> <p>123;234;345 (...) 876; 765; 654 (...) - com nome de notas em Dó menor.</p>
<p>Entoar graus da escala de dó menor com elevado nível de afinação.</p>	<p>Entoação de graus da escala de Dó menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com sistema de números; • Com nome de notas;
<p>Ler com precisão rítmica e de afinação a peça “<i>Les petits poissons</i>” com acompanhamento ao piano.</p>	<p>Leitura da melodia “<i>Les petits poissons</i>” (dó menor):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura seca do ritmo; • Leitura solfejada em sistema de números; • Leitura entoada com sistema de números; • Leitura entoada com nome de notas; • Leitura entoada percutindo os ostinatos explorados nas primeiras atividades.
<p>Recursos:</p> <p>Piano</p> <p>Repertório e material de apoio:</p> <p>Canção “Aranha Trapezista”, de Maria João Caires;</p> <p>“<i>Les petits poissons</i>”.</p>	

Observações:

A aula iniciou-se com reproduções rítmicas em “pã”. Pedi aos alunos que estivessem de pé, de modo a sentirem o ritmo com todo o corpo, tal como me foi sugerido após a realização de aulas anteriores. Penso que foi uma forma leve de começar a aula, uma espécie de “vitaminas” no começo. Depois, foram revistos os ostinatos trabalhados na aula anterior, aquando da introdução da célula rítmica “colcheia pontuada semicolcheia”. Sobre esses ostinatos, os alunos reproduziram os ritmos feitos por mim em “pã”. No início, comecei com frases rítmicas de quatro pulsações, o que se verificou serem demasiado grandes para a complexidade da atividade. Optei por realizar padrões de dois tempos, o que permitiu ter maior controlo da turma. Penso que, desta forma, a maioria dos alunos conseguiu alcançar o objetivo proposto. Procurei estar atenta a toda a turma e dar *feedback* positivo e corretivo no momento.

Seguiu-se a revisão da canção aprendida na aula anterior “Aranha Trapezista”, de Maia João Caires, escolhida para vivenciar a célula acima referida. Foram isoladas e trabalhadas pequenas secções que, do ponto de vista melódico, estavam esquecidas. Cantei com os alunos nesse processo de correção, demonstrando-lhes o contorno melódico correto. Depois disso, foi-lhes pedido que marcassem o primeiro ostinato realizado na atividade anterior. Senti dificuldade em fazer com que mantivessem uma pulsação estável durante a entoação para que o ostinato fosse preciso e perceptível. Por outro lado, a escolha de um andamento mais rápido tornou o ostinato “swingado”. Pedi-lhes, então, que cantassem de forma mais lenta, o que melhorou significativamente a marcação do mesmo.

De seguida, foi realizada uma atividade com o objetivo de os alunos reconhecerem cadências. Foram revistas as cadências aprendidas (perfeita e à dominante), de modo a introduzir-se uma cadência nova: perfeita picarda. Comecei por exemplificar, improvisando ao piano duas frases iguais mas terminando em cadência perfeita e em cadência perfeita picarda, para que os alunos sentissem auditivamente a diferença, por comparação. Depois disso realizou-se um jogo de reconhecimento associando gestos às respostas corretas. Após cada uma das improvisações, os alunos identificariam a cadência final representando-a com o gesto correspondente. Penso que o jogo resultou, os alunos sentiram-se motivados na sua realização, tendo sido cumprido o objetivo pretendido.

Depois disso, os alunos entoaram ordenações na tonalidade de dó menor, após terem cantado a escala. Mais uma vez, por lapso da minha parte, foi substituída a versão harmónica na descida da escala, pela versão da escala natural. Esta mudança, gerou alguma confusão, pelo que foi necessário estar atenta e corrigir a entoação do sétimo grau, principalmente aquando da entoação das ordenações.

Na atividade seguinte onde se previa a entoação de graus melódicos da tonalidade de Dó menor, optei por experimentar a solicitar-lhes a entoação dos mesmos a partir dos números que lhes mostrava com os dedos e sem acompanhamento ao piano. Penso que a atividade correu bem e os alunos se mantiveram atentos, na expectativa de ver o grau seguinte. Nesta atividade, tentei dar-lhes o *feedback* corretivo e positivo necessário à sua concretização.










Por último, foi lida a peça “*Les petits poissons*”, em Dó menor. Pedi aos alunos que lessem, em conjunto e em “pã”, o ritmo da peça. Depois disso, solfejaram o ritmo não com nome de notas, mas sim com os graus melódicos correspondentes (em sistema de números), deduzidos no momento. Por fim,

leram a peça com nome de notas e acompanhamento ao piano. Aproveitei o excerto para introduzi-lhes a “suspensão”, assim como para reconhecerem as cadências realizadas no acompanhamento. O plano de aula foi cumprido.

Anexo 4 – Plano da aula gravada n.º 1 de FM 1

Nome do mestrando:	Data:
Mariana Leite Carreiro	5.01.2016
Professor Cooperante:	Local:
Prof. Rita Medeiros	Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador:	Número de alunos:
Prof. Helena Almeida e Silva	12
Prof. Cristina Brito da Cruz	
Grau/ano dos alunos/turma:	Duração da aula:
1º Grau de Formação Musical (turma B)	90 min.

Objetivos Os alunos deverão ser capazes de:	Atividades / Estratégias
Ler as células rítmicas introduzidas no 1º período (“colcheia duas semicolcheias” e o seu inverso).	Revisão das células aprendidas no período anterior: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura apontada, revendo as células em <i>loop</i>, com apoio, sem apoio e no contexto das restantes já aprendidas.
Reproduzir a nova célula rítmica “colcheia pontuada semicolcheia”) com nível elevado de precisão rítmica.	Reprodução, por imitação, da nova célula rítmica: “colcheia pontuada semicolcheia”; Reprodução da célula rítmica: <ul style="list-style-type: none"> • em <i>loop</i> (com números e em “pã”); • com apoio (com números e em “pã”); • sem apoio (com números e em “pã”). Reprodução da célula rítmica sobre as seguintes polirritmias executadas com as duas mãos em simultâneo: <ul style="list-style-type: none"> • pulsação (na esquerda) + divisão (na direita); • pulsação (na esquerda) + subdivisão (na direita).
Reproduzir com precisão rítmica pequenos ostinatos rítmicos memorizados, acompanhando o excerto musical “ <i>Baires Promenade</i> ”, de A. Piazzolla.	Memorização de pequenos ostinatos rítmicos que exploram três importantes situações da célula em aquisição (célula com apoio, célula sem apoio e célula <i>em loop</i>), associadas a 3 esquemas corporais (pés, palmas e mãos nas pernas, respetivamente).

	<p>Execução desses ostinatos consoante a indicação do professor (que irá apontando as imagens corporais associadas aos ostinatos memorizados), acompanhando o excerto musical “<i>Baires Promenade</i>” de A. Piazzolla.</p> <table border="1" data-bbox="651 427 1358 927"> <tr> <td data-bbox="651 427 887 927">  <p>“colcheia com ponto semicolcheia” seguida de semínima (célula nova com apoio)</p> </td> <td data-bbox="887 427 1123 927">  <p>“colcheia com ponto semicolcheia” duas vezes (célula nova em <i>loop</i>)</p> </td> <td data-bbox="1123 427 1358 927">  <p>“colcheia com ponto semicolcheia” seguida de pausa de semínima (célula nova sem apoio)</p> </td> </tr> </table>	 <p>“colcheia com ponto semicolcheia” seguida de semínima (célula nova com apoio)</p>	 <p>“colcheia com ponto semicolcheia” duas vezes (célula nova em <i>loop</i>)</p>	 <p>“colcheia com ponto semicolcheia” seguida de pausa de semínima (célula nova sem apoio)</p>
 <p>“colcheia com ponto semicolcheia” seguida de semínima (célula nova com apoio)</p>	 <p>“colcheia com ponto semicolcheia” duas vezes (célula nova em <i>loop</i>)</p>	 <p>“colcheia com ponto semicolcheia” seguida de pausa de semínima (célula nova sem apoio)</p>		
<p>Descodificar, em conjunto, pequenas frases rítmicas de quatro pulsações.</p>	<p>Pequenos ditados rítmicos, em conjunto, no quadro que incluem a célula em aquisição.</p>			
<p>Cantar ordenações em Dó Maior com a nova célula rítmica em com e sem apoio e em <i>loop</i> com precisão rítmica e de afinação.</p>	<p>Entoação de ordenações:</p> <p>123 234 345 (...) – com a nova célula rítmica com apoio em semínima e sem apoio em pausa de semínima.</p> <p>121 232 343 (...) – com a nova célula rítmica com apoio em semínima e sem apoio em pausa de semínima.</p> <p>13 24 35 (...) – em semínimas e depois com a nova célula em <i>loop</i>.</p>			
<p>Memorizar e descodificar melódica e ritmicamente o tema “<i>Berceuse pour la poupée</i>”, de R. Schumann.</p>	<p>Memorização do tema “<i>Berceuse pour la poupée</i>”, de R. Schumann executado pelo professor ao piano (correspondente à parte mais aguda da mão direita). A memorização será dividida em duas partes (cada parte com 4 compassos). Depois de memorizado o tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entoação sem nome de notas; • Entoação com números; • Descodificação do ritmo e escrita do mesmo, em conjunto, no quadro; • Escrita dos números sob o ritmo; • Entoação do tema com nome de notas em Dó Maior. 			

<p>Transpor o tema memorizado para a tonalidade de Sol Maior.</p>	<p>Preparação da tonalidade de Sol Maior. Transposição do tema, oralmente, para a referida tonalidade.</p> <p>Nota: Como trabalho de casa, os alunos terão de memorizar a melodia em Sol Maior.</p>
<p>Ler cantando a duas vozes com elevado nível de afinação a peça “<i>Petits duos a capella</i>”, C. Koechlin.</p>	<p>Leitura entoada a duas vozes: “<i>Petits duos a capella</i>”, C. Koechlin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura entoada da voz superior; • Leitura entoada da voz inferior; • Leitura a duas vozes (professor - voz inferior + grupo de alunos – voz superior e vice-versa); • Leitura a duas vozes com dois grupos de alunos.

Recursos:

Cd e Pen (Aparelhagem)

Piano

Clavas

Repertório e material de apoio:

“*Baires Promenade*”, de A. Piazzolla (excerto em Cd)

“*Berceuse pour la poupée*”, de R. Schumann;

“*Petits duos a capella*”, C. Koechlin;

Observações:

Faltou um aluno.

A aula decorreu como planeado, tendo sido cumprido o plano posposto.

A aula iniciou-se com a revisão das células abordadas no final do primeiro período, tendo-se concluído a sua consolidação. De seguida foi introduzida a nova célula rítmica “colcheia com ponto semicolcheia” que, apesar de ser conteúdo da disciplina de Iniciação não foi adquirida por alguns alunos da turma. Penso que se tratou de um trabalho diversificado, incluindo percussão corporal, que tanto contribuiu para a consolidação da mesma, nas situações previstas: com apoio, sem apoio e em *loop*. Os alunos mostraram-se bem-dispostos e atentos. A vivência rítmica, através do corpo, é de especial importância na aquisição de qualquer conteúdo de essência rítmica. Embora tenham confundido algumas vezes o ostinato associado à célula rítmica com apoio com o ostinato associado à célula rítmica em *loop*, procurei estar atenta e dar *feedback* corretivo no momento, sempre que achei pertinente.

Depois dos ditados rítmicos em conjunto, a partir de pequenas frases memorizadas, os alunos realizaram ordenações, fazendo-se uma revisão das mesmas, mas incluindo padrões rítmicos com a célula em aquisição.




Seguiu-se a memorização do tema “*Berceuse pour la poupée*” de R. Schumann. Senti os alunos atentos e motivados na memorização do mesmo, tendo participado de forma assertiva na descodificação do seu ritmo e dos graus melódicos que o compõem. Foi preparada a tonalidade de Sol Maior e feita a transposição oral do tema para a referida tonalidade. Notou-se alguma dificuldade na adaptação a outra tónica e restantes graus. No entanto, o trabalho será continuado em casa para que os alunos melhor se ambientem à tonalidade de Sol Maior.

Finalmente, foi lida a peça “*Petits duos a capella*”, da C. Koechlin. Primeiramente foi lida a voz superior, *a capella*, onde surgiram algumas dificuldades de entoação por parte dos alunos com um registo vocal mais grave. Tentei orientá-los para que mudassem de oitava nas secções mais agudas. Seguiu-se a leitura da voz inferior. Depois de lidas as duas vozes em separado, cantámos a duas vozes: os alunos entoaram a voz superior e a professora a voz inferior. Como os referidos alunos permaneciam com as mesmas dificuldades vocais ao nível da extensão, resolvi que integrassem, comigo, a segunda voz, por ser mais grave. Depois disso, procurei equilibrar os grupos em número para que pudessem cantar a duas vozes de forma mais autónoma. Foram surgindo algumas dificuldades de afinação, tendo estado atenta e procurando corrigir-lhes. Apesar dos imprevistos, que também fazem parte do processo de aprendizagem, tratou-se de um bom momento e uma boa experiência de entoação a vozes e, sobretudo, *a capella*.

Anexo 5 – Plano da aula gravada n.º 2 de FM 1

Nome do mestrando:	Data:
Mariana Leite Carreiro	15.03.2016
Professor Cooperante:	Local:
Prof. Rita Medeiros	Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador:	Número de alunos:
Prof. Helena Almeida e Silva	12
Prof. Cristina Brito da Cruz	
Grau/ano dos alunos/turma:	Duração da aula:
1º Grau de Formação Musical (turma B)	90 min.

Objetivos Os alunos deverão ser capazes de:	Atividades / Estratégias
Cantar ordenações em Fá Maior com precisão rítmica e de afinação.	Entoação de ordenações (ascendente e descendente): 11 22 3 321 (...) – com números e com nome de notas; 11 22 3 321 3 2 1 (...) – com nome de notas; 11 22 3 321 3 2 1 3 1 (...) – com nome de notas; 12131415161718; 87868584838281 – com números e com nome de notas.
Entoar graus da escala de Fá Maior com elevado nível de afinação.	Entoação de graus da escala de Fá Maior (com sistema de números e com nome de notas), preparando a leitura seguinte: <ul style="list-style-type: none"> • Saltos entre notas do acorde da tónica; • Salto de qualquer grau para a tónica e vice-versa; • Salto entre tónica e sub-dominante.
Ler cantando com elevado nível de afinação a peça “Partilha” de V. Shainsky.	Leitura à primeira vista da peça “Partilha” de V. Shainsky, com acompanhamento ao piano.
Reproduzir com precisão frases rítmicas de duas a quatro pulsações (em divisão ternária do tempo), realizadas pela professora.	Reproduções rítmicas em divisão ternária do tempo, sobre a polirritmia “divisão – pulsação” percutida com as duas mãos em simultâneo.

	<p>Serão vivenciadas as seguintes células introduzidas na aula anterior:</p> 
<p>Ler, percutindo com rigor, células rítmicas de divisão ternária, acompanhando um excerto musical gravado.</p>	<p>Leitura rítmica apontada em divisão ternária.</p> <p>Leitura de um excerto rítmico em “pã”.</p> <p>Percussão do mesmo excerto em clavas.</p> <p>Acompanhamento de uma peça popular, lendo e percutindo as células presentes no excerto rítmico.</p>
<p>Entoar graus da escala de Sol Maior com elevado nível de afinação.</p>	<p>Entoação de graus da escala de Sol Maior, preparando a leitura seguinte.</p>
<p>Ler cantando a duas vozes com elevado nível de afinação a peça “Air Gavote”, de C. Graupner.</p>	<p>Leitura entoada da peça lida à primeira vista na aula anterior: “Air Gavote”, de C. Graupner:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da primeira voz com nome de notas; • Leitura da segunda voz com nome de notas; • Leitura a duas vozes – dois grupos de alunos.
<p>Ler cantando com elevado nível de afinação a peça “Gospel”, de P. Ribour.</p>	<p>Leitura à primeira vista da peça “Gospel”, de P. Ribour.</p> <p>Leitura da peça, percutindo ostinatos rítmicos em dois grupos.</p> <p>a)</p>  <p>b)</p> 

Recursos:

Aparelhagem

Cd

Piano

Clavas

Repertório e material de apoio:

“Partilha”, de V. Shainsky;

“*Air Gavote*”, de C. Graupner;

“*Gospel*”, de P. Ribour.

Observações:

A aula iniciou-se com a entoação de ordenações em Fá Maior, segundo um padrão já vivenciado no contexto da tonalidade de Sol Maior. Habituada à tonalidade de Sol Maior, senti que houve uma desconcentração harmónica da minha parte, que poderá ter contribuído para alguma estranheza e dificuldade na entoação dos alunos. Apesar disso, noto que os alunos se ambientaram bem à nova tonalidade (Fá Maior), introduzida apenas na aula anterior.

Seguiu-se a entoação de graus da escala de Fá Maior: numa primeira fase entoaram os números/graus solicitados por mim no momento e depois cantaram com nome de notas os números/graus pedidos, para melhor se ambientarem às notas correspondentes a cada grau da nova tonalidade. Foram explorados saltos entre graus da escala que compõem passagens melódicas da peça lida posteriormente. Depois de preparada a tonalidade, prosseguiu-se com a leitura da peça “Partinha”, em andamento lento e, de certa forma, mais livre (ritmicamente), de modo a proporcionar aos alunos independência no processo de leitura. Nesse momento, penso que será visível a preocupação que tive em melhorar a ausência da minha voz no processo de leitura à primeira vista. A minha voz esteve presente apenas em momentos de demonstrações, após os alunos já terem lido uma determinada passagem melódica, demonstrando-lhes dinâmicas, respirações, fraseado. Houve, também, a preocupação de se fazer música. Penso que os alunos leram bem para um primeiro grau de Formação Musical e que o trabalho de preparação da tonalidade foi fundamental. Além disso, tentei guiar o processo e ajudá-los nas passagens com saltos que eram à partida mais complexos. Procurei dar-lhes *feedback* corretivo e positivo no momento, assim como elogiar a evolução vocal do aluno Vasco, na facilidade demonstrada em fazer mudanças de oitava.

Após este momento de leitura melódica, realizado ao piano, os alunos sentaram-se um pouco para um momento rítmico. Pedi-lhes, tal como planeado, que percutissem com as duas mãos em simultâneo, o ostinatos pulsação-divisão (mão esquerda-mão direita, respetivamente), ao mesmo tempo que reproduziam frases rítmicas de duas pulsações realizadas por mim em “pã”. Vivenciaram as três células introduzidas na aula anterior no contexto de divisão ternária do tempo. Essas células foram vivenciadas

com e sem apoio e em *loop*. Após as reproduções foi-lhes perguntado quais as células que foram executadas e por que ordem. Os alunos responderam assertivamente. Seguiu-se a leitura apontada de todas as células de divisão ternária aprendidas até então, salientando as novas. Penso que os alunos responderam muito bem à atividade, demonstrando-se atentos e empenhados na sua realização. Este trabalho serviu de preparação à leitura mais extensa que se seguiu. A mesma foi lida, primeiramente, em “pã”, depois percutida em clavas. Também lhes foi proporcionada uma audição da peça que iriam acompanhar com a mesma leitura percutida para que sentissem o tempo e as ligeiras mudanças de pulsação. Depois dessa audição, os alunos percutiram a leitura rítmica. Surgiram algumas dificuldades que penso terem sido superadas quando lhes pedi que reproduzissem determinadas secções. Notei que a maioria dos alunos assimilou as novas células e que, por isso, o objetivo tenha sido cumprido.

Após o momento rítmico, pedi aos alunos que voltasse para junto do piano e foi realizado um aquecimento rápido à tonalidade de Sol Maior. Foi continuado o trabalho de leitura melódica a uma e a duas vozes. Apesar de já estarem divididos em dois grupos, todos os alunos leram a primeira e a segunda voz. Depois disso, pedi-lhes que cantassem a duas vozes. Foi difícil sentirem-se seguros. Penso que foi precipitada, da minha parte, a junção das duas vozes em dois grupos. Poderia ter cantado a segunda voz e os alunos a primeira, ou vice-versa. Recorri ao piano para que se sentissem mais confortáveis e seguros na afinação e resultou em certa medida.

A aula terminou com uma breve leitura à primeira vista. A peça de carácter alegre foi pensada propositadamente como atividade de fim de aula, para que os alunos terminassem motivados e com a sensação de missão cumprida. A leitura da peça foi bem-sucedida. Depois disso, apesar de já se estar a aproximar o final de aula, pedi-lhes que realizassem um ostinato rítmico corporal em dois grupos. Os alunos conseguiram realizá-lo e até notei que estavam muito motivados a fazê-lo, sem demonstrações aparentes de cansaço. Começaram por realizar o ostinato enquanto me acompanhavam a cantar. Quando lhes pedi que cantassem em simultâneo, a atividade não correu tão bem. Teria sido necessário mais tempo para assimilarem melhor a leitura melódica e conseguirem percutir o ostinato em simultâneo. No entanto, para que não terminassem a aula com a sensação de frustração, pedi-lhes que me acompanhassem novamente. Os alunos do segundo grupo sugeriram ainda um efeito rítmico diferente que consistia em percutir o seu ritmo não com as mãos nas pernas, mas com os pés. Essa atitude, demonstrou o seu interesse e entusiasmo, assim como a sua criatividade perante a atividade proposta. Os alunos estudarão a peça e o ostinato em casa e o trabalho será continuado e amadurecido na próxima aula, após a interrupção letiva da Páscoa.

Anexo 6 – Plano da aula gravada n.º 3 de FM 1

Nome do mestrando:	Data:
Mariana Leite Carreiro	26.04.2016
Professor Cooperante:	Local:
Prof. Rita Medeiros	Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador:	Número de alunos:
Prof. Helena Almeida e Silva	12
Prof. Cristina Brito da Cruz	
Grau/ano dos alunos/turma:	Duração da aula:
1º Grau de Formação Musical (turma B)	90 min.

Objetivos Os alunos deverão ser capazes de:	Atividades / Estratégias
Entoar com elevado nível de afinação a peça “Partilha” de V. Shainsky.	Entoação da escala de Fá Maior. Entoação da peça “Partilha” de V. Shainsky, com acompanhamento ao piano.
Entoar graus da escala de Fá Maior com elevado nível de afinação. Entoar com nome de notas o excerto musical da peça “Contredanse en Roudeau K213” de W. A. Mozart memorizado na aula anterior.	Preparação da tonalidade de Fá Maior. Entoação da melodia memorizada na aula anterior – “Contredanse en Roudeau K213” de W. A. Mozart – com nome de notas em Fá Maior.
Cantar ordenações em ré menor com precisão rítmica e de afinação.	Introdução da tonalidade de Ré menor: <ul style="list-style-type: none"> • Entoação da escala; • Entoação de ordenações. Ex: 121 232 343 (...) 1717 212 323 (...)
Entoar graus da escala de ré menor com elevado nível de afinação.	Entoação de graus da escala de ré menor.

<p>Memorizar com elevado nível de afinação duas frases melódicas, extraídas do folclore russo, entoadas pela professora.</p> <p>Descodificar os graus melódicos constituintes, cantando primeiramente com sistema de números e depois com nome de notas.</p>	<p>Reprodução e memorização de quatro frases melódicas extraídas do folclore russo entoadas pela professora.</p> <p>Entoação da melodia com sistema de números e com nome de notas na tonalidade de ré menor.</p>
<p>Ler com precisão as células rítmicas introduzidas no até então.</p>	<p>Revisão das células aprendidas no período anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura apontada, revendo as células em <i>loop</i>, com apoio, sem apoio e no contexto das restantes já aprendidas em divisão binária e ternária do tempo • Leitura das mesma células, alternando entre as duas divisões.
<p>Reproduzir a nova célula rítmica (“tercina”) com nível elevado de precisão rítmica.</p>	<p>Reprodução, por imitação, da nova célula rítmica: “tercina”;</p> <p>Reprodução da célula rítmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • em <i>loop</i> (com números e em “pã”); • com apoio (com números e em “pã”); • sem apoio (com números e em “pã”).
<p>Reconhecer auditivamente cadências.</p>	<p>Reconhecimento auditivo de cadências perfeita e à dominante de entre as tocadas pela professora ao piano.</p> <p>Introdução da cadência perfeita picarda por comparação com a cadência perfeita.</p> <p>Jogo de reconhecimento.</p>
<p>Ler o cânone “<i>Doeba doebidoewabada</i>” com precisão rítmica e de afinação.</p>	<p>Leitura do cânone “<i>Doeba doebidoewabada</i>” (Ré menor):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do ritmo sem ligaduras; • Leitura entoada com sistema de números; • Leitura entoada com nome de notas; • Leitura da peça com as ligaduras originais, com nome de notas; • Leitura da peça com texto; • Entoação da peça em cânone.

Recursos:

Piano

Repertório e material de apoio:

“Partilha” de V. Shainsky;

Contredanse en Roudeau K213, de W. A. Mozart;

Melodia do folclore russo;

“*Doeba doebidoewabada*”.

Observações:

Não estiveram presentes dois alunos.

A aula iniciou-se com a entoação de uma tema que os alunos já conheciam, lido na última aula gravada. Pensei que seria uma maneira leve de começar a aula, pois os alunos demonstram gosto na sua entoação e já o têm de cor.

Seguiu-se a revisão do tema memorizado na aula anterior *Contredanse en Roudeau K213*, de W. A. Mozart. A memorização foi escolhida para trabalhar os graus tonais da tonalidade de Fá Maior. Tentei estar atenta às correções necessárias, visto que os alunos não se recordavam de todo o tema. Foram exploradas as passagens melódicas onde manifestaram mais insegurança.

Depois disso, foi introduzida a tonalidade relativa – ré menor. Os alunos iniciaram esse trabalho cantando a escala e depois seguiu-se a entoação de ordenações. Devido a um erro da minha parte, ocorrido em aulas anteriores (aquando da introdução da tonalidade de mi menor), os alunos tiveram alguma dificuldade em distinguir o sétimo grau subido (versão ascendente da escala harmónica) do sétimo grau baixado (versão descendente da escala natural). Em aulas anteriores foi-lhes fornecida a versão harmónica tanto a descer como a subir. Procurei corrigir-lhes no momento, pedindo-lhes que tivessem atenção na diferenciação desses dois graus tonais.

Seguiu-se a memorização de um excerto musical cantado por mim. Os alunos reproduziram cada uma das quatro frases. Como todas as frases eram semelhantes, ocorreram dúvidas durante o processo de memorização. Tentei isolar os problemas que iam surgindo, cantando com eles essas passagens, utilizando estratégias que permitissem comparar e diferenciar cada uma das partes. Depois de memorizado, os alunos cantaram o tema com nome de notas na tonalidade de ré menor.

De seguida, foi realizado um trabalho rítmico que pretendeu introduzir a “tercina”. Os alunos começaram por rever as células rítmicas dadas em cada uma das divisões e depois experimentaram a alternar entre as células das duas divisões, segundo a minha indicação. Foi, desta forma, que introduzi a “tercina”. Nessa atividade, procurei estabelecer mais contato visual com os alunos (aspeto que me tinha sido apontado nas aulas anteriores).

Depois dessa atividade, foram revistas as cadências perfeita e à dominante, de modo a poder-se inserir

a cadência perfeita picarda. Procurei introduzir a nova cadência por comparação com a cadência perfeita, improvisando dois exemplos idênticos em caráter, dinâmica, andamento, mas com finais diferentes. Os alunos entenderam bem a diferença, verbalizando-a. Realizei, após alguns exemplos, um jogo de reconhecimento das três cadências. Os alunos ouviam cada exemplo improvisado por mim e realizavam o gesto correspondente a cada cadência (cadência perfeita – mostravam a mão fechada; cadência à dominante – mostravam a mão aberta e cadência perfeita picarda – faziam uma vénia). Penso que o jogo tornou a aprendizagem motivadora e interessante, levando À concretização do objetivo proposto.

Por fim, os alunos montaram a peça “*Doeba doebidoewabada*”. Foi-lhes entregue uma folha que continha três versões da mesma peça, de modo a que a sua leitura fosse gradual. A primeira versão continha a melodia com o ritmo simplificado, ou seja, sem ligaduras. Os alunos começaram por ler o ritmo em “pã”, depois leram a peça com sistema de números (escritos por eles na partitura). A leitura em dois eixos revelou-se difícil. Foi necessária uma descodificação da altura sonora sem rigor rítmico. Procurei cantar o menos possível nesse processo de leitura à primeira vista, fornecendo-lhes pistas. Seguidamente, leram novamente, tomando uma maior atenção ao ritmo. Numa segunda versão da peça, os alunos identificaram a presença de ligaduras. Seguiu-se um trabalho nesse sentido: trabalhar o ritmo com ligaduras. Depois desse trabalho, os alunos cantaram a peça com texto (presente na terceira versão). O texto era difícil, mas ao mesmo tempo penso que tornou a atividade motivadora e interessante. Foi realizado um trabalho no sentido de se poder entoar o cânone a duas partes *a capella* (com a professora).

Foram objetivos a melhorar na minha prática:

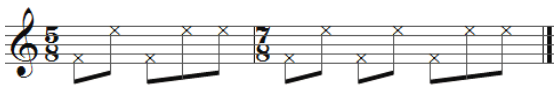
- Não cantar com os alunos no processo de leitura à primeira vista;
- Estabelecer contato visual com os alunos durante a leitura rítmica apontada;
- Dar mais *feedback* corretivo e positivo no momento.

Foi cumprido o plano de aula.

Anexo 7 – Plano da aula gravada n.º 1 de FM 8

Nome do mestrando:	Data:
Mariana Leite Carreiro	11.12.2015
Professor Cooperante:	Local:
Prof. Rita Medeiros	Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador:	Número de alunos:
Prof. Helena Almeida e Silva	7
Prof. Cristina Brito da Cruz	
Grau/ano dos alunos/turma:	Duração da aula:
8º grau de Formação Musical (curso Secundário – turma B)	90 min.

Objetivos	Atividades / Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de:	
Entoar padrões de intervalos com nível elevado de afinação.	Entoação de padrões de intervalos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ 2.^a M. ↑ 2.^a M. ↑ 2.^a m. ↓ 2.^a M. ↑ 2.^a m ↑ ✓ 2.^a M. ↓ 2.^a M. ↓ 2.^a m. ↑ 2.^a M. ↓ 2.^a m. ↓ ✓ 4.^a P. ↑ 4.^a P. ↑ 4.^a P. ↓ 4.^a P. ↓ ✓ 4.^a P. ↑ 4.^a P. ↑ 4.^a P. ↑ 4.^a P. ↓ 4.^a P. ↓ 4.^a P. ↓
Entoar intervalos de 4. ^a P. sobrepostos com elevado nível de afinação.	Entoação de três intervalos de 4. ^a P. em sobreposição (professor e três grupos de alunos). A turma dividir-se-á em três grupos. O professor cantará a nota de partida que será entoada pelo primeiro grupo, o segundo sobreporá a uma 4. ^a P. e o terceiro grupo outra 4. ^a P. As diferentes notas de partida serão dadas sempre a diferentes grupos, de forma circular. O exercício será repetido, explorando o movimento descendente do mesmo intervalo.
Ler a duas vozes, com precisão rítmica e de afinação, a peça n.º 115 do 4.º volume da obra <i>Mikrokosmos</i> , de B. Bartók.	Leitura entoada da parte superior do piano. Leitura entoada da parte inferior do piano. Leitura das duas partes em simultâneo (alunos e professor).

<p>Ler cantando com e sem acompanhamento a melodia <i>Dança em ritmo búlgaro</i>, com elevado nível de afinação e precisão rítmica.</p>	<p>Percussão do ostinato em mãos alternadas:</p>  <p>Entoação do modo de lá natural a partir de sol.</p> <p>Leitura entoada da melodia correspondente à mão direita do piano, percutindo o ostinato rítmico com mãos alternadas.</p> <p>Leitura entoada da melodia mais grave presente na mão esquerda do piano, percutindo o ostinato rítmico com mãos alternadas.</p> <p>Entoação a duas vozes <i>a capella</i>, com e sem ostinato rítmico.</p> <p>Nota: Os alunos farão, como trabalho de casa, um exercício de dissociação, que consistirá em tocar a mão esquerda do piano enquanto canta a mão direita e vice-versa.</p>
<p>Ler cantando com acompanhamento o <i>lied Schlafandes Jesuskind</i>, de H. Wolf.</p>	<p>Leitura do <i>lied Schlafandes Jesuskind</i>, de H. Wolf.</p>

Recursos:

Piano

Repertório e material de apoio:

Mikrokosmos, nº 115, de B. Bartók;

Dança em ritmo búlgaro;

Schlafandes Jesuskind, de H. Wolf.

Observações:

Faltou uma aluna.

A aula iniciou-se com a entoação de padrões de intervalos. Quanto a esta atividade penso que correu bem, tendo procurado dar *feedback* aos alunos e corrigir a afinação sempre que achei pertinente. Os alunos demonstraram empenho na concretização da mesma, mostrando-se atentos, quer enquanto

estiveram sentados quer na entoação de intervalos de 4ªP junto ao piano.

Seguiu-se a leitura da peça de B.Bártok que, apesar de os alunos terem conseguido aplicar os intervalos explorados no exercício anterior, foi uma atividade difícil e cansativa para um final de dia, de semana e de período. Senti que os alunos chegaram cansados ao final da atividade. No entanto, senti necessidade de ser persistente na repetição e aperfeiçoamento de algumas passagens para que o objetivo final da atividade fosse alcançado.

Já sentados, considero alcançada com sucesso a atividade seguinte, que consistia em ler a duas vozes uma peça modal, com métricas irregulares, ao mesmo tempo que percutiam um ostinato.

Por último, foi feita a leitura entoada com acompanhamento do *lied* de H.Wolf referenciado no plano de aula, no qual gostaria de ter explorado mais pormenorizadamente aspetos de dinâmica e de fraseado que, atendendo ao cansaço demonstrado por parte dos alunos, optei por não o fazer.

No final da aula, foi recapitulado o trabalho de casa para a interrupção letiva do Natal.

Como balanço final, considero que a aula correu bem, tendo cumprido a maioria dos objetivos, assim como o plano da mesma.

Anexo 8 – Plano da aula gravada n.º 2 de FM 8

Nome do mestrando:	Data:
Mariana Leite Carreiro	12.02.2016
Professor Cooperante:	Local:
Prof. Rita Medeiros	Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador:	Número de alunos:
Prof. Helena Almeida e Silva	7
Prof. Cristina Brito da Cruz	
Grau/ano dos alunos/turma:	Duração da aula:
8º grau de Formação Musical (curso Secundário – turma B)	90 min.

Objetivos Os alunos deverão ser capazes de:	Atividades / Estratégias
Entoar com precisão rítmica e de afinação o tema memorizado na aula anterior.	Entoação sem e com nome de notas da melodia memorizada na aula anterior: excerto da <i>Oferenda Musical</i> , de J.S. Bach. Transposição (com nome de notas) da primeira entrada canónica para as tonalidades solicitadas pela professora.
Ler com elevado nível de precisão rítmica e de afinação a peça “Doo be doo... bop” de P. Ribour	Leitura à primeira vista da primeira parte da peça “Doo be doo... bop” de P. Ribour, depois de preparada a tonalidade de ré menor. Leitura de duas das vozes que compõem a harmonia presente no acompanhamento (vozes extremas do acompanhamento). Leitura da peça numa versão a três vozes: melodia principal, voz superior e voz inferior da harmonia que compõe o acompanhamento. Nota: Os alunos estudarão as três partes em casa.
Entoar padrões de intervalos com nível elevado de afinação.	Entoação de padrões de intervalos: ✓ 2. ^a m. ↑ 2. ^a M. ↑ 2. ^a m. ↑ 3. ^a M. ↓ 3. ^a m. ↓ ✓ 2. ^a m. ↓ 2. ^a M. ↓ 2. ^a m. ↓ 3. ^a M. ↑ 4. ^a A. ↓
Entoar a duas vozes o “Kánon” de B. Bartók com nível elevado de afinação.	Leitura à primeira vista da melodia do “Kánon” de B. Bartók.

	<p>Entoação do cânone a duas vozes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora e os alunos; • Dois grupos de alunos. <p>Nota: A melodia será estudada como trabalho de casa para mais tarde ser feito um exercício de dissociação.</p>
<p>Ler cantando <i>a capella</i> a peça “<i>Waldesnacht, du wunderküle</i>”, de J. Brahms, Op.62, nº3.</p>	<p>Leitura da peça “<i>Waldesnacht, du wunderküle</i>”, de J. Brahms, Op.62, nº3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de cada voz em separado (todos os alunos leem cada voz) <i>a capella</i>; • Leitura a quatro vozes <i>a capella</i>.

Recursos:

Piano

Repertório e material de apoio:

Excerto da *Oferenda Musical*, de J.S. Bach;

“Doo be doo...bop”, de P. Ribour;

“*Kánon*” de B. Bartók;

“*Waldesnacht, du wunderküle*”, de J. Brahms, Op.62, nº3.

Observações:

Faltaram dois alunos.

A aula iniciou-se com a entoação de um tema memorizado na aula anterior. A intenção foi proporcionar um momento mais leve para o início de aula, uma vez que o tema era já conhecido. No entanto, aquando da minha solicitação para que o transpusessem, poderia ter preparado/relembrado o contorno melódico (trabalhado na aula anterior). A revisão desse contorno e respetivo esquema melódico (que foi escrito no quadro na aula anterior) poderia ter contribuído para que os alunos o transpusessem com maior fluência e sucesso.

Seguiu-se a leitura da peça “Doo be doo...bop”. A minha perceção foi a de que a peça era demasiado difícil para os alunos que compõem esta turma, no entanto procurei ajudar-lhes, dando-lhes *feedback* positivo e corretivo no momento. Foi pedido aos alunos que, primeiramente, fizessem uma leitura do ritmo da peça. Procurei melhorar a minha prática, cantando menos com os alunos no processo de leitura, conduzindo-os nesse processo. Tenho consciência de que foi um trabalho exaustivo e intenso, mas foi necessário rever e trabalhar determinadas secções para que fossem atingidos os objetivos propostos. No entanto, apesar das dificuldades que se fizeram sentir, essencialmente na leitura das

linhas melódicas do acompanhamento, penso que foi realizado um bom trabalho que deverá ser continuado numa próxima aula.

De seguida, os alunos cantaram padrões de intervalos escritos no quadro antes do início da aula. Nesta atividade, também surgiram algumas dificuldades, nomeadamente na entoação dos intervalos de 3ª. M, de 3ª. m. e de 4ª. A. Uma das soluções teria sido entoar padrões, por imitação, constituídos apenas por cada um destes três tipos de intervalos, isoladamente. Esta atividade foi pensada com o objetivo de preparar a leitura do “*Kánon*” de B. Bartók que se seguiu. Penso que esta atividade correu bem, tendo estado atenta às dificuldades, conduzindo o processo de leitura e dando mais *feedback* corretivo no momento. No entanto, com a preocupação de não cansar os alunos que já se mostravam cansados, penso ter passado cedo de mais à entoação da peça a duas vozes. Todavia, como a peça será estudada em casa, virá, certamente, mais sólida para que se possa consolidar a entoação em cânone na próxima aula.

Por fim, apesar do pouco tempo de aula restante, optei por passar à atividade seguinte por ter uma linguagem/estilo menos complexo para a pouca resistência que já se fazia sentir. Foi realizada uma leitura prévia da linha do soprano do início ao fim, apesar de ter optado, depois, por ler as duas outras vozes somente até ao compasso 12. Procedi à junção das três vozes para que os alunos terminassem a aula a fazer música e com a sensação de “missão cumprida” até à cadência do compasso 12. A não comparência de dois alunos, assim como o estado adoentado de alguns dos alunos presentes, dificultou a distribuição vocal previamente pensada, assim como a leitura da linha do baixo que não se concretizou. A atividade será continuada na aula seguinte.

Apesar das situações e/ou dificuldades que se sentiram em determinados momentos, foi feito um esforço para melhorar determinados aspetos da minha prática docente: reduzir/anular a presença da minha voz no processo de leitura, preparar e conduzir esse processo, dar mais *feedback* no momento, alternar os momentos de pé e sentados no lugar, de modo a não cansar os alunos.

Anexo 9 – Plano da aula gravada n.º 3 de FM 8

Nome do mestrando: Mariana Leite Carreiro	Data: 6.05.2016
Professor Cooperante: Prof. Rita Medeiros	Local: Conservatório Regional de Ponta Delgada
Professor Orientador: Prof. Helena Almeida e Silva Prof. Cristina Brito da Cruz	Número de alunos: 7
Grau/ano dos alunos/turma: 8º grau de Formação Musical (curso Secundário – turma B)	Duração da aula: 90 min.

Objetivos Os alunos deverão ser capazes de:	Atividades / Estratégias
Entoar com precisão rítmica e de afinação o cânone “ <i>Trust in God</i> ”, de J. Brahms a quatro vozes <i>a capella</i> .	Preparação da tonalidade de Lá Maior. Leitura sem acompanhamento da peça canónica “ <i>Trust in God</i> ”, de J. Brahms. Entoação da mesma peça em cânone.
Ler com precisão rítmica e melódica o excerto da peça “ <i>II. Séquence du Verbe, Cantique Divin</i> ”, da obra <i>Trois petites liturgies de la présence divine</i> , de O. Messien .	Leitura rítmica apontada – atividade de preparação. Leitura do excerto da peça “ <i>II. Séquence du Verbe, Cantique Divin</i> ”, da obra <i>Trois petites liturgies de la présence divine</i> , de O. Messien: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do ritmo em “pã”, marcando a pulsação com a mão; • Entoação da escala pentatónica sobre lá; • Leitura entoada dos 20 primeiros compassos; • Entoação motivos modais que preparam a segunda secção (a partir do compasso 21); • Leitura entoada dos restantes compassos; • Leitura da peça do início ao fim sem erros.
Entoar sequências de intervalos com nível elevado de afinação.	Entoação de sequências de intervalos, preparando a peça que se segue: <ul style="list-style-type: none"> • 2ª.m ascendentes e descendentes; • 3ª.m ascendentes e descendentes; • 6ª.M ascendentes e descendentes.

<p>Ler cantando um excerto da peça atonal “Doze Notas”, de R. Shchedrin com elevado nível de afinação.</p>	<p>Leitura melódica atonal de um excerto da peça “Doze Notas”, de R. Shchedrin (compassos 1-9):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificação dos intervalos, oralmente, numa pulsação imposta pela professora; • Leitura da peça <i>a capella</i>; • Leitura da peça sobre o baixo tocado pela professora.
<p>Entoar a peça “Valse”, de P. Ribour, com rigor rítmico e de afinação com acompanhamento ao piano.</p>	<p>Leitura da melodia principal da peça “Valse”, de P. Ribour:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem acompanhamento; • Com acompanhamento. <p>Leitura polirrítmica do ritmo do acompanhamento.</p> <p>Entoação da melodia principal realizando a polirritmia constituída pelo ritmo do acompanhamento (piano).</p>

Recursos:

Piano

Repertório e material de apoio:

“Trust in God”, de J. Brahms;

Trois petites liturgies de la présence divine, “II. Séquence du Verbe, Cantique Divin”, de O. Messien;

“Doze Notas”, de R. Shchedrin;

“Valse”, de P. Ribour.

Observações:

Faltou um aluno.

Na impossibilidade de poder ter presente a maioria dos alunos na aula de sexta-feira dia 6 de maio, a mesma foi repostada no presente dia 7 de maio (Sábado), pelas dez horas e trinta minutos.

A aula iniciou-se com a preparação da tonalidade de Lá Maior. Foi solicitado aos alunos que entoassem a seguinte sequência (em arpejo) com e sem nome de notas: Ia, IVc e Vb. Depois disso, os alunos leram a peça “Trust in God”, de J. Brahms, sem acompanhamento. Surgiram dificuldades do ponto de vista melódico que tentei corrigir ou guiá-los a uma solução. Procurei dar-lhes *feedback* positivo e corretivo no momentos até que fosse alcançado o objetivo pretendido: entoar com precisão rítmica e de afinação o cânone “Trust in God”, de J. Brahms a quatro vozes *a capella*.

Depois de lida a peça, optei por introduzir a segunda voz, cantando-a (os alunos constituíram um único grupo e eu entoar a segunda voz). Depois, dividi a turma em dois grupos para que entoassem sozinhos em cânone a duas vozes. Quando senti que estavam seguros, entrei como terceira voz. Após a entoação a três vozes (em que uma das vozes ainda estava a ser entoada por mim), dividi novamente a turma em três grupos. Novamente, quando senti que estavam seguros, entrei no cânone como quarta voz. Tendo

surgido dificuldades com alguns grupos na entoação do sol suspenso e do sol natural presentes nos compassos 5 e 6, optei por pedir aos alunos que parassem/sustentassem a entoação dessas duas notas em harmonia com os restantes grupos, para que a afinação fizessem sentido do ponto de vista harmónico.

Depois de alcançado o objetivo pretendido, segui para a atividade seguinte. O quadro já se encontrava preparado com o ritmo das duas primeiras pautas da peça “*Séquence du Verbe, Cantique Divin*”, de O. Messien. Desta forma, consegui fazer uma preparação rítmica em conjunto, dando aos alunos informações que considere importantes para se sentirem mais autónomos na leitura da mesma peça. Depois disso, os alunos contactaram diretamente com a partitura e leram o ritmo de todo o excerto em “pã”, marcando com a mão a pulsação. Seguiu-se uma breve explicação sobre as notas que constituem a primeira secção da peça (compassos 1-20). Procurei conduzir os alunos a constatarem que as notas utilizadas pelo compositor nessa secção, elaboravam uma escala pentatónica. A entoação dessa escala, assim como a entoação das notas que a constituem segundo a minha indicação com os dedos, serviram de preparação à leitura melódica dessa secção. Depois de lida a primeira secção da peça, mostrei aos alunos que o leque de notas que constituíam a segunda secção, aproximava-se da organização do modo de si, o que serviu de preparação auditiva para a mesma. No entanto, penso que poderia ter harmonizado o mesmo modo para que os alunos se sentissem mais confiantes com o intervalo de quinta diminuta tão presente nessa parte da peça. Após a leitura dessa segunda parte, pedi aos alunos que lessem toda a peça. Sentindo o seu cansaço, optei por não realizar as atividades que se seguiam: entoação de sequências de intervalos que preparariam a leitura da peça atonal “Doze Notas”, uma vez que seria um repertório cansativo para o momento.

Deste modo, optei por realizar com os alunos a atividade final que consistia na leitura da peça “*Valse*” de P. Ribour. Depois de lhes fornecer a informação relativa a compasso e tonalidade, foi preparada a tonalidade de Sol Maior. Achei que seria necessário lerem a primeira página da peça sem acompanhamento, para que não perdessem o sentido da tonalidade, dada a complexidade harmónica presente no acompanhamento do piano. Depois de lida a primeira parte, os alunos voltaram ao início da peça para uma leitura acompanhada do início ao fim. Procurei não cantar com os alunos e guiar o processo, corrigindo-os quando achei pertinente. Foram trabalhadas, de forma isolada, as secções problemáticas a nível melódico e a nível rítmico.

Aproximando-se o final da aula, decidi pedir aos alunos uma última entoação da peça na íntegra, proporcionando-lhes um momento de *performance* para que a aula terminasse de forma positiva e a fazer-se música. Desta forma, apesar de não terem sido cumpridas as últimas estratégias que compunham esta atividade penso que o principal objetivo foi atingido pela maioria dos alunos.

Anexos – Investigação

Anexo 10 – Planos curriculares

Licenciatura em Música no ramo de Direção Coral e Formação Musical da ESML

Semestre	Unidade Curricular	Área Científica	Tipo	Horas de Trabalho	Horas de Contacto	Créditos
1 e 2	Formação Musical I	MUS	Anual	270	45 (P)	10
1	Técnicas de Formação Musical 1	MUS	Semestral	135	30 (TP)	5
1	Iniciação Musical: Orientações e Técnicas 1	MUS	Semestral	108	30 (TP)	4
1	Formação Auditiva B1	MUS	Semestral	81	22,5 (P)	3
1	Análise Musical B1	MUS	Semestral	81	30 (T)	3
1	Orquestração 1	MUS	Semestral	54	15 (TP)	2
1	Coro 1	MUS	Semestral	54	30 (P)	2
1	Técnicas de Direção Coral 1	MUS	Semestral	54	22,5 (TP)	2
1	Técnica Vocal 1	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
1	Leitura de Partituras 1 / Piano para FM 1 b)	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
Semestre	Unidade Curricular	Área Científica	Tipo	Horas de Trabalho	Horas de Contacto	Créditos
2	Técnicas de Formação Musical 2	MUS	Semestral	135	30 (TP)	5
2	Iniciação Musical: Orientações e Técnicas 2	MUS	Semestral	108	30 (TP)	4
2	Formação Auditiva B2	MUS	Semestral	81	22,5 (P)	3
2	Análise Musical B2	MUS	Semestral	81	30 (T)	3
2	Orquestração 2	MUS	Semestral	54	15 (TP)	2
2	Coro 2	MUS	Semestral	54	30 (P)	2
2	Técnicas de Direção Coral 2	MUS	Semestral	54	22,5 (TP)	2

2	Técnica Vocal 2	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
2	Leitura de Partituras 2 / Piano para FM 2 b)	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
Semestre	Unidade Curricular	Área Científica	Tipo	Horas de Trabalho	Horas de Contacto	Créditos
3 e 4	Formação Musical II	MUS	Anual	216	45 (P)	8
3	Técnicas de Formação Musical 3	MUS	Semestral	108	30 (TP)	4
3	Formação Auditiva B3	MUS	Semestral	81	22,5 (P)	3
3	Análise Musical B3	MUS	Semestral	81	30 (T)	3
3	Conjuntos Vocais e Instrumentais 1	MUS	Semestral	81	22,5 (P)	3
3	Canto Gregoriano 1 / Práticas de Iniciação Musical 1 b)	MUS	Semestral	81	22,5 / 30 (TP)	3
3	Coro 3	MUS	Semestral	54	30 (P)	2
3	Direção Coral 1	MUS	Semestral	54	30 (P)	2
3	Técnicas de Direção Coral 3	MUS	Semestral	54	15 (TP)	2
3	Técnica Vocal 3	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
3	Harmonização ao Piano 1	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
Semestre	Unidade Curricular	Área Científica	Tipo	Horas de Trabalho	Horas de Contacto	Créditos
4	Técnicas de Formação Musical 4	MUS	Semestral	108	30 (TP)	4
4	Formação Auditiva B4	MUS	Semestral	81	22,5 (P)	3
4	Análise Musical B4	MUS	Semestral	81	30 (T)	3
4	Canto Gregoriano 2 / Práticas de Iniciação Musical 2 b)	MUS	Semestral	81	22,5 / 30 (TP)	3
4	Conjuntos Vocais e Instrumentais 2	MUS	Semestral	81	22,5 (P)	3
4	Coro 4	MUS	Semestral	54	30 (P)	2
4	Direção Coral 2	MUS	Semestral	54	30 (P)	2

4	Técnicas de Direção Coral 4	MUS	Semestral	54	15 (TP)	2
4	Técnica Vocal 4	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
4	Harmonização ao Piano 2	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
Semestre	Unidade Curricular	Área Científica	Tipo	Horas de Trabalho	Horas de Contacto	Créditos
5 e 6	Formação Musical III	MUS	Anual	378	90 (P)	14
5	Direção Coral 3	MUS	Semestral	108	60 (P)	4
5	Técnicas da Formação Musical 5	MUS	Semestral	108	30 (TP)	4
5	Canto Gregoriano 3 / Práticas de Iniciação Musical 3 b)	MUS	Semestral	81	22,5 / 30 (TP)	3
5	Conjuntos Vocais e Instrumentais 3 / Coro 5	MUS	Semestral	81 / 54	22,5 / 30 (P)	3 / 2
5	Repertório Coral 1 / Piano para a Formação Musical 3 b)	MUS	Semestral	54	15 (TP / P)	2
5	Improvisação ao Piano 1	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
5	Opções / Projetos a)	-----	-----	135 / 162	Variável	5 / 6
Semestre	Unidade Curricular	Área Científica	Tipo	Horas de Trabalho	Horas de Contacto	Créditos
6	Direção Coral 4	MUS	Semestral	108	60 (P)	4
6	Técnicas da Formação Musical 6	MUS	Semestral	108	30 (TP)	4
6	Canto Gregoriano 4 / Práticas de Iniciação Musical 4 b)	MUS	Semestral	81	22,5 / 30 (TP)	3
6	Conjuntos Vocais e Instrumentais 4 / Coro 6	MUS	Semestral	81 / 54	22,5 / 30 (P)	3 / 2
6	Repertório Coral 2 / Piano para a Formação Musical 4 b)	MUS	Semestral	54	15 (TP/P)	2
6	Harmonização ao Piano 3	MUS	Semestral	54	15 (P)	2
6	Opções / Projetos a)	-----	-----	135 / 162	Variável	5 / 6

Licenciatura em Música, Variante de Formação Musical da ESART

Unidades curriculares	Tempo de trabalho		Créditos
	Total	Contacto	
Formação Musical I (anual)	540	TP: 96; OT: 16	20
Coro I (anual)	135	T: 64; OT: 8	5
Seminário I (anual)	27	S: 20	1
Prática Instrumental de Conjunto I	81	TP: 24; OT: 12	3
Prática de Teclado I	27	TP: 16; OT: 4	1
Novos Sistemas de Comunicação em Música I	67	TP: 32; OT: 8	2,5
História e Estética da Música I	81	T: 48; OT: 6	3
Análise Musical I	81	TP: 32; OT: 4	3
Sociologia da Música I	54	TP: 32; OT: 8	2
Organologia I	68	TP: 32; OT: 8	2,5
Unidades curriculares	Tempo de trabalho		Créditos
	Total	Contacto	
Formação Musical I (anual)	540	TP: 96; OT: 16	20
Coro I (anual)	135	T: 64; OT: 8	5
Seminário I (anual)	27	S: 20	1
Prática Instrumental de Conjunto II	81	TP: 32; OT: 12	3
Prática de Teclado II	27	TP: 16; OT: 4	1
Novos Sistemas de Comunicação em Música II	67	TP: 32; OT: 8	2,5
História e Estética da Música II	81	T: 48; OT: 6	3
Análise Musical II	81	TP: 32; OT: 4	3
Sociologia da Música II	54	TP: 32; OT: 4	2

Unidades curriculares	Tempo de trabalho		Créditos
	Total	Contacto	
Organologia II	68	TP: 32; OT: 4	2,5
Unidades curriculares	Tempo de trabalho		Créditos
	Total	Contacto	
Formação Musical II (anual)	540	TP: 96; OT: 16	20
Coro II (anual)	135	T: 64; OT: 8	5
Seminário II (anual)	27	S: 20	1
Prática Instrumental de Conjunto III	81	TP: 24; OT: 12	3
Harmonização ao Piano I	40	TP: 16; OT: 4	1,5
História e Estética da Música III	81	T: 48; OT: 6	3
Análise Musical III	81	TP: 32; OT: 4	3
Instrumentação e Orquestração I	68	TP: 32; OT: 8	2,5
Direção Coral I	54	TP: 16; OT: 4	2
Inglês I	54	TP: 30	2
Unidades curriculares	Tempo de trabalho		Créditos
	Total	Contacto	
Formação Musical II (anual)	540	TP: 96; OT: 16	20
Coro II (anual)	135	T: 64; OT: 8	5
Seminário II (anual)	27	S: 20	1
Prática Instrumental de Conjunto IV	81	TP: 24; OT: 12	3
Harmonização ao Piano II	40	TP: 16; OT: 4	1,5
História e Estética da Música IV	81	T: 48; OT: 6	3
Análise Musical IV	81	TP: 32; OT: 4	3
Instrumentação e Orquestração II	68	TP: 32; OT: 8	2,5
Direção Coral II	54	TP: 16; OT: 4	2
Inglês II	54	TP: 30	2

Unidades curriculares	Tempo de trabalho		Créditos
	Total	Contacto	
Formação Musical III (anual)	594	TP: 96; OT: 16	22
Coro III (anual)	135	T: 64; OT: 8	5
Seminário III (anual)	27	S: 20	1
Prática Instrumental de Conjunto V	108	TP: 24; OT: 12	4
História da Música em Portugal I	54	T: 48; OT: 5	2
Análise Musical V	81	TP: 32; OT: 8	3
Instrumentação e Orquestração III	68	TP: 32; OT: 3	2,5
Direção Instrumental I	54	TP: 16; OT: 4	2
Opção I	67	TP: 32; OT: 4	2,5
Unidades curriculares	Tempo de trabalho		Créditos
	Total	Contacto	
Formação Musical III (anual)	594	TP: 96; OT: 16	22
Coro III (anual)	135	T: 64; OT: 8	5
Seminário III (anual)	27	S: 20	1
Prática Instrumental de Conjunto VI	108	TP: 24; OT: 12	4
História da Música em Portugal II	54	T: 48; OT: 5	2
Análise Musical VI	81	TP: 32; OT: 8	3
Instrumentação e Orquestração IV	68	TP: 32; OT: 3	2,5
Direção Instrumental II	54	TP: 16; OT: 4	2
Opção II	67	TP: 32; OT: 4	2,5

Anexo 11 – Questionários

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Este Questionário destina-se a Professores de Formação Musical. Pretende-se investigar a utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica nas aulas de Formação Musical do Ensino Especializado da Música.

O Questionário será anónimo e terá a duração aproximada de 5 a 10 minutos. Estará disponível online até dia 29 de janeiro.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

Mariana Leite Carreiro

Next

0%

Contextualização

1. Indique, por favor, em que zona do país leciona maioritariamente: *

- Norte
- Centro
- Sul
- Arquipélago dos Açores
- Arquipélago da Madeira

2. Há quantos anos leciona a disciplina de Formação Musical, aproximadamente? *

- | | | | |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Menos de 1 ano | Entre 1 a 5 anos | Entre 5 a 10 anos | Mais de 10 anos |
| <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3. Indique, por favor, a sua faixa etária: *

- 18-24 anos
- 25-34 anos
- 35-44 anos
- 45-54 anos
- Mais de 55 anos

Back

Next

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Contextualização

4. Indique a sua formação académica: *

- Curso Secundário do Ensino Especializado da Música
- Curso Superior de Conservatório
- Licenciatura em Música na Variante de Formação Musical
- Licenciatura em Música Ramo de Direção Coral e Formação Musical
- Licenciatura em Composição
- Mestrado em Ensino da Música Área de Especialização de Formação Musical
- Outra:

Back

Next

18%

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Utilização sistemática do piano

5. Relativamente às suas aulas de Formação Musical, indique por favor se utiliza **sistematicamente** o piano como estratégia pedagógica:

Por "sistematicamente" entende-se a utilização do piano em todas as aulas. *

- Sim
- Não

Back

Next

27%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Página seguinte
Não	Finalização do questionário

This question is required.

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Utilização sistemática do piano

6. Numa escala de 0-6, indique com que frequência utiliza o piano em cada aula como estratégia pedagógica:

	0	1	2	3	4	5	6	
Pouco Frequente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Frequente

Back Next

36%

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Utilização sistemática do piano

7. Em que níveis utiliza o piano de forma sistemática? *

- 1º- 2º graus
- 3º- 5º graus
- 6º- 8º graus

Back Next

45%

This question is required.

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Utilização sistemática do piano

8. Indique numa escala de 0-6 se concorda com as seguintes afirmações.
0- Não concordo
6- Concordo totalmente

A utilização sistemática do piano permite a aquisição de: *

	0	1	2	3	4	5	6
competências auditivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
competências de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
competências de escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
competências motoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
competências expressivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Back

Next

64%

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

9. Indique numa escala de 0-6 se concorda com as seguintes afirmações.
0- Não concordo
6- Concordo totalmente

	0	1	2	3	4	5	6
Permite acompanhar harmonicamente leituras melódicas entoadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilita a aprendizagem de intervalos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajuda no desenvolvimento da audição harmónica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorece a afinação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona níveis elevados de atenção e motivação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona mais tempo de contato entre professor-aluno, mais proximidade e, por conseguinte, favorece a sua relação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Back

Next

64%

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Utilização sistemática do piano

10. Com que objetivos pedagógicos/didáticos usa o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?

	Ritmo	Melodia tonal	Melodia atonal/intervalos	Harmonia
Desenvolver sensorialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Desenvolver ao nível da leitura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver ao nível da escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Back

Next

73%

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Utilização sistemática do piano

11. De que forma utiliza o piano? *

- Executando exemplos musicais do repertório erudito.
- Executando exemplos musicais do repertório de outros géneros musicais.
- Executando exemplos musicais improvisados por si.
- Executando exemplos musicais compostos por si.
- Como instrumento acompanhador.
- Outra:

Back

Next

82%

Utilização sistemática do piano na aula de Formação Musical

Utilização sistemática do piano

12. Numa escala de 0-6, avalie o impacto positivo que a utilização do piano tem na motivação dos alunos para a disciplina de Formação Musical:

	0	1	2	3	4	5	6	
Nenhum impacto positivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Grande impacto positivo

Back

Submit

91%

Anexo 12 – Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Solicita-se aos participantes autorização para incluir excertos das entrevistas no Relatório de Estágio, trabalho final do mestrado, defendido em provas públicas. Agradece-se a colaboração prestada, que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho.

1. Quando começou a dar aulas de Formação Musical?
2. Qual a sua Formação Académica?
3. Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano? Que razões o levam a utilizar o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?
4. Com que objetivos utiliza o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?
5. De que forma o utiliza? Em que tipo de atividades o usa? [exercícios técnicos, acompanhamentos, improvisações, performance?]
6. Na sua opinião, de que forma os alunos reagem quando utiliza o piano?

Agradeço imenso a sua colaboração.

Anexo 13 – Transcrição das entrevistas

Participante 1

E: Bom dia. Esta entrevista insere-se âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical. Solicita-se a todos os participantes a autorização para incluir excertos das entrevistas no Relatório de Estágio, trabalho final desse Mestrado, defendido em provas públicas. Agradece-se desde já a colaboração prestada que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho. A minha primeira pergunta é: quando começou a dar aulas de Formação Musical?

P1: Para já, autorizo. Autorizo, obviamente, que sejam transcritas partes da entrevista, se assim tiver algum interesse (risos). Eu comecei a dar aulas de Formação Musical, oficialmente no Conservatório, em 1995. Portanto, quer dizer que estou a entrar no meu vigésimo primeiro ano de lecionação.

E: Qual a sua formação académica?

P1: Eu tenho a licenciatura em Formação Musical na Escola Superior de Música de Lisboa e mais tarde fiz o Mestrado em Educação na Universidade dos Açores.

E: Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?

P1: Sim, utilizo sistematicamente [o piano]. (...) Se me pedirem para dar uma aula numa sala que não tenha piano, realmente, o primeiro sentimento é de pânico. O que é que [o professor] faz sem um piano? (...) Pode recorrer à voz, (...) [pode] recorrer à aparelhagem, [a] algum instrumental que tenha à mão, mas o piano está sempre presente, desde o princípio até ao fim da aula.

E: Mas [quais são as principais] razões (...) que o levam a utilizar o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?

P1: Eu acho que, [numa primeira fase] é mais em termos de [motivação]. Porque [ao] acompanhar uma melodia, [que] os miúdos têm que cantar, [com um arranjo, um

acompanhamento com uma harmonia rica], por mais simples que [a melodia] seja, [faz com que] os miúdos [a] cantem logo com outro interesse. (...) [Para além disso, o piano] é fundamental para trabalhar a afinação. É fundamental para a motivação, como já referi. É fundamental, também, para (...) [acompanhar] certos *lieder* (...) [fazendo com que] os miúdos se habituem ao acompanhamento no piano.

E: (...) Quais são os objetivos para os quais utiliza o piano de forma sistemática?

P1: Ora bem, fazendo (...) uma retrospectiva de uma aula, (...) começo [a utilizar] o piano para fazer algum aquecimento vocal. Portanto, [faço] uma espécie de vocalizos ou de ordenações. [Faço também] algum trabalho técnico, em que peço aos alunos para trabalhar sequências de intervalos ou sequências de acordes. O piano está lá presente porque ajuda na afinação.

(...) Por exemplo, estou a pensar numa aula de Formação Musical: vamos fazer alguma improvisação, (...) os miúdos têm que cantar uma melodia com os números e depois têm que [a] transpor... Estou sempre [ao piano] a acompanhar esta[s] [atividades] (...).[Para além disso, normalmente acompanho com o piano] qualquer exercício que tenha algumas sequências de notas para cantarem. [No entanto,] há alturas em que [os alunos] também têm que cantar sem o piano porque eu tenho que ter a certeza se eles estão a ouvir e se têm a questão intervalar bem resolvida. [Sabemos que neste domínio, às vezes] o piano acaba por ser uma bengala,. Também há alturas em que temos que tirar o piano para saber se os miúdos são autónomos ou não. Mas os objetivos praticamente são esses: (...) motivação, afinação, o acompanhamento...

E: [Utiliza o piano para] (...) o desenvolvimento de outras competências? (...) A nível rítmico, melódico... (...)

P1: Ao nível melódico sim, obviamente... [Ao] nível harmónico, [utilizo sempre o piano para os alunos] identificarem as funções, as cadências. Ritmicamente também, se bem que eu [proporciono muitas vezes a aquisição de competências rítmicas] vocalmente (...). Certos exercícios de ditados rítmicos acabo por fazer mais com voz. Mas, se a gente pensar bem [o piano está sempre presente] ao nível melódico, rítmico, harmónico.

E: (...) Em que tipo de atividades [utiliza o piano]? Já referiu exercícios técnicos, acompanhamentos... Por exemplo, [utiliza o piano para tocar] improvisações (...), [para

trabalhar] (...) a parte da performance, (...) [a parte] técnica? (...) Quais são as atividades (...) em que [o utiliza]?

P1: Pois, exatamente, [acabo por o utilizar em]todas essas [actividades] que acabou de referir (...). De momento não me ocorre mais nada, mas tem a ver com essas questões que focou, portanto...

E: (...) Os exercícios técnicos, os acompanhamentos, as improvisações e, por exemplo, nos *lieder*, a parte da performance.

P1: Exatamente, exatamente.

E: E na sua opinião, de que forma os alunos reagem quando utiliza o piano?

P1: Lá está, acho que reagem muito bem porque, para mim, (...) um dos principais objetivos é a motivação. Acho que eles ficam muito mais animados quando cantam e eu própria tenho essa noção. Quando faço um arranjo mais simples acho que até a maneira como eles cantam acaba por ser mais [entediante]. Quando o arranjo leva assim uns ritmos mais sambados, (...) mais ritmados, os miúdos (...) começam logo a dizer “Epá, essa música é fixe”, e [estão a cantar a] mesma melodia de há bocadinho. (...) Mas [o acompanhamento ao piano ajuda],realmente, [a] puxar pelos alunos. (...) Mesmo em termos de expressividade, nós conseguimos fazer o que quisermos com o piano, porque eles vão atrás: [mais rápido, mais lento].

E: Portanto, o que me está a querer dizer é que, de fato, ele tem um grande papel na motivação (...) e na atenção dos alunos?

P1: Exatamente. Obviamente que isso implica, da parte do professor (...) alguma facilidade de improvisar e nem toda a gente [a] tem. Por isso é que o piano é fundamental (...) enquanto ferramenta pedagógica para o professor de Formação Musical e de Iniciação Musical. Nem toda a gente [a] tem, mas é uma coisa que até se pode adquirir e [praticar]. O professor de piano, o professor de Formação Musical tem que ter a noção que tem que desenvolver muito bem a técnica pianística.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

P1: Obrigada, foi um prazer.

Participante 2

E: Boa tarde, professor. Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização em Formação Musical. Desde já, gostaria de lhe pedir autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, trabalho final de Mestrado, defendido em provas públicas. Aproveito, ainda, para lhe agradecer a colaboração prestada, que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho. Em primeiro lugar, gostaria de saber quando começou a dar aulas de Formação Musical?

P2: Eu comecei a dar aulas de Formação Musical em Janeiro de 2002, porque houve um colega que precisou de deixar uma turma e eu acabei por [assumi-la] a partir [dessa data].

E: E qual a sua formação académica?

P2: Mestrado em Formação Musical, [completado na] (...) Escola Superior de Música.

E: Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?

P2: Sim.

E: (...) Que razões o levam a utilizar o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?

P2: Tem várias vantagens. Uma das vantagens é que (...) [a utilização do piano poderá ser] interessante para ensinar harmonia, uma vez que é possível tocar acordes e melodias com acompanhamento, etc... Uma outra razão tem que ver com a versatilidade, ou seja, se houver uma determinada música que seja necessário transpor, podemos fazer a transposição na altura. [Para além disso permite] (...) dar exemplos musicais. (...) Às vezes estamos a falar de determinados conceitos e os alunos não têm bem presente o que é que são esses conceitos. (...) Se nós ajudarmos rapidamente com um exemplo musical, que se calhar é mais simples e mais espontâneo do que levarmos um excerto musical [gravado, será mais fácil a compreensão dos mesmos]. (...) Às vezes os alunos fazem perguntas que não estão necessariamente dentro do âmbito dos excertos musicais que nós levamos, portanto, para mim é uma ferramenta indispensável.

E: E com (...) que objetivos utiliza o piano sistematicamente como estratégia [pedagógica]?

P2: (...) Há vários objetivos. Um dos objetivos é, naturalmente, o suporte harmónico. O outro objetivo (...) [está relacionado com] (...) a exploração de exemplos musicais, digamos mais espontânea, mais rápida em aula. (...) Também pode ser utilizado como elemento melódico, embora, se calhar, para isso seja mais interessante utilizar a voz ou trabalhar com repertório gravado (...). Depende muito [do que se quer desenvolver]. Também é interessante para fazer polifonia.

E: Também é um instrumento bastante rítmico, portanto, poderá também ser utilizado...?

P2: Sim, sim. Naturalmente, também pode providenciar um suporte rítmico num determinado exercício de improvisação, ou de leitura, etc...

E: E de que forma é que o utiliza? (...) Em que atividades o usa?

P2: Atividades de reconhecimento, atividades de reprodução, atividades de improvisação. (...) Por exemplo, dado um acorde, [peço aos alunos para] procurarem um determinado som do acorde (...) [ajudando-os a] ganhar alguma consciencialização harmónica (...), fazendo *clusters* que começam com uma nota só e ir juntando notas agudas, graves no meio dos registos pedindo aos alunos que as encontrem.

E: E na sua opinião, como é que os alunos reagem quando utiliza o piano?

P2: Eu acho que os alunos reagem muito bem à utilização de qualquer exemplo musical. Por mais que nós possamos falar ou explicar conceitos, (...) acho que não há nada que substitua a [sua] compreensão com [a audição dos mesmos e] (...) se possível, serem os alunos a fazerem-no [a tocar piano]. Eu também incentivo os meus alunos, mesmo aqueles que não são de piano, a utilizarem o piano. Experimentarem (...) tocar um acorde, experimentarem (...) tocá-lo num registo agudo, tocá-lo no registo grave, porque acho que (...) eles ouvirem essas diferenças é (...) fundamental para a [sua] aprendizagem.

E: (...) A utilização sistemática do piano poderá ter impacto na motivação e na atenção dos alunos?

P2: Sim, eu também os mando ao piano nomeadamente por questões relacionadas com a ordem das notas e com a contagem dos tons e dos meios-tons que, a meu entender, é mais fácil de fazer num teclado do que, por exemplo, no braço de um violino (risos). A não ser (...) para um bom violinista, mas é mais simples no caso do teclado, porque temos os meios-tons

todos separados e por isso eu muitas vezes (...) nas minhas aulas, [peço aos alunos para] irem ao teclado do piano.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

P2: Obrigada.

Participante 3

E: Boa tarde professor. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Desde já, gostaria de lhe pedir a sua autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, trabalho final do Mestrado, defendido em provas públicas. Aproveito, ainda, para lhe agradecer a colaboração prestada que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho. Em primeiro lugar, quando começou a dar aulas de Formação Musical?

P3: (...) Mais oficialmente (...), depois de ter acabado o curso, portanto, no ano letivo 2005/2006.

E: E qual a sua formação académica?

P3: Portanto, eu sou licenciado em Formação Musical e depois, mais tarde, frequentei (...) o Mestrado [em Ensino]. Fiz o currículo todo mas depois (...) não cheguei a entregar a tese e, portanto, [o Mestrado] ficou pendente. [Para além disso], há dois anos terminei (...) uma Licenciatura em Piano Jazz (...).

E: (...) Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?

P3: Sim, sim. É o meu instrumento principal de trabalho, o meu recurso principal nas aulas.

E: E que razões o levam a utilizar o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?

P3: Bem, serão várias. Eu não sei se me vou conseguir lembrar de todas, mas vou tentar. (...) Em primeiro lugar [utilizo o piano], porque é o meu instrumento, ou seja, no fundo é a minha voz. Mais do que a minha voz, o piano é o instrumento através do qual eu consigo fazer música (...). (...) Às vezes, até [o uso] mais do que a minha própria voz, porque é [realmente] o instrumento através do qual eu me sinto mais à vontade para fazer música. [Para além disso,] (...) é um instrumento muito completo que permite transmitir (...) várias dimensões que a música tem, nomeadamente quando falamos de harmonia, não é? E, portanto, se o professor estiver à vontade com (...) [o] teclado, é possível dar muitos exemplos de uma

forma muito rápida e instantânea de imensos [fenómenos] diferentes. (...) Claro que eu procuro (...) e fomento que os alunos ouçam muita música nas aulas, mas às vezes nós queremos exemplificar um fenómeno musical e se as coisas estiverem nos dedos é muito mais fácil dar um exemplo se tivermos o piano. Portanto, acho que [essa] é uma das razões principais [pela qual uso o piano nas minhas aulas].

E: A formação (...) [da sua licenciatura também] se focou muito na utilização do piano]...?

P3: Sim, fazendo um paralelo com o curso, sim. (...) Já foi há uma década atrás, mas eu lembro-me que o curso tem um grande enfoque no piano. (...) E como é óbvio, quem já tem uma pré-preparação [antes do curso] tem alguma vantagem (...). Mas eu lembro-me que, mesmo tendo esse *background* (...) desenvolvi, também, muitas competências [durante o] curso, (...) ao nível da organização, com o baixo contínuo e também (...) através da minha prática pela experiência (...) externa ao curso (...). Sempre estive ligado a muitos grupos diferentes e a tocar vários estilos de música.

E: Não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar em relação às razões?

P3: (...) É um instrumento que também, normalmente, está disponível. Portanto, por uma questão logística. E creio que também é muito motivante para os alunos. (...) Quando nós estamos a fazer qualquer exercício nas aulas se, de repente, temos um acompanhamento de piano (...) é natural que os alunos se entreguem mais ao exercício ou, naturalmente, se envolvam [mais]. [Ou seja], se eu consigo fazer música com exercícios, é natural que a motivação seja maior.

E: (...) Com que objetivos é que utiliza o piano sistematicamente?

P3: (...) Eu já falei um bocadinho nisto atrás. Se o (...) piano é a minha voz (...), eu consigo também transmitir a forma como as coisas se fazem (...). Claro que, se estivermos a falar a nível vocal, de uma performance vocal ou de uma performance rítmica, eu também consigo transmitir isso sem o piano. Eu acho que o piano ajuda quando falamos, também, de afinação e, [permite-nos relacionar sons cantados com outros sons presentes no instrumento] (...). O piano permite (...) fazer essa [comparação] de forma rápida. Se eu quero cantar uma terceira de um acorde, [posso apoiar o aluno, tocando a] fundamental e [a] quinta (...). Acho que é um

auxiliar na questão da afinação, embora (...) [saibamos que] a afinação só *a capella* é um bocadinho diferente. [No entanto,] eu acho que ter esta referência é ótimo e dá para trabalhar muito bem. Portanto, [considero o piano fundamental para] trabalhar a afinação.

E: Competências harmônicas (...) e [afinação, portanto].

P3: Sim, (...) [e também] em termos de encaixe rítmico. (...) Mas lá está, isso também se treina. Se um aluno estiver na aula de instrumento e tiver um pianista a acompanhá-lo, também está, no fundo, a treinar. Porque uma coisa é tocar o ritmo que está na partitura em “pam-pam-pam”, outra coisa é estar envolvido na música. Há imensas nuances pedagógicas que só se treinam fazendo música. Não é possível de outra forma. (...) Se o professor tiver essa competência, é natural que os alunos criem, também, um à vontade maior e se puderem praticar isso na aula, (...) [seja] a fazer ordenações [ou outro] exercício, [será ótimo]. Nós podemos trabalhar tanta coisa para além da ordenação em si e eu uso o piano também com esse intuito. Espero que os alunos consigam responder [ao] que eu vou fazendo. Embora estejamos a trabalhar uma determinada competência, (...) [nomeadamente a facilidade em] (...) saber o nome das notas para a frente e para trás, nós estamos a trabalhar muitas outras coisas, porque estamos a tocar [piano] e podemos conduzir a música de muitas formas diferentes.

E: Certíssimo. De que forma o utiliza, mais propriamente? Em que atividades? Exercícios técnicos, acompanhamentos...

P3: Eu utilizo [o piano] em quase tudo. Portanto, se estamos a treinar intervalos, utilizo. Se estamos a trabalhar graus da escala, também utilizo. (...) Às vezes faço [actividades] *a capella* porque [por opção] não quero dar referências. [No entanto,] muitas vezes, quando as referências não existem, é importante ter os campos harmônicos, seja no âmbito tonal, seja tons inteiros ou [na] escala octatónica. (...) Naturalmente nós conhecemos um determinado campo harmónico, porque já cantamos “n” canções, mas há outros [campos] com [os quais] não estamos tão familiarizados, porque não ouvimos tanta música nesses campos harmónicos. (...) Acho que as aulas são também o espaço para vivenciar isso. (...) Se estiver só a trabalhar ritmo, acho que não uso tanto o piano. Ou seja, acabo por trabalhá-lo, mas integrado na prática musical. (...) Acho que faço tudo com o corpo, uma coisa mais física. [Utilizo o

piano] (...) no acompanhamento de canções ou quando estamos também a trabalhar cadências e encadeamentos harmônicos. (...) Sem dúvida [que] utilizo para dar as tais referências.

E: Para a demonstração de uma determinada organização sonora, por exemplo, ou um modo de uma escala

P3: Sim (...). Improviso bastante. No fundo, para lhes dar as tais referências.

E: Principalmente nos primeiros anos?

P3: Sim (...).

E: (...) De que forma é que os alunos reagem quando utiliza o piano? Já me falou no papel motivador que o instrumento pode ter.

P3: Sim, eu acho que torna, no fundo, a prática um pouco mais confortável, divertida, nalguns casos. O trabalho com os intervalos, [por exemplo], normalmente, é sempre menos divertido, ou seja, temos que ser [mais] criativos. [O piano poderá ajudar no] estudo dos intervalos que, naturalmente [é mais] monótono por si, (...) [ou noutros] exercícios. Acho que [os alunos] se descontraiem e que se divertem [mais] a fazer os exercícios [com piano]. É motivador [e] em determinadas situações, facilitador. (...) [Penso] que nos primeiros anos é muito importante os alunos terem este *background*. Nós queremos, depois, que eles não dependam do piano para conseguirem cantar um modo qualquer ou imaginarem graus alterados, mas para isso, [temos de lhes proporcionar essa] vivência [com o] piano e [as] organizações sonoras têm que estar interiorizadas.

E: E a título de curiosidade, (...) acaba por improvisar bastante, uma vez que também tem essa formação de Jazz? Os exemplos que dá, as demonstrações que faz, são mais baseadas em improvisações ou demonstrações de repertório?

P3: Sim, muitas vezes cito também temas de repertório ou [temas] que tenha de cor. [No entanto], não são assim tantas quanto isso, (...) a maior parte das vezes são coisas improvisadas. Mas como já toquei várias coisas em vários estilos, consigo, com facilidade,

dar uma determinada referência, num determinado estilo. Não sou conhecedor de todos os estilos, mas vou tendo essas imagens. (...) Acho que isso é saudável para os alunos também.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

P3: Muito obrigado.

Participante 4

E: Muito bom dia, professor. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Desde já, gostaria de pedir a sua autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, trabalho final do Mestrado, que será defendido em provas públicas. Aproveito, ainda, para lhe agradecer a colaboração prestada que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho. Em primeiro lugar, quando começou a dar aulas de Formação Musical?

P4: Foi [em] 2000, talvez (...)

E: E qual a sua formação académica?

P4: (...) [Tenho] a antiga Licenciatura em Formação Musical (...) tenho o Bacharelato em Direção de Orquestra, na Metropolitana e, recentemente, fiz o Mestrado [em Ensino, na área de especialização de Formação Musical], também na Escola Superior de Música.

E: Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?

P4: Sim, bastante. (...).

E: E que razões é que o levam a utilizar [o piano] sistematicamente como estratégia pedagógica?

P4: Para já, é um instrumento harmónico, que consegue passar da parte melódica para a parte harmónica. (...) Não só utilizo o piano como acompanhamento de canções, [para] treino auditivo (...), mas muitas vezes, mesmo na parte mais teórica que nós temos que fazer, (...) [peço aos alunos para virem junto do] piano e acabam por visualizar, nas traseiras, de frente para o piano, (...) muitas das coisas que nós falamos, do ponto de vista teórico. É importante eles verem e depois, porque não experimentar? Para quem não toca piano é fascinante. E como esta escola tem turmas pequenas, [cerca de] seis ou sete alunos, consegue-se criar uma envolvimento diferente com o piano.

E: (...) Com que objetivos é que utiliza o piano sistematicamente?

P4: Para além do acompanhamento e do suporte à aula, sobretudo na componente harmónica, [procuro] ter em atenção (...) os alunos que não tocam nem piano nem guitarra. Ou seja, [para]

quem toca instrumentos melódicos, é fundamental o trabalho com o piano. Do ponto de vista dos objetivos do desenvolvimento auditivo harmónico, (...) os [alunos] que vão tendo mais dificuldades, são sempre [os] que têm instrumentos melódicos. [Por outro lado] (...) para quem toca piano, é divertido (...). Quem não toca piano, experimenta, ouve. [O piano poderá ser importante para o desenvolvimento de competências auditivas], (...) [mas poderá proporcionar ao alunos a visualização de determinados conteúdos, assim como a sua experimentação] (...). Ou seja, sobretudo na parte harmónica, é fundamental para quem toca e para quem não toca (...).

E: E de que forma o utiliza? (...) [Em] que atividades (...)?

P4: [Em] tudo. Seja na parte teórica, seja na parte prática. [Utilizo o piano para trabalhar] (...) intervalos, (...) acordes, encadeamentos harmónicos. Muitas vezes estou (...) sozinho [ao piano], [e os alunos] estão sentados. Mas, [noutros momentos] (...), sobretudo [numa primeira fase] (...), é importante eles verem [e estejam junto ao piano]. Se nós estamos a trabalhar uma terceira maior, (...) se uma terceira maior é “x” e [se os alunos] reconhecem, pode ser importante eles verem o espaço que há numa terceira maior. E o piano é súper visual! (...) Em vez de estarmos a desenhar um piano no quadro, se o piano está aqui, eles vão ao piano, experimentam, sentam-se, contam os meios-tons. Ou seja, a parte teórica (...), auditiva e (...) prática, acho que funciona muito bem, sempre no campo harmónico. [Portanto], intervalos, acordes, encadeamentos harmónicos e (...) também, claro, os ditados. Mas, como eu também faço poucos ditados, [penso que não será a minha prioridade].

E: (...) [Portanto, utiliza o piano sistematicamente] essencialmente [em] exercícios técnicos, (...) [em] acompanhamentos, (...) [em] harmonizações.

P4: Sim, os acompanhamentos, claro. [No trabalho prático] (...) sim. Eu acho que às vezes vou um bocadinho (...) mais além, porque a escola não tem turmas muito grandes. Percebo [que seja] (...) impossível levar toda a gente para o piano (...) a experimentar [se se tratar de uma turma com doze alunos]. Como [tenho turmas com poucos] (...) alunos, [consigo] (...) fazer um trabalho bastante prático, dentro do habitual. Os acordes, os intervalos, os encadeamentos harmónicos, reconhecimentos tímbricos, [entoação de] (...) oitavas diferentes em registos diferentes com a voz (...), fazer esse tipo de enquadramento. Tudo o que [se trata] (...) [de] treino auditivo. Mas [também considero importante] passar para a visão e para a experimentação (...).

E: E esse tipo de atividade é essencialmente baseado em improvisação?

P4: Não, não propriamente. Quer dizer, eu tenho as coisas mais ou menos planeadas, mas não penso que seja bem improvisação. Mas sim, as coisas vão crescendo na altura. [Por exemplo, toco] (...) um intervalo de terceira [e] os alunos entoam. [Depois pergunto-lhes]: “Isto diz-vos alguma coisa (...)? É uma escala? É um acorde?”. [Os alunos] tentam perceber qual é o intervalo e, de repente, espreitam para o piano para o lado de lá, vêm, procuram (...) o som do ponto de partida, (...) [o som de chegada], contam os meios-tons, (...) [e dizem o intervalo]. Sim, a estratégia acaba por crescer um bocadinho de forma pouco planeada por mim. Mas acho que o que se conquista com [essas atividades] (...) é mais do que (...) o tempo que se perde. Acho que é uma mais-valia, sim.

E: E se estiver, por exemplo, nos graus iniciais, a trabalhar uma organização sonora ou a diferenciar o modo maior do modo menor? (...) Acaba por fornecer esse tipo de composição ou de improvisação [no momento]?

P4: Sim, sim. Muitas das vezes sim. Por exemplo, no campo das escalas pentatónicas, que é uma boa forma de [introduzir a improvisação com] as crianças (...) o retirar dos graus do modo maior para o modo pentatónico, [poderá ser] (...) interessante, porque [desta forma] eles percebem [melhor]. [Ao pedir-lhes que executem uma] (...) escala maior, aviso-os: “[atenção que] o fá é suspenso na escala de sol a sol, para a organização”. (...) É interessante, porque (...) eu posso estar a fazer um acompanhamento harmónico ao piano e eles (...) estarem a tocar (...) e muitos deles nem tocam piano. (...) Nunca será tão bom como a voz, porque a voz está mais disponível (...). Mas [penso que] é uma sensação muito interessante [sobretudo] para quem não toca piano. Ou seja, não é um bicho-papão e é divertido (...)

E: E acaba por ser um recurso que temos muito à mão (...) em vez de estarmos preocupados a encontrar uma gravação...

P4: Sim (...). Se desenvolvermos [ou] se tivermos uma boa capacidade de [utilizar o] piano, sim. O piano reduz praticamente tudo.

E: E na sua opinião, de que forma os alunos reagem quando utiliza o piano?

P4: Reagem de forma muito (...) positiva. Sobretudo (...) por causa desse passo à frente, [pelo facto de] (...) estarem do lado de cá do piano, em pé ou sentados, e [de] muitas vezes (...) poderem passar à parte da experimentação. Mas sim, para além de tudo, a gente tira-os

do lugar (...). (...) Depois de um dia de aulas em que estão sentados constantemente, se o espaço de aula de Formação Musical for um espaço contrastante, de pé, sentado, sentado, de pé, para o pé do piano, para trás, para a frente, (...) só por isso já é importante, para ser uma aula diferente.

E: Acaba por criar (...) uma proximidade também entre professor e aluno e vice-versa (...)?

P4: Sim, sim. (...) há uma proximidade diferente [relativamente à] (...) distância que se cria [tendencialmente] (...) numa aula de Formação Musical. Acho que é importante para nós combatermos isso. Por isso é que acho que a disciplina é diferente e as aulas de música devem ser diferentes.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

Participante 5

E: Muito boa tarde, professor. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical. Desde já, gostaria de lhe pedir autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, trabalho final do Mestrado, que será defendido em provas públicas. Aproveito, ainda, para lhe agradecer a colaboração prestada que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho. Em primeiro lugar, quando começou a dar aulas de Formação Musical?

P5: (...) Eu comecei a dar aulas de Formação Musical numa altura em que não era preciso ter habilitações, porque não havia. Portanto, nós estamos a falar de 1990.

E: E qual a sua formação académica?

P5: (...) Tenho Mestrado.

E: Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?

P5: Sim.

E: E que razões o levam a utilizar o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?

P5: Primeiro, porque é um instrumento que eu domino. É o meu instrumento. E depois porque, obviamente, é um instrumento que tem características bastante abrangentes e que permitem, de uma forma económica, simular muitos aspetos musicais sem recorrer à gravação. Portanto, torna-se mais rápido do que recorrer à gravação.

E: Com que objetivos utiliza o piano sistematicamente?

P5: O objetivo principal é estar presente a matéria-prima que é trabalhada. Ou seja, se eu me limitar à questão teórica, isso não permite trazer à presença o objeto do trabalho. A grande dificuldade do ensino da música é (...), ao contrário [do que acontece no ensino da maioria das] outras artes, o objeto não pode estar presente durante a explicação. Quando se dá uma

aula em belas-artes, é possível trazer a imagem e ela estar presente na aula. A música não pode estar presente como um objeto palpável em si. E essa é a grande dificuldade. Ou seja, para trazer [a música] à presença, ela tem de ser feita. E para ser feita, não seria fácil trazer uma orquestra para uma sala de aula. Não é exequível. A gravação é vantajosa, por um lado, por outro lado é fixa e é estanque. Enquanto o piano funciona como uma plasticina.

E: E de que forma o utiliza? Exercícios técnicos, acompanhamentos, improvisações, ...

P5: Tudo.

E: Tudo o que referi?

P5: Tudo e mais alguma coisa. Mas principalmente improvisando. Eu acho que a improvisação é a grande vantagem da utilização do piano. Se a pessoa domina a linguagem musical, se a pessoa domina o teclado, [a utilização do piano permite-nos], com uma grande economização e otimização do tempo de aula, (...) aceder a um aspeto mais sensorial da explicação dos conceitos que estão a ser abordados.

E: Na sua opinião, de que forma os alunos reagem quando utiliza o piano?

P5: Reagem mal, às vezes, porque, modéstia à parte, eu acho que toco bem, eu acho improviso bem. (...) Se nós quisermos ensinar cadências, por exemplo, [temos que] dar a noção do que é a cadência. Tem que se esclarecer o conceito. Depois [disso], retirá-lo da música nem sempre é fácil. Porque, se eu tocar três acordes, é uma cadência, mas, na verdade, ela não está contextualizada. E geralmente o que eu faço é improvisar em *blues* ou ao estilo do Chopin ou ao estilo do Mozart ou ao estilo do Rachmaninoff ou qualquer coisa assim, e pedir-lhes para me dizerem qual é a cadência. E aí, [os alunos] geralmente perdem-se. Porque, se a música for muito bonita, eles esquecem-se que estão à espera de uma cadência.

E: Poderá ter essa desvantagem, então.

P5: Tem essa desvantagem. Às vezes estou cinco minutos a improvisar, faço uma cadência e eles já se perderam. Por outro lado, obriga-os a fazer esse treino mental, ou seja, eu vou ouvir uma cadência e eu sei o que é que vou ouvir, independentemente de tudo o resto. E, portanto,

obriga-os a criar uma ginástica de distanciamento entre o prazer estético da audição e o ouvir analítico.

E: Mas acha que o piano poderá ter esse impacto na motivação e na atenção? Nota que os alunos reagem de forma diferente, na presença do instrumento? Se compararmos com uma aula que utilize pouco o piano, por exemplo.

P5: Eu não consigo conceber uma aula sem piano, quer dizer, não consigo ter esse termo de comparação porque eu não consigo fazê-lo de outra maneira. Portanto, eu não sei se será pior porque eu não conheço outra forma de fazer, nunca vi. (...) Se eu tentar explicar [apenas] teoricamente, [as] cadências (...) [ou] outro aspecto qualquer, (...) eu tenho a certeza que eles não percebem. Não é suficiente. Eles poderão responder de forma automática à pergunta do conceito, o que é, mas quando se tentar fazer uma identificação auditiva, eles não a vão fazer só pelo conceito.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

Participante 6

E: Muito boa tarde, professor. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Desde já, gostaria de pedir a sua autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, trabalho final do Mestrado, que será defendido em provas públicas. Aproveito, ainda, para lhe agradecer a colaboração prestada que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho. Em primeiro lugar, quando começou a dar aulas de Formação Musical?

P6: Depende um bocadinho, também, do que se entende por aulas de Formação Musical. Se for em escolas [do ensino vocacional] de música, [comecei a lecionar] no Instituto Gregoriano (...) em 1987. Antes disso, dei aulas (...) de música, na Escola de Dança do Conservatório Nacional. (...) No fundo, era Formação Musical também, [mas] aos futuros bailarinos. [Recordo-me que também lecionei a bailarinos na] (...) Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, (...) em 1982.

E: Qual a sua formação académica?

P6: (...) Eu fiz primeiro o antigo Curso Superior de Piano do Conservatório, ainda anterior à criação da Escola Superior de Música. [Depois], estudei flauta de bisel, [fazendo o] equivalente ao [atual] oitavo grau (...). [Também] estudei oboé, guitarra, (...) e (...) fiz a Licenciatura em Ciências Musicais, na Universidade Nova de Lisboa. (...) Para além [disso, passei ainda pelas áreas da] Economia e Cinema.

E: Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?

P6: Sim.

E: (...) Que razões o levam a utilizar o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?

P6: (...) Face a outros instrumentos, [o piano] tem a grande vantagem, (...) [de ser] um instrumento polifónico, (...). (...) Permite trabalhar a parte harmónica com mais facilidade do que outros instrumentos. Seria possível também com guitarra (...). Os pianos que [temos nesta escola] são pianos verticais baixos, o que nos permite (...) ver os alunos e (...) tocar [em simultâneo]. [No entanto], se fosse um piano vertical mais alto já seria complicado. (...) A questão fundamental [pela qual utilizo o piano] é a questão harmónica (...), que é muito

importante desenvolver nos alunos desde os primeiros graus (...) e iniciações (...). O piano tem essa[s] possibilidade[s](...): [permite que os alunos oiçam] a harmonia e também consigam seguir mais facilmente a partitura (...). [Permite igualmente] dar exemplos (...) de duas vozes simultâneas. (...) [Utilizar o piano] é muito mais imediato do que estar a usar as gravações (...) Claro que, hoje em dia, com a internet e os meios informáticos há muito mais coisas. Mas eu ainda tenho usado relativamente pouca coisa, porque isso requer, também, tempo para pesquisa, para escolha de materiais, e, [nesse sentido], o piano é mais acessível (...).

E: (...) Com que objetivos é que utiliza o instrumento? Já me referiu um objetivo: [o] de desenvolver competências harmónicas (...). Utiliza o piano com outro objetivo?

P6: Há também a questão da extensão que o instrumento tem e que permite, também, alargar um pouco o âmbito da audição dos alunos. (...) [Posso tocar] sons mais graves ou sons mais agudos e [pedir aos alunos para] reproduzirem-nos na sua oitava, por exemplo. (...) Perceberem que são as mesmas notas, mas em registos diferentes. (...) O piano também tem essa possibilidade devido à [sua] extensão (...).

E: (...) De que forma o utiliza? (...)

P6: Utilizo em muitas [atividades]. Utilizo para [os alunos] fazerem memorizações a uma voz, para fazerem (...) [exercícios a] várias vozes, a duas, [a] três vozes ou [a] quatro vozes. [Utilizo o piano] para [trabalhar] acordes (...) de três sons, (...) de sétima, [em] posição aberta, [em] posição cerrada (...). Utilizo, (...) também [ao nível] rítmico, seja para identificação de ritmos com ou sem melodia (...), e (...) como instrumento de percussão (...). (...) [Por exemplo, utilizo o piano em] leituras rítmicas a duas partes (...). Posso ser eu a tocar e depois podem ser os alunos a cantar em dois sons diferentes, (...) [ou seja], imitando o que eu fiz no piano (...). (...) [Também recorro ao piano para explicar conceitos mais teóricos]. (...) Não só para [os alunos] ouvirem, como (...) [também] para verem (...). Mesmo os alunos que não são de teclas, têm (...) alguma ideia de como funciona [o piano e de como se organiza] (...).

E: (...) [Utiliza o piano] essencialmente, para o desenvolvimento de competências auditivas (...)?

P6: Sim, mas [utilizo também para ensinar] (...) teoria (...). [Por exemplo, utilizo o piano] para eles perceberem onde é que estão os tons e os meios-tons numa escala, seja uma escala tonal ou modal (...), para (...) perceberem bem, por exemplo, a diferença entre as terceiras maiores e as terceiras menores, (...) [ao] verem [a distancia intervalar] no teclado (...). Portanto, aí (...) [a aprendizagem da] teoria [está] ligada ao aspeto visual (...).

E: E, na sua opinião, de que forma os alunos reagem quando utiliza o instrumento? Acha que tem algum impacto na motivação, na atenção dos alunos?

P6: Sim, tem. Sobretudo, quando é usado como acompanhamento (...). Se eles estiverem a cantar (...) com acompanhamento ao piano é sempre mais gratificante. Eles gostam sempre [mais] (...) Eu acho que, a harmonia, para além de ser uma [competência] que as pessoas desenvolvem, é também um gosto que as pessoas têm. Muitas vezes as pessoas não têm essa noção porque nunca se debruçaram muito sobre isso (...). Mas quando ouvem ou cantam [repertório] a várias vozes (...) [penso que] toda a gente sente uma grande gratificação (...). (...) Ontem estava a fazer (...) um ditado de acordes e depois (...) [pedi aos alunos que os cantassem]. (...) [Depois de já terem] ouvido os acordes tocados ao piano (...), foram eles a cantar a 3 vozes (...) com [um] ritmo ternário, (...). (...) Acabaram por cantar e ouvir os acordes feitos por eles, (...) [e] ficaram muito satisfeitos, (...) [muitos disseram]: “Que giro!”

E: Foi gratificante.

P6: Foi. (...) [Numa primeira fase] a partir do trabalho com o piano e, depois, (...) a cantar.

E: (...) Esse tipo de trabalho é feito junto ao piano, (...)?

P6: (...) Depende das salas. (...) [Na escola em que leciono] temos grandes problemas com as salas. De um modo geral são salas pequenas (...).

E: Mas acha que o piano também pode contribuir para essa proximidade entre o professor e o aluno?

P6: Sim (...). Às vezes, quando são grupos mais pequenos ou quando há mais espaço [chamo-os para perto do piano] (...). Faço-o (...) com alunos do secundário, quando (...) [fazemos] leituras à primeira vista, a duas ou três vozes, (...) para eu ir ajudando quando é preciso (...). (...) [Nessa altura, percebo que muitos alunos] olham para o piano para ter referências. (...) Às vezes até há um ou outro que vai tocar a tecla (...).

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

P6: Espero ter sido útil.

Participante 7

E: Bom dia. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical. Desde já, gostaria de pedir a sua autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, trabalho final deste Mestrado, defendido em provas públicas. Aproveito, ainda, para lhe agradecer a colaboração prestada que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho. Em primeiro lugar, quando começou a dar aulas de Formação Musical?

P7: (...) Há vinte anos.

E: (...) Qual a sua formação académica?

P7: Tenho a [antiga] Licenciatura (...) [em] Direção Coral e depois fiz também a Licenciatura em Formação Musical. (...) Mais tarde, fiz uma Pós-graduação em Canto.

E: Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?

P7: Sim (...).

E: E que razões o levam a utilizar o piano (...) como estratégia pedagógica?

P7: (...) [Utilizo o piano] para treino auditivo. [Penso] que há vários tipos de treino auditivo que se podem fazer partindo do piano (...). (...) [Utilizo o piano] no acompanhamento de peças, de canções, (...) ou até mesmo para tocar alguns excertos para os alunos ouvirem e identificarem determinadas coisas. [Isto é,] uma espécie de análise auditiva. Obviamente [que se] usam gravações, mas também posso ser eu a tocar o excerto. [Outras] vezes, (...) peço aos alunos para tocarem (...), por exemplo, um duo que eu lhes dou [primeiro] para cantar (...). (...) [No entanto], estas coisas serão mais limitadas porque, de facto, não há muito tempo. As aulas têm uma hora e meia e há muita coisa para trabalhar. [Utilizo o piano] em tudo.

E: (...) Com que objetivos é que utiliza o piano?

P7: Reconhecimento de intervalos, reconhecimento de acordes, harmonia, reconhecimento de graus tonais, melodia, ritmo, improvisação... É infindável.

E: (...) Em que atividades o usa? (...) Já referiu os exercícios técnicos, (...) acompanhamento...

P7: (...) [Utilizo-o] em ditados, em acompanhamentos, naturalmente. Isto são os [exercícios] mais frequentes.

E: E, como já referiu também, [em] demonstrações? (...)

P7: Em demonstrações, sim. (...) Análises auditivas (...), modos (...). Começa-se sempre (...) [a aprendizagem dos] modos com o piano. Eu pelo menos, começo sempre pelo piano.

E: E, na sua opinião, de que forma os alunos reagem quando utiliza o piano? (...) [A utilização do piano] terá algum impacto na motivação?

P7: Eu acho que sim. (...) Eles adoram (...) quando se pede para (...) se levantarem e virem cantar à volta do piano. É uma coisa que eles adoram. (...) [No entanto], eu acho que o piano é tão utilizado desde tão cedo, que para eles já é uma ferramenta [que] faz parte [da aula]. Como não dou iniciações nem primeiros graus, não consigo analisar muito bem [se gera] motivação (...). Só dou aulas a partir do 3º grau (...) [e] para eles já é habitual [que utilize o piano].

E: Faz parte da aula.

P7: Exato. (...) [No entanto], penso que ia ser muito estranho experimentar [dar uma aula sem] piano um dia e ver a reação (...) [dos alunos]. (...) Penso que ia ser muito estranho. É uma presença a que eles já estão muito habituados e que sabem que vai ser utilizado em todas as aulas.

E: O facto (...) [de os alunos] virem junto do piano poderá, também, criar uma proximidade maior entre o professor e o aluno? (...)

P7: Sim (...), sem dúvida. (...) Acontece-me uma coisa muito engraçada nas aulas, por causa da proximidade. (...) O piano [está à frente de] (...) três filas de alunos. (...) No fim de cada dia, eu vejo que a fila da frente está encostada ao piano. [Assim,] quando começo as aulas afasto sempre a fila um bocadinho (...) [mas] quando dou conta, no fim do dia, as mesas estão [novamente] encostadas ao piano. (...) É giro! Eu acho que isto mostra, de facto, esta relação com o piano. E, muitas vezes, acontece uma coisa engraçada [quando entro na minha sala]

(...): tenho alunos que, mesmo não sendo de piano, estão [sentados ao] piano. É engraçada esta química com o piano.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

P7: De nada, espero ter ajudado.

Participante 8

E: Muito bom dia. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Desde já, gostaria de pedir a sua autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, trabalho final do Mestrado, que será defendido em provas públicas.

P8: Autorização concedida.

E: Aproveito ainda para lhe agradecer a colaboração prestada que se considera fundamental para atingir os objetivos a que me proponho. Em primeiro lugar, quando começou a dar aulas de Formação Musical?

P8: [Em] 1996 (...).

E: (...) Qual [é] a sua formação académica?

P8: Licenciatura em Formação Musical e Doutoramento em Educação Musical.

E: Nas suas aulas utiliza sistematicamente o piano?

P8: Sim.

E: E que razões a levam a utilizar o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?

P8: Eu uso o piano como recurso. Ou seja, pode servir para fazer treino auditivo, para fazer uma demonstração ou como acompanhamento de uma obra de repertório, por exemplo, para canto e piano. É prático e, se existe na sala, pode ser utilizado.

E: (...) Com que objetivos utiliza o piano sistematicamente como estratégia pedagógica?

P8: Sendo um recurso que me permite demonstrar coisas, (...) [utilizo-o] sobretudo para desenvolvimento auditivo: (...) melódico, (...) harmónico, (...) rítmico (...). O piano pode ser utilizado para desenvolver todas as áreas da Formação Musical.

E: E de que forma o utiliza? Em que atividades o usa?

P8: Treino auditivo, acompanhamento, acompanhamento de várias atividades, memorização, acompanhamentos de Canções, acompanhamento de melodias. (...) A parte harmónica é importante.

E: E na sua opinião, de que forma os alunos reagem quando utiliza o piano?

P8: [Reagem] naturalmente, porque é uma coisa muito comum: utilizar o piano. Não é a primeira vez que eles vêm um professor a utilizar o piano.

E: Mas acha que a utilização do piano pode ter algum impacto na motivação e na atenção dos alunos, se (...) [compararmos com uma] aula que não o utilize?

P8: [É possível dar] (...) aulas utilizando o piano e não utilizando o piano. (...) Na minha opinião, em alguns exercícios, é preferível não utilizar o piano (...). Dependendo, também, do nível. Mas é importante que o piano não seja uma muleta, [mas] que seja um elemento que ajude, [ou até] mais um recurso, para [auxiliar] o professor a chegar a objetivos. Não pode ser [uma] muleta. O professor tem que estar à vontade para dar uma aula sem utilizar o piano.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.