

# **Relatório de Estágio**

As Novas Tecnologias como Veículo Facilitador da  
Aprendizagem Musical: Possibilidades de Aplicação no  
Ensino do Clarinete

**Rui Manuel Pinto Vilela**

Mestrado em Ensino de Música

Fevereiro de 2019

Orientador: Professor Doutor Manuel Jerónimo

# **Relatório de Estágio**

As Novas Tecnologias como Veículo Facilitador da  
Aprendizagem Musical: Possibilidades de Aplicação no  
Ensino do Clarinete

**Rui Manuel Pinto Vilela**

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

Fevereiro de 2019

Orientador: Professor Doutor Manuel Jerónimo

## **Declaração**

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes citadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato

---

Lisboa, .... de ..... de 2019

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

O Orientador

---

Lisboa, .... de ..... de 2019

# Índice Geral

Índice de Figuras	iv
Índice de Tabelas	v
Lista de Abreviaturas, Acrónimos, Símbolos e Siglas	vi
Agradecimentos	vii
Resumo I – Prática Pedagógica	ix
Abstract I – Teaching	x
Resumo II – Investigação	xi
Abstract II – Research	xii
Introdução	1
Secção I. Prática Pedagógica	5
1. Contextualização	5
2. Caracterização da Escola	6
2.1. História da Instituição	8
2.2. Projeto Educativo	12
3. Caracterização da Classe de Clarinete	16
4. Caracterização dos Alunos	18
4.1. Aluna A – 1.º Grau	19
4.2. Aluna B – 3.º Grau	20
4.3. Aluna C – 5.º Grau	21
5. Prática Pedagógica Desenvolvida	22
5.1. Diagnóstico das Aprendizagens	22
5.2. Planificação das Aprendizagens	25
5.3. Materiais Pedagógicos Abordados	27

5.4. Desenvolvimento das Aprendizagens	35
5.5. Avaliação das Aprendizagens	43
6. Reflexão Crítica da Atividade Docente	47
Secção II. Investigação	51
1. As Novas Tecnologias na Promoção da Aprendizagem	51
2. Fundamentos Teóricos	54
3. Possibilidades de Aplicação das Novas Tecnologias ao Ensino da Música	61
4. Modelo Exemplificativo da Aplicação de Dispositivos de Ordem Tecnológica ao Ensino do Clarinete	70
4.1. Conteúdos Programáticos Abordados	71
4.2. Conceção e Elaboração do Dispositivo Pedagógico Digital	76
4.3. Aplicação do Dispositivo Pedagógico Digital	89
5. Conclusão	94
Considerações Finais	97
Bibliografia	101
ANEXOS	107

## Índice de Anexos

Anexo A – Plano Anual de Atividades	108
Anexo B – Prova de Avaliação Diagnóstica da Aluna A – 1.º Grau	110
Anexo C – Prova de Avaliação Diagnóstica da Aluna B – 3.º Grau	112
Anexo D – Prova de Avaliação Diagnóstica da Aluna C – 5.º Grau	114
Anexo E – Programa do Curso Básico de Instrumento – Clarinete – 1.º Grau	116
Anexo F – Programa do Curso Básico de Instrumento – Clarinete – 3.º Grau	118
Anexo G – Programa do Curso Básico de Instrumento – Clarinete – 5.º Grau	120
Anexo H – Modelo de Estudo das Escalas (Elaborado pelo Autor)	122
Anexo I – Matriz da Prova de Exame de 5.º Grau	127
Anexo J – Critérios de Avaliação	129
Anexo K – Grelhas de Registo Diários	132
Anexo L – Grelhas de Registo de Avaliação	133
Anexo M – Ficha de Informação de Avaliação	134
Anexo N – Ficha de Autoavaliação	136
Anexo O – CD-Rom (Planificações, Autorizações, Dispositivos Pedagógicos Digitais)	138

## Índice de Figuras

Figura 1 – Ciclo Educacional	25
Figura 2 – Classificação de <i>Softwares</i> e Atuação no Processo de Aprendizagem	59
Figura 3 – <i>Design</i> Gráfico de <i>Flute Master</i>	64
Figura 4 – <i>Interface</i> de <i>SmartMusic</i>	67
Figura 5 – Página de Rosto de Dispositivo Pedagógico Digital	77
Figura 6 – Quadro de Seleção de Aula – DPD Aluna C	78
Figura 7 – Plano de Aula – DPD Aluna B	79
Figura 8 – Apresentação da Escala – DPD Aluna A	80
Figura 9 – Indicação de Dedilhações Obrigatórias – DPD Aluna B	81
Figura 10 – Exercício sobre Escala de Lá Maior – DPD Aluna C	82
Figura 11 – Aspectos a Considerar na Execução de Estudo – DPD Aluna C	83
Figura 12 – Aspectos Específicos a Considerar na Execução de Estudo – DPD Aluna A	84
Figura 13 – Visionamento de Vídeo – DPD Aluna A	85
Figura 14 – Seleção de Temas a Explorar – DPD Aluna A	86
Figura 15 – Breve Biografia de W. A. Mozart – DPD Aluna A	87
Figura 16 – Descrição da Forma Tema e Variações – DPD Aluna A	87
Figura 17 – Execução de Peça de N. R. Korsakov – DPD Aluna C	88

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Número de Alunos Inscritos por Curso	7
Tabela 2 – Distribuição de Alunos por Níveis de Ensino	16
Tabela 3 – Materiais Pedagógicos Abordados – Aluna A	29
Tabela 4 – Materiais Pedagógicos Abordados – Aluna B	32
Tabela 5 – Materiais Pedagógicos Abordados – Aluna C	34
Tabela 6 – Conteúdos Programáticos Abordados – Aluna A	72
Tabela 7 – Conteúdos Programáticos Abordados – Aluna B	73
Tabela 8 – Conteúdos Programáticos Abordados – Aluna C	75

## Lista de Abreviaturas, Acrónimos, Símbolos e Siglas

And.	Andamento
C. L.	Curso Livre
CMC	Conservatório de Música de Coimbra
EACMC	Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra
<i>Et al.</i>	<i>Et alli</i> (E outros)
Est.	Estudo
DPD	Dispositivo Pedagógico Digital
G.	Grau
Inic.	Iniciação
Seq.	Sequência
Un.	Unidade
(* Ano)	Refere que se trata de ano de nascimento

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Manuel Jerónimo, orientador do Estágio de Ensino Especializado, pelo rigor científico aplicado e pela sensibilidade artística e pedagógica transmitida.

Ao Professor Henrique Pereira, Professor Cooperante, pela disponibilidade e colaboração sempre demonstrados.

À Direção do Conservatório de Música de Coimbra, pela receptividade e abertura manifestada ao longo da realização do estágio.

Aos alunos, pelo empenho aplicado e pela reciprocidade de ensinamentos.

Aos meus pais e amigos, pela constante presença e apoio.



## **Resumo I – Prática Pedagógica**

Este relatório incide sobre a realização do Estágio do Ensino Especializado, realizado na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, no ano letivo 2016/2017, sob orientação do Professor Doutor Manuel Jerónimo.

Na primeira secção deste Relatório de Estágio, é descrito o exercício da prática de ensino de Clarinete, contextualizando a Escola no espaço e no tempo, caracterizando os alunos sobre os quais decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e descrevendo algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Realizado na modalidade que contempla a realização de estágio em exercício de funções docentes, foram selecionados três alunos, de níveis diferentes, sobre os quais ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Para cada um deles, foram elaboradas as planificações anuais e os respetivos planos de aula e foi aplicado um modelo sustentado nas novas tecnologias e que será detalhadamente descrito na Secção II – Investigação.

Também nesta secção, são descritos os contextos de aprendizagem, os objetivos e as dificuldades vivenciadas na sua implementação e as opções seguidas na sua planificação, as metodologias adotadas, os materiais pedagógicos utilizados, os processos de avaliação aplicados e todo um conjunto de aspetos referentes à prática de ensino e à relação pedagógica entre professor e aluno. Pretende-se, assim, partilhar a experiência vivenciada enquanto professor de Clarinete numa escola do Ensino Artístico Especializado da rede pública, com particularidades e dinâmicas próprias.

Finalmente é apresentada uma reflexão crítica à atividade docente, salientando os aspetos considerados mais relevantes na realização do Estágio do Ensino Especializado.

## **Abstract I – Teaching**

This report seeks to focus on the Specialized Teaching Training held at Artistic School of Coimbra's Conservatory of Music, during the school year of 2016/2017, under the guidance of Professor Manuel Jerónimo, Ph.D..

The first part of this report describes the practice of clarinet's teaching at school by characterizing the students on whom the Supervised Teaching Practice took place and describing some of the pedagogical practices developed.

The Specialized Teaching Training was implemented on the modality of the in-service training, that suppose a selection of three students of different levels, on whom supervised teaching practice occurred and on which a wider reflection took place. For each of them, the annual plans and the respective lesson plans were elaborated and a model based on the new technologies was applied and it will be described in detail in Section II - Research.

Still in this section it is also described the learning contexts, the objectives and difficulties experienced in its implementation and the options followed in their planning, the methodologies followed, the pedagogical materials used, the evaluation processes and a whole set of aspects related to the practice of teaching and the pedagogical relationship between teacher and student. Thereby, it is intended to share the practice experienced as a teacher of Clarinet in a public school of specialized artistic education with its own characteristics and specificities.

Finally, it is presented a critical reflection about teaching performance, highlighting the most relevant aspects for the completion of the Specialized Teaching Training.

## Resumo II – Investigação

Na segunda secção deste Relatório de Estágio, é descrita a elaboração e aplicação de um modelo pedagógico apoiado nas novas tecnologias.

Partindo da pesquisa bibliográfica enquadrada pela temática em estudo, é apresentado um conjunto de metodologias atinentes à aplicação das novas tecnologias ao ensino e são destacados os seus pressupostos.

Depois de analisados e discutidos os efeitos das suas aplicações práticas, são descritos os processos de criação e aplicação de um mecanismo personalizado, adaptado às idades, necessidades e níveis de ensino dos alunos, desenvolvido com recurso a dispositivos tecnológicos de fácil acesso e aplicado aos discentes sobre os quais se realizou a Prática de Ensino Supervisionada.

Agregando informação, interesse, ludicidade e diversidade à prática letiva, pretende-se destacar as potencialidades que se colocam aos processos de ensino e aprendizagem apoiados nas novas tecnologias. Ao mesmo tempo, salientando os aspetos de carácter prático da sua aplicação e alicerçado na experiência retirada da prática docente, objetiva-se a sensibilização para a aplicação de novas abordagens pedagógicas aproveitando as novas ferramentas tecnológicas disponíveis, de acesso facilitado, com vista à otimização da prática docente e da potenciação das capacidades artísticas e musicais dos alunos.

Na ótica do mestrando, o trabalho realizado cumpriu os objetivos previamente estabelecidos e a criação do modelo pedagógico de base tecnológica contribuiu para o sucesso da aprendizagem dos alunos e para a ampliação das estratégias e ferramentas pedagógicas a aplicar no futuro, servindo assim como ponto de partida para eventuais melhorias e adaptações.

**Palavras-chave:** Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, Novas Tecnologias no Ensino do Clarinete

## **Abstract II – Research**

The second part describes the design and implementation of a pedagogical device supported by new technologies.

Starting from bibliographic analysis it is shown a set of methodologies associated to the application of new technologies on teaching and its assumptions are highlighted.

After analyzing and discussing the effects of their practical applications it is explained the processes of creation and application of a customized mechanism, developed with resource on easy access technological devices, adapted to the ages, needs and levels of teaching of the students on which the supervised teaching practice took place.

In this way, one intended to highlight the potentialities that are placed in the teaching and learning processes supported in the new technologies, adding information, interest, playfulness and diversity to the teaching practice. At the same time, emphasizing the practical aspects of its application and based on experience drawn from teaching practice, it is intended to raise awareness about of the application of new pedagogical approaches, taking advantage of the new technological tools available, with easy access, objectifying to optimize the teaching and increase the artistic and musical abilities of students.

From the perspective of the author, all the work accomplished satisfied the previously established objectives and the creation of the pedagogical device supported by new technologies contributed to the success of the students and also to the expansion of the pedagogical strategies and tools to be applied in the future, thus serving as a starting point for possible improvements and adaptations.

**Keywords:** Artistic School of Coimbra's Conservatory of Music, New Technologies in Clarinet Teaching

## **Introdução**

Atualmente, devido às rápidas e constantes alterações na sociedade, fundamentadas no acentuado progresso tecnológico, o papel do professor e as questões relativas aos diversos aspetos da prática docente, independentemente da área do saber em que se enquadra, são objeto de constante reflexão. Com vista à potencialização das aprendizagens, através da correta abordagem aos alunos e da eficiente manutenção das várias ferramentas disponíveis, são considerados e analisados vários fatores como os de carácter psicológico, didático, pedagógico ou os diferentes contextos de aprendizagem e o uso de novas formas e modelos de ensino. Deste variado leque de possíveis fatores relativos à prática docente, a aplicação das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, adquire hoje especial relevo, sendo por isso, o aspeto sobre o qual incide particularmente este relatório de estágio.

A aplicação e os contributos das novas tecnologias na atividade docente não são propriamente uma novidade e as suas possibilidades e potencialidades não se restringem apenas ao campo da aprendizagem efetiva dos alunos, auxiliando também na planificação da atividade letiva, no encontro de estratégias, na busca de estímulos e apoio ao diverso trabalho docente. Ao mesmo tempo, a sua constante evolução, coloca aos docentes, inúmeros desafios que derivam, sobretudo, da contínua necessidade de atualização e modernização no que se refere aos campos de ação e formas de utilização. Por este motivo, é necessário dotar os professores de competências que permitam compreender e dominar estas novas tecnologias e encontrar mecanismos eficazes da sua utilização em prol de uma pedagogia assertiva, eficaz e produtiva, representativa de um novo ensino de qualidade e em consonância com os tempos atuais.

Assim, fundamentado nas unidades curriculares de Estágio do Ensino Especializado e Didática do Ensino Especializado, contextualizadas no Curso de Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, o presente relatório pretende contribuir para a reflexão de algumas questões relacionadas com a prática de ensino da música, debruçando-se particularmente, como já foi referido, na utilização das novas tecnologias de informação e o seu contributo na promoção da aprendizagem, com especial incidência

nas possibilidades de aplicação ao ensino do Clarinete. Neste sentido, são apresentadas duas secções: I. Prática Pedagógica e II. Investigação.

Na primeira parte é descrita a prática pedagógica exercida na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra no ano letivo de 2016/2017, realizada para dar cumprimento aos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino de Música, área de especialização em Instrumento. Ainda nesta secção são expostos os contextos de aprendizagem, os objetivos e as dificuldades sentidas na sua concretização e as opções seguidas na sua planificação, os procedimentos tomados, os materiais pedagógicos usados, os processos de avaliação e todo um conjunto de aspetos referentes à prática de ensino e à relação pedagógica entre professor e aluno. Pretende-se, deste modo, partilhar a experiência vivenciada enquanto professor de Clarinete numa escola do Ensino Artístico Especializado da rede pública, com características e especificidades próprias.

Na segunda secção, partindo das experiências vivenciadas na prática pedagógica e fundamentado na bibliografia que é dirigida ao tema em evidência, é apresentada uma análise das diferentes possibilidades de aplicação de alguns mecanismos tecnológicos adaptados e orientados para a prática letiva com vista à possível potenciação da aquisição de conteúdos e desenvolvimento de competências. Depois de analisados e discutidos os efeitos da sua aplicação prática, são descritos os processos de criação de um mecanismo personalizado, adaptado às idades, necessidades e níveis de ensino dos alunos, desenvolvido e aplicado aos discentes em evidência e sobre os quais se realizou a Prática de Ensino Supervisionada. O trabalho desenvolvido nesta segunda secção condensa-se no título atribuído a todo o Relatório de Estágio: *As Novas Tecnologias como Veículo Facilitador da Aprendizagem Musical: Possibilidades de Aplicação no Ensino do Clarinete*.

Considerando que o Estágio de Ensino Especializado foi efetuado em exercício das funções docentes do mestrando, todo o trabalho e investigação realizados e vertidos neste relatório poderão ser enquadrados numa perspetiva que extravasa a formação inicial de professores. Na ótica da valorização das relações interpessoais na persecução de objetivos comuns, na conceção da prática instrumental enquanto vivência efetiva e concreta que possibilita o desenvolvimento da musicalidade intrínseca em cada aluno e na conceção da formação contínua como meio de perspetivar sob novos ângulos a atividade docente,

pretende-se contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o reposicionamento dos agentes educacionais na procura de novas ferramentas, abordagens e soluções pedagógicas, que de algum modo são “impostas” pela atualidade.

Aproveitando as oportunidades que as novas tecnologias possibilitam, propõe-se o enriquecimento da atividade letiva através do incremento de informação, interesse, ludicidade e atratividade. Desta forma, pretende-se destacar as prováveis potencialidades e insuficiências que se colocam aos processos de ensino e aprendizagem apoiados nas novas tecnologias. Ao mesmo tempo, salientando os aspetos de carácter prático da sua aplicação e alicerçado na experiência retirada da prática docente, objetiva-se a sensibilização para a aplicação de novas abordagens pedagógicas, aproveitando as ferramentas tecnológicas disponíveis com vista à otimização da prática docente e da potenciação das capacidades artísticas e musicais dos alunos.



# Secção I. Prática Pedagógica

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”

Guimarães Rosa<sup>1</sup>

## 1. Contextualização

Fundamentado na realização da Unidade Curricular de Estágio de Ensino Especializado, contextualizado no Mestrado em Ensino de Música, área de especialização em Clarinete, da Escola Superior de Música de Lisboa, este capítulo descreve a atividade letiva exercida pelo mestrando, na modalidade que contempla a realização de estágio em exercício de funções docentes, durante o ano letivo de 2016/2017, na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

Para o efeito, foram selecionados três alunos, de níveis diferentes, sobre os quais ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Para cada um deles, foram elaboradas as planificações anuais e os respetivos planos de aula. Seguidamente, foram realizadas as recolhas de áudio e vídeo em três momentos diferentes, tendo estes dados sido posteriormente analisados com vista à identificação de lacunas, omissões ou aspetos a melhorar. Refira-se ainda que, particularmente sobre estas aulas gravadas, incidiu a aplicação do modelo sustentado nas novas tecnologias e que será detalhadamente descrito na Secção II – Investigação.

A realização do estágio decorreu sobre a supervisão imprescindível do professor cooperante Henrique Pereira, do Conservatório de Música de Coimbra e do orientador deste relatório de estágio, o Professor Doutor Manuel Jerónimo. A partilha dos seus conhecimentos, fundados na experiência adquirida na prática docente que ambos exerceram ao longo das suas carreiras, foram fundamentais na procura das melhores soluções para os vários desafios que se foram colocando no decorrer de todo o processo.

---

<sup>1</sup> Escritor, diplomata e médico brasileiro (1908-1967).

## **2. Caracterização da Escola**

Sedeada desde 2011 num novo edifício – que foi construído de raiz para esse propósito – situado na Rua Pedro Nunes, em Coimbra, a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra partilha o espaço com a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores. No entanto, essa partilha não se reflete além da colaboração pontual que surge da existência de alunos em regime articulado, da planificação e execução esporádica de atividades artísticas e curriculares com vista ao enriquecimento da aprendizagem dos alunos e das normais condicionantes que proveem da divisão dos espaços. São, portanto, dois organismos independentes, com particularidades e dinâmicas distintas, mas que, em virtude da proximidade física dos seus campos de atuação, não deixam de interagir e de se influenciarem mutuamente.

Dada a construção recente do espaço, o Conservatório de Música de Coimbra (doravante CMC) conta hoje com instalações modernas e adaptadas ao ensino da música e da dança.

Num bloco principal, encontram-se 38 salas de aula destinadas sobretudo às aulas de instrumento, 12 salas de estudo, um pequeno auditório e um grande auditório com lotação de 400 lugares. Este edifício conta ainda com duas salas destinadas às aulas de Dança e quatro salas direcionadas ao Curso Profissional de Instrumentista de Jazz. As disciplinas de Classe de Conjunto e as disciplinas inseridas no Departamento Curricular de Ciências Musicais funcionam num total de dez salas distribuídas entre o Bloco B e D.

O corpo docente do CMC conta, no ano letivo 2016/2017, com 107 elementos, sendo que 41 pertencem aos quadros de escola e 66 encontram-se em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo determinado. Proveem sobretudo das regiões de Coimbra, Porto, Lisboa e Aveiro.

A oferta educativa da instituição contempla o Curso de Iniciação, Curso Básico e Secundário de Instrumento, Curso Básico de Dança, Curso Secundário de Canto, Curso Secundário de Composição, Curso Secundário de Formação Musical e Curso Profissional de Instrumentista de Jazz. Além da lecionação dos referidos cursos, o CMC associa-se

também ao projeto da Orquestra Geração,<sup>2</sup> que visa, através da prática musical em contexto escolar, promover a inclusão social, combater o abandono e o insucesso escolar e desenvolver a cidadania, projetos e objetivos de vida.

O corpo discente conta atualmente com 896 alunos que se distribuem pelos diversos cursos e modalidades de frequência de acordo com a tabela seguinte:

Tabela 1 – Número de Alunos Inscritos por Curso

<b>Curso</b>	<b>Regime Articulado</b>	<b>Regime Supletivo</b>	<b>Total</b>
Iniciação (Música)	-----	73	73
Iniciação (Dança)	-----	10	10
Curso Básico de Música	221	238	459
Curso Básico de Dança	74	-----	74
Curso Secundário de Música	9	164	173
Curso Secundário de Canto	-----	65	65
Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	-----	42	42
<b>Total</b>	<b>304</b>	<b>592</b>	<b>896</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados contidos no Projeto Educativo da EACMC

A partir da análise da tabela 1, verifica-se que existe uma predominância de alunos inscritos em regime supletivo, sobretudo no ensino secundário. A opção por este regime de frequência justifica-se pela limitação da oferta no campo da componente não especializada do currículo, pela generalizada valorização dos cursos da área científica e pelo facto de a maioria dos alunos ser proveniente dos concelhos limítrofes de Coimbra e não residirem na cidade, o que impossibilita a frequência da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, 2013, p. 7).

---

<sup>2</sup> Orquestra Geração/Sistema Portugal – Projeto de inclusão social que aposta na aprendizagem da música a jovens e comunidades desfavorecidas, que nunca tiveram contacto com a prática orquestral, reforçando as suas competências individuais, escolares e sociais. Aplica a metodologia do *El Sistema* criado na Venezuela por José António Abreu.

Para melhor entender o papel que o CMC desempenha na sociedade da área geográfica em que se insere, a sua influência na educação e formação dos jovens que o frequentam e ainda, o seu contributo para o desenvolvimento cultural e artístico da cidade, do distrito e do país, importa perceber um pouco do seu percurso histórico, contemplando a sua génese e desenvolvimento ao longo do tempo.

## **2.1. História da Instituição**

Na edição de 7 de outubro de 1985 do Diário de Coimbra é publicada a tomada de posse da primeira Comissão Instaladora do CMC constituída pelo professor Tobias Cardoso,<sup>3</sup> que a presidiu, e pelos professores Adelino Martins<sup>4</sup> e José Firmino Morais Soares.<sup>5</sup> A instalação do CMC, enquanto escola de música pública ao nível dos conservatórios de Lisboa e Porto, justificava-se pela convicção de que a cidade de Coimbra, no que se refere ao ensino da música, sofria de um atraso de 15 a 20 anos em relação a outras cidades importantes do país como Braga e Aveiro, e assim, por intermédio de Fernando Mendes Silva, presidente da Câmara Municipal de Coimbra de 1982 a 1985, foram iniciados junto das entidades governamentais os procedimentos necessários para a sua criação (Conservatório de Música de Coimbra, 2016).

Por conseguinte, através da Portaria n.º 656/85 de 5 de setembro, é publicado em Diário da República, a criação do CMC, com efeitos a partir de 1 de outubro de 1985. Para a sua concretização efetiva, são então encerradas duas escolas de ensino particular e cooperativo, a Cooperativa A Ré Maior e a Escola de Música de Coimbra, que reestruturadas e unificadas, são convertidas na nova instituição de ensino público. Desta forma, foi possível proporcionar as infraestruturas necessárias ao seu funcionamento. Como consta na Portaria, estes estabelecimentos de ensino particular e cooperativo já tinham pedido a sua conversão em escola pública e a criação do CMC, além de satisfazer essas solicitações, vem “assegurar dignamente a continuidade daquele ensino, criando melhores condições de estabilidade e valorização do corpo docente e de acessibilidade

---

<sup>3</sup> Professor do CMC de Violino, História da Música, Acústica e Solfejo.

<sup>4</sup> Professor do CMC de Saxofone, Clarinete e Flauta de Bisel.

<sup>5</sup> Professor de Análise e Técnicas de Composição do CMC.

aos alunos da cidade e da região” (Portaria n.º 685/85 de 5 de setembro da Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação, 1985, p. 2882).

Desde logo, o principal desafio que se impôs à Comissão Instaladora foi a demanda de instalações próprias que proporcionassem as condições necessárias para o arranque das aulas e o pleno funcionamento do CMC. Para este efeito, foi inicialmente proposto o antigo edifício do Instituto Maternal situado no Largo da Sé Velha, porém, as obras necessárias para a sua ocupação só estariam prontas no ano de 1987. Por este motivo, e de modo a garantir a manutenção das matrículas dos alunos já existentes, foi disponibilizado, pela Câmara Municipal de Coimbra, um edifício na Cerca de São Bernardo. Contudo, este edifício não era mais do que uma habitação familiar de classe alta que, embora tenha sofrido pequenas adaptações para albergar o CMC, carecia de espaço e de todo um conjunto de condições acústicas e logísticas que, logicamente, condicionavam a correta e eficiente ministração de aulas de música.

Em 1987, com a transferência para o edifício do Largo da Sé Velha, o CMC conseguiu atenuar algumas dessas limitações, no entanto, fruto do aumento de alunos inscritos, impuseram-se rápida e novamente as limitações de espaço. Este período é recordado por alguns professores do primeiro corpo docente do CMC pela duplicidade entre um certo “romantismo” proveniente da implementação da escola numa zona histórica da cidade, considerada como uma das mais nobres, e por outro lado, das dificuldades e limitações por que passaram. Alguns elementos do corpo docente chegaram mesmo a emprestar os seus pianos e a adiantar verbas próprias para fazer face às várias necessidades que se fizeram sentir (Conservatório de Música de Coimbra, 2016).

Apesar destas dificuldades, este foi também um período bastante profícuo no que se refere à relação entre o CMC e a comunidade envolvente. A realização de audições semanais e a colaboração regular com outras instituições culturais da cidade atraía cada vez mais os seus habitantes, contribuindo desta forma para o seu enriquecimento cultural, para a valorização da música, e ao mesmo tempo, para o desenvolvimento dos alunos que regularmente se aprestavam para evidenciar e efetivar as suas aprendizagens.

Em 1994, toma posse como novo presidente da Comissão Instaladora, o professor Augusto Mesquita<sup>6</sup> que se depara com a persistência e agravamento de alguns problemas, nomeadamente, a falta de salas que possibilitassem uma melhor rentabilização dos recursos, a ausência de isolamento acústico, limitações na abertura de novos cursos devido à falta de espaço, inexistência de uma sala adequada para a realização de audições e concertos e o estado de alguma degradação em que se encontrava o edifício, pondo em causa a segurança de toda a comunidade educativa. Assim, debate-se uma vez mais, junto das entidades competentes, no sentido de encontrar as soluções necessárias para mitigar as lacunas evidenciadas. Como resposta às suas solicitações, foi acoplado às instalações existentes o edifício do Instituto de Coimbra, situado na Rua da Ilha.

A cedência deste edifício, propriedade da Universidade de Coimbra, veio atenuar algumas das lacunas evidenciadas através do aumento de salas disponíveis e da existência de um auditório. Contudo, esta seria uma solução temporária, dado que o que realmente se objetivava era a construção de um edifício pensado e arquitetado de forma a satisfazer todas as necessidades próprias de uma escola de música. Para o efeito, foram estudadas várias possibilidades, chegando mesmo a ser projetado um novo edifício que, tal como noticiou o Diário de Coimbra em 2001, tinha sido “previsto há seis anos para a zona da Solum (entre o Estádio Municipal e o centro comercial Girasolum), o projeto para o novo edifício data de setembro de 1995, tendo já a respetiva maqueta estado exposta à entrada do Conservatório” (Conservatório de Música, 2001, p. 7). No entanto, este projeto nunca foi efetivamente concretizado.

Em 2003, já sob a presidência da professora Maria José Nogueira,<sup>7</sup> por imposição da Direção Regional de Educação do Centro e da Câmara Municipal de Coimbra, o CMC foi transferido para as instalações da Escola Secundária Dom Dinis, situadas na Rua Adriano Lucas. Para albergar todo o CMC, foi disponibilizado apenas o bloco C, o que rapidamente se mostrou absolutamente insuficiente e desadequado às necessidades dos alunos e dos professores. As salas, inicialmente construídas para a lecionação de turmas, foram divididas com materiais pouco resistentes à propagação do som, o que naturalmente dificultava as aulas que decorriam nas salas contíguas. Por vezes, as aulas de Classe de Conjunto decorriam na sala de convívio dos alunos, próximo do bar e do

---

<sup>6</sup> Professor de Piano e Presidente da Comissão Instaladora do CMC de 1994 a 1999.

<sup>7</sup> Professora de Canto e presidente do Conselho Executivo do CMC de 1999 a 2005.

refeitório, sendo o ruído característico destes espaços uma perturbação evidente às condições necessárias para a eficiente produtividade destas atividades letivas.

Uma vez mais, uma das maiores preocupações dos órgãos de gestão do CMC foi a procura de um novo espaço, tendo sido estudadas algumas possibilidades, como a que contemplava a ocupação do o Mosteiro de Santa Clara a Nova, – que se encontrava degradado e relativamente abandonado – mas que nunca foram efetivamente concretizadas.

Em 2010, sob a direção do professor Manuel Rocha,<sup>8</sup> o CMC finalmente encontra resposta àquela que foi uma das suas principais reivindicações desde a sua criação. Com a construção de um novo espaço, o CMC adquiriu a dignidade e as condições essenciais para o efetivo e eficiente ensino da música. Com a satisfação das suas necessidades logísticas e materiais e com a inserção no território educativo da Escola Básica da Quinta das Flores, foi possível a criação de um ensino que, baseado na parceria pedagógica e na partilha de experiências docentes das diferentes áreas do conhecimento, permite a “formação integral do indivíduo” (Rita Mota, 2016).

A concretização destas prioridades não só contribuiu para o incremento da qualidade do ensino como também para o alargamento da comunidade educativa e da oferta formativa disponibilizada. Nos últimos cinco anos, o CMC, além de aumentar a pluralidade de instrumentos lecionados no Curso Básico de Música, abriu o Curso Básico de Dança, o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz e associou-se ao Projeto Geração, fazendo assim chegar o ensino da música a crianças em contextos mais desfavoráveis. Objetivando e enfatizando a democratização do ensino, em 2015 o CMC abriu a sua primeira extensão na vila de Sertã e prevê a abertura de um novo polo na vila de Arganil no ano de 2017, aproximando assim o ensino da música às crianças e aos jovens que a ela pretendam ter acesso.

Durante este último período, a relação com a comunidade tem vindo também a intensificar-se, materializando-se na colaboração permanente com as principais instituições da cidade e na apresentação regular dos alunos nos diversos contextos que essas mesmas instituições proporcionam (Rita Mota, 2016).

---

<sup>8</sup> Professor de Violino e Diretor do CMC desde 2005.

O CMC passou a designar-se por Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (doravante EACMC) desde 2011 devido a alterações legislativas introduzidas neste mesmo ano. Atualmente, tem em vigor o seu Projeto Educativo<sup>9</sup> aprovado para o triénio 2014/2017. Nele estão explanados os princípios orientadores da sua atividade e os objetivos a atingir durante este período. Importa por isso conhecer um pouco deste documento de forma a contextualizar a ação do professor e o seu contributo na execução dos seus pressupostos.

## **2.2. Projeto Educativo**

O Projeto Educativo de uma escola é um documento, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão, no qual “se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3351). Constituindo-se como um instrumento primordial na orientação da ação pedagógica na sua generalidade, o Projeto Educativo serve como ponto de referência e de orientação a todos os elementos da comunidade educativa. Sendo os professores, nesse processo, constituintes de elementar relevo, a sua observância revela-se indispensável.

Aprovado a 18 de junho de 2013 pelo Conselho Geral<sup>10</sup> da EACMC, o Projeto Educativo, atualmente em vigor, assume-se como uma “ferramenta essencial da atividade educativa” que, “num quadro de profundas transformações”, perspetiva o Ensino Artístico e especializado enquanto componente integrante da formação das crianças e jovens, equacionando ou não a “adesão a opções profissionais relacionadas com a música, a dança

---

<sup>9</sup> Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (2013) – Projeto Educativo 2013/2017. Consultado em fevereiro de 2017 de: <https://www.conservatoriomcoimbra.pt/>

<sup>10</sup> Órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadora da atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

e as demais expressões artísticas” (Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, 2013, p. 3).

Dividido em três grandes áreas, o Projeto Educativo apresenta a caracterização da instituição na atualidade, descreve o planeamento e os objetivos a atingir ao longo do triénio 2014/2017 e remete para a avaliação futura do mesmo. Para a análise das questões apresentadas neste capítulo, interessa sobretudo observar a segunda secção do documento: “O que queremos concretizar”.

Os princípios orientadores apresentados no Projeto Educativo da EACMC baseiam-se nas Recomendações da Unesco no que se refere à Educação Artística. Revestem-se por isso de um carácter generalista, evidenciando objetivos que se prendem com a formação dos jovens através do desenvolvimento da criatividade, do sentido estético, do pensamento crítico e da capacidade de reflexão. Desta forma, é possível inculcar nas crianças um maior conhecimento de sua própria consciência e da forma como se relaciona com o meio envolvente, natural e cultural (Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, 2013, p. 12).

Os pressupostos apresentados podem ser entendidos através da ação fundamental da educação, na qual todos os professores se enquadram. No seu cerne, pode-se compreender que a persecução dos objetivos citados, contribui para a formação de indivíduos interventivos, conscientes e sensíveis na perpetuação de uma sociedade mais culta, igualitária e solidária, o que, por sua vez, requiere por parte do professor uma postura que não se coaduna apenas com a função de veiculador de informação. Como explica Delors (1996), “O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo a que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes” (p.157). Assim, espera-se que o professor, na concretização dos objetivos fixados no Projeto Educativo, crie uma relação pedagógica que vise o “pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia”, sendo que, para isso, é necessário estimular a curiosidade e a criatividade e, fomentar o pensamento crítico e a capacidade de reflexão.

Ao mesmo tempo, a observância destes objetivos origina e interliga-se com a execução de outros princípios orientadores inscritos no Projeto Educativo, nomeadamente, os que

se relacionam com a formação de públicos sensíveis e disponíveis para a apreciação das diferentes manifestações artísticas; a compreensão e valorização da arte enquanto produto social, elemento transmissor de cultura e impulsionador do desenvolvimento individual e comunitário; o fomento da elevação da qualidade dos sistemas educativos e a conceção da diversidade cultural como fator que incrementa a tolerância, a paz e a sustentabilidade da multiplicidade social.

Seguidamente, o Projeto Educativo apresenta os seus princípios orientadores no quadro da ação específica das instituições públicas de Ensino Artístico Especializado. Por este motivo, os objetivos fixados são agora de caráter mais exclusivo e direcionados para o ensino específico da música e da dança.

Assim, a EACMC propõe-se a valorizar o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, autoanálise e de autocrítica, destacando a pertinência do fomento da autonomia dos alunos nesse processo. O conceito de autonomia surge aqui em evidência, não só sob a perspectiva de repetição a que o estudo individual e autónomo obriga na aprendizagem de um instrumento, mas relacionando-se também com o desenvolvimento da capacidade de pensar e encontrar soluções para as diferentes dificuldades que vão surgindo ao longo de todo o processo. Segundo Duarte (2016), este conceito relaciona-se intimamente com as questões motivacionais que é outro elemento fundamental da aprendizagem musical. Como explica a autora, “o modo como o professor conduz a aula, corrigindo e dando instruções para ultrapassar determinados problemas, tais como, a afinação, colocação correta da mão ou de determinados dedos, a respiração, entre outros, faz com que o aluno, quando estuda sozinho, reflita sobre a aula e se autocorrija, sentindo-se cada vez mais motivado, acreditando cada vez mais nas suas capacidades e tornando-se cada vez mais autónomo” (p.58).

O conceito de criatividade é evidenciado também nesta secção, alertando-se para a necessária observância da individualidade e da personalidade de cada aluno. Como explica Webster (2001), “o professor de música deve procurar o equilíbrio (compromisso) entre estratégias convergentes, diretivas com experiências mais divergentes que apelem à imaginação dos alunos”. Desta forma, através da performance, improvisação, composição e audição ativa, os alunos são induzidos a criarem conscientemente os seus juízos estéticos individuais, construindo assim “o seu próprio conceito de música como forma de expressão artística” (p. 13). Ao mesmo tempo, é sublinhado o contributo

individual, fruto dessa mesma valorização da criatividade, em contexto de música de conjunto, numa ótica de partilha e participação colaborativa.

Finalmente, no Projeto Educativo propõem-se ainda estimular os alunos à continuidade de estudos nas áreas da música e da dança a nível superior. Neste parâmetro, o Professor Manuel Rocha lamenta, numa entrevista sobre a atividade atual da EACMC, que, sobretudo por parte da Universidade de Coimbra, não haja ainda na cidade uma resposta positiva à continuidade dos estudos no campo artístico, obrigando os alunos a deslocarem-se para outras cidades como Lisboa, Braga ou Aveiro (Rita Mota, 2016).

De forma a atingir os objetivos citados, são identificados alguns critérios, sob os quais recai a necessidade indispensável de atuação e melhoria. Estes prendem-se, por exemplo, com as limitações de horários, assimetrias de classes de instrumentos, instabilidade do corpo docente, elaboração de programas, constrangimentos orçamentais, entre outros. Contudo, o foco central do Projeto Educativo recai na exigência e qualidade do ensino, sendo que, para que isso aconteça, é fundamental o contributo e relevância da ação dos professores.

### 3. Caracterização da Classe de Clarinete

Integrante do Departamento Curricular de Sopros e Percussão, a Classe de Clarinete é uma das maiores da EACMC. Na totalidade contabiliza 44 alunos distribuídos por quatro professores. Destes professores, dois são contratados, sendo que um é o autor do presente relatório. Os outros dois pertencem aos quadros de escola, configurando-se, um deles, o Professor Henrique Pereira, o Professor Cooperante durante a realização do estágio. O elevado número de alunos inscritos na Classe de Clarinete pode encontrar justificação no grande número de bandas filarmónicas existentes no distrito de Coimbra – 43 segundo o site da Federação de Filarmónicas do Distrito de Coimbra (Bandas Filarmónicas, n. d.).

A distribuição de alunos pelos diferentes níveis de ensino pode ser observada na tabela seguinte:

Tabela 2 – Distribuição de Alunos por Níveis de Ensino

	C. L.	Inic.	1.º G.	2.º G.	3.º G.	4.º G.	5.º G.	6.º G.	7.º G.	8.º G.	Total
Sexo Masculino	0	2	2	3	0	1	1	0	0	0	9
Sexo Feminino	1	1	11	4	7	3	3	1	1	3	35
Total	1	3	13	7	7	4	4	1	1	3	44

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados contidos nos registos de avaliação dos alunos

A partir da análise da tabela 2, verifica-se uma predominância acentuada de alunos do sexo feminino, assim como um maior número de alunos nos níveis iniciais em contraste com os níveis mais avançados que, significativamente, têm poucos alunos tendo em conta todo o universo. Tal como explanado no Projeto Educativo, existe uma necessidade de homogeneizar as classes, evitando a sobrelotação de alguns instrumentos em detrimento de outros, sendo por isso, este um parâmetro que requer uma maior reflexão e uma ação mais interventiva por parte dos professores.

De um modo geral os alunos demonstram interesse na aprendizagem do instrumento, são interventivos e ativos e manifestam-no através da sua participação nas diversas atividades

que se realizam na EACMC e que constam no Plano Anual de Atividades<sup>11</sup> (Anexo A, pp. 106-107). Esta participação concretiza-se, sobretudo, na ocorrência das várias audições que se vão realizando ao longo do ano e na frequência das diversas classes de conjunto. As classes de conjunto que congregam um maior número de alunos de Clarinete são os coros infantis, onde estão inscritos os alunos de níveis iniciais, e as orquestras de sopros, que absorvem os alunos de níveis mais avançados.

A admissão de novos alunos ocorre anualmente através da realização de uma prova de aptidão artística, regulamentada e aprovada pelos órgãos de gestão da EACMC. Esta prova é depois aplicada pelos professores da classe e, mediante o número de vagas, selecionadas e publicadas as listas de admissão.

A colaboração entre os professores da classe revela-se bastante positiva e profícua. Esta ocorre frequentemente, em contexto informal, através de conversas ocasionais onde são abordados os níveis de aprendizagem dos alunos, as várias dificuldades que ocorrem nos processos de ensino, discutem-se as melhores estratégias e partilham-se materiais didáticos e partituras. Esta colaboração torna-se ainda mais evidente e proficiente na realização das provas de avaliação intercalar.<sup>12</sup> Nestes momentos, todos os professores manifestam e transmitem a sua opinião sobre o desempenho dos alunos, apontando novas visões e soluções. Assim, de uma forma recíproca, todos alunos têm a oportunidade de absorver um pouco do conhecimento de um outro docente da classe e, ao mesmo tempo, este também toma contacto com outras perspetivas ou formas de resolver os problemas dos alunos.

---

<sup>11</sup> Documento de planeamento, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução (Artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, do Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3352).

<sup>12</sup> Instrumento de avaliação que se materializa na realização de uma prova prática, com programa próprio, avaliada no mínimo por três professores. Tem uma realização periódica trimestral.

#### 4. Caracterização dos Alunos

Decorrente de contrato de trabalho em funções públicas por tempo determinado, no início do ano letivo, foram atribuídos pelo EACMC ao mestrando Rui Vilela um aluno do Curso de Iniciação, cinco alunos de 1.º Grau, dois alunos de 3.º Grau e dois de 5.º Grau. A meio do ano letivo, foi ainda atribuída uma aluna do Curso Livre de Clarinete e, de forma a completar o horário, o mestrando lecionou também a disciplina de Classe de Conjunto, realizando ensaios de naipe e prestando apoio ao professor titular da Orquestra de Sopros.

Assim, considerando os dez alunos que compunham a classe e os níveis de ensino que frequentavam, foram seleccionadas três alunas de forma a dar cumprimento aos requisitos previstos no regulamento que rege a realização do Estágio Especializado em Ensino de Música. Não se tendo verificado a atribuição de alunos do ensino secundário,<sup>13</sup> optou-se por seleccionar alunos de diversos graus do ensino básico, compreendendo uma aluna do 1º Grau, uma do 3º Grau e outra do 5º Grau. Desta forma, obteve-se uma amostra mais alargada do universo possível.

Fundamentado na prática letiva do mestrando, com especial incidência nas abordagens pedagógicas a estas alunas, foi realizado a Prática de Ensino Supervisionada que, além de um acompanhamento presencial do professor cooperante, contou também com o apoio teórico e pedagógico do professor orientador. Para o efeito, além da realização de reuniões semanais onde se discutia a evolução das alunas e os materiais didáticos a aplicar, foram também analisados, em conjunto, os vídeos gravados durante as aulas para que, dessa forma, fosse possível um contacto mais objetivo com os contextos de ensino e aprendizagem. Este método permitiu ao mestrando observar e refletir sobre a sua ação numa perspetiva mais distanciada e exterior, potenciando a consciencialização dos vários aspetos atinentes à prática pedagógica e, sobretudo, os que deveriam ser objeto de maior reflexão e melhoria.

---

<sup>13</sup> Nível de ensino que procede o ensino básico e que antecede o ensino superior. É, normalmente ministrado a alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos e abrange os anos de escolaridade do 10.º, 11.º e 12.º. No ensino artístico e especializado da música corresponde ao 6.º, 7.º e 8.º Graus.

De forma a perceber melhor as práticas educativas desenvolvidas com estas alunas, importa conhecê-las melhor, sendo para isso apresentada uma breve caracterização individual.

#### **4.1. Aluna A – 1.º Grau**

A aluna A tem 10 anos e frequenta o 5.º ano de escolaridade na Escola Básica da Quinta das Flores. Na EACMC, está matriculada em Clarinete, no 1.º Grau, em regime articulado.

A frequência da EACMC resultou da iniciativa própria da aluna que se quis matricular quando soube que havia uma articulação muito próxima com a escola, o que permitia, mais facilmente, enveredar pela aprendizagem musical paralelamente com o ensino regular. A escolha do clarinete resulta de uma segunda opção, uma vez que não foi admitida na primeira (guitarra) aquando dos concursos de acesso. No entanto, a aluna admite gostar da sonoridade do instrumento e, as suas principais referências, advêm de uma das suas amigas que também toca clarinete.

Esta aluna é assídua, pontual, interessada e empenhada. Atinge sempre de modo satisfatório os objetivos propostos, contudo, em virtude de não ter frequentado o Curso de Iniciação, nem sequer ter iniciado a sua formação musical numa banda filarmónica, como tão frequentemente acontece, revela, por vezes, um pequeno atraso na aquisição de competências de carácter mais cognitivo, como por exemplo, a leitura musical.

Em casa, os pais possuem formação superior e são muito interessados na aprendizagem da aluna, contactando com frequência o professor de Clarinete. Apesar de não possuírem conhecimentos musicais, incentivam o estudo e valorizam a aprendizagem, articulando estratégias com o professor de forma a superar as dificuldades que vão surgindo.

## 4.2. Aluna B – 3.º Grau

A aluna B tem 12 anos e frequenta o 7.º ano de escolaridade na Escola Básica e Secundária de Penacova, no concelho onde reside. Na EACMC está matriculada no 3.º Grau em regime supletivo.

Esta aluna enveredou pelo ensino da música por influência dos pais que são músicos amadores, tendo iniciado a aprendizagem do clarinete numa banda filarmónica. A escolha pelo instrumento encontra fundamento no facto de toda a família tocar saxofone e, sendo a aluna ainda muito nova quando ingressou na banda filarmónica, o clarinete, por se adaptar mais facilmente à fisionomia da criança, revelou-se a melhor opção.

Esta aluna é assídua, pontual e demonstra algum interesse pelas aprendizagens nas aulas, contudo, frequenta outras atividades extracurriculares, como o *ballet*, que contemplam as suas preferências e prioridades. Por esse motivo, é dedicado ao clarinete pouco tempo de trabalho autónomo em casa, o que atrasa e prejudica o desenvolvimento da sua prática instrumental. Ao longo do ano letivo, as suas principais dificuldades prenderam-se com a correta colocação de embocadura, proficiência das técnicas de produção de som (respiração e postura) e correção na realização de *staccato*.<sup>14</sup>

Os pais da aluna possuem formação superior e são muito interessados no seu percurso formativo. Contactam frequentemente o professor de Clarinete, articulando estratégias com vista a fomentar o estudo individual e autónomo e a motivá-la para a aprendizagem musical.

---

<sup>14</sup> Tipo de articulação em que, numa sequência de notas, estas devem ser executadas destacadas umas das outras. Esta técnica de execução instrumental ou vocal opõe-se ao *legato*.

### **4.3. Aluna C – 5.º Grau**

A aluna C tem 14 anos e frequenta o 9.º ano de escolaridade na Escola Básica da Quinta das Flores. Na EACMC, está matriculada em Clarinete, no 5.º Grau, em regime articulado.

A escolha da aprendizagem do clarinete ocorreu por iniciativa própria e por influência da irmã, que também toca o instrumento. Os seus estudos musicais tiveram início numa banda filarmónica.

Esta aluna é pontual, assídua, interessada e empenhada. Apesar de obter muito bons resultados no ensino regular, tem algumas dificuldades no Ensino Artístico, sobretudo na disciplina de Clarinete, sendo que esta não é a sua prioridade no estudo. As suas principais lacunas prendem-se com acentuadas incorreções de embocadura e de postura. Revela algumas dificuldades na compreensão dos aspetos de ordem estética e musical, respirando e movendo-se de forma desfavorável ao discurso e fraseo musical.

Estando matriculada em regime articulado, a obtenção de classificações medianas nas disciplinas do Ensino Artístico reflete-se na diminuição da média geral do seu aproveitamento, tendo inclusivamente este facto induzido à sua não inclusão no quadro de mérito da escola. Por outro lado, como se encontra num ano terminal de ciclo, e face ao referido, a aluna pondera a descontinuidade dos estudos musicais ou, pelo menos, a continuação em regime articulado. Assim, ao longo do ano letivo, além da superação das dificuldades de ordem técnica no domínio do instrumento, houve uma dedicação pedagógica em torno das questões motivacionais de forma a promover a continuação de estudos nesta disciplina.

Os pais desta aluna possuem formação secundária e nunca contactaram o professor de Clarinete para esclarecer qualquer questão ou articular esforços no sentido de promover a aprendizagem.

## **5. Prática Pedagógica Desenvolvida**

A prática docente alicerça-se sob um leque variado de aspetos que contempla todo um conjunto de ações que vão desde a planificação à avaliação, passando pela aplicação de estratégias e métodos de ensino com vista à potencialização da aprendizagem e do sucesso dos alunos. Todos estes aspetos devem ser objeto constante de reflexão por parte do professor e, sempre que possível, tidos em conta sob uma perspectiva científica. Como explica Arends (2008), “não é suficiente que os professores utilizem métodos de ensino exclusivamente baseados na sua intuição, preferência pessoal ou senso-comum. Os professores de hoje têm a obrigação de utilizar práticas de ensino consideradas eficazes (...) prática(s) essa(s) que têm uma base científica” (p. 4).

Salientando alguns aspetos da prática pedagógica considerados mais relevantes, é descrito neste capítulo a atividade docente do mestrando, com incidência nas três alunas sob as quais se realizou a Prática de Ensino Supervisionada. Sempre que possível, é fundamentada bibliograficamente a tomada de determinadas opções e, quando não for, é apresentada a sua justificação baseada no seu pensamento e experiência.

### **5.1. Diagnóstico das Aprendizagens**

Considerando que a progressão das aprendizagens no ensino de um instrumento musical se processa de modo construtivo, isto é, baseado na apropriação de competências que se constroem sobre outras anteriormente assimiladas, toda a atividade da sala de aula é orientada a partir do diagnóstico constantemente realizado pelo professor. Neste processo, o professor baseia-se na contínua avaliação auditiva e visual do desempenho do aluno. Através da sua realização musical e performativa, o aluno demonstra, visual e auditivamente, o nível de execução da prática instrumental, evidenciando as aprendizagens já adquiridas e as suas carências (incorreções de postura, problemas na produção sonora, maturidade da interpretação musical, etc.). A partir da avaliação feita,

o professor estrutura o percurso formativo do aluno, delineando os exercícios técnicos a aplicar ou as obras a estudar. De forma a que o aluno compreenda e se consciencialize das suas dificuldades, o professor deve transmitir continuamente o resultado das suas avaliações aos seus alunos, fazendo este objetivo da avaliação diária em sala de aula parte do próprio processo de ensino e contemplando plenamente, deste modo, a avaliação formativa.<sup>15</sup>

Assim, no início do ano letivo, com o objetivo de melhor compreender o nível de realização dos alunos, foi aplicado um teste de carácter diagnóstico. Para o efeito foi elaborada uma grelha de registo que contempla vários domínios da prática instrumental (Anexos B, C e D, pp. 108-113). A cada um dos domínios foi ainda atribuída uma classificação para que os alunos pudessem melhor compreender quais os aspetos que precisavam de ser corrigidos e melhorados.

Concluiu-se que a aluna A – 1.º Grau – revela dificuldades de leitura musical por estar ainda no início da sua aprendizagem, contudo demonstra facilidades de compreensão e assimilação, sobretudo nas questões mais técnicas e na abordagem ao instrumento (Anexo B, pp. 108-109). Nesta fase inicial, a aprendizagem deve centrar-se nos processos de produção de som e na correta realização de *staccato*, sendo desejável que, ao mesmo tempo, o professor não incuta nas atividades realizadas na aula um carácter demasiado rígido ou por oposição, demasiado monótono. O professor deverá corrigir também o posicionamento da mão direita, uma vez que esta suporta o peso do clarinete com a ajuda do dedo indicador. A facilidade de aprendizagem é corroborada pelo entusiasmo demonstrado pela aluna, sendo importante que, no decorrer das aulas, seja mantida a motivação e a predisposição para a prática instrumental.

Relativamente à aluna B – 3.º Grau – identificaram-se como lacunas mais significativas as imprecisões ao nível dos processos de produção de som (Anexo C, pp. 110-111). A aluna apresenta várias incorreções de colocação de embocadura, nomeadamente, o posicionamento dos dentes superiores na proximidade da extremidade da boquilha e exercendo demasiada força com o maxilar, inibindo a vibração da palheta. O material usado pela aluna, nomeadamente a boquilha e palhetas, também se revelam inadequadas, exigindo demasiado esforço e originando pouca precisão na produção do som. Ao nível

---

<sup>15</sup> Tipo de avaliação que tem como objetivo não classificar, mas sim diagnosticar e informar sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

auditivo, a aluna revela facilidades, conseguindo executar exercícios de memória com alguma complexidade e imitando corretamente padrões rítmicos e melódicos. Não demonstra sentido estético na interpretação musical, executando os estudos e peças de forma apressada e descuidada. Assim, numa fase inicial, deverá preocupar-se em compreender o fraseado musical e a respirar em consonância com o mesmo. A aluna deverá procurar uma prática instrumental mais relaxada e o professor deverá procurar incentivá-la para a aprendizagem na sala de aula e para o complementar estudo individual em casa.

No que se refere à aluna C – 5.º Grau – constatou-se que apresenta várias incorreções, sobretudo, ao nível das técnicas de produção de som (Anexo D, pp. 112-113). Além do incorreto posicionamento da embocadura, a aluna emprega um excesso de tensão nas mãos, braços e ombros e respira de forma desadequada – não efetua a respiração diafragmática abdominal<sup>16</sup> e quando inspira eleva os ombros e declina a cabeça. O *staccato* é efetuado de forma pouco precisa, principalmente nos registos médio e agudo, onde o som é precedido por um ligeiro ruído. A aluna executa passagens de notas rápidas de forma bastante irregular e descuidada e não emprega acuidade musical na interpretação dos estudos e peças. Quando toca, os seus movimentos são adversos ao discurso musical e ao seu fraseado. Por estes motivos, prevêem-se algumas condicionantes na abordagem do repertório definido para o 5.º Grau. Assim, numa primeira fase, o professor deverá definir objetivos precisos, com nível de dificuldade baixo e que permitam à aluna concentrar-se na correção das suas insuficiências. A prática instrumental de forma mais relaxada e natural deverá ser o alvo e a prioridade da aprendizagem.

A aplicação dos testes diagnósticos revelou-se um bom ponto de partida para a aprendizagem uma vez que, além de se constituir como um elemento sistemático e integrante da própria atividade letiva, funcionou como transmissor do estado inicial das aprendizagens, dificuldades e aspetos que precisam de ser melhorados não só ao professor como também aos alunos e encarregados de educação. Ao mesmo tempo, a informação recolhida, em consonância com outras provindas de outras fontes, foram os alicerces sobre os quais foram planeadas as atividades, as estratégias a implementar e os materiais pedagógicos a adotar.

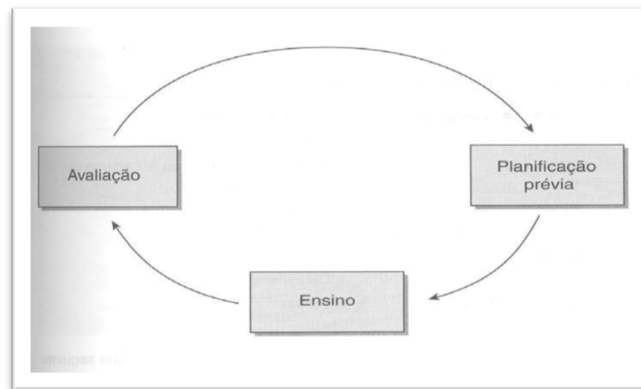
---

<sup>16</sup> Modo de respiração que consiste no controlo do diafragma com os músculos abdominais de forma a potencializar a coluna de ar no momento da execução instrumental.

## 5.2. Planificação das Aprendizagens

A planificação da atividade letiva é um dos aspetos mais importantes do exercício docente. Segundo Arends (2008), “a planificação é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem” e que integra o que o autor define como ciclo educacional (p. 101). Este ciclo é assente em três elementos que se condicionam entre si. A planificação prévia estrutura e define o ensino que por sua vez se reflete na avaliação que irá novamente condicionar a planificação da instrução que se segue. Este ciclo poderá ser melhor percecionado na imagem seguinte:

Figura 1 – Ciclo Educacional



Fonte: Arends, 2008, p. 101

A sua relevância nos processos de ensino é também corroborada pela grande variedade de atividades educacionais que são influenciadas pelos planos e decisões dos docentes. Como explicam Clark e Lampert (1986), é através da planificação que os currículos das várias disciplinas são transformados e adaptados aos contextos de ensino. Esta adaptação processa-se através de “adições, eliminações, interpretações e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase”<sup>17</sup> (p. 28). Assim, pode-se entender a planificação como um processo dinâmico, mutável e adaptável às circunstâncias, às necessidades e aos contextos específicos em que se aplica, não se restringindo apenas à elaboração de planos

---

<sup>17</sup> Tradução do autor a partir do texto original “by additions, deletions, interpretations and by teacher decisions about pace, sequence, and emphasis”.

de aula, mas relacionando-se também com a tomada de decisões rápidas e variadas durante as aulas.

Incidindo nos processos de planificação anteriores à prática letiva, sob uma perspectiva mais tradicional, importa salientar dois modelos distintos de elaboração: modelo de planificação racional-linear e modelo de planificação não linear. Enquanto no primeiro modelo o professor considera a finalidade da aprendizagem para depois selecionar as estratégias específicas para a atingir, no modelo de planificação não linear privilegia-se a ação para mais tarde relacioná-la com os objetivos alcançados (Arends, 2008, p. 94). Na elaboração das planificações aplicadas na Prática de Ensino Supervisionada descrita neste relatório, foi dada primazia ao modelo racional-linear.

Assim, no início do ano letivo, tendo em consideração os alunos e os níveis de ensino em que se encontravam, foram definidos objetivos, estratégias e metodologias a implementar, focando não só a melhoria das suas capacidades musicais, como também o progresso geral dos seus resultados escolares e o seu desenvolvimento social e cívico. Foram cuidadosamente planificados, tendo em conta as idades e os *backgrounds* sociais e culturais dos alunos, os conteúdos e matérias a lecionar e os temas a abordar. Neste processo, foi considerada a avaliação diagnóstica realizada, a caracterização individual dos alunos fornecida pelo professor cooperante e o perfil traçado no Projeto Educativo da Escola. Os objetivos, estratégias e metodologias inicialmente traçados foram reformulados sempre que se considerou pertinente e adequado ao bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na elaboração das planificações anuais e trimestrais (Anexo O, p. 136) foram incluídos parâmetros de carácter generalista e abrangente, consentâneos com o cumprimento de objetivos a longo prazo. Nelas são incluídos os objetivos da disciplina e parte-se do desenvolvimento das competências gerais para as específicas. No mesmo sentido, prossegue-se da definição dos grandes domínios da aprendizagem, como o som, respiração, *staccato*, para a abordagem dos conteúdos programáticos que neles se inserem. São também incluídas metodologias e atividades de aprendizagem, assim como os recursos materiais para as pôr em prática e descritos os instrumentos de avaliação das aprendizagens usados ao longo das aulas. Por outro lado, na elaboração dos planos de aula, privilegiou-se uma abordagem mais específica onde se explanam mais

concretamente os objetivos a alcançar e os materiais didáticos e pedagógicos usados e através dos quais estes se vão substantificar.

Ao longo do ano letivo, todas as planificações foram cumpridas na íntegra, no entanto, os objetivos, estratégias e metodologias inicialmente delineados foram reformulados sempre que se considerou pertinente e adequado ao bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois tal como refere Arends (2008), “os professores eficientes acreditam que “as planificações são feitas para serem alteradas” (p. 93). Este processo faz ainda mais sentido na lecionação de aulas individuais, onde se pode valorizar as necessidades particulares do aluno sem a condicionante da sua adaptação a um grupo mais alargado.

Um outro elemento de suma importância e que se relaciona intimamente com a planificação da atividade docente é a escolha dos recursos didáticos e pedagógicos a aplicar nas aulas. São através deles que as competências delineadas e os objetivos definidos serão alcançados. No subcapítulo seguinte serão explanados as condicionantes e as opções feitas neste domínio ao longo da prática letiva supervisionada.

### **5.3. Materiais Pedagógicos Abordados**

A definição do repertório ou programa de obras e estudos a executar durante as aulas obedece a vários fatores que se prendem sobretudo com a cultura musical do meio onde as crianças se inserem, os objetivos a atingir, o nível de eficiência de execução dos conteúdos programáticos, os recursos existentes, entre outros, são parâmetros que se poderão constituir como facilitadores ou constrangedores da aprendizagem. Além disso, considerando que a prática letiva da disciplina se concretiza principalmente na lecionação de aulas individuais, as particularidades de cada aluno não deverão ser negligenciadas neste processo. Sempre que possível, o professor deve incluir e fomentar repertório para a prática de música de conjunto e beneficiar das potencialidades das novas tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem.

Como descrito no capítulo anterior, as competências gerais definidas para a disciplina afiguram-se a partir dos objetivos fixados e convergem para as competências específicas que se concretizam através das metodologias e estratégias de aprendizagem aplicadas. Por seu lado, as metodologias aplicam-se através de diversos procedimentos nos quais a prática instrumental adquire um maior relevo. Nesse sentido, é importante definir um repertório adequado ao nível de ensino em evidência, que esteja em conformidade com os objetivos da aprendizagem e, preferencialmente, de carácter variado, sobretudo quando aplicado em crianças de idades menos avançadas de modo a aproveitar os benefícios da ocorrência do que Hargreaves (1982) define como *ouvido aberto* nas crianças (pp. 13-18).

O ouvido aberto relaciona-se com a capacidade de aceitação ou tolerância de géneros e estilos musicais não convencionais de crianças com idades precoces. Devido à existência de ouvido aberto nestas idades, o processo de ensino e aprendizagem de um instrumento musical torna-se facilitado, uma vez que o aluno é mais “moldável” e livre de preconceitos. Esta capacidade vai-se perdendo com o tempo e as crianças vão definindo a suas preferências com base em vários fatores como o sexo, personalidade, cultura predominante, família, grupo de amigos, entre outros. Por esse motivo, é importante proporcionar à criança um contacto variado com o maior número de géneros e estilos musicais, para que dessa forma, em idades mais avançadas, as suas próprias preferências contemplem também essa mesma diversidade, o que, na aprendizagem musical, poderá ser muito benéfico.

Na escolha do repertório abordado ao longo das aulas, tentou-se sempre e na medida do possível, contemplar os vários aspetos atrás descritos. Alicerçado nas diretrizes do professor cooperante e do professor orientador e tendo em conta o programa do Curso Básico de Instrumento – Clarinete – (Anexos E, F e G), o mestrando refletiu sempre nas várias opções disponíveis de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos e das suas expectativas. Procurou-se estruturar o repertório de forma a observar a ordenação de níveis de dificuldade crescente e sequencial da aprendizagem e contemplou-se a inclusão de recursos tecnológicos que se substanciaram em aplicações digitais. Estes elementos poderão aumentar os níveis de motivação e facilitar a aprendizagem, sobretudo através do incremento da autonomia do aluno (Hallan, 2006, pp. 173-174).

No quadro seguinte, observa-se o reportório e materiais pedagógicos abordados pela Aluna A – 1.º Grau, escalonado em quatro secções (escalas, estudos, peças e recursos tecnológicos).

Tabela 3 – Materiais Pedagógicos Abordados – Aluna A

	1.º Período	2.º Período	3.º Período
<b>Escalas</b>	- Escala de Sol Maior; - Escala de Fá Maior; - Escala de Dó Maior.	- Escala de Dó Maior; - Escala de Lá Menor.	- Escala de Lá Menor; - Escala de Sol Maior; - Escala de Mi Menor.
<b>Estudos</b>	- Jean-Noël Crocq: <i>Le Clarinettiste Debutant</i> – Seq. 1 a Seq. 5; - Peter Wastall: <i>Learn as You Play</i> – Un. 1 a Un. 3.	- Jean-Noël Crocq – <i>Le Clarinettiste Debutant</i> – Seq. 5 a Seq. 11; - Peter Wastall: <i>Learn as You Play</i> – Un. 4 a Un. 8.	- Jean-Noël Crocq – <i>Le Clarinettiste Debutant</i> – Seq. 11 a Seq. 16; - Peter Wastall: <i>Learn as You Play</i> – Un. 8 a Un. 10.
<b>Peças</b>	- René Médous: <i>Petite Pièce</i> ; - Tradicional Infantil: <i>Mary had a Little Lamb</i> ; - Peter Wastall: <i>Let's Beguine</i> ; - Dmitry Bortniansky: <i>Dúo</i> .	- René Médous: <i>Petite Pièce</i> ; - Pál Járdány: <i>Choralmelodie</i> ; - Keith Ramon Cole: <i>Granite</i> .	- Tradicional Irlandês: <i>Danny Boy</i> ; - Christoph Willibad Gluck: <i>Chorus from Paris and Helena</i> ; - Rober Schumann: <i>Humming Song</i> .
<b>Recursos Tecnológicos</b>	- <i>SmartMusic Classic</i> ; - Jaune Badrenas: <i>Tacant Clarinet</i> .	- <i>SmartMusic Classic</i> ; - Jaune Badrenas: <i>Tacant Clarinet</i> .	- <i>SmartMusic Classic</i> ; - Modelo personalizado baseado em apresentação desenvolvida pelo mestrando no <i>Keynote</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor com base no desempenho da aluna ao longo do ano letivo

Não obstante a esta quadripartida distribuição, ressalva-se que a estrutura didática habitual das aulas se concentrava tradicionalmente apenas em três secções (escalas, estudo e peças).

Inicialmente, o estudo das escalas incidiu nas tonalidades possíveis de serem executadas no registo grave e só a partir do segundo período, com a inclusão do registo médio na

aprendizagem, foi adotada a progressão<sup>18</sup> normal estabelecida pelo docente e que se baseia no acréscimo gradual de acidentes e do tratamento da escala relativa menor em função do estudo anterior da escala da tonalidade maior. O estudo das escalas é executado de memória e obedece à ordem determinada no modelo elaborado pelo mestrando (Anexo H, pp. 120-124). Desta forma, objetiva-se o desenvolvimento da componente auditiva e intuitiva da prática instrumental. Embora possa, à partida, tornar o processo de estudo mais lento, comparativamente ao da leitura pela partitura, esta metodologia estimula o pensamento e os processos cognitivos que relacionam o som com o nome da nota e a dedilhação correspondente no clarinete, transportando para a aprendizagem, na ótica do mestrando, benefícios consideráveis a médio e longo prazo. Ao longo do ano letivo, a aluna abordou apenas cinco escalas, contudo, fê-lo de forma intercalada e sempre com a introdução de exercícios novos. No final do ano letivo, a aluna executava nas aulas os exercícios 1, 2, 3, 4, e 6 inscrito no modelo de estudo de escalas e os exercícios 1, 3 e 5 da secção de arpejos (Anexo H, pp. 120-124).

No parâmetro estudos, foram adotados dois livros de exercícios que foram executados de forma contínua e sequencial. O livro de estudos *Learn as You Play* de Peter Wastall (1932-2003) está inscrito no programa da disciplina de Clarinete definido pela EACMC (Anexo E, pp. 114-115) e, apesar de ser apelativo, com pautas grandes e de leitura fácil, o nível de dificuldade poderá ser considerado um pouco improgressivo, fazendo a transição para o registo médio muito cedo e de forma demasiado acentuada e intensiva. Por outro lado, tem vários exercícios melódicos e inclui diversas peças com acompanhamento de piano que podem ser utilizadas nas apresentações e audições dos alunos. Quanto ao segundo livro de estudos adotado, *Le Clarinettiste Debutant* de Jean-Noël Crocq (\*1948), este revela-se muito mais progressivo e consubstancia-se na execução de pequenos exercícios que permitem, no final do estudo, executar mais facilmente uma pequena melodia. Os temas e os estilos musicais apresentados são muito variados, contudo, devido à nacionalidade do autor, remete excessivamente para o universo da música francesa.

No parâmetro peças, foram abordadas pequenas obras com acompanhamento de piano ou com suporte digital. Na medida do possível, procurou-se abranger estilos musicais

---

<sup>18</sup> Progressão do estudo das escalas: Dó Maior/Lá Menor; Sol Maior/Mi Menor; Fá Maior/Ré Menor; Ré Maior/Si Menor; Sib Maior/Sol Menor; Lá Maior/Fá# Menor; etc.

diferentes, como é o caso da obra *Granite* de Keith Cole (\*1938), que tem um carácter mais jazzístico, da *Humming Song* de Robert Schumann (1810-1856), que contempla um repertório mais erudito ou a *Petite Pièce* de René Medous, de carácter mais académico e integrante do repertório exclusivamente escrito para clarinete. Ao mesmo tempo, numa ótica de valorização das preferências pessoais da aluna e objetivando a sua motivação para as aprendizagens, foi abordada, a partir da sua iniciativa, a canção tradicional irlandesa *Danny Boy* que faz parte do seu universo musical familiar.

Relativamente à aluna B – 3.º Grau – foram abordados os conteúdos programáticos constantes no seguinte quadro:

Tabela 4 – Materiais Pedagógicos Abordados – Aluna B

	1.º Período	2.º Período	3.º Período
<b>Escalas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Dó Maior;</li> <li>- Escala de Lá Menor;</li> <li>- Escala de Sol Maior;</li> <li>- Escala de Mi Menor;</li> <li>- Escala de Fá Maior;</li> <li>- Escala de Ré Menor;</li> <li>- Escala de Ré Maior;</li> <li>- Escala de Si Menor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Si Menor;</li> <li>- Escala de Si<sup>b</sup> Maior;</li> <li>- Escala de Sol Menor;</li> <li>- Escala de Ré Maior;</li> <li>- Escala de Si Menor;</li> <li>- Escala de Lá Maior</li> <li>- Escala de Fá# Menor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Fá# Menor;</li> <li>- Escala de Mi<sup>b</sup> Maior;</li> <li>- Escala de Do Menor.</li> </ul>
<b>Estudos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jean-Noël Crocq: <i>Le Clarinettiste Préparatoire</i> – Seq. 1 a Seq. 6;</li> <li>- Auguste Périer: <i>Le Débutant Clarinettiste</i> – Est. 12 a Est. 13;</li> <li>- Ludwik Kurkiewicz: <i>Wybór Etiud I Cwiczen na Klarnet, Vol. 1</i> – Est. 24 a Est. 25;</li> <li>- Ulysse Delécluse: <i>Vingt Études Faciles d’après A. Samie</i> – Est. 8 a Est. 10</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jean-Noël Crocq: <i>Le Clarinettiste Préparatoire</i> – Seq. 6 a Seq. 11;</li> <li>- Ludwik Kurkiewicz: <i>Wybór Etiud I Cwiczen na Klarnet, Vol. 1</i> – Est. 26 a Est. 29;</li> <li>- Ulysse Delécluse: <i>Vingt Études Faciles d’après A. Samie</i> – Est. 10 a Est. 16.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jean-Noël Crocq: <i>Le Clarinettiste Préparatoire</i> – Seq. 11 a Seq. 13;</li> <li>- Ludwik Kurkiewicz: <i>Wybór Etiud I Cwiczen na Klarnet, Vol. 1</i> – Est. 29 a Est. 32;</li> <li>- Ulysse Delécluse: <i>Vingt Études Faciles d’après A. Samie</i> – Est. 16 a Est. 17.</li> </ul>
<b>Peças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Robert Clérissse: <i>Vieille Chanson</i>;</li> <li>- Johann Sebastian Bach: <i>Gavotte</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anton Dimler: <i>Konzert für Klarinette</i>;</li> <li>- Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Die Zauberflöte</i>;</li> <li>- Christoph Willibald Gluck: <i>Ballet des Ombres Heureses – Orphée et Eurydice</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anton Dimler: <i>Konzert für Klarinette</i>;</li> <li>- Johann Sebastian Bach: <i>Air on the “G”String</i>;</li> <li>- Piotr Ilich Tchaikovsky: <i>Swan Lake</i>.</li> </ul>
<b>Recursos Tecnológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SmartMusic Classic</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SmartMusic Classic</i>;</li> <li>- Leitor de ficheiros MIDI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SmartMusic Classic</i>;</li> <li>- Modelo personalizado baseado em apresentação desenvolvida pelo mestrando no <i>Keynote</i>.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no desempenho da aluna ao longo do ano letivo

As escalas abordadas ao longo do ano letivo foram sempre executadas de memória, prática com a qual a aluna não estava inicialmente familiarizada. Os exercícios foram sendo introduzidos gradualmente pela ordem determinada no modelo elaborado pelo mestrando (Anexo H, pp. 120-124), sendo que apenas os exercícios 3 e 7 não foram

estudados por se considerar que requerem uma maior rapidez de raciocínio e de resposta auditiva, o que aumenta a dificuldade da sua execução. O número inferior de escalas estudadas no terceiro período justifica-se pelo facto de as escalas contempladas terem mais acidentes e, além disso, o tempo disponível e o número de aulas neste período ser menor do que nos períodos antecedentes.

Relativamente aos estudos, foram executados os números 12 e 13 do livro *Le Debutante Clarinettiste* de Auguste Périer (1883-1947) no primeiro período para dar continuidade à abordagem que vinha sendo feita do ano anterior, contudo, este livro foi abandonado no segundo período por não fazer parte do Programa do Curso de Clarinete (Anexo F, pp. 116-117) e por não estar a despertar interesse na aluna. Paralelamente foi introduzido o livro *Le Clarinettiste Préparatoire* de Jean-Noël Crocq que, apesar de não estar inscrito no programa do Curso de Clarinete, tem uma estrutura mais progressiva do aumento de dificuldade, aborda o estudo de escalas e de pequenos exercícios focados na resolução de problemas técnicos específicos e congrega uma seleção de estudos e peças, abrangente e diversificada. A execução dos restantes livros já vinha sendo feita do ano anterior.

No parâmetro peças, foram contempladas duas obras de relevo do repertório para clarinete direcionado a este nível de ensino: *Vieille Chanson* de Robert Clérisse (1899-1973) e o Concerto para Clarinete em Si<sup>b</sup> Maior de Anton Dimler (1753-1827). O estudo do Concerto prolongou-se do segundo para o terceiro período letivo, considerando que se trata de uma obra longa, com três andamentos, e de alguma complexidade. Paralelamente foram incluídos pequenos arranjos de obras musicais do repertório universal da música erudita e de grandes compositores como Johann Sebastian Bach (1685-1750) ou Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791). Neste campo foi considerada a opinião e o gosto pessoal da aluna, como demonstra a escolha de um tema de *O Lago dos Cisnes* de Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893) que se interliga com as aulas de *ballet* que a aluna também frequenta como atividade extracurricular. A execução destas pequenas obras fomenta o conhecimento mais alargado do repertório da música erudita e o contacto com compositores que, embora sejam muito conhecidos, não são habitualmente tão contemplados nas aulas de Clarinete nestes níveis de ensino.

Relativamente à aluna C – 5.º Grau – observa-se na tabela seguinte os conteúdos programáticos tratados e o programa executado:

Tabela 5 – Materiais Pedagógicos Abordados – Aluna C

	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Escalas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Dó Maior;</li> <li>- Escala de Lá Menor;</li> <li>- Escala de Sol Maior;</li> <li>- Escala de Mi Menor;</li> <li>- Escala de Fá Maior;</li> <li>- Escala de Ré Menor;</li> <li>- Escala de Ré Maior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Ré Maior;</li> <li>- Escala de Si Menor;</li> <li>- Escala de Sib Maior;</li> <li>- Escala de Sol Menor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Sol Menor;</li> <li>- Escala de Lá Maior.</li> </ul>
Estudos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Victor Blancou: <i>Quarente Études pour la Clarinette</i> – Est. 10;</li> <li>- Paul Jeanjean: <i>Études Progressives et Mélodiques (1er cahier)</i> – Est. 1 a Est. 6;</li> <li>- Auguste Périer: <i>Vingt Études Faciles et Progressives</i> – Est. 1 a Est. 3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paul Jeanjean: <i>Études Progressives et Mélodiques (1er cahier)</i> – Est. 5 a Est. 8;</li> <li>- Auguste Périer: <i>Vingt Études Faciles et Progressives</i> – Est. 4 a Est. 8.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paul Jeanjean: <i>Études Progressives et Mélodiques (1er cahier)</i> – Est. 8 a Est. 10;</li> <li>- Auguste Périer: <i>Vingt Études Faciles et Progressives</i> – Est. 8 a Est. 9.</li> </ul>
Peças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gabriel Pierné: <i>Canzonetta</i>;</li> <li>- Nikolai Rimsky-Korsakov: <i>Clarinete Concerto</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nikolai Rimsky-Korsakov: <i>Clarinete Concerto</i>;</li> <li>- Carl Stamitz: <i>Concerto n.º 3</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nikolai Rimsky-Korsakov: <i>Clarinete Concerto</i>;</li> <li>- Carl Stamitz: <i>Concerto n.º 3</i>.</li> </ul>
Recursos Tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SmartMusic Classic</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SmartMusic Classic</i>;</li> <li>- Leitor de ficheiros MIDI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SmartMusic Classic</i>;</li> <li>- Modelo personalizado baseado em apresentação desenvolvida pelo mestrando no <i>Keynote</i>.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no desempenho da aluna ao longo do ano letivo

À semelhança da aluna B, também a aluna C iniciou neste ano letivo o estudo das escalas de memória, exercitando a sua componente cognitiva e auditiva. Neste processo, foram introduzidos gradualmente os exercícios definidos no modelo elaborado pelo mestrando (Anexo H, pp. 120-124), tendo a aluna, até ao final do ano letivo, conseguido executar todos os exercícios. Analisando a tabela anterior e comparando-a com a tabela da aluna B, verifica-se que, na totalidade, a aluna C abordou um número inferior de escalas, o que

encontra justificação no facto de esta aluna ter as duas aulas de 45 minutos concentradas numa só de 90 minutos. Além disso, os exercícios foram sendo introduzidos com uma maior rapidez, tendo sido dada à aluna a oportunidade de praticar e interiorizar cada uma das escalas num maior espaço de tempo.

Relativamente ao parâmetro estudos, foi tratado, no primeiro período, o estudo n.º 10 dos *Quarante Études pour la Clarinette* de Victor Blancou (1817-1850) para dar continuidade ao trabalho que vinha sendo feito do ano anterior, contudo, por se considerar estes estudos de dificuldade técnica elevada, foi dada primazia aos livros de Paul Jeanjean (1874-1928) e Auguste Périer no restante ano letivo.

O estudo das peças decorreu de forma mais lenta, tendo sido apenas contempladas três obras. Porém, estas obras são longas e possuem o nível de dificuldade adequado ao grau de ensino da aluna, pelo que o seu tratamento se revelou conveniente. Sendo o 5.º Grau um ano terminal de ciclo, o mestrando optou por se cingir ao Programa do Curso de Clarinete (Anexo G, pp. 118-119), uma vez que a aluna teria de realizar a prova de exame de final de terceiro ciclo (Anexo I, pp. 125-126).

A forma como o tratamento dos materiais didáticos e pedagógicos são aplicados e estudados pelos alunos condiciona toda a aprendizagem, potenciando ou obstaculizando os efeitos que lhes são provenientes e expectáveis. No subcapítulo seguinte, serão descritos os parâmetros relativos ao desenvolvimento desse processo, evidenciando a reação dos alunos ao ensino, às expectativas criadas e salientando as dificuldades assomadas e os resultados obtidos.

#### **5.4. Desenvolvimento das Aprendizagens**

A disciplina de Clarinete consagra-se não só na aquisição de competências técnicas, expressivas e interpretativas, inerentes a qualquer prática instrumental, como também no desenvolvimento do pensamento musical decorrente de qualquer manifestação artística (Folhadela, 2000, pp. 51-54). Nesse sentido, a sua articulação com as restantes disciplinas

do currículo do ensino básico e, em particular do ensino especializado da música, revela-se essencial e encontra-se refletida na definição das competências gerais inscritas na planificação anual.

De forma a contemplar a interdisciplinaridade na aprendizagem, ao longo do ano letivo, o mestrando tentou sempre relacionar os conteúdos programáticos ministrados na disciplina de Clarinete com as outras disciplinas curriculares do ensino básico. Nesse sentido, foi sempre feita uma contextualização histórica das obras estudadas nas aulas, foram traduzidos títulos de obras e letras de canções, foram realçados aspetos de carácter social e cultural e foram explicados elementos de ordem teórica e composicional. Pretendeu-se alargar o campo de ação do professor, abrindo horizontes e relacionado os vários aspetos das diferentes áreas do saber, contribuindo assim para uma construção mais efetiva da personalidade cultural do aluno e, ao mesmo tempo, agregando interesse e diversidade à aula de Clarinete.

No que se refere à implementação de metodologias e estratégias de ensino, salienta-se que a atuação do professor é fundamental para alcançar os objetivos propostos e o sucesso das aprendizagens. Os métodos segundo os quais o professor fundamenta a sua atuação são muito variados e complexos e nem sempre produzem os resultados pretendidos previamente ou se repetem nas mesmas circunstâncias. Assim, é importante que o professor possua um conjunto de ferramentas e estratégias que, além de visarem a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de competências, sejam sobretudo estimuladores da motivação e da aprendizagem (Arends, 2008, p. 3).

Ao longo do processo educativo, o mestrando objetivou uma constante atualização científica e pedagógica de forma a potencializar a eficácia da prática pedagógica e maximizar os resultados obtidos. Com o intuito de motivar os alunos para o processo de ensino e aprendizagem, procurou diversificar as estratégias e as metodologias em contexto de sala de aula, recorrendo frequentemente à colaboração mútua e ao trabalho em grupo. Com o mesmo propósito, incentivou o rigor científico e artístico, assim como a partilha de conhecimentos e experiências, fomentando sempre o espírito de entajuda. Nesse sentido, cultivou uma política de porta aberta, incentivando os alunos a, sempre que assim o entendessem, entrarem na sala e assistirem às aulas dos seus colegas. Desta forma, os alunos mais novos podem ser motivados pelas capacidades de realização dos alunos mais velhos, podem reconhecer dificuldades no desempenho dos colegas e

contactar com novas formas de superação, podem partilhar pensamentos, experiências e estratégias, perceber e posicionar-se no nível de execução em contexto de escola e ano de frequência. Ao mesmo tempo, esta estratégia permite cultivar o espírito de grupo e formar uma identidade comum.

A prática de música de conjunto relaciona-se ainda com um outro elemento muitas vezes negligenciado no ensino formal de música: a improvisação. Como explica Hallam (2006, p. 87), os alunos desenvolvem melhor as suas capacidades de improvisação quando trabalham e tocam em conjunto. Através da interação e do treino da antecipação e de resposta a outras ideias musicais, a prática de música de conjunto promove o desenvolvimento da competência de memorização, imitação e improvisação. Por este motivo, sempre que possível, o mestrando permitiu e encorajou esta prática nas suas aulas de forma a que, além de potencializar os objetivos atrás descritos, fosse possível fomentar a interação, a comunicação, a partilha de ideias e a interajuda na superação de dificuldades. Assim, foram desenvolvidos exercícios que, dentro dos pressupostos descritos, consistiam na execução em conjunto de notas longas, aleatórias com dinâmicas variadas de forma a estimular a exploração de ambientes, timbres e texturas. Posteriormente foram incluídos e desenvolvidos variados padrões rítmicos e melódicos, executados em repetição ou em resposta improvisada.

Ainda no âmbito do desenvolvimento da motivação e visando o incremento da autonomia dos alunos – elemento bastante sublinhado nos objetivos descritos no Projeto Educativo – importa relacionar conceitos básicos como hábitos de estudo, definição de metas, repetição e *feedback*. Como explica Sloboda (2012), adquirir uma determinada competência “implica passar de um conhecimento factual (saber o quê) para um conhecimento procedimental (saber como)”. Neste processo, a definição de metas afigura-se essencial, uma vez que esta mudança “passa a estar controlada de uma maneira mais direta e íntima pelas metas” estabelecidas. A capacidade de estabelecer metas, mantê-las e de as superar é uma condição fundamental da aprendizagem e “recebe muito frequentemente a designação de motivação”<sup>19</sup> (p. 317).

---

<sup>19</sup> Tradução do autor a partir do texto original “implica pasar de un conocimiento factual (saber qué) a un conocimiento procedimental (saber cómo) (...) pasa a estar controlado de una manera más directa e íntima por las metas (...) recibe a menudo el nombre de motivación”.

Este autor define ainda como condições essenciais à aprendizagem a repetição e a “retroalimentação (*feedback*)”. A relação entre o total de vezes que uma determinada ação é repetida e a aquisição da competência que essa mesma ação origina é diretamente proporcional, sendo muitas vezes considerado que “a quantidade de tempo que uma pessoa dedicou a praticar uma atividade é um dos melhores indicadores do nível de destreza na execução dessa mesma atividade” (Sloboda, 2012, p. 317). Contudo, no processo de repetição o *feedback* transmitido por um professor, por exemplo, revela-se essencial no sentido em que ajuda a corrigir os erros que, através da repetição, pudessem ser assimilados e integrados na execução da tarefa. Nas palavras de Sloboda (2012), “receber *feedback* (...) é essencial para que apenas se aprendam os procedimentos corretos; qualquer procedimento que acabe repetidamente em erro tem de ser descartado”<sup>20</sup> (p. 318).

Assim, considerando que um modelo de estratégias eficientes se pode traduzir na definição de metas que se concretizam através da execução e repetição de determinadas ações, ou, tendo em vista a automatização e a autonomia do aluno, a transferência de modos de ação para novas situações, o mestrando procurou dotar os alunos de ferramentas eficazes a serem utilizadas em diversas circunstâncias. Com especial incidência no desenvolvimento da prática instrumental, o mestrando demonstrou várias formas de resolução de problemas, como por exemplo, propor diferentes posições para a mesma nota ou transferir sequências digitais de um exercício para outro semelhante, e procurou incentivar o raciocínio lógico para se atingir determinado objetivo de forma mais eficaz e eficiente. De forma a que os alunos pudessem planear e concretizar de forma autónoma e correta a persecução de metas, o mestrando procurou diversificar as tarefas propostas, pretendendo que estas não se constituíssem de dificuldade demasiado baixa, fazendo com que o aluno perca o interesse na sua resolução, nem demasiado alta, levando à desistência de concretização. Deste modo, procura-se manter o constante interesse do aluno na execução dos exercícios propostos.

Sempre que possível, adaptou-se os conteúdos lecionados aos interesses dos alunos, selecionando os materiais pedagógicos e exercícios musicais mais adequados, expondo-os de forma atrativa e lúdica. Fez-se recurso regular das novas tecnologias, considerando

---

<sup>20</sup> Tradução do autor a partir do texto original “Recibir *feedback* (...) es esencial para que solo se aprendan los procedimientos correctos”.

que os seus efeitos na atualidade não podem ser ignorados e as suas potencialidades devem ser exploradas e aproveitadas. A sua aplicação nas aulas, além de possibilitar a prática musical de modo mais satisfatório a alunos com níveis baixos de desenvolvimento das capacidades técnicas, promove também a motivação, inculcando um carácter lúdico e desafiante à aprendizagem (Hallam, 2006, p. 87).

O mestrando tentou ainda valorizar em todos os momentos a iniciativa e a criatividade dos alunos, contribuindo para um crescimento saudável e confiante, baseado no respeito mútuo, aceitação de opiniões e formas de expressão diversificadas. Procurou corresponder às suas expectativas adotando uma postura de empatia, sensibilidade, assertividade e disponibilidade, favorecendo uma relação saudável baseada na cooperação e colaboração. Foi também uma preocupação constante a tentativa de ir ao encontro das necessidades de cada um de forma a atingir-se o *feedback* desejado, numa tentativa de erradicar a passividade e estimular uma atitude ativa perante os desafios. Progressivamente, todos os alunos foram-se envolvendo entusiasticamente com a disciplina demonstrando agrado na execução musical das obras e exercícios propostos, verificando-se uma subida do aproveitamento geral ao longo do ano letivo.

Relativamente às alunas em evidência no decorrer do estágio, explanando o desenvolvimento das suas aprendizagens de forma mais pronunciada, importa referir que a aluna A tinha duas aulas de 45 minutos por semana em dias intercalados. Tendo a primeira abordagem ao instrumento ocorrido neste ano letivo, a aprendizagem inicial centrou-se, sobretudo, na adoção de uma boa postura corporal e de um correto posicionamento da embocadura. As notas foram sendo introduzidas gradualmente, começando pela mão esquerda e depois adicionando a mão direita. O registo clarino (si<sup>3</sup> a dó<sup>5</sup>) foi introduzido apenas no segundo período.

Esta aluna revelou ao longo do ano letivo uma maior dificuldade ao nível da leitura e da assimilação de conceitos mais básicos, elementos que, normalmente, os alunos deste nível de ensino já possuem por terem frequentado os níveis de Iniciação ou serem provenientes de bandas filarmónicas. Por este motivo a aprendizagem desenvolveu-se de forma mais lenta, comparativamente a alguns colegas do mesmo grau. Contudo, a aluna atingiu sempre os objetivos propostos e demonstrou motivação e predisposição para a aprendizagem. Para o efeito, em articulação com o encarregado de educação, foram definidos por aula pequenos objetivos (metas) que a aluna teria de concretizar em casa.

Juntamente com a definição dos objetivos, eram apontados e escritos os elementos aos quais deveria dar mais atenção (som, respiração, posicionamento das mãos, etc.) e os pais comprometeram-se a ler esses mesmos elementos e, de alguma forma, dar o *feedback* em casa sobre o seu desempenho.

As aulas foram, progressivamente, adotando uma estrutura tripartida, definida pelo mestrando, e que se traduz em escalas, estudos e peças. O tempo dedicado a cada uma das partes não é rígido e é adaptado às necessidades dos alunos e às exigências específicas do período letivo. Assim, quando se aproximam audições ou concertos, é dada primazia às peças, ou quando os alunos precisam de trabalhar determinado elemento, é dedicado mais tempo às escalas ou aos estudos.

A aluna A participou em todas as audições de classe e em pelo menos uma audição do Departamento Curricular de Sopros e Percussão – a seleção de alunos para as audições de departamento é restringida, salvo raras exceções, a um aluno por docente e deve ser rotativa pelos vários discentes da classe – sendo uma das alunas que mais prazer demonstrava em tocar em público.

Esta aluna revelou sempre muito interesse na abordagem dos materiais didáticos e pedagógicos que lhe eram destinados. Fora do reportório proposto, sugeriu e trouxe para a aula canções provenientes de um grupo de jovens que a aluna frequentava e sobre as quais se realizaram transposições para que pudesse tocar as canções com os colegas.

Relativamente à aluna B, a atividade letiva decorreu em aulas de 45 minutos, duas vezes por semana, sendo que os principais problemas identificados foram a falta de motivação e as incorreções ao nível dos processos de produção de som e de realização de *staccato*. No sentido de superar estas dificuldades, foi aconselhado que a aluna adquirisse uma nova boquilha, com abertura mais fechada, possibilitando assim a obtenção de uma sonoridade mais fácil e clara. Desta forma, a aluna pôde concentrar-se na correção das suas lacunas e melhorar o seu desempenho. Paralelamente, foram executados exercícios com vista à correção da colocação de embocadura, nomeadamente, a execução de notas do registo médio sem acionar a obrigatória chave de registo (n.º 12) e posteriormente, eliminar o golpe de língua no ataque dessas mesmas notas. Desta forma, a aluna é conduzida inevitavelmente a colocar a embocadura de forma mais eficiente.

No campo da motivação, o mestrando adotou o reforço positivo como uma das principais estratégias conducentes ao incremento do estudo individual e autónomo com vista à obtenção de melhores resultados. Foram definidos pequenos objetivos, concretizáveis num curto espaço de tempo, de forma a que a aluna percebesse que com pouco esforço poderia melhorar consideravelmente os seus resultados. Numa tentativa de revestir a aprendizagem de um carácter desafiante e ao mesmo tempo atrativo, a complexidade e o esforço investido na concretização dos objetivos foi aumentando gradualmente. Aproveitando a facilidade auditiva da aluna na execução dos exercícios sobre as escalas e as tonalidades abordadas, o mestrando sublinhou esta capacidade como um elemento sobre o qual se destacava pela positiva dos colegas, desta forma, pretendia-se aumentar os seus níveis de autoconfiança e autoeficácia e, conseqüentemente, motivá-la para a aprendizagem.

Como explica Bzuneck (2009), as escolas têm a função de, além de desenvolver as capacidades reais dos alunos, promover a crença de que possuem todas as capacidades para o fazer, contribuindo assim para o favorecimento da motivação e estimulação na procura de estratégias de execução e de novas aprendizagens. Este julgamento positivo da eficácia das suas capacidades de execução de uma determinada ação de aprendizagem, com por exemplo a performance de uma obra musical, é denominado de crença de autoeficácia e relaciona-se com a motivação na medida em que “influenciam as escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na qualidade de esforço e na perseverança em busca de objetivos” (p. 129).

A aluna B participou em quase todas as audições de classe e em pelo menos uma audição do Departamento Curricular de Sopros e Percussão.

No decorrer do ano letivo, foi-se envolvendo progressivamente na aprendizagem, obtendo resultados positivos, contudo um pouco aquém das expectativas do mestrando. Mesmo articulando esforços com o encarregado de educação, o trabalho individual e autónomo realizado em casa foi quase sempre insuficiente para uma eficaz superação das dificuldades evidenciadas.

Relativamente à aluna C, a atividade letiva decorreu semanalmente numa aula única de 90 minutos. Em alunos de níveis de ensino mais avançado, com uma capacidade de

autonomia mais proficiente, ter aulas mais longas revela-se mais proveitoso, uma vez que possibilita uma maior incidência nos conteúdos programáticos.

Para superar as dificuldades evidenciadas por esta aluna, principalmente a falta de motivação e as incorreções ao nível da postura corporal e da colocação de embocadura, adotou-se uma estratégia de simplificação dos exercícios executados nas aulas. Desta forma, a aluna pôde transferir a sua atenção dos aspetos técnicos e digitais para a consciencialização do posicionamento do corpo e da tensão exercida. Neste processo o reforço positivo foi também aplicado e revelou-se bastante proficiente, uma vez que a aluna foi melhorando o seu desempenho à medida que observava o sucesso do esforço investido e os bons resultados alcançados. Ao longo do ano letivo, esta aluna foi consideravelmente melhorando o seu desempenho e melhorando o seu aproveitamento.

Um outro aspeto relevante da prática letiva foi a abordagem dos conceitos relacionados com a musicalidade, fraseado e discurso musical. Neste campo, a aluna C revelou um sentido estético apropriado e fez uma aplicação correta de elementos como dinâmica e articulação. Uma vez mais, os bons resultados obtidos tornaram os estudos e obras musicais mais desafiantes e agradáveis de ouvir e serviram também como motor motivacional para a continuidade no encalce de ainda melhores resultados.

Esta aluna participou em todas as audições de classe e em pelo menos uma audição de departamento.

Devido ao carácter prático da disciplina de Clarinete, os alunos estão em constante contacto com o resultado da sua aprendizagem – através do que se pode definir de produção musical – ouvindo, analisando, avaliando e fazendo juízos do que está correto e errado ou o que precisa ser melhorado. Com a ajuda do professor, pode melhor identificar os problemas, procurar e encontrar soluções. Neste processo, as práticas de avaliação são de extrema importância, quer se convertam em elementos transmissores da informação qualitativa do desempenho dos alunos, quer sejam apenas indicadores quantitativos do seu nível de proficiência. Esta temática será foco de reflexão mais aprofundada no subcapítulo seguinte.

## 5.5. Avaliação das Aprendizagens

Os processos educativos, independentemente da natureza e dos contextos onde se inscrevem as diversas áreas de estudo, contêm em si vários aspetos de carácter didático e pedagógico sobre os quais os métodos e os modelos de avaliação têm adquirido uma relevância crescente, assente nas suas implicações e benefícios para a promoção da aprendizagem. Sustentada por uma maior discussão e reflexão científica, a avaliação tem vindo a deixar de ser considerada como um processo meramente classificatório, que legitima a prevalência do produto sobre o processo, para se converter num elemento contributivo para a própria efetivação da aprendizagem e para a consubstanciação do seu desenvolvimento, valorizando os processos de aprendizagem e atribuindo ao erro uma função pedagógica (Souza & Boruchovitch, 2010, p. 797).

Esta dupla perspetiva traduz-se no antagonismo existente entre a avaliação sumativa e avaliação formativa. Como explicam Pinto e Santos (2005), a primeira concretiza a avaliação como “medida ou balanço dos saberes” e como “instrumento de regulação pedagógica”, associando-se a uma imagem de escola normativa; por outro lado, a segunda concebe a avaliação como “um processo de produção de informação para ser utilizada na melhoria do processo de ensino e aprendizagem” e está associada a uma imagem de escola que “assume a heterogeneidade dos seu público e é capaz de trabalhar curricularmente de forma diferenciada” (p. 3). Torna-se assim evidente que a aplicação de práticas conducentes à avaliação formativa transporta benefícios muito substanciais aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Pinto e Santos (2005), embora os benefícios da avaliação formativa sejam reconhecidamente evidentes e consideráveis, a sua aplicação encontra alguma relutância por parte dos professores que a consideram pouco clara e difícil de aplicar sobretudo devido ao elevado número de alunos, assistindo-se assim a uma prevalência da avaliação sumativa. Os próprios sistemas de ensino impulsionam esta modalidade de avaliação fomentando escalas de avaliação quantitativas, selecionando e discriminando níveis de assimilação de aprendizagens e onde a retenção/reprovação está presente (pp. 3-4). Esta componente classificativa da avaliação não é de todo negativa visto que a grande maioria dos alunos desenvolve os seus trabalhos académicos com vista à atribuição de uma nota

ou classificação e este aspeto deve merecer dos professores o maior cuidado. Além disso, como explica Arends (2008), classificar o nível de realização dos alunos é um dos principais objetivos da avaliação a par de diagnosticar conhecimentos e competências anteriores e proporcionar informações corretivas acerca do desempenho dos alunos (pp. 224-226). Estes dois últimos elementos estão particularmente presentes no Ensino Artístico e especializado da música sobretudo na aprendizagem de um instrumento musical, como já foi referido na reflexão sobre avaliação diagnóstica.

Na tentativa de contemplar estas duas componentes, optou-se por fazer um registo minucioso dos vários elementos de avaliação recolhidos nas aulas e, o mais possível, articulá-los com os objetivos, competências e lacunas evidenciadas, de forma a aglomerar informação à classificação quantitativa do desempenho dos alunos. Neste processo, o ponto de partida não pode deixar de ser outro que os critérios de avaliação (Anexo J, pp. 127-129) definidos pela EACMC e que se encontravam em vigor aquando da realização da prática letiva supervisionada.

Da análise dos critérios de avaliação, verifica-se que a avaliação decorre sobre três grandes domínios: Atitudes e Valores; Domínio Cognitivo e Domínio Performativo.

O primeiro domínio diz respeito, sobretudo, à forma de estar do aluno e à aquisição de competências cívicas e sociais e o último domínio reflete um momento de avaliação sumativa que se substancia na realização da prova de avaliação intercalar. Assim, a avaliação decorrente do domínio performativo advém da deliberação de um júri sobre o desempenho do aluno naquele momento específico, convertendo-se, por isso, num valor estático não refletido diretamente na continuidade do seu percurso formativo. Por outro lado, o domínio cognitivo, reveste-se de um carácter continuado no tempo e reflete a aquisição de competências e o desempenho do aluno nas aulas. Este domínio converte-se, na ótica do mestrando, no principal objeto de avaliação e encerra em si duas componentes que não deixam de se relacionar e influir: Métodos e Hábitos de Estudo e Compreensão e Capacidade de Realização Musical.

De forma a obter um registo contínuo das atividades desenvolvidas pelo aluno e da avaliação correspondente, elaborou-se uma grelha de registo diário, onde é anotado o sumário da aula e a previsão do sumário seguinte, para que desta forma possa controlar melhor a continuidade das aprendizagens. É produzido também um breve resumo sobre

o desempenho do aluno durante a aula, contemplando os aspetos positivos e os que precisam de ser melhorados, e é atribuída uma classificação aos domínios das atitudes e valores, estudo em casa e realização na aula (Anexo K, p. 120). Esta grelha foi sempre preenchida no final de cada aula e o seu conteúdo dado a conhecer ao aluno para que desta forma se consciencialize do reflexo do seu desempenho na avaliação final do período.

Posteriormente, as classificações são transferidas para uma tabela desenvolvida no programa *Numbers*,<sup>21</sup> suportada pelo sistema operativo *macOS*,<sup>22</sup> onde é calculada a média das classificações proveniente da avaliação das aulas e, através das várias fórmulas de ponderação, é definida a classificação final de período de forma automática (Anexo L, p. 131). Os valores introduzidos adquirem uma cor própria consoante se inserem numa classificação baixa, média ou alta, para que desta forma sejam mais facilmente identificadas as insuficiências e as potencialidades do aluno. É ainda automaticamente elaborado um gráfico que ajuda a compreender a evolução do desempenho dos alunos ao longo do período.

De forma a transformar esta informação quantitativa numa informação qualitativa para melhor compreensão dos alunos e encarregados de educação, o mestrando elaborou uma ficha informativa de final de período (Anexo M, pp.132-133). Nesta ficha são referenciados os materiais didáticos abordados pelos alunos ao longo do período, é indicado o número de aulas previstas, dadas e assistidas, são transformados os valores atribuídos a cada domínio de avaliação numa nomenclatura que varia de insuficiente a muito bom, é apresentado o gráfico de evolução do desempenho dos alunos e é feita uma síntese descritiva do seu aproveitamento.

Ainda numa perspetiva de valorização da avaliação formativa, o mestrando incluiu no final de cada período um momento de autoavaliação, aspeto que considera fundamental para que alunos se consciencializem claramente das suas dificuldades e do que precisa de ser melhorado. Nesse sentido, foi elaborada uma ficha de autoavaliação (Anexo N, pp. 134-135), através da qual o aluno exprime de forma clara a sua visão do seu próprio

---

<sup>21</sup> Programa que permite a criação de folhas de cálculo e gráficos num computador Mac ou dispositivos iOS.

<sup>22</sup> Sistema operativo desenvolvido pela Apple e destinado exclusivamente a computadores Mac.

aproveitamento e do seu desenvolvimento no decorrer de toda a aprendizagem, uma vez que a ficha vai sendo completada ao longo de todo o ano letivo.

Incluir a autoavaliação de forma regular poderá constituir também um aspeto que muito beneficiará a valorização da avaliação formativa para que dessa forma os alunos se consciencializem claramente das suas dificuldades e dos aspetos que precisam de ser melhorados. Este procedimento poderá também ajudar o professor a aferir se essa mesma consciencialização é real e efetiva e a definir as melhores estratégias e conteúdos a ministrar nas aulas, percebendo melhor de que forma estes poderão ir ao encontro das necessidades, expectativas e interesses dos alunos.

É, portanto, importante que o professor, na definição dos critérios, modelos e instrumentos de avaliação, tenha em conta fatores que visem, além da observação do desempenho dos alunos e do produto das aprendizagens, a forma como essa informação resultante é transmitida ao aluno, partindo sempre de uma ótica de valorização da avaliação formativa. Como explica Ketele (2006), o professor deve fazer um verdadeiro esforço na identificação de critérios e indicadores de qualidade que sejam ao mesmo tempo precisos e observáveis na produção do aluno e daquilo que efetivamente se pretende avaliar. Uma das formas mais eficazes de o fazer, como relembra Ketele, é envolvendo os alunos nesse processo. Segundo esta autora, “fazer com que os alunos procurem eles próprios esses critérios e indicadores era uma das melhores formas para os fazer progredir rápida e eficazmente na aprendizagem numa produção complexa” (p. 145).

## 6. Reflexão Crítica da Atividade Docente

Como se constata através da descrição da prática letiva desenvolvida, a atividade docente compreende um conjunto de elementos, fatores e princípios, cuja aplicação requer uma reflexão acentuada e profunda sobre os seus pressupostos e objetivos. Assumindo-se o professor como condutor de todo o processo de ensino e aprendizagem, as suas escolhas, decisões e ações, condicionam e refletem-se em todo o decurso da instrução dos alunos. Por este motivo, o nível de sucesso ou insucesso obtido está intimamente ligado ao seu *modus operandi*, traduzindo-se na forma como se cria o relacionamento com os alunos e no modo como se aplicam as estratégias e as metodologias de ensino.

Por outro lado, os alunos não se constituem como elementos estáticos e homogêneos, sendo que as suas sensibilidades, potencialidades e formas de aprender são distintas e variam ao longo do tempo e ao longo do seu desenvolvimento. Assim, uma determinada estratégia de ensino válida num determinado momento para um determinado aluno, poderá não ser válida em outros contextos ou com outros alunos.

Não basta, portanto, que o professor tenha um repertório de estratégias e métodos de ensino válido, eficiente e produtivo. Estes procedimentos pedagógicos devem ser variados e adequados às circunstâncias da atividade letiva e adaptados às singularidades e particularidades dos alunos. Só assim é possível construir os fundamentos que possibilitam substancialmente a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências e contribuir efetivamente para a formação, aculturação e desenvolvimento dos alunos.

No processo de formação do repertório de estratégias e métodos de ensino do professor, a sua intuição, sensibilidade e, sobretudo, a sua experiência, são variáveis muito preponderantes. Ao longo dos anos, a experiência adquirida permite uma maior perspicácia na identificação dos problemas, das potencialidades e das inaptidões dos alunos, assim como na seleção das melhores formas de superar as dificuldades. A aquisição desta experiência requer, além de muito tempo, o contacto estreito com alunos diversos numa diversidade de contextos, a abertura de espírito e disponibilidade mental para compreender as novas visões e formas de estar das gerações mais jovens e, acima de

tudo, uma vontade constante de responder positivamente às suas necessidades e de contribuir ativamente para um ensino profícuo e de qualidade.

Na realização deste Estágio de Ensino Especializado, pretendeu-se contribuir para esta construção do repertório e estratégias de ensino do mestrando e para o seu amadurecimento enquanto professor, sendo que, de grosso modo, todo o processo se alicerçou em cinco pilares fundamentais.

O primeiro pilar a destacar é o desempenho do mestrando. Em todo o decurso do estágio, procurou estar à altura dos vários desafios que foram surgindo, empenhando-se com afinco no cumprimento das suas funções e contribuindo para o sucesso da escola, como coletividade, e para a concretização dos objetivos fixados no seu Projeto Educativo. Na sua relação com os órgãos de gestão, procurou adotar uma postura de disponibilidade, sendo solícito e participativo, demonstrando-se sempre predisposto para articular esforços junto dos encarregados de educação com vista à melhoria do desempenho dos seus educandos nas aulas. Na interação com os alunos, procurou promover um ambiente propício à aprendizagem demonstrando disponibilidade total para todas as suas solicitações e fomentando um espírito de grupo e de interajuda.

O segundo pilar substancia-se no conhecimento científico. No decorrer de todo estágio, mais do que basear-se na sua intuição e experiência, o mestrando procurou atualizar-se cientificamente e enquadrar as suas ações numa perspetiva académica, técnica e científica. Neste processo, além do levantamento bibliográfico efetuado para a elaboração deste relatório, o mestrando adquiriu e leu bibliografia sobre diversas abordagens didático-pedagógicas e reviu e relembrou alguns dos conteúdos abordados nas várias unidades curriculares que constituem o Curso de Mestrado em Ensino de Música.

O terceiro pilar constitui-se no apoio prestado pelo professor orientador e pelo professor cooperante. Além da partilha das suas próprias experiências, consolidadas ao longo das suas profícuas carreiras, a interação efetivada através da exposição e discussão de reflexões e pensamentos, constituíram-se como um motor motivacional na procura da excelência e da persecução de melhores e mais eficientes práticas letivas.

No mesmo sentido, o quarto pilar consagra-se na colaboração e interação constante entre colegas. Numa ótica de valorização da escola como um todo e na conceção dos alunos como propósito central e primordial da atividade docente, as várias conversas informais,

partilhas de materiais didáticos, exposição de dúvidas e de dificuldades, bem como de possíveis estratégias de superação, foram um elemento que além de proporcionar um ambiente de entreajuda entre pares, fixando objetivos e metas comuns, fomentou também a motivação necessária para a realização de um trabalho de qualidade em consonância com os objetivos fixados no Projeto Educativo e nas planificações de conteúdos elaboradas.

Finalmente, o quinto e mais importante pilar foi a relação criada com os alunos e a sua colaboração na realização do estágio. Ao longo de todo o ano letivo, os alunos foram-se envolvendo cada vez mais nas aprendizagens e esforçando-se para alcançar os objetivos propostos. Estimulados pela motivação transmitida pelo professor e confiantes pelo ambiente criado nas aulas, cada aluno deu o seu contributo fundamental para a sua aprendizagem, para a aprendizagem dos outros e, salientando que o ensino é uma interação que se processa bidirecionalmente, contribuindo também para o reforço da aprendizagem do próprio mestrando.

Assim, na generalidade, pode considerar-se que todos os objetivos previamente definidos para a realização do estágio foram cumpridos, sendo este facto sustentado pela subida geral do aproveitamento dos alunos e a melhoria gradual das suas classificações nos vários momentos de avaliação que decorreram ao longo do ano letivo. Contudo, no ensino de um instrumento musical, na sua globalidade, pode-se considerar que o objetivo central dos processos de ensino será o de que o aluno adquira as competências necessárias que lhe permitam dominar o instrumento e que através dele consiga executar exercícios e composições musicais com destreza, correção e rigor, mas também com expressividade e musicalidade e, sobretudo estes últimos, são critérios que, além de conterem em si um certo grau de subjetividade, podem ser sempre melhorados e o aluno poderá sempre ir mais além do expectável ou exigido no nível de ensino em que se encontra.

Particularmente neste parâmetro, apesar de se ter registado uma melhoria no aproveitamento geral dos alunos, nenhum deles aumentou exponencialmente a sua avaliação final ou demonstrou aspirações de prosseguir estudos em níveis mais avançados; contudo, este foi o primeiro ano de contacto com estes alunos e talvez com mais tempo esta componente possa manifestar-se mais marcadamente. Por outro lado, através sobretudo da articulação interdisciplinar e da valorização da música como manifestação artística culturalmente mais abrangente, verificou-se um maior interesse,

procura e investigação de elementos que lhe são constituintes, como por exemplo intérpretes, compositores, géneros musicais e períodos históricos. Certamente que o incremento da valorização da música e da curiosidade que lhe está associada, será muito proveitoso nas próximas etapas do percurso formativo dos alunos.

O mestrando considera ainda que, baseado numa ótica de valorização das relações interpessoais na concretização de objetivos comuns, na conceção da prática instrumental enquanto vivência efetiva e concreta que possibilita o desenvolvimento da musicalidade intrínseca em cada aluno e na conceção da formação continua como meio de perspetivar sob novos ângulos a atividade docente, toda a experiência vivenciada no CMC ao longo deste ano letivo foi muito gratificante e produtiva. Além da expansão de competências que aportou ao seu percurso académico e profissional, contribuiu, principalmente, para uma reflexão mais profunda, reposicionamento do papel e objetivos do professor e para uma mais acentuada procura de novas abordagens e soluções, tendo sempre por base, foco e objetivo o desempenho, as necessidades e o desenvolvimento dos alunos.

## Secção II. Investigação

“A arte desafia a tecnologia, e a tecnologia inspira a arte.”

John Lasseter<sup>23</sup>

“As mesmas inovações tecnológicas que tornam tão necessário a aprendizagem permanente e atualizada, também o fazem de forma agradável e de forma funcional. Tal como as empresas se reinventam em torno das oportunidades abertas pelas tecnologias de informação, as instituições de ensino também terão que o fazer.”

Bill Gates<sup>24</sup>

### 1. As Novas Tecnologias na Promoção da Aprendizagem

A evolução tecnológica que teve início em meados do século passado e que, particularmente nos últimos trinta anos, conheceu um acentuado desenvolvimento e expansão, influenciou, em todos os sentidos, as estruturas sociais e as formas de como os seus elementos se relacionam. Refletido, sobretudo, nas formas de comunicação e na produção de informação, este desenvolvimento tecnológico influi no modo como se efetuam os processos de ensino e aprendizagem na atualidade, alterando uma série de conceções que, até agora, eram consideradas inabaláveis. É, portanto, necessário repensar os processos e dispositivos pedagógicos de forma a responder às necessidades específicas que a educação e o ensino demandam nos dias de hoje.

Alicerçados nessa necessidade, e convictos do importante papel que as novas tecnologias desempenham contemporaneamente na sociedade e nos atuais sistemas de ensino, pretende-se nesta secção apresentar o desenvolvimento de recursos de base tecnológica e audiovisual, que possam, além de promover uma simplificação e reflexão sobre a sua utilização, impulsionar dinâmicas comunicacionais e interativas. Desta forma, pretende-se responder positivamente às novas necessidades pedagógicas que provêm de um ensino

---

<sup>23</sup> Diretor e produtor de animação norte-americano (\*1957). Trabalhou para estúdios de animação com a Pixar e Walt Disney.

<sup>24</sup> Fundador da Microsoft, conhecida empresa produtora de *software* (\*1955).

polivalente, personalizado e, ao mesmo tempo, flexível e adaptado às necessidades e particularidades atuais dos alunos.

Na generalidade, há uma tendência para potencializar tanto os efeitos positivos como os negativos da aplicação das novas tecnologias ao ensino. Como explicam Monteiro, Moreira e Lencastre (2015), “os computadores e a *Internet* não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas” (p. 7). Segundo estes autores, as novas tecnologias não vão só por si desempenhar o papel dos professores, nem se constituem como uma influência negativa no desempenho dos alunos. O foco desta equação deve centrar-se nas condições que afetam a apropriação tecnológica que, enquanto “instrumento promotor de redes de aprendizagem e conhecimento” possam portar qualidade aos processos educativos (p. 8).

Por outro lado, a ótica da aprendizagem efetivada através da transferência de conhecimentos e competências previamente adquiridas e aplicadas a novas e diversas situações, transfigura o aluno, tornando-o um sujeito mais ativo, requerendo que o professor se assuma, não só um elemento transmissor da informação, mas também um agente facilitador da aprendizagem. É no desempenho deste papel que o professor, recorrendo ao uso das novas tecnologias, poderá potencializar a sua ação, uma vez que, como explica Caeiro (2015), através da sua aplicação, os docentes “podem aperceber-se mais facilmente das características e dificuldades de aprendizagem de cada aluno e ter uma ação pedagógica, de orientação e aconselhamento no estudo, muito mais eficaz” (p. 11).

As potencialidades da aplicação de recursos baseados nas novas tecnologias ao ensino fundamentam-se ainda, nas palavras de Moreira e Nejmeddine (2015), no facto de que “a sua utilização em diferentes contextos de aprendizagem (formais ou não formais), quer em ambientes presenciais ou virtuais, permitem congregar todas as vertentes da literacia” (p. 7). Aliando a transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de competências a uma componente mais lúdica e atrativa, a aplicação destes recursos pode “converter-se numa experiência viva e interessante, que ajuda os estudantes a alargarem conceitos, a pensarem e a confrontarem-se criticamente com outras realidades, a interiorizarem valores que se dispersariam numa incerta pesquisa e a agarrar ideias que não cabem dentro de definições, nem se compreendem totalmente através da leitura de um texto” (p. 8).

Contudo, a sua utilização requer a observância de uma série de elementos, dos quais se destaca, por exemplo, a sua permanente atualização, obrigando a um investimento contínuo na formação de professores. Nas palavras de Caeiro (2015), o domínio das novas tecnologias e a sua aplicação ao sistema educacional “necessitam de novas competências para o ensino, necessitam do desenvolvimento de materiais didáticos, produzidos com recursos tecnológicos e educacionais diferentes, necessitam da elaboração de novos currículos, onde sejam introduzidas as competências que o estudante deve desenvolver” (p. 11).

É tendo em conta estas necessidades que, no capítulo seguinte, são apresentadas algumas referências teóricas, baseadas na bibliografia dedicada aos fundamentos científicos da temática em evidência. Pretende-se assim, contribuir para a reflexão mais alargada sobre a aplicação das novas tecnologias ao ensino e sensibilizar para a sua aplicação de forma mais consciente e fundamentada.

## 2. Fundamentos Teóricos

Como já foi referido, nos contextos educativos atuais, as transformações e mutações ocorrem constantemente e a grande velocidade, pelo que os desafios que se colocam aos seus intervenientes são vastos e consideráveis. Desde logo, a constante evolução das novas tecnologias, assume-se por um lado como uma ferramenta que em muito vem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e por outro um entrave, no sentido em que requer mudanças e adaptações constantes, sobretudo por parte dos professores que tradicionalmente se demonstram mais relutantes a estas conjunturas (Gouveia, 20015, pp. 27-36). É, por isso, necessário dotar os professores de competências que permitam dominar e utilizar estas novas tecnologias em prol de uma pedagogia mais eficaz, produtiva, e que responda aos contextos atuais de ensino e às suas necessidades.

Moreira, Barros e Monteiro (2015), debruçam-se sobre a importância e as implicações da *Web 2.0*,<sup>25</sup> da aprendizagem em rede e do software social na construção de uma “nova didática para a docência” que motiva uma transferência de “teorias pedagógicas centradas no professor para teorias mais participativas, colaborativas e sociais” (p. 73). Esta ideia encontra fundamento no conceito de conectivismo ou aprendizagem distribuída (Kop & Hill, 2008). Segundo estes autores, o conhecimento não se centra apenas num único indivíduo (professor) e a aprendizagem ocorre de acordo com as conexões e interações que são estabelecidas com outros indivíduos em rede, o que normalmente ocorre sob mediação das tecnologias.

Contudo, isto não requer necessariamente uma rutura com as pedagogias tradicionais, uma rejeição do ensino presencial ou até mesmo a desvalorização do professor enquanto fonte primordial do conhecimento. Como explicam Silva e Cilento (2014), a “modalidade educacional online [...] precisa desenvolver saberes docentes específicos em diálogo permanente com os saberes construídos na modalidade presencial” (p. 208). Isto significa que a criação de uma pedagogia aliada às novas tecnologias alicerçada da *Web 2.0*, não requer o desenvolvimento de competências do professor de forma autónoma ou

---

<sup>25</sup> Termo que designa a segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na *internet* e que originou um aumento de velocidade e de facilidade de uso de diversos aplicativos, aumentando significativamente o conteúdo existente.

independente dos *backgrounds* que este já possui. Não basta, portanto, orientar a formação de professores apenas para uso das novas tecnologias de forma isolada e independente, é necessário, sobretudo, interligar esse conhecimento com as outras áreas do saber docente e do seu *modus operandi*. Por seu lado, as qualidades didáticas dos docentes são desenvolvidas e construídas a partir da experiência resultante da atividade profissional e são, ao mesmo tempo, influenciadas por diversos fatores como a personalidade, história de vida ou a trajetória acadêmica e profissional. Como é demonstrado por Tardif (2007), os saberes intrínsecos dos professores proveem de diferentes fatores com origem em diversas fontes e que se integram no trabalho docente de distintas maneiras (p. 63).

Segundo Shulman (1987), o conjunto do conhecimento dos conteúdos da disciplina que o professor ensina, e o conhecimento pedagógico, que auxilia na sua transmissão, é agrupado no que denomina de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge* – PCK), e este constitui a forma de conhecimento prático que o professor usa na orientação da sua atividade docente em sala de aula (pp. 8-9). A partir deste pensamento surge um referencial teórico TPACK – *Tecnological Pedagogical Content Knowledge* – (Mishra & Koehler, 2006), que identifica os tipos de conhecimentos necessários para a criação de uma pedagogia eficaz e produtiva, baseada na tecnologia (p. 1025).

O TPACK resulta da interceção de três tipos de conhecimento indispensáveis à pedagogia para a *Web 2.0*: científico, pedagógico e tecnológico. Apenas o conjunto destas três formas de conhecimento em simultâneo possibilita uma verdadeira integração das novas tecnologias e das ferramentas que a *Web 2.0* proporciona no processo de ensino e aprendizagem de forma verdadeiramente eficiente, erigindo assim a nova pedagogia em rede que o contexto social e educacional atual requer (Mishra & Koehler, 2006).

Como Cox (2008) explica, a aplicação deste referencial teórico à atividade docente pressupõe que o professor seja capaz de saber utilizar as tecnologias, numa dada área curricular, integrada numa determinada estratégia pedagógica, num determinado contexto educativo, para assim promover a construção do conhecimento do estudante. Desta forma, o referencial teórico TPACK valoriza a assimilação da tecnologia no ensino sem descurar “a natureza complexa, multifacetada e situada de conhecimento dos professores” (Moreira, Barros & Monteiro, 2015, p. 78). Assim, este referencial deve ser efetivamente

integrado na formação de professores que, aliando e considerando todos os fatores de forma harmoniosa e respondendo às novas necessidades e premências dos docentes, proporciona-lhes as ferramentas verdadeiramente eficazes na procura de soluções para os desafios que a contemporaneidade impõe à educação.

Num contexto prático de aplicação de mecanismos tecnológicos em sala de aula, e dentro da temática em estudo, o vídeo assume-se como uma ferramenta de relevo. Considerado por Amaral *et al.* (2004) como o meio de comunicação mais potente do século, o vídeo digital “abre portas, de um modo muito especial, para a alfabetização audiovisual permanente, possibilita e fomenta nos espectadores a capacidade de produzir, analisar e modificar as suas próprias mensagens” (p. 57). De facto, tendo em conta que os alunos são hoje muito propensos à comunicação audiovisual, como explica Moreira e Nejmeddine (2015), o vídeo permite “uma aproximação eficaz à realidade, tornando próximo e familiar o que parecia distante e incompreensível, estabelecendo pontes com o mundo exterior, encerra em si próprio importantes capacidades motivacionais” (p. 12). Contudo, como alerta Jacquinot-Delaunay (2006), a eficácia da sua aplicação em sala de aula depende, sobretudo, dos contextos pedagógicos em que se insere.

Decorrendo dos propósitos e objetivos a alcançar com a sua aplicação, os vários tipos de vídeo podem agrupar-se em duas grandes tipologias, que se constituem em vídeos didáticos ou pedagógicos e vídeos educativos. Enquanto que os vídeos didáticos e pedagógicos não possuem uma narrativa e assumem um fim marcadamente educativo – compreendendo os vídeos científicos, técnicos e documentários – os vídeos educativos, por seu lado, contêm em si uma narrativa que, pelas suas características, serve um propósito pedagógico sem, no entanto, existir esse objetivo na sua conceção – englobam vídeos narrativos ficcionais e cinematográficos – (Moreira & Nejmeddine, 2015, pp. 13-14).

Objetivando uma sistematização mais pormenorizada sobre a utilização do vídeo enquanto recurso pedagógico, Ferrés (1996) salienta algumas possibilidades de aplicação, das quais se destaca o “vídeo-aula”, que visa a exposição direta dos conteúdos; o “vídeo-apoio”, em que o vídeo assume um paralelismo com a exibição de *slides* ou diapositivos; o “vídeo-processo”, que apresenta uma sequência de aprendizagem e envolve os alunos como participantes ativos; o programa motivador, que visa fomentar a motivação dos

alunos através, por exemplo, de entrevistas, reportagens, histórias ficcionais ou testemunhos reais. (pp. 34-41).

Quanto às suas funções básicas, Almenara (2007), salienta que o vídeo, do ponto de vista didático, pode converter-se num transmissor de informação, num instrumento motivador, num instrumento de avaliação ou uma forma de expressão (p. 5). Contudo, de modo a atingir os objetivos esperados de forma eficaz e profícua, a utilização desta ferramenta pedagógica, deve relacionar-se intimamente com os objetivos educativos da aula, em consonância com os currículos e, sobretudo, ser integrada numa planificação que defina a sua articulação com as atividades a desenvolver antes, durante e depois do seu visionamento (Moreira & Nejmeddine, 2015, p. 15).

Uma outra estratégia apoiada nas novas tecnologias e que tem vindo a assumir uma crescente relevância, quer pelo interesse suscitado nas crianças, quer pelos resultados positivos alcançados, é o que normalmente se denomina de *Serious Games* (Susi, Johannesson & Backlund, 2007).

Os jogos constituem um instrumento muito eficaz no auxílio da aquisição de conteúdos e competências ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Como Yonesawa e Souza (2015) explicam, os jogos “são instrumentos didáticos utilizados na educação ao longo dos últimos cem anos e pesquisas como as de Jean Piaget na primeira metade do século XX, já demonstravam a importância do uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem” (p. 169). Com o surgimento dos jogos eletrónicos baseados em tecnologias digitais e tecnologias de informação e comunicação, foram revolucionados todos os pressupostos que lhes estão associados, o que originou um alargamento das suas possibilidades e aplicações, potencializando os seus resultados práticos.

Contudo, de forma a satisfazer os propósitos definidos para a aprendizagem, o jogo deve conter em si uma série de características que o interligam com os conteúdos a adquirir e as competências a desenvolver. Debruçando-se sobre esta questão, Gee (2005) definiu 16 princípios de aprendizagem que devem estar presentes em *serious games* eficazes e produtivos. Destes, destacam-se a identidade, no sentido em que para ocorrer uma aprendizagem efetiva o jogador deve incorporar a personagem do jogo; a interação, fundamentada na necessidade de respostas ou *feedbacks*; personalização, permitindo adaptar estilos de aprendizagem e formas de jogo; controlo da situação, possibilitando

uma sensação de autodomínio; problemas bem ordenados, traduzindo-se num gradual e sequencial nível de dificuldade; frustração agradável, aportando uma componente de desafio e de superação aos objetivos do jogo; pensamento sistémico, antecipando consequências e repercussões de determinadas ações no futuro; desempenho antes da competência, adquirida através do exercício da ação (pp. 34-37).

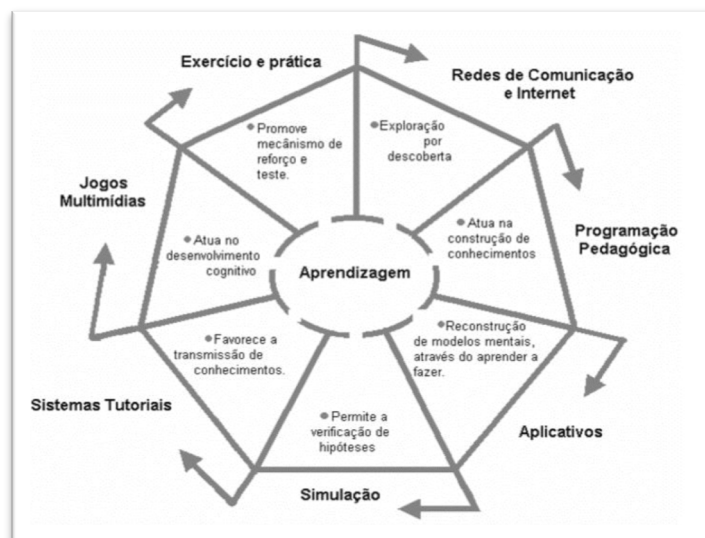
Depreende-se assim que os benefícios da aplicação de *serious games* no processo de ensino e aprendizagem prendem-se com vários fatores, nomeadamente, aportam um carácter lúdico à aprendizagem, favorecem a transferência de manipulações e compreensão de conteúdos do virtual para o real, apresentam uma definição clara de objetivos e metas, estratificam esses objetivos de forma progressiva e clara, desenvolvem o sentido de estratégia e o pensamento sistémico, valorizam o erro e o fracasso como forma de melhorar, entre outros aspetos (Yonesawa & Souza, 2015, pp. 171-172).

Os dispositivos pedagógicos atrás descritos encontram-se muitas vezes integrados num único dispositivo pedagógico que pode portar muitos benefícios aos processos de ensino e aprendizagem: o *software* educativo.

Concretizando-se, sobretudo, em aplicações móveis e programas informáticos, o uso deste tipo de software deve conter em si vários propósitos que enquadram os seus objetivos pedagógicos, a sua integração curricular e os seus contextos específicos de utilização. Apenas alicerçados nestes pressupostos, fundamentados na construção e organização do raciocínio, os benefícios da aplicação destes dispositivos influem na aprendizagem efetiva dos alunos (Molellato, Felippin, Passerino & Geller, 2006, p. 3).

De forma a esquematizar os vários tipos de *software* educativo, Felippin (2004, como citado em Gouveia, 2015, p. 42), elaborou o seguinte esquema, estabelecendo uma relação entre o tipo de *software*, a competência essencial sobre a qual influi e a sua relação com a aprendizagem:

Figura 2 – Classificação de *Softwares* e Atuação no Processo de Aprendizagem



Fonte: Felippin (2004, como citado em Gouveia, 2015), p. 42

Das várias classificações enunciadas na figura 2, constata-se que, como já referido, alguns dos mecanismos em evidência foram já abordados neste capítulo, como é o caso dos jogos multimédia ou as redes de comunicação e *internet*. Dos restantes, podem-se destacar: programas de exercício e prática, que consistem em atividades interativas de pergunta e resposta e de resolução de problemas; simulações, que proporcionam a tomada de decisões e confrontação com os seus resultados, tendo por base a recriação em ambientes simulados e não suscetíveis de serem vividos na realidade; tutoriais, que visam uma aprendizagem de modo mais progressiva e passo a passo e que tem maior relevo em questões mais técnicas (Gouveia, 2015, pp. 41-54).

Todas as possibilidades evidenciadas requerem, na sua aplicação, o uso de equipamentos de base tecnológica e comunicacional, sendo que os mais comuns e relevantes são os computadores e dispositivos de comunicação móvel. Embora estes equipamentos mediem efetivamente a aprendizagem, o professor deve tomar o controlo de todo o processo selecionando os mecanismos e estratégias a utilizar e relacionando-os com os seus fins e objetivos. Só assim, é possível converter esses equipamentos e dispositivos em ferramentas de apoio a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Após apresentar e refletir sobre alguns dos mais relevantes fundamentos teóricos relativos à aplicação das novas tecnologias ao ensino na generalidade, importa agora relacioná-los com o ensino da música em particular, pelo que se descrevem, no capítulo seguinte, algumas propostas de aplicação.

### 3. Possibilidades de Aplicação das Novas Tecnologias ao Ensino da Música

As novas tecnologias estão hoje tão presentes na forma como ouvimos e percebemos a música, como na sua própria produção musical. Como evidencia Webster (2007), “na atualidade, o *software* de notação musical é tão comum que a ideia de enviar partituras manuscritas para eventuais publicações parecem-nos terrivelmente antiquada. Em termos de gravação, preservação e edição de áudio, os sistemas digitais avançados dominam todas as fases de produção. Até mesmo a distribuição de música, na atual era da *Internet* dominada pelo *iPod*<sup>26</sup> que floresceu da noite para o dia”<sup>27</sup> (p. 2). Paralela e conseqüentemente, é indissociável a sua aplicação no ensino da música, ainda que esta se deva realizar de forma mais consciente e enquadrada. Ainda segundo este autor, “para aqueles que estão na educação musical, encarregados de preparar crianças para um mundo de experiência musicais, as questões do grau de mudança<sup>28</sup> é ainda mais problemático. Parece tão óbvio que a tecnologia da música deve desempenhar um papel no ensino e aprendizagem musical, quanto mais não seja para preparar as crianças para a produção e consumo de música”<sup>29</sup> (2007, p. 1311).

É na ótica do construtivismo, onde a construção do conhecimento ocorre a partir do contacto e manipulação de conceitos e objetos contidos no meio envolvente, que a pedagogia alicerçada na tecnologia, e em especial na *Web 2.0*, adquire especial relevo. Contudo, uma vez mais se ressalva a ideia de que a sua utilização por si só não melhora garantidamente a qualidade do ensino. Assim, a aplicação destes recursos deve assentar na premissa de que estes dispositivos pedagógicos não substituem o papel do professor e

---

<sup>26</sup> Dispositivo de *media player* portátil projetado e comercializado pela Apple.

<sup>27</sup> Tradução do autor a partir do texto original “Music notation software is now so commonplace that the thought of submitting scores for eventual publication that are hand written seems horribly dated. In terms of the recording, preserving and editing audio, advanced digital systems dominate all phases of production. Even the distribution of music in this iPod- dominated age of the Internet has blossomed overnight”.

<sup>28</sup> Referente aos graus de mudança causada pela tecnologia da computação em todas as formas de produção musical, comportamento e visões sobre a música e sua a produção (Webster, 2000, p. 1).

<sup>29</sup> Tradução do autor a partir do texto original “for those in music education charged with the responsibility of preparing children for a world of music experiences, the question of degrees of change is more troublesome. It seems so obvious that music technology must play a role in music teaching and learning, if nothing more than to prepare children for music production and consumption”.

a sua utilização deve obedecer a uma planificação cuidada de forma a evidenciar e potencializar os seus propósitos (Gouveia, 2015, pp. 58-59).

A interatividade, fundamental na conceção do ensino construtivista, assume-se como a essência da pedagogia apoiada na *Web 2.0*. Como explicam Mota e Coutinho (2009) “atualmente, esta rede assume a forma de plataforma global onde se partilha informação, emoções e experiências, atingindo um nível de interatividade bastante elevado” (p. 606). É enquadrado nestes pressupostos que as redes sociais poderão revestir-se de um papel eficaz e produtivo nos processos de ensino.

Plataformas como *Facebook*,<sup>30</sup> *Youtube*<sup>31</sup> ou *blogs*,<sup>32</sup> permitem aos seus utilizadores desenvolverem a sua criatividade, gerarem conteúdos e partilhá-los *online*, formarem grupos de produção de conhecimento coletivo, discutirem sobre os mais diversos assuntos e integrarem-se em comunidades de aprendizagem (Mota & Coutinho, 2009, p. 606). Convergindo para o ensino da música, o professor poderá fazer uso de vídeos e da informação disponível na *Web 2.0* para demonstrar técnicas, obras musicais, intérpretes e autores e relacioná-los com os conteúdos programáticos a desenvolver nas aulas. Mesmo no campo motivacional, o aluno poderá envolver-se mais efetivamente na aprendizagem quando contacta com músicos e compositores de relevo que poderão ser apresentados pelo professor. No campo da aprendizagem colaborativa, o professor poderá criar plataformas de partilha *online* de informação onde os alunos poderão expor as suas opiniões, dúvidas e formas de superação das dificuldades. Poderá ser ainda criada uma página de *internet* ou *blog* onde podem ser expostos e partilhados os trabalhos dos alunos e as suas performances em concertos e audições.

Como se constata, a aplicação ao ensino destes mecanismos pode ocorrer sob diversas formas e abranger variados aspetos da prática pedagógica. Dentro das suas possibilidades, Mota e Coutinho (2009) salientam o *Podcast*<sup>33</sup> como uma ferramenta que, aliada ao ensino, pode-se converter numa “nova forma de usar e estar *online*, mais descentralizada e na qual o sujeito assume um papel ativo e participativo sobre a criação, seleção e troca

---

<sup>30</sup> Rede Social virtual que permite a partilha de dados e informações de vários tipos e de diversas formas.

<sup>31</sup> Plataforma vinculada à *Web 2.0* que permite a partilha e visionamento de vídeos

<sup>32</sup> Página disponível na *internet* que permite ao seu proprietário ou autor atualizações rápidas através do acréscimo de artigos, *posts* ou publicações.

<sup>33</sup> Forma de publicação na *internet* de ficheiros multimédia – áudio, vídeo, imagem, etc. O termo tem origem na junção das palavras *iPod* e *broadcasting*.

de conteúdo postado em um determinado *site* por meio de plataformas abertas” (p. 609). Segundo estes autores, os alunos, atualmente estão muito familiarizados com os ambientes tecnológicos, sendo que a sua inclusão na atividade letiva funciona como um estímulo motivacional, o que é comprovado por vários estudos científicos. Em particular o *Podcast*, enquanto ferramenta pedagógica, “começa a ser utilizada para a transmissão e disponibilização de aulas [...] muito especialmente para o apoio à aprendizagem na formação em regime misto ou *b-learning*”<sup>34</sup> (Mota & Coutinho, 2009, p. 610).

A utilização do vídeo, como já referido, pode influir na motivação do aluno e, no ensino de música, pode considerar-se a aplicação de ficheiro de áudio, sem obrigatoriedade de imagem associada, como forma de poder produzir os mesmos resultados. Nas suas pesquisas, Moraes *et al.* (2015) conclui que, associando metodologias baseadas em dispositivos audiovisuais à forma clássica de ensino, ocorre uma evolução na motivação do aluno e na efetiva aprendizagem dos conteúdos programáticos apresentados (p. 201). Nas palavras deste autores, “vídeos e música mostram-se ferramentas motivadoras apropriadas no processo ensino-aprendizagem, principalmente quando aplicadas em conjunto e/ou aplicadas em conjunto com outras metodologias” (p. 295).

No ensino de música, e em particular de um instrumento musical, o professor pode usar vídeos-aula ou vídeo-processo, de carácter didático ou pedagógico, para exemplificar questões de teoria musical ou para que o aluno perceba alguns elementos técnicos, como a realização de *staccato* ou a respiração diafragmática. Dentro de uma ótica mais motivacional, recorrendo a vídeos educativos, o professor pode exibir ficheiros de vídeo ou de áudio de interpretações de músicos de relevo, reproduzir um documentário sobre elementos históricos, por exemplo, ou simplesmente apresentar um filme narrativo que sensibilize para a importância da música, do estudo ou da prática de um instrumento musical.

De todos os dispositivos pedagógicos, alicerçados nas novas tecnologias, o que provavelmente promove os melhores resultados é o jogo eletrónico ou *serious game*. Agregando ao ensino uma componente lúdica, desafiante e autónoma, os *serious games* aumentam exponencialmente o interesse dos alunos na aprendizagem porque desviam e dissimulam o foco do processo de ensino, isto é, o aluno desenvolve uma determinada

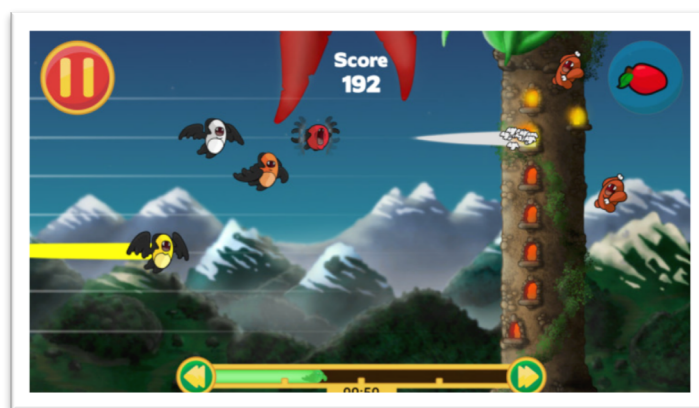
---

<sup>34</sup> Referente a *blended learning*, refere-se a um modelo de ensino, mediado pela *internet*, no qual a maioria dos conteúdos são transmitidos à distância com recurso a dispositivos tecnológicos.

competência com o intuito de superar o desafio do jogo, sem muitas vezes se consciencializar de que essa mesma competência é o foco da sua aprendizagem (Moreira, Barros & Monteiro, 2015, pp. 165-175).

No campo do ensino da música, existem atualmente no mercado diversos jogos didáticos e pedagógicos, contudo, a maioria deles incide sobre o desenvolvimento de capacidades auditivas, conteúdos teóricos ou na prática instrumental de instrumentos mais populares, como o piano ou a guitarra, ou instrumentos de execução mais simplificada, como é o caso da flauta de bisel. Dentro deste parâmetro, evidencia-se, a título exemplificativo, o *serious game Flute Master*,<sup>35</sup> cujo *design* gráfico é observado na imagem seguinte:

Figura 3 – *Design* Gráfico de *Flute Master*



Fonte: <https://www.classplash.com/pt/flutemaster/>

O ambiente do jogo recria, em ambiente virtual, uma torre em que as janelas se associam aos orifícios da flauta de bisel e o objetivo do jogo é impedir que pequenos morcegos entrem por essas janelas. Para isso, o jogador/aluno tem de tocar uma melodia num tempo preciso para que as notas coincidam com a sequência de chegada dos morcegos. Dessa forma, toca e aprende uma melodia e desenvolve, de uma forma lúdica e interativa, as suas capacidades instrumentais/musicais.

Este jogo apresenta os seus objetivos através de uma história com personagens apelativas, envolvendo e transportando o aluno para o enredo. Este aspeto é muito importante na eficácia deste tipo de estratégia didática. Como comprova Yonesawa e Souza (2015),

---

<sup>35</sup> Criado e desenvolvido em Portugal, o jogo eletrónico visa a aprendizagem musical com foco na prática instrumental da flauta de bisel.

“aprender sobre um domínio, seja Biologia ou Química, deve estar relacionado com a maneira como jogamos este domínio. O jogador deve assumir a identidade que o jogo oferece, seja ele um herói, um guerreiro, um biólogo ou químico, devendo sempre jogar pelas regras desse jogo” (p. 169).

Os benefícios do uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem prende-se com vários fatores: aportam um carácter lúdico à aprendizagem, favorecem a transferência de manipulações e compreensão de conteúdos do virtual para o real, apresentam uma definição clara de objetivos e metas, estratificam esses objetivos de forma progressiva e clara, desenvolvem o sentido de estratégia e o pensamento sistémico, valorizam o erro e o fracasso como forma de melhorar, entre outros (Moreira, 2015, pp. 171-172). Estes objetivos estão também eles presentes na conceção de *Flute Master*.

O jogo é dirigido a crianças com idades a partir dos três anos, contempla o desenvolvimento de aprendizagens de forma sequencial, com níveis de dificuldade progressivos, e é possível fazer também uma relação com elementos mais formais da música como, por exemplo, a escrita e leitura musical. Embora sejam evidentes algumas similaridades com os conhecidos jogos *Guitar Hero*,<sup>36</sup> os contributos pedagógicos de *Flute Master* são evidentes e potencializados uma vez que é necessário que o jogador toque numa flauta de bisel convencional. Desta forma, desenvolve quase que inevitável e espontaneamente as suas capacidades instrumentais.

Um dos seus aspetos mais inovadores é o tratamento imediato do que é executado na flauta de bisel e a sua influência e ação no desenvolvimento do jogo através apenas do uso de um simples microfone. Para o efeito é normalmente usado o microfone incorporado na *webcam* do computador ou *tablet*, sendo por este motivo, um dispositivo de fácil aplicação tanto em sala de aula como em casa no exercício da prática instrumental diária do aluno.

A componente lúdica, tão marcadamente presente nos *serious games*, está também muitas vezes presente nas aplicações e programas educativos. Contudo os seus objetivos centram-se mais na aprendizagem, são melhor esquematizados e as suas metodologias

---

<sup>36</sup> Jogo eletrónico que simula a performance de um músico de *rock* através de um dispositivo com formato de uma guitarra elétrica. Inicialmente foi desenvolvido pela *Harmonix Music Systems* que lançou o primeiro jogo da série em 2005 vindo a obter considerável sucesso nas edições seguintes.

encontram-se, de certa forma, mais direcionadas e focadas na aquisição de conhecimentos ou desenvolvimento de competências. Dentro deste tipo de *software*, mais direcionado para o desenvolvimento da prática instrumental no clarinete de forma mais autónoma, pode encontrar-se vários exemplos no mercado, sendo que alguns deles são de acesso gratuito na sua totalidade ou em parte.

Disponibilizados pela *Buffet Crampon*,<sup>37</sup> as aplicações *Urban Play* e *Play Wind* proporcionam, a alunos em diversos níveis de aprendizagem, o acesso a tutoriais e vídeo-aulas ministrados por professores de reconhecido renome. Possibilitam também a prática do seu instrumento musical, de forma individual ou em conjunto, com o apoio de faixas pré-gravadas em contexto de *play along*.<sup>38</sup> Com recurso a conteúdos apelativos e a composições modernas e em consonância com as idades das crianças e jovens às quais se dirigem, estes dispositivos podem ser usados como recursos pedagógicos convertendo-se em elementos corroborativos das instruções do professor, desenvolvendo capacidades técnicas e musicais, e ainda, incrementando a motivação do aluno, sobretudo em momentos da aula de maior descontração.

Numa perspetiva mais estruturada e formal do ensino com recurso a *software* didático e pedagógico, o programa *SmartMusic*<sup>39</sup> revela-se, provavelmente, um dos mecanismos mais eficazes, polivalentes e completos do mercado. A sua *interface* pode ser observada na imagem seguinte:

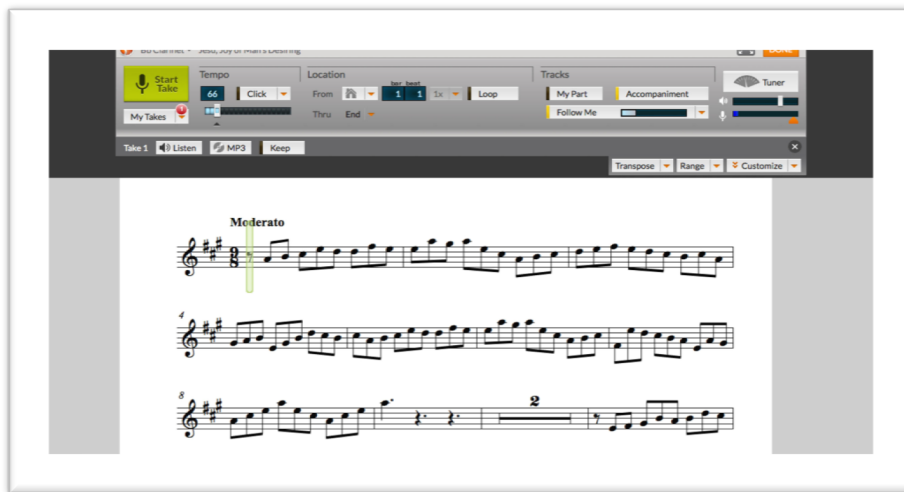
---

<sup>37</sup> Fabricante de instrumentos de sopro do grupo das madeiras, sediado em França e de grande relevo no fabrico de clarinetes e saxofones.

<sup>38</sup> Prática instrumental em que o músico executa a sua parte sobre um acompanhamento musical pré-gravado.

<sup>39</sup> Desenvolvido e produzido pela *MakeMusic*, empresa norte-americana, líder mundial em tecnologia da música (Marques, 2015, p.85).

Figura 4 – Interface de SmartMusic



Fonte: SmartMusic® Classic

Nas palavras de Reno (2011), “existe uma ampla gama de possíveis aplicações educacionais através do uso de *SmartMusic*”. Segundo o autor, estas aplicações pedagógicas fundamentam-se numa vasta biblioteca *on-line*, num leque de ferramentas direcionadas para a prática instrumental, nos acompanhamentos pré-gravados, nos registos de classificações, na possibilidade de associação visual aos sons e vários recursos de avaliação, convertendo as possibilidades de adaptação ao ensino “parecerem infinitas”<sup>40</sup> (p. 45).

Disponibilizado em duas versões, professor e aluno, este programa é acessível mediante uma assinatura anual, tendo o utilizador, de acordo com o perfil e o plano escolhidos, acesso a uma vasta biblioteca de repertório que contempla obras para ensemble e a solo, acompanhamentos pré-gravados, métodos, livros de estudos e exercícios de desenvolvimento técnico. A partir da biblioteca, o aluno poderá executar as obras, estudos e exercícios com o apoio de um leque variado de ferramentas que permitem manipular a velocidade de execução da obra e a sua afinação, transpor, definir excertos de repetição (*loops*) para aperfeiçoar a prática de determinadas passagens, tocar a parte solo ou o

---

<sup>40</sup> Tradução do autor a partir do texto original “there is a wide range of educational uses through SmartMusic. The possibilities seem infinite”.

acompanhamento e gravar e exportar em mp3<sup>41</sup> as suas performances. A aplicação dispõe, a todo o momento, de um metrónomo e um afinador.

Além da biblioteca interna do *SmartMusic*, com mais de 30 mil títulos, o professor pode acrescentar reportório por ele elaborado através do programa *Finale*.<sup>42</sup> Uma vez que este dois programas foram criados pelos mesmos produtores, existe uma grande compatibilidade entre eles (Marques, 2015, p. 68).

A componente tecnológica e comunicacional está muito presente em *SmartMusic*. Como explica Gurley (2012) “a natureza interativa *on-line* do programa, permite ao professor atribuir exercícios aos alunos para que estes os reenviem para avaliação e feedback. Os alunos, podem então partilhar os resultados das suas performances, gravados e guardados eletronicamente, com quem quiserem”<sup>43</sup> (p. 6). No entanto, o próprio programa analisa a performance do aluno em tempo real, assinalando as notas tocadas erradamente ou fora de ritmo. Ainda segundo a explicação do mesmo autor, “o programa *SmartMusic* contém, a opção de fornecer *feedback* instantâneo ao aluno na forma de avaliação de precisão. Uma vez realizado o exercício, este é avaliado e as notas que foram tocadas corretamente sublinhadas a verde e as erradas a vermelho. O programa dará também ao aluno uma classificação com base na percentagem de notas tocadas corretamente”<sup>44</sup> (p. 6).

Refira-se ainda que este programa tem a capacidade de adaptar a execução de acompanhamentos pré-gravados às especificidades da execução do aluno. De forma inteligente, o programa combina o tempo metronómico, as suas variantes e as paragens de execução do aluno, como a reprodução do acompanhamento, promovendo e respeitando, até certo ponto, a musicalidade e o discurso musical do aluno.

Como se constata através do exposto anteriormente, as possibilidades de aplicação de mecanismos pedagógicos em sala de aula contemplam um leque variado de opções que,

---

<sup>41</sup> Formato de compressão de áudio digital que minimiza a perda de qualidade em músicas e outros arquivos de áudio reproduzidos num computador ou num dispositivo próprio.

<sup>42</sup> Software de criação e edição de partituras. Produzido pela *MakeMusic*, permite criar, gravar, editar, imprimir e reproduzir partituras, usando a notação musical convencional.

<sup>43</sup> Tradução do autor a partir do texto original “the online interactive nature of the program allows the teacher to assign exercises to the students for them to submit for assessment and feedback. Students are then able to share their recorded and stored efforts electronically with anyone”.

<sup>44</sup> Tradução do autor a partir do texto original “the SmartMusic program contains the option to provide the student instant feedback in the form of assessment of accuracy. Once performed the exercise is assessed with correct notes showing green and incorrect notes showing red. The program will also give the student a grade based on the percentage of correct notes played”.

em consonância com os propósitos e objetivos da atividade letiva, devem ser inscritos numa planificação cuidada e estruturada da aula, dos conteúdos a abordar no seu decorrer e na própria ação do docente. Nesse processo, além dos conhecimentos que o professor possui acerca dos conteúdos da disciplina que leciona, é indispensável também uma familiaridade estreita com as novas tecnologias, com as suas formas de utilização, especificidades, fins, limitações e potencialidades.

De forma a pôr em prática os pressupostos evidenciados, nos capítulos seguintes é descrita uma possibilidade de aplicação em sala de aula em contexto de ensino de Clarinete, sendo referidos os processos, as dificuldades e os efeitos esperados e produzidos. Nesse propósito, são utilizadas ferramentas pedagógicas de cariz tecnológico, e de acesso simplificado, tentando demonstrar assim, que a sua aplicação regular está acessível a docentes com conhecimentos básicos de manipulação de dispositivos tecnológicos.

#### **4. Modelo Exemplificativo da Aplicação de Dispositivos de Ordem Tecnológica ao Ensino do Clarinete**

Considerando que o aluno é o centro do processo educativo e que o professor, ao considerar as suas particularidades e necessidades específicas, seleciona as melhores estratégias a aplicar com vista ao seu desenvolvimento, a escolha do uso das novas tecnologias pode demonstrar-se ou não coadunado com a sua visão e com os seus conceitos pré-estabelecidos. Por esse motivo, não se pretende neste capítulo demonstrar uma estratégia pedagógica infalível, universal ou extremamente inovadora. Com a criação deste mecanismo de apoio à atividade docente, procura-se apenas apresentar um modelo possível de aplicação de recursos de ordem tecnológica (Anexo O, p. 136), contando para isso com instrumentos básicos, como computador, *tablet* ou telemóvel, e de conhecimentos mais ou menos elementares na manipulação e tratamento das suas funcionalidades e valências.

Os objetivos fundamentais da criação e aplicação do modelo ilustrativo prendem-se com a necessidade de organizar, esquematizar e sistematizar a atividade do docente no decorrer da aula, isto é, contribuir para uma sequencialização das aprendizagens, a partir de uma planificação cuidada e com base numa estrutura organizada de conteúdos e atividades letivas. Ao mesmo tempo, agregando diversidade e novas componentes à aula, pretende-se captar o interesse e a atenção do aluno e fomentar a sua motivação para a execução dos conteúdos programáticos propostos.

As estratégias pedagógicas usadas na sua conceção obedecem ao exposto nos capítulos anteriores, tentando, o mais possível, potencializar os efeitos pretendidos. Contudo, a aplicação destas estratégias pedagógicas em sala de aula reveste-se de maior ou menor complexidade, no sentido em que algumas requerem conhecimentos mais aprofundados sobre o uso das novas tecnologias ou demandam mesmo o manuseamento de componentes físicos que são difíceis de obter. Por este motivo o dispositivo *serious games*, por exemplo, na sua forma mais elementar e autêntica, foi excluído do modelo pedagógico, não significando com isso, que as estratégias utilizadas não possuam em si um certo grau de ludicidade.

O Dispositivo Pedagógico Digital (doravante DPD) foi aplicado pelo mestrando às três alunas sobre as quais decorreu a prática de ensino supervisionado, e realizou-se ao longo de três aulas sequenciais. A sua conceção corresponde à visão pessoal do mestrando no que se refere aos objetivos da aula e às necessidades dos alunos. Por este motivo, este modelo é personalizado por um conceito individual, adaptado às particularidades dos alunos e congruente com os contextos específicos da aprendizagem.

#### **4.1. Conteúdos Programáticos Abordados**

Tendo sido dirigido às três alunas em evidência no decorrer do estágio, os conteúdos programáticos abordados na sua elaboração, estão enquadrados na planificação anual concebida pelo mestrando e obedecem à sequencialização das aprendizagens por ele ideadas. Projetado como um mecanismo de apoio à atividade docente e não como seu substituto, o DPD segue a habitual divisão tripartida dos conteúdos programáticos tratados em cada aula: escalas, estudos e peças. Tentou-se, de certa forma, ir ao encontro da rotina estabelecida pelo docente e à qual os alunos estavam habituados.

Analisando individualmente os três casos em evidência, importa saber os conteúdos programáticos abordados por cada um deles ao longo das três aulas. Assim, na tabela seguinte, estão descritos os exercícios dirigidos à Aluna A – 1.º Grau:

Tabela 6 – Conteúdos Programáticos Abordados – Aluna A

	Aula 1	Aula 2	Aula 3
Escalas	- Escala de Mi Menor.	- Escala de Mi Menor.	- Escala de Mi Menor.
Estudos	- Jean-Noël Crocq: <i>Le Clarinettiste Debutant</i> – Seq. 15.	- Peter Wastall: <i>Learn as You Play</i> – Un. 9.	- Jean-Noël Crocq – <i>Le Clarinettiste Debutant</i> –Seq. 16.
Peças	- Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Ah Vous Dirai-je Maman</i> .	- Christoph Willibald Gluck: <i>Chorus from Paris and Helena</i> .	- Tradicional Irlandês: <i>Danny Boy</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Conteúdos Programáticos aplicados no DPD

Como se constata, a aluna repetiu a mesma escala ao longo das três aulas. Este procedimento é habitual tendo em conta que se tratam de exercícios técnicos que convém que sejam bem assimilados e interiorizados. A sua repetição assume-se como uma estratégia válida para a flexibilidade e destreza digital, assim como para o aperfeiçoamento de todas as competências que advêm dos exercícios executados. Ao mesmo tempo, permitiu evidenciar um mecanismo tecnológico utilizado, nomeadamente, a gravação do desempenho da aluna e das faixas pré-gravadas com acompanhamentos digitais que, depois de convertidos em ficheiros mp3, foram enviados para o telemóvel da aluna para que os pudesse analisar e praticar em casa com a utilização deste recurso.

No que se refere aos estudos abordados, nada há de relevante a apontar uma vez que se enquadram na sequencialidade que a aluna vem seguindo desde o início do ano letivo, não se verificando uma razão particular para a sua eleição.

No parâmetro peças, a aluna executou, na primeira aula, um duo para clarinetes de uma adaptação da obra “Ah Vous Dirai-Je Maman” de W. A. Mozart. Na realidade, esta peça musical está enquadrada na sequência 15 do livro de estudos que a aluna executou durante a aula, contudo, considerando as diversas possibilidades de exploração de outros assuntos que esta oferece, foi neste caso considerado como uma peça. Na segunda aula foi abordado um excerto da ópera “Paris e Helena” de Christoph Willibald Gluck (1714-

1787), sendo que esta obra está incluída no programa obrigatório definido para o 1.º Grau. Na última aula, por sugestão da aluna foi interpretado uma canção de caráter popular e de nacionalidade irlandesa com o título “Danny Boy”.

No quadro seguinte estão descritos os conteúdos programáticos abordados pela Aluna B – 3.º Grau:

Tabela 7 – Conteúdos Programáticos Abordados – Aluna B

	Aula 1	Aula 2	Aula 3
Escalas	- Escala de Mi <sup>b</sup> Maior.	- Escala de Mi <sup>b</sup> Maior.	- Escala de Lá Maior.
Estudos	- Ulysse Delécluse: <i>Vingt Études Faciles d’après A. Same</i> – Est. 8 a Est. 10.	- Ludwik Kurkiewicz: <i>Wybór Etiud I Cwiczen na Klarnet, Vol. 1</i> – Est. 30.	- Jean-Noël Crocq: <i>Le Clarinettiste Préparatoire</i> – Seq. 12.
Peças	- Christoph Willibald Gluck: <i>Ballet des Ombres Heureses – Orphée et Eurydice</i> .	- Johann Sebastian Bach: <i>Air on the “G”String</i> .	- Piotr Ilich Tchaikovsky: <i>Swan Lake</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Conteúdos Programáticos aplicados no DPD

Conforme a informação contida na tabela anterior, depreende-se que a aluna executou nas duas primeiras aulas a escala de Mi<sup>b</sup> Maior e na última, a escala de Lá Maior. Estando esta aluna a frequentar o 3.º Grau, o ritmo de estudo e de execução dos exercícios revelou-se mais rápido, pelo que não se tornou necessário repetir as escalas ao longo de várias aulas, mas antes trazer diversidade e variedade a essa abordagem para que, dessa forma, haja transferência de competências e conhecimentos a outras situações.

No que concerne aos estudos, também estes seguiram a sequencialidade que vinha sendo executada pela a Aluna B desde o início do ano letivo. Refira-se apenas que a abordagem do livro de estudos de Jean-Noël Crocq justifica-se pela incidência na resolução de pequenas questões técnicas e digitais que este contempla.

No parâmetro peças, à semelhança do programa selecionado para a aluna A, foi executada, na primeira aula, uma adaptação da ópera “Orfeu e Eurídice” de C. W. Gluck. A escolha desta adaptação para duo de clarinetes, justifica-se na multiplicidade de formações que, segundo a consideração do mestrando, a aluna deve contactar. Além de que, tocando com o professor, a aluna pode trabalhar mais facilmente aspetos como afinação, precisão rítmica, regularidade metronómica e discurso agógico, entre outros.

Foram praticadas mais duas adaptações do repertório erudito: “Ária na Corda Sol”, da Suite n.º 3 BWV 1068 de J. S. Bach e um dos temas do bailado “O Lago dos Cisnes” de P. I. Tchaikovsky. Estas duas adaptações para clarinete e piano, foram executadas com um acompanhamento de piano pré-gravado.

No que concerne à Aluna C – 5.º Grau, importa referir que, ao contrário das alunas anteriores, as suas duas aulas semanais ocorrem aglomeradas numa só, isto é, em vez de ter duas aulas de 45 minutos espaçadas ao longo da semana, a aluna tem apenas uma aula semanal de 90 minutos. Optou-se assim por aplicar o dispositivo pedagógico em dois blocos, tendo sido sumariadas quatro aulas. Por este motivo, não foram abordadas escalas nas aulas 2 e 4, e não foram abordadas peças nas aulas 1 e 3 (Tabela 8).

A totalidade dos conteúdos programáticos abordados pela aluna C podem ser observados na tabela seguinte:

Tabela 8 – Conteúdos Programáticos Abordados – Aluna C

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
Escalas	- Escala de Lá Maior.		- Escala de Lá Maior.	
Estudos	- Paul Jeanjean: <i>Études Progressives et Mélodiques (1er cahier)</i> – Est. 9.	- Auguste Périer: <i>Vingt Études Faciles et Progressives</i> – Est. 9.	- Paul Jeanjean: <i>Études Progressives et Mélodiques (1er cahier)</i> – Est. 10.	- Auguste Périer: <i>Vingt Études Faciles et Progressives</i> – Est. 9.
Peças		- Carl Stamitz: <i>Concerto n.º 3.</i>		- Nikolai Rimsky-Korsakov: <i>Clarinet Concerto (1.º And.)</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Conteúdos Programáticos aplicados no DPD

Como se pode analisar na tabela anterior, constata-se que a aluna manteve a mesma escala de uma semana para a outra, o que se justifica pela necessidade de aumentar a autonomia e a flexibilidade digital da aluna. Além disso, não estando habituada a tocar as escalas com apoio harmónico, houve a necessidade de transferir os ficheiros mp3 para o seu telemóvel para que pudesse trabalhar em casa autonomamente e mecanizar os exercícios.

Quanto aos estudos, a sua escolha respeitou também a progressão sequencial que a aluna vinha seguindo ao longo do ano letivo. Contendo estes estudos uma complexidade técnica, expressiva e musical considerável, por vezes a sua abordagem prolonga-se por duas ou mais aulas. Por este motivo, o estudo 9 de Auguste Périer foi repetido também na segunda semana.

No critério peças, a aluna executou o primeiro andamento de dois concertos diferentes constantes no programa obrigatório para o 5.º Grau. Os concertos foram interpretados sobre um suporte digital pré-gravado.

A definição dos conteúdos programáticos a executar nas aulas foi primordial e fundamental, constituindo o ponto de partida sobre o qual se começou a idear todo o DPD. Os mecanismos tecnológicos usados foram escolhidos a partir dos conteúdos e adaptando-se a estes e não o contrário, ou seja, procurou-se elementos de base tecnológica de forma a potencializar a aplicação destes conteúdos e não conteúdos específicos, de base tecnológica, para comprovar os seus efeitos.

#### **4.2. Conceção e Elaboração do Dispositivo Pedagógico Digital**

Partindo da definição dos conteúdos programático a abordar nas aulas, procurou-se encontrar soluções que contemplassem a adição de tecnologia aos métodos pedagógicos adotados e que, de algum modo, evidenciassem os pressupostos descritos na revisão bibliográfica apresentada. Nesse sentido, foi concebido um mecanismo pedagógico que, na sua génese elementar, se enquadrasse nos princípios fundamentais do *software* educativo.

Criar um inédito *software* educativo requer um conjunto de conhecimentos informáticos e de programação e uma disponibilidade de recursos não previstos no plano de estudos deste mestrado. Além disso, um dos propósitos elementares do projeto seria utilizar instrumentos de fácil utilização, baixos recursos e ao alcance de qualquer docente. Assim, optou-se por utilizar o programa de criação e apresentação de diapositivos que, além de expor texto, som, imagem e vídeo, aportasse alguma interatividade ao processo e algum controlo, pelo docente, na progressão dos diferentes momentos da aula.

Dos programas de criação, edição e apresentação de diapositivos disponíveis no mercado, o mais comum e utilizado atualmente é, provavelmente, o *PowerPoint*.<sup>45</sup> Contudo, em virtude de o mestrando utilizar o sistema operativo *macOS* e objetivando o desenvolvimento das suas próprias competências na aplicação de novo *software*, optou-

---

<sup>45</sup> Programa de criação, edição e exibição de apresentações gráficas, produzido originalmente para o sistema operativo *Microsoft Windows*.

se por utilizar um programa semelhante do sistema operativo *mac iOS*, o *Keynote*. De fácil manipulação e bastante intuitivo, este programa oferece todas as ferramentas necessárias para a criação de apresentações dinâmicas e interativas, fazendo recurso de um leque variado de estilos, efeitos e integrando, de forma bastante efetiva, imagem, som e vídeo.

As três apresentações criadas seguiram sempre o mesmo estilo, estrutura e composição de modo a portar uniformidade e sistematização ao próprio DPD. Na imagem seguinte poderá ser observado o primeiro diapositivo que funciona como “página de rosto” do dispositivo:

Figura 5 – Página de Rosto de Dispositivo Pedagógico Digital



Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital

Como se pode observar, optou-se por aplicar um fundo branco com letras azuis e cinzentas, imprimindo ao DPD um aspeto sóbrio e limpo. Ao mesmo tempo, tentou-se evitar uma certa infantilização, com aplicação de demasiadas animações e distrações que pudessem dispersar a atenção dos alunos, que se pretendia focada nos conteúdos apresentados. Tendo sido este projeto elaborado no âmbito da obtenção do Mestrado em Ensino de Música, foi colocado o logótipo das instituições envolvidas, nomeadamente o Instituto Politécnico de Lisboa, a Escola Superior de Música de Lisboa e o Conservatório de Música de Coimbra.

O segundo diapositivo do dispositivo pedagógico digital, contém já em si um certo grau de interatividade, uma vez que é aqui que o professor vai determinar a aula a ministrar e, conseqüentemente, os conteúdos a abordar. Na imagem seguinte, pode-se observar o quadro de seleção de aula do dispositivo dirigido à aluna C:

Figura 6 – Quadro de Seleção de Aula – DPD Aluna C



Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 5.º Grau

Cada uma das aulas apresentadas no diapositivo, contém uma hiperligação que conduz ao plano de aula correspondente e à sequente progressão das atividades letivas. Isto significa que a ordem dos diapositivos contidos no DPD não são, necessariamente, sequenciais e cada um dos quadrados azuis conduz a um conjunto de conteúdos programáticos diferentes. Na elaboração deste modelo pedagógico, contemplou-se apenas o número de aulas sobre as quais iria decorrer a Prática de Ensino Supervisionada, mas numa situação corrente, o professor poderia ter várias aulas preparadas dentro do dispositivo.

Depois de selecionada a aula a ministrar, é apresentado ao aluno o plano de aula em formato de sumário das atividades letivas. Um desses sumários poderá ser observado na imagem seguinte:

Figura 7 – Plano de Aula – DPD Aluna B

AULA DE CLARINETE		3.º GRAU
PLANO DE AULA		
Conteúdos Programáticos:	Temporização:	
▶ Escala de Lá Maior	15'	
▶ J. N. Crocq; sequência 12;	15'	
▶ J. S. Tchaikovsky: O Lago dos Cisnes	15'	

Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 3.º Grau


Dando cumprimento ao plano de aula, esta inicia-se com o estudo da escala, salientando a armação de clave e as possíveis alterações. Um exemplo deste diapositivo pode ser observado na imagem seguinte:


Figura 8 – Apresentação da Escala – DPD Aluna A

AULA DE CLARINETE 1.º GRAU

---

**ESCALA DE MI MENOR**

- ▶ A Escala de Mi Menor é a relativa menor da escala de Sol Maior, logo, tem a mesma armação de clave: 
- ▶ Contudo, na aula de hoje, vamos fazer a Escala de Mi Menor harmónica, o que significa que, além do Fá#, vamos ter também Ré#:



Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 1.º Grau

Na elaboração deste diapositivo, recorreu-se ao programa *Sibelius*<sup>46</sup> para a criação do pentagrama e das notas musicais. É feita uma breve explicação da armação de clave e, no caso exemplificativo, dos acidentes ocorrentes no modo menor harmónico. Esta explicação deve ser sempre aprofundada pelo docente, relacionando os diversos aspetos de carácter teórico e prático que lhe estão associados.

Depois de evidenciados estes aspetos, são também mostradas as posições de dedilhações novas que eventualmente a aluna não conheça ou que se demonstrem mais adequadas a execução de determinadas passagens. Um exemplo deste procedimento é evidenciado na imagem seguinte:

---

<sup>46</sup> Programa produzido pela AVID que permite criar, editar, gravar, imprimir e reproduzir partituras usando a notação musical convencional.

Figura 9 – Indicação de Dedilhações Obrigatórias – DPD Aluna B



Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 3.º Grau

Também no visionamento deste diapositivo, a atuação do professor se revela fundamental na exemplificação das posições digitais e na justificação de determinadas opções. Não basta que a aluna conheça as dedilhações e que as depreenda apenas a partir do visionamento dos elementos gráficos expostos. É fundamental que compreenda os motivos da sua eleição e que sinta a facilidade ou o conforto que advêm da sua utilização.

Na elaboração deste diapositivo, foi pesquisada e descarregada da *internet* o diagrama do clarinete<sup>47</sup> e, num programa básico de edição de imagem, preenchido a vermelho os orifícios e as chaves que devem ser acionadas.

A partir deste momento da aula, foi elaborado um conjunto de diapositivos com exercícios sobre as escalas e os seus arpejos, sendo um exemplo observável na imagem seguinte:

---

<sup>47</sup> Retirado de: <https://docplayer.com.br/6787780-Sopros-clarinete-manual-do-proprietario.html>

Figura 10 – Exercício sobre Escala de Lá Maior – DPD Aluna C

AULA DE CLARINETE 5.º GRAU

**ESCALA DE LÁ MAIOR**

▶ Pratica o seguinte exercício baseado na escala de Lá Maior.

SmartMusic

Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 5.º Grau

Para a elaboração deste conjunto de diapositivos – 4 a 10 diapositivos dependendo da aula e do nível de desempenho da aluna – foram aproveitadas as valências contidas no *software* educativo *SmartMusic*. Para a apresentação dos pentagramas, em alguns casos, foi utilizada a ferramenta *print screen*<sup>48</sup> diretamente do próprio programa ou, quando necessário, elaborados no programa *Sibelius*.

Todos os exercícios sobre as escalas e arpejos apresentados são acompanhados por um suporte harmónico. Para acrescentar este recurso, contido também no *SmartMusic*, essas faixas foram previamente gravadas e convertidas em ficheiros mp3 e depois incorporados no diapositivo, sendo acionadas com um clique no logótipo do programa. Ao usar este método em detrimento da aplicação direta do *SmartMusic*, perde-se a possibilidade de controlar a velocidade do acompanhamento e, conseqüentemente, a velocidade de execução do exercício. Por esse motivo, o mestrando teve de ter o cuidado de, previamente, adequar a velocidade metronómica às capacidades previstas de execução das alunas em evidência.

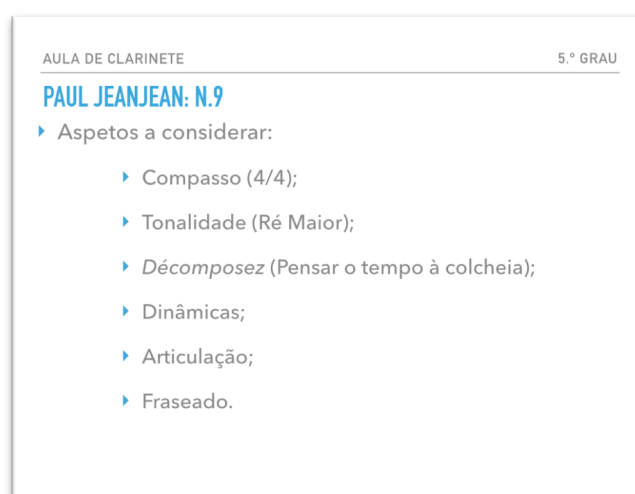
No parâmetro estudos, a componente tecnológica torna-se um pouco mais difícil de aplicar, o que se justifica pela diversidade de exercícios que estes podem comportar e

---

<sup>48</sup> Captura em forma de imagem dos conteúdos exibidos no ecrã de um computador. É ativado através de uma tecla ou de uma sequência de teclas específicas do teclado.

pelas eventuais especificidades a que se dirigem. Nesse sentido, o mestrando teve de analisar os propósitos fundamentais da sua execução, salientá-los e explicá-los à aluna, servindo o diapositivo como mero indicativo dos aspetos a considerar. Estes aspetos variam muito consoante o nível de ensino. Assim, para a aluna C, cujos estudos são mais melódicos e expressivos, foi indicado apenas os elementos que a aluna deveria observar e que depois foram aprofundados pelo professor no decorrer da aula. Um exemplo destes diapositivos pode ser observado na imagem seguinte:

Figura 11 – Aspetos a Considerar na Execução de Estudo – DPD Aluna C



Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 5.º Grau

No caso dos estudos aplicados aos alunos em níveis de aprendizagem mais iniciais, é possível aprofundar estes aspetos de forma mais direcionada e evidente nos próprios diapositivos. Este pressuposto é evidente na seguinte imagem:

Figura 12 – Aspectos Específicos a Considerar na Execução de Estudo – DPD Aluna A

AULA DE CLARINETE 1.º GRAU

**JEAN-NOËL CROCQ - SEQUÊNCIA 15**

▶ Relembra as posições das seguintes notas:

▶ Observa o ritmo pontuado do último exercício:

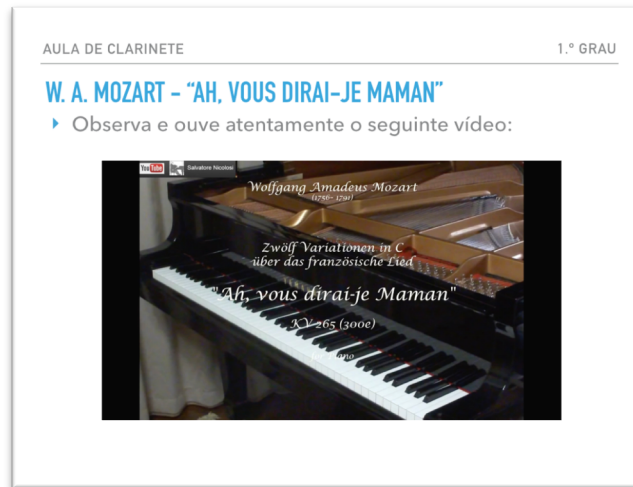
The image shows a digital pedagogical device (DPD) for Clarinet, 1st Grade. It features a title 'AULA DE CLARINETE' and '1.º GRAU'. The main content is 'JEAN-NOËL CROCQ - SEQUÊNCIA 15'. Below the title, there are two instructions: '▶ Relembra as posições das seguintes notas:' followed by two diagrams of a clarinet with red dots indicating finger positions on the keys, and '▶ Observa o ritmo pontuado do último exercício:' followed by two rhythmic exercises on a staff. The first exercise is a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second exercise is a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.

Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 1.º Grau

Como se constata, foram aqui evidenciadas as dedilhações obrigatórias a empregar e foram explanadas algumas células rítmicas específicas, aspetos que são sublinhados na conceção do estudo. Uma vez mais se ressalva que, na apresentação deste diapositivo, através da atuação do professor, são aprofundados os conceitos e conteúdos abordados, servindo o dispositivo como referência e elemento condutor das aprendizagens.

No parâmetro peças, as possibilidades de exploração das novas tecnologias alargam-se em função, sobretudo, do aumento dos elementos que poderão ser abordados neste domínio. Assim, esta secção inicia-se com o visionamento de um vídeo, ou da audição de um ficheiro de áudio da obra que se vai estudar. Na figura seguinte observa-se um exemplo do diapositivo referido:

Figura 13 – Visionamento de Vídeo – DPD Aluna A



Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 1.º Grau

Com o visionamento de vídeos, objetiva-se que o aluno comece por conhecer auditivamente a obra que vai executar. Ao mesmo tempo que se fomenta a curiosidade e motivação do aluno, enriquece-se a sua sensibilidade e cultura musical, podendo, desta forma, contactar com interpretações e músicos de referência. No decorrer do seu visionamento, o professor deverá salientar os aspetos que considere relevantes.

Para a elaboração destes diapositivos, foi utilizado o programa *aTube Catcher*<sup>49</sup> para descarregar diretamente os vídeos do *YouTube* que depois foram incorporados no DPD. Noutros casos, foram simplesmente integradas faixas de CD's provenientes da fonoteca do CMC ou da fonoteca pessoal do mestrando.

Similarmente com o diapositivo de seleção da aula, o quadro seguinte do DPD explora diversos parâmetros relacionados com estudo da obra musical. Na imagem seguinte é evidenciado o diapositivo correspondente a esta seleção:


<sup>49</sup> Programa que permite descarregar e gerir vídeos diretamente da *Internet*.

Figura 14 – Seleção de Temas a Explorar – DPD Aluna A


AULA DE CLARINETE 1.º GRAU

**W. A. MOZART - "AH, VOUS DIRAI-JE MAMAN"**

- ▶ A música que acabaste de ouvir foi escrita por **Wolfgang Amadeus Mozart** que, baseando-se numa canção popular infantil de origem francesa, construiu um conjunto de variações do tema principal. Por esse motivo, a forma da peça musical é **tema e variações**.
- ▶ Para saberes mais sobre estes dois assuntos, clica nas imagens seguintes:



W. A. Mozart



Tema e Variações

Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 1.º Grau

Na abordagem da peça “ah, vous dirai-je maman” de W. A. Mozart, constante no DPD aplicado à aluna A, podem ser observados dois subtemas a serem aprofundados: a biografia da W. A. Mozart e a forma musical Tema e Variações. O estudo destes temas, em oposição a uma abordagem isolada da peça musical na aula, é primordial para o que aluno desenvolva uma série de competências que lhe permitam procurar e compreender novas obras e, aos poucos, ir sendo capaz de identificar estilos, formas e épocas musicais distintas. Pretende-se aqui, de certa forma também, aculturar musicalmente os alunos e facilitar a compreensão da obra musical de uma forma mais lata e global.

Depois de selecionado o subtema, basta clicar na imagem correspondente e, automaticamente, através de uma hiperligação, é apresentado o diapositivo onde esse mesmo subtema é desenvolvido. Nas imagens seguintes podem ser observados os dois diapositivos referentes aos dois subtemas em evidência no dispositivo pedagógico da aluna A:

Figura 15 – Breve Biografia de W. A. Mozart – DPD Aluna A

AULA DE CLARINETE 1.º GRAU

---

### WOLFGANG AMADEUS MOZART (1756 – 1791)

- ▶ É considerado por muitos "gênio mais precoce de toda a história da música". Filho de Leopold Mozart, que também era músico, nasceu em Salzburgo, na Áustria.
- ▶ Mozart começou a compor e a tocar cravo aos 4 anos e com 6 já tocava em público.
- ▶ Em apenas 35 anos de vida escreveu mais de 600 obras, abrangendo uma diversidade muito grande de gêneros e formas musicais. Da sua produção musical podemos destacar 14 óperas, 46 sinfonias e mais de 45 concertos concertos dos quais se destaca o concerto para clarinete.
- ▶ Aos 13 anos foi nomeado músico do príncipe-arcebispo de Salzburgo, cargo que desempenhou até 1781. Em 1782 casou com Constance Weber e foi viver definitivamente para Viena.
- ▶ Mozart e a irmã estudaram música com o seu pai, Leopold Mozart, que também era músico. Os três juntos efetuaram diversas viagens por toda a Europa, o que foi muito importante para o seu enriquecimento cultural e música.
- ▶ Mozart foi admirado por todos, desde a nobreza ao povo. Haydn, compositor seu contemporâneo disse: "Mozart é o maior de todos os compositores que conheço". Rossini, compositor que viveu cerca de 50 anos mais tarde, afirmou: "Mozart é único".



In Cabral, M. H. & Andrade M. L. (2009). Novo Magia da Música. Porto Editora

Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 1.º Grau

Figura 16 – Descrição da Forma Tema e Variações – DPD Aluna A

AULA DE CLARINETE 1.º GRAU

---

### TEMA E VARIAÇÕES

- ▶ **Forma:** Estrutura ou plano musical de uma composição. Princípio de organização de uma obra em seus elementos musicais, como tonalidade, tema, repetições, variações. Designa, de modo específico a organização dos elementos de construção de *sonatas* ou *rondós*, por exemplo.
- ▶ **Tema e Variações:** Forma musical que consiste na apresentação de um tema, seguido por um número indeterminado de variações. Bons exemplos da exploração instrumental desse forma são as *30 Variações Golbert*, de Bach, para cravo, ou as *33 Variações Diabelli*, de Beethoven, para piano.

In Dourado, H. A. (2004). Dicionário de termos e expressões da música. Editora 34

Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 1.º Grau

Como se constata, a informação contida nos diapositivos anteriores é apresentada sob a forma de apontamentos que deverão ser desenvolvidos pelo docente. Uma vez mais, o DPD funciona como um apoio ao desempenho do professor e não como seu substituto. Neste processo, o professor deve dominar consideravelmente bem os temas tratados para que os desenvolva de forma fluída, consistente e esteja preparado para eventuais questões

dos alunos. Neste sentido, a própria elaboração do dispositivo pedagógico funciona como impulsionador da aculturação do próprio professor que, ao pesquisar os assuntos a tratar, aumenta e relembra os conteúdos em evidência.

Depois da apresentação e do tratamento dos elementos atrás descritos e que, de certa forma, poderão ser considerados de caráter mais teórico e formal, procedeu-se à execução e interpretação da obra musical. Para o efeito, foi elaborado um diapositivo que, em alguns casos conteve a partitura e noutros não, uma vez que não seria prático ler uma partitura muito grande num diapositivo com tamanho limitado. Um destes exemplos pode ser observado na figura seguinte:

Figura 17 – Execução de Peça de N. R. Korsakov – DPD Aluna C



Fonte: Dispositivo Pedagógico Digital – 5.º Grau

À exceção das adaptações para duo de clarinetes que foram interpretadas com a colaboração prática do professor na aula, todas as outras peças musicais abordadas no DPD tinham um acompanhamento digital pré-gravado. Para a sua inclusão nos diapositivos, recorreu-se ao software *SmartMusic*, convertendo os seus acompanhamentos em ficheiros mp3 e incorporando-os no dispositivo. Em alguns casos recorreu-se a ficheiros MIDI,<sup>50</sup> executados com o programa *Midi and Xml Player*,<sup>51</sup> que

<sup>50</sup> Do acrónimo *Musical Instrument Digital Interface*, são componentes essenciais em sintetizadores musicais e que se tornam fundamentais na interação entre instrumentos eletrónicos e interfaces digitais.

<sup>51</sup> Programa que permite ler e manipular ficheiros MIDI e *Music Xml*. Além da leitura, possibilita alterar o tempo, a tonalidade e a instrumentação.

permite controlar aspetos como velocidade de leitura, e que depois de convertidos em ficheiro mp3 foram inseridos no diapositivo. É importante aqui salientar que a opção da não utilização direta nas aulas de alguns dos programas enunciados limita algumas das suas valências, no entanto, as soluções encontradas mitigam-nas o mais possível e concentram num único dispositivo tecnológico toda a ação pedagógica prevista.

Como já referido, o DPD contemplou todas as aulas dos alunos em evidência e funcionou como elemento condutor da atividade docente e da sequência progressiva das aprendizagens. Em todas as aulas, tentou-se trazer alguma diversidade às atividades desenvolvidas e aos conteúdos abordados, contudo, a estrutura básica do formato da aula, do aspeto gráfico do mecanismo e das linhas gerais no que concerne aos seus propósitos e objetivos manteve-se.

Alicerçados na convicção de que a elaboração do dispositivo pedagógico de apoio à atividade docente coaduna-se com exposto na revisão bibliográfica, procedeu-se à sua aplicação segundo os moldes descritos. De forma a sublinhar a potenciação da assimilação das aprendizagens advinda da sua aplicação, é descrito no subcapítulo seguinte todo o procedimento adotado, com foco especial na resposta dos alunos ao acréscimo das novas tecnologias ao ensino.

### **4.3. Aplicação do Dispositivo Pedagógico Digital**

A aplicação do Dispositivo Pedagógico Digital ocorreu no decurso do terceiro período do ano letivo 2016/2017 e, como já referido, foi ministrado às três alunas em evidência em três aulas sequenciais. Depois de solicitada as devidas autorizações de recolha de imagem e áudio à Direção do CMC e aos respetivos Encarregados de Educação (Anexo O, p. 136), estas aulas foram gravadas e posteriormente analisadas pelo mestrando e pelo professor orientador, na tentativa de perceber e salientar os aspetos favoráveis, as limitações e os possíveis melhoramentos com vista ao incremento da proficiência do modelo.

Idealmente, deveriam ter sido utilizados nas aulas, além do computador, um sistema de amplificação sonora e de projeção de imagem, contudo, como a sala onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada era muito pequena, dispensou-se este último recurso, sendo todo o DPD visionado no ecrã do computador. Para amplificação do som, foram utilizadas um par de pequenas colunas que satisfizeram minimamente a sua finalidade.

Todas as aulas tiveram início com a visualização dos sumários e do planeamento das atividades a desenvolver, sendo evidente que estes primeiros diapositivos serviram como forma de captar a atenção das alunas e incitar a sua concentração. Este procedimento permitiu também explicar aos alunos os objetivos da aula de modo a que estes compreendam melhor, e antecipadamente, o que é esperado do seu desempenho. Assim, com a rotina proveniente da continuidade das aulas, o aluno é capaz de melhor preparar em casa os exercícios das aulas, selecionando formas de estudo mais específicas, eficientes e direcionadas aos conteúdos programáticos a executar.

Prosseguindo a aula com a introdução do estudo das tonalidades, a visualização do diapositivo explicativo dos fundamentos teóricos em observação, proporciona um melhor entendimento das regras e normas que sustentam a sua estrutura e composição, efetuada através de uma esquematização da informação e do visionamento gráfico dos seus elementos. Esta observação foi sempre assente no aprofundamento, efetuado pelo docente, destes mesmos fundamentos, confrontando, constatando e analisando todas as premissas enunciadas com as alunas.

Neste processo, a preocupação mais evidente das alunas prendia-se com as questões técnicas e digitais, o que era comprovado pela dedilhação das posições à medida que os assuntos eram abordados. Neste âmbito, o diapositivo com os grafismos das dedilhações obrigatórias ou sugeridas, revelou-se de extrema utilidade, simplificando e realçando a informação. Durante a sua visualização, as alunas experimentaram as diferentes dedilhações e comprovaram a sua eficácia e os seus benefícios e exercitaram a sua prática. Uma vez mais a atuação do professor foi imprescindível, explicando e exemplificando os motivos da sua eleição sobre estas mesmas dedilhações nos exercícios efetuados.

A prática das escalas com os fundos musicais pré-gravados constitui um dos elementos de maior ludicidade do modelo exemplificativo, tornando a prática das escalas mais estimulante, desafiante e aprazível para os alunos. Ao mesmo tempo, permite trabalhar

outros aspetos como afinação e rigor rítmico. Neste parâmetro, foi evidente o incremento do interesse das alunas na execução dos exercícios propostos, assim como um aumento da sua atenção e concentração. Contudo, verificaram-se neste parâmetro algumas condicionantes, nomeadamente, relativas à velocidade de execução, que por vezes teria sido conveniente diminuir, e na repetição dos exercícios que, para serem novamente ativados, era necessário retroceder ou avançar um *slide* e voltar ao diapositivo que continha a faixa que se pretendia repetir. Por outro lado, esta dinâmica permitiu a transferência dos exercícios e das faixas de acompanhamento para os dispositivos de comunicação móvel das alunas para que os preparassem em casa, tendo sido registado um aumento da qualidade de execução no decorrer das aulas.

No parâmetro estudos, os diapositivos serviram para evidenciar os aspetos mais relevantes sobre os quais estes incidiam. Antes da execução dos exercícios, o professor explicou esses diversos elementos, como células rítmicas, dinâmicas, posições obrigatórias, entre outros e, desta forma, o aluno, além de os compreender melhor – uma vez que baseia o seu entendimento além das palavras do professor, em aspetos gráficos e exemplificativos – orienta a execução dos estudos para esses mesmos conteúdos, conferindo à execução do estudo uma maior eficácia nos seus propósitos. Na generalidade, partiu-se de uma observação mais global e abrangente dos estudos para a ênfase e análise de forma mais pormenorizada dos aspetos que foram considerados pelo professor como os mais importantes. Neste processo, salienta-se que nos níveis iniciais, estes elementos são sobretudo de carácter teórico, de leitura e técnico, enquanto nos níveis mais avançados privilegiam-se os elementos de carácter expressivo e interpretativo.

Nos modelos pedagógicos dirigidos às alunas A – 1.º Grau e B – 3.º Grau, foi possível digitalizar alguns dos estudos e exercícios, e as alunas puderam executá-los a partir do visionamento direto do diapositivo, tentando assim, centrar toda a atividade letiva na aplicação do DPD. No caso da aluna C – 5.º Grau, tal não foi possível devido ao tamanho mais alargado dos estudos abordados, tendo-se recorrido à execução dos mesmos a partir da leitura da partitura em suporte físico.

No parâmetro relativo às peças e obras musicais foi dada uma maior relevância ao desenvolvimento de competências gerais, sensibilizando os alunos para a escuta ativa e por autoiniciativa das obras e dos compositores em estudo, assim como para o

aprofundamento e articulação dos aspetos histórico-artísticos com outras áreas do saber. Foi neste parâmetro também que se atingiu um maior nível de utilização das novas tecnologias, recorrendo-se aos acompanhamentos digitais, à audição e visualização de vídeos e de faixas de áudio e de informação digitalizada.

A observação dos quadros explicativos dos conteúdos teóricos e históricos foi sempre acompanhada de uma explicação mais aprofundada do professor, tendo sido evidente o envolvimento das alunas através da contínua exposição de questões, transferência e articulação da informação para outras situações e conseqüentes constatações. A audição das obras a executar e a visualização dos vídeos performativos das mesmas, constituiu-se como elemento facilitador das aprendizagens, evidenciando elementos como tempo, fraseado e estilo, ao mesmo tempo que estimulou a motivação e a predisposição para a aprendizagem.

Os acompanhamentos pré-gravados permitiram trabalhar elementos como afinação e sentido rítmico ao mesmo tempo que tornaram mais estimulante a execução das obras na aula e em casa. Contudo, sobretudo em peças de maior expressividade decorrente de alguma oscilação de andamento, como foi o caso da canção tradicional irlandesa “Danny Boy” – executada pela aluna A – 1.º Grau –, foi usado diretamente o *software SmartMusic*, uma vez que o programa é capaz de se adaptar à maior liberdade interpretativa que a obra permite. Nos restantes casos, foi incorporada uma faixa mp3 no próprio diapositivo.

Refira-se ainda que a aplicação dos acompanhamentos pré-gravados adquire maior eficácia e relevância nos níveis iniciais devido à simplicidade e tamanho reduzidos das obras executadas. Nos níveis mais avançados, o contacto personalizado entre executante e acompanhador ficou anulado, debilitando a componente interpretativa da obra. Por outro lado, outros benefícios não podem deixar de ser desconsiderados, nomeadamente a possibilidade de repetição indefinidamente, permitindo ao aluno o conhecimento mais aprofundado da parte de acompanhamento, e o desenvolvimento de outras competências como sentido rítmico, execução de memória, afinação, entre outras.

Em todas as aulas com recurso à aplicação do DPD, e em comparação com as aulas regulares que decorreram ao longo do ano letivo, registou-se um aumento da concentração e da atenção em todas as alunas. Contudo, este facto pode também encontrar

justificação na tomada de consciência das alunas de que estavam a ser gravadas, uma vez que se registou cumulativamente uma diminuição da espontaneidade na sua interação com o docente. Quanto ao trabalho autónomo em casa, registou-se um aumento da sua proficiência, tendo as alunas considerado que este foi estimulado pelas faixas pré-gravadas transferidas para os dispositivos de comunicação móvel, tornando o estudo individual mais estimulante e atrativo.

Quando questionadas sobre a sua opinião a propósito da aplicação do DPD nas aulas, as alunas referiram ter sido muito positivo uma vez que aportou interesse e interatividade à atividade letiva. Como momentos de maior interesse, foram apontados o visionamento de vídeos e a execução de peças e exercícios com recurso aos acompanhamentos pré-gravados.

Na tentativa de perceber as potencialidades e limitações do modelo tecnológico, o professor cooperante salientou que todas os princípios pedagógicos empregues são válidos e proficientes e foram aplicados de forma adequada e eficiente. O facto de ser um modelo muito individualizado, particular e dirigido especificamente a um aluno com singularidades próprias, constitui-se como um benefício e, ao mesmo tempo, uma lacuna uma vez que dificulta a sua aplicação noutras situações ou alunos.

A aplicação do modelo pedagógico de base tecnológica potenciou a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de competências, ao mesmo tempo que permitiu ao docente uma maior reflexão e análise sobre as necessidades específicas dos alunos e sobre os métodos didáticos e pedagógicos a aplicar. Neste propósito, apesar de alguns constrangimentos que se foram verificando ao longo de todo o processo, constata-se que os objetivos delineados inicialmente foram todos atingidos.

## 5. Conclusão

A necessidade de pensar e conceber o ensino com suporte de novas estratégias pedagógicas baseadas nas tecnologias revela-se hoje, de facto, inquestionável. Tendo em conta que as novas formas de comunicação e de acesso à informação são intrínsecas à vida quotidiana, a sua presença e influência nas escolas e nos meios de aprendizagem é uma inevitabilidade. Cabe, por este motivo, aos agentes educacionais encontrar formas e estratégias com vista a retirar o melhor partido das suas vantagens e a atenuar as suas insuficiências.

As diferentes vertentes da aplicação das novas tecnologias ao ensino contêm uma diversidade de pressupostos, metodologias e particularidades que se coadunam com os seus fins e objetivos. Contemplar todas essas possibilidades numa só disciplina ou matéria específica será, porventura, impossível uma vez que as suas características se adaptam melhor aos seus contextos próprios e originam resultados potenciados de acordo com esses mesmos contextos. Nesse sentido, tendo em conta a disciplina de Clarinete, a pedagogia colaborativa, por exemplo, embora seja possível e possa produzir resultados muito satisfatórios, numa ótica de ensino individualizado, poderá não ser a pedagogia mais produtiva.

A conceção e aplicação do modelo pedagógico atrás descrito, tentou responder positivamente a estas duas perspetivas: por um lado, encontrar ferramentas de utilização básica e presentes no quotidiano das escolas e dos alunos e, ao mesmo tempo, adequá-las o mais eficazmente possível aos contextos específicos da Prática de Ensino Supervisionada.

No mesmo sentido, e considerando o exposto na revisão bibliográfica efetuada, o modelo pedagógico não visa, por si só, a substituição do professor, antes pelo contrário, consubstancia e apoia a sua atuação. Este aspeto foi particularmente sublinhado na descrição da aplicação do DPD. Este serviu como referência e elemento condutor da aprendizagem, sendo o professor um agente fundamental nesse processo, explicando, exemplificando e orientando toda a atividade letiva.

A preponderância da atuação do professor é também corroborada pelo processo de planificar. A seleção dos conteúdos, das estratégias e das ferramentas a aplicar, conferiram ao DPD a personalização e a singularidade da aprendizagem, orientando-o a um aluno específico, com necessidades e particularidades próprias. Esta característica revela-se ao mesmo tempo uma potencialidade e uma lacuna do modelo pedagógico. Se, por um lado, potencializa a aprendizagem porque considera a singularidade do aluno e do momento da aprendizagem, por outro, dificulta a sua aplicação noutros contextos.

Contudo, poder-se-á afirmar que foi nas vertentes da singularidade e da personalização que o modelo pedagógico se mostrou mais pertinente. Foi considerando as particularidades dos contextos de ensino que se atingiu uma maior eficácia nos seus propósitos, procurando os conteúdos mais adequados, integrando o DPD na sequencialidade das aprendizagens planeadas no início do ano letivo e considerando as preferências e processos de aprendizagem dos alunos. Desta forma, foi possível focar dois fatores que se revelam fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem: a autonomia, tão valorizada no PE do CMC, e a motivação.

Estes dois fatores, que se relacionam intimamente e funcionam como impulsionador da aquisição de competências, foram contemplados sob vários aspetos na preparação e aplicação do DPD.

A autonomia foi fomentada pela transmissão das faixas pré-gravadas para os dispositivos de comunicação móvel das alunas, pela transferência de conteúdos didáticos como dedilhações, figuras rítmicas ou características de época, estilo e expressão, e pelo destaque e consciencialização do âmago da aprendizagem. Porém, foi no desenvolvimento da motivação que se procurou uma maior atuação do modelo pedagógico.

A motivação, que impulsiona e fomenta a autonomia, foi contemplada através de uma reformulação da aula, valorizando-a com audição e visualização de vídeos, de imagens e de informação digitalizada. O incremento da visualização de imagem e audição de som através do emprego das novas tecnologias é um elemento que capta a atenção dos alunos, originando a apropriação de conteúdos de forma mais profunda e assimilada. A audição de excertos e obras musicais sensibiliza o aluno para a sua aculturação musical, fomenta o gosto pela música erudita e induz a novas pesquisas e descobertas. A prática

instrumental com recurso aos acompanhamentos pré-gravados aporta uma certa ludicidade e elemento desafiante ao desenvolvimento das atividades, tornando a aula mais interessante e aprazível. Este aspeto foi corroborado pelos depoimentos dos alunos que o consideraram como um dos pontos altos das aulas com aplicação do DPD.

Embora tenha sido um dos objetivos primordiais a utilização de ferramentas comuns e de fácil acesso, a ideação e elaboração do modelo pedagógico enriqueceu e ampliou as competências do próprio docente no domínio da utilização das novas tecnologias.

Esse processo consubstanciou-se na necessidade de encontrar soluções dentro dos objetivos inicialmente definidos e refletiu-se especificamente no uso de programas como o *Keynote*, *Sibelius* ou o *SmartMusic*, entre outros. A aprendizagem no domínio da utilização destes dispositivos foi incentivada, incrementada e consolidada pelo apoio do professor orientador e do professor cooperante, contudo, o mestrando considera que, dado o seu constante desenvolvimento e inovação, seria muito proveitoso um aumento do estudo neste campo, quer no âmbito da formação inicial de professor, quer na sua formação contínua.

Deste modo, pode-se deduzir que todos os objetivos inicialmente delineados foram atingidos em todas as fases do processo e conclui-se que a aplicação das novas tecnologias ao ensino enriquece a atividade letiva e potencia a aprendizagem. Contudo, é necessário a observação de uma série de pressupostos contidos em todas as fases do processo e que contemplam sobretudo, os objetivos da aprendizagem, a planificação da atividade letiva e o papel do professor na sua aplicação.

## Considerações Finais

As várias dimensões contidas na essência da educação e dos seus sistemas e níveis de ensino, na sua generalidade, intersejam-se, fundem-se e complementam-se numa série de objetivos que, na sua elementaridade, projetam a sociedade e os seus valores no futuro. É através da aglomeração das diferentes áreas do saber que o indivíduo constrói a sua personalidade e assimila conceitos como solidariedade, ética, democracia ou cultura. Neste sentido, o contributo das disciplinas artísticas, e em particular do ensino da música, reveste-se da maior importância, uma vez que objetiva o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade através da exploração de novas linguagens e novas formas de expressão. É, por isso, necessária uma constante reflexão sobre os seus elementos, dinâmicas, intervenientes, objetivos e metodologias empregues.

De todos os elementos integrantes do processo educativo, dois deles revelam-se fundamentais e, por esse motivo, são habitualmente alvo de maior estudo e análise. Em linhas gerais, um é produto do outro, justifica-o, condiciona-o, impulsiona-o e motiva-o. Porém, não deixam de se influir reciprocamente numa interação que se explica na singular plenitude das relações humanas. É na interatividade entre professor e aluno que a educação se consubstancia e se sublima.

Embora mais focado em questões técnicas, didáticas e pedagógicas inerentes ao ensino da música e em especial do clarinete, a realização do estágio de ensino especializado, a Prática de Ensino Supervisionada e a elaboração deste trabalho veio contribuir para uma reflexão aprofundada sobre os diversos aspetos relacionados com a relação pedagógica entre professor/aluno e as diversas vertentes intrínsecas à atividade docente. Nesse sentido, é necessário considerar toda a comunidade escolar e envolvente, os documentos orientadores, os órgãos de gestão e o enquadramento no espaço e no tempo da instituição e dos contextos de ensino.

A Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, enquanto cenário dessa mesma prática de ensino, proveu todas as oportunidades que permitiram uma reflexão válida e plausível tendo em conta a sua relevância na região e no ensino da música em Portugal. Sendo uma escola de grandes dimensões, com uma complexidade considerável

na rede de conexões, com oferta de diversos cursos e regimes de frequência e a partilhar o território educativo com uma escola do ensino básico, toda a vivência resultou valorizada. A possibilidade de partilha e colaboração dentro de um grupo de quatro professores de Clarinete não ocorre com regularidade noutras escolas e, de todas as dinâmicas relacionais vivenciadas, esta foi, sem dúvida uma das mais proveitosas e produtivas.

A colaboração dos alunos, na sua genuína natureza, permitiu considerar vários contextos e possibilidades de superação das diversas dificuldades que foram surgindo ao longo de todo o processo. Enquanto alvo central da atividade docente, são o combustível para reflexão e investigação das várias questões de ordem didática e pedagógica com vista a promover a autonomia e a motivação necessária para o desenvolvimento do gosto de aprender. Na tentativa de responder às suas expectativas e em consonância com as suas especificidades, a relação entre mestrando e alunos possibilitou também a reciprocidade da aprendizagem, aspeto considerado fundamental na elaboração deste relatório.

Decorrente dessa mesma procura em responder afirmativamente às necessidades específicas dos alunos e tentando ir ao encontro de estratégias de ensino atuais e inovadoras, surgiu a escolha do tema relacionado com a aplicação das novas tecnologias ao ensino. A relevância deste tema alicerça-se na presença quotidiana das novas tecnologias de informação e comunicação na vida das escolas, dos alunos e da sociedade em geral. Dada o seu rápido desenvolvimento e conseqüente necessidade de atualização dos mecanismos de ação e de interação, é necessário refletir sobre os seus propósitos, salientando as suas potencialidades, carências e possíveis perigos.

A partir do levantamento bibliográfico sobre o assunto e alicerçado numa planificação cuidada e assertiva, considerando as diversas variáveis, foi projetado um modelo pedagógico, de base tecnológica, que serviu para pôr em evidência algumas especificidades. Apesar de se terem verificado limitações, os resultados obtidos foram muito satisfatórios e serviram como impulsionador no caminho do incremento da motivação e da aplicação de novos mecanismos pedagógicos.

Os mecanismos encontrados permitiram, de facto, melhorar e diversificar a prática letiva, agregando informação, interesse, ludicidade e atratividade às atividades pedagógicas. Apesar de não se poder facilmente extrapolar para outros contextos, o modelo permite

demonstrar uma possibilidade de aplicação das tecnologias ao ensino do Clarinete, ao alcance de qualquer docente e, ao mesmo tempo, servir como ponto de partida para eventuais melhorias ou adaptações. Desta forma, pretendeu-se fomentar o incentivo à aplicação de novas abordagens pedagógicas de base tecnológica.

Apesar de todo o trabalho desenvolvido na frequência do Estágio de Ensino Especializado e na elaboração deste relatório estar enquadrado numa ótica de formação inicial de professores, toda a informação produzida e todo o *know-how* evidenciado e assimilado, será certamente considerado pelo mestrando também numa perspectiva de formação contínua. Nesse sentido, esforçando-se por se manter atualizado na apropriação das inovações tecnológicas e considerando o seu contributo para otimização da prática docente, terá sempre como foco e objetivo, a sua aplicação com vista à potenciação das capacidades artísticas e musicais dos seus alunos.



## Bibliografia

Almenara, J. (2007). *Propuestas para la Utilizacion del Vídeo en los Centros*. Sevilla: Universidade de Sevilla.

Amaral, S., *et al.* (2004). Serviço de Apoio à Distância ao Professor em Sade de Aula pe TV Digital Interativa. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. 1 (2), pp. 53-70.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid : McGrawHill.

Bandas Filarmónicas (n. d.). Federação de Filarmónicas do Distrito de Coimbra. Consultado em março de 2017 de: <http://ffdcoimbra.pt>

Bzuneck, J. (2009). *As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno*. In: Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 116-133.

Caeiro, D. (2015). *Prefácio*. In: Moreira, J. A., Barros, D., Monteiro, A. (Org.) *Inovação e Formação na Sociedade Digital – Ambientes Virtuais, Tecnologias e Serious Games*. Santo Tirso: WhiteBooks. pp. 9-13.

Clark, C. & Lampert, M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 37. pp. 27-31.

Conservatório de Música (2001, 26 de julho) – *Diário de Coimbra*, p. 7.

Conservatório de Música de Coimbra (2016, 27 de julho) – *30 anos do Conservatório de Música de Coimbra*. [ficheiro em vídeo]. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=G\\_D-06Eaqi8&t=188s](https://www.youtube.com/watch?v=G_D-06Eaqi8&t=188s)

Cox, S. (2008). *A Conceptual Analysis of Technological Pedagogical Content Knowledge*. (Dissertação de Doutoramento). Brigham Young University, Provo.

*Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série, n.º 126/2012. Consultado em fevereiro de 2017 de: <https://dre.pt>*

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., *et.al.* (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO/Edições ASA.

Duarte, M. (2016). *Motivar e Desenvolver Competências de Autonomia como Meios Facilitadores do Estudo Musical Individual*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Porto.

Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (2013) – *Projeto Educativo 2013/2017*. Consultado em fevereiro de 2017 de: <https://www.conservatoriomcoimbra.pt/>

Felippin, M. (2004). *A Construção da Escrita e Leitura: Aplicações da Situações de Aprendizagem Envolvendo Material Concreto e Softwares Educativos em um Processo de Alfabetização*. In: Gouveia (2015). *Educação Musical e as Novas Tecnologias. Ferramentas de Apoio ao Docente de Música*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, Coimbra.

Ferrés, J. (1996). *Vídeo y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Folhadela, P. (Coord.<sup>a</sup>) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*. (Documento Policopiado).

Gee, P. (2005). *Good Video Games and Good Learning*. Phi Kappa Phi Forum. Vol. 85, n.º 2. Disponível em: [http://norcalwp.org/pdf/Gee--Learning\\_Principles\\_Articles.pdf](http://norcalwp.org/pdf/Gee--Learning_Principles_Articles.pdf)

Gouveia, A. (2015). *Educação Musical e as Novas Tecnologias. Ferramentas de Apoio ao Docente de Música*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, Coimbra.

Gurley, R. (2012). *Student Perception of the Effectiveness of SmartMusic as a Practice and Assessment Tool on Middle School and High School Band Students*. (Dissertação de Mestrado). Texas Tech University, Lubbock.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.

Hargreaves, D. (1982). Preference and Prejudice in Music: A Psychological Approach. *Popular Music and Society*. Vol 8. pp 13 – 18.

Jaquinot-Delaunay, G. (2006). *Imagem e Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Ketele, J. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 40-3. pp. 135-142.

Kop, R. & Hill, A. (2008). Conectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol 9. N.º3 Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>

Kopiez, R. & Lehmann, M. (2008). *The “Open-Earedness” hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementar school children*. Hanover: Hanover University of Music and Drama – Institute for Research in Music Education.

Marques, L. (2015). *Contributos Didático-Pedagógicos do Software SmartMusic no Ensino do Clarinete*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. Vol 108. N.º6, p. 1017 a p. 1054. Disponível em: [http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf)

Monteiro, A., Moreira & J., Lencastre, J. (2015). *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Coleção Estudos Pedagógicos, n.º 5. Santo Tirso: WhiteBooks.

Moraes, S., Haiduk, A., Charavana, F., Bazink, L., Sloboda, J., Maia, P. & Rocha, J. (2015). Vídeos e Músicas Utilizados como Instrumentos Motivadores no Processo Ensino-Aprendizagem – Universidade Estadual do Paraná. *Holos – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*. Vol 2. Ano 31 (pp. 286-300). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2497>

Moreira, J., Barros, D. & Monteiro, A. (2015). *Inovação e Formação na Sociedade Digital – Ambientes Virtuais, Tecnologias e Serious Games*. Santo Tirso: WhiteBooks.

Moreira, J. & Nejmeddine, F. (2015). *O Vídeo como Dispositivo Pedagógico e Possibilidades de Utilização Didática em Ambientes de Aprendizagem Flexíveis*. Santo Tirso: WhiteBooks.

Morellato, C., Felippim, M., Passerino, L. & Geller, M. (2006). Softwares Educacionais e a Educação Especial: Refletindo sobre Aspectos Pedagógicos. *Revista da CINTED – UFRGS. Novas Tecnologias na Educação*. Vol 4. N.º1. p. 1 – 10. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13887/7803](http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13887/7803)

Mota, P. & Coutinho, C. (2009). *A Web 2.0 na Aula de Educação Musical: Um Estudo com Podcast numa Turma de 6.º Ano de Escolaridade: Challenges 2009: Atas da Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga: Universidade do Minho (pp. 605-616). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9444>

Pinto, J. & Santos, L. (2005). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Univesidade Aberta.

*Portaria n.º 656/85 de 5 de setembro da Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação*. Diário da República: I Série, n.º 204/1985. Consultado em fevereiro de 2017 de: <https://dre.pt>

Reno, A. (2011). *Solving the Achievement Crisis With Guided Practice and SmartMusic*. (Dissertação de Mestrado). School of Music, College of Visual and Performing Arts – West Chester University, West Chester.

Rita Mota (2016, 03 de junho) – *Um dia no Conservatório de Música de Coimbra*.

[ficheiro em vídeo]. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=ebZcdUGOgdw&t=303s>

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform. *Harvard Educational Review*. Vol 57. N.º1. pp. 1-22. Disponível em: <http://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Silva, M. & Cilento, S. (2014). Formação de Professores para a Docência Online: COsiderações sobre um Estudo de Caso. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Vol 23. N.º42. pp. 207-2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1042/720>

Sloboda, J. (2012). *La Mente Musical: La Psicología Cognitiva de la Música* (B. Martín-Andrade & A. Casas, Trad.). Madrid: Machado Libros. (Obra originalmente publicada em 1985)

Souza, N. & Boruchovitch, E. (2010). *Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações*. Educação e Pesquisa. Vol. 36, nº1 (pp. 795-810).

Susi, T., Johannesson, M. & Backlund, P. (2007). *Serious Games – An Overview*. Technical Report. Skövde: School of Humanities and Informatics. University of Skövde. Disponível em: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:2416/FULLTEXT01.pdf>

Tardif, M. (2007). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8.ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Webster, P. (2007). *Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning: 2000-2005*. In: Bresler, L. (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*. Vol. 2, pp. 1311-1328.

Webster, P. (2001). Repensar o Ensino da Música no Novo Século. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n.º 3, p. 5-16.

Yonesawa, W. & Souza, A. (2015). *Jogos Digitais no Ensino das Ciências*. In: Moreira, J. A., Barros, D., Monteiro, A. (Org.) *Inovação e Formação na Sociedade Digital – Ambientes Virtuais, Tecnologias e Serious Games*. Santo Tirso: WhiteBooks. pp. 165-186.



## **ANEXOS**

## Anexo A – Plano Anual de Atividades

### DEPARTAMENTO CURRICULAR DE INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO

Atividade	Objetivos	Destinatários	Dinamizadores/ participantes	Local	Calendarização	Orçamento (previsão)
<b>CLARINETE</b>						
Audições de Classe	-Apresentação pública de parte do trabalho efectuado no âmbito da disciplina de clarinete -Envolvimento da família no percurso escolar do aluno. -Oportunidade de experiência de palco, essencial à actividade musical no caso de um futuro percurso profissional; -Convívio e troca de experiências entre alunos da classe.	Comunidade escolar Pais dos alunos de Clarinete	Fausto Moreira Henrique Pereira Nuno Antunes Rui Vilela	Pequeno Auditório	Uma no final de cada período letivo	Sem custos
7ª Aula Aberta da Classe de Clarinetes	Aula aberta da classe de clarinete. Os alunos terão uma aula aberta, em regime de MasterClass, com um dos professores de clarinete do Conservatório de Música de Coimbra	Alunos da classe de clarinete	Fausto Moreira Henrique Pereira Nuno Antunes Rui Vilela	Conservatório de Música de Coimbra	Data a definir	Sem custos
Realização de MasterClasse com o clarinetista Horácio Ferreira	-Dar aos alunos a oportunidade de trabalharem com um clarinetista de reconhecido mérito nacional. - Formação de Professores -Convívio e troca de experiências entre alunos da classe.	Comunidade escolar Pais dos alunos de Clarinete	Fausto Moreira Henrique Pereira Nuno Antunes Rui Vilela	Pequeno Auditório	Data a definir	Sem custos
8ª aula Aberta da Classe de Clarinetes	Aula aberta da classe de clarinete. Os alunos terão uma aula aberta, em regime de MasterClass, com um dos professores de clarinete do Conservatório de Música de Coimbra	Alunos da classe de clarinete	Fausto Moreira Henrique Pereira Nuno Antunes Rui Vilela	Conservatório de Música de Coimbra	11/06/2016	Sem custos
<b>Audições</b>						
Audição de Departamento	Apresentação pública de alunos do departamento, como ferramenta fundamental na aprendizagem da atividade performativa. Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo Departamento.	Toda a comunidade escolar do Conservatório de Música de Coimbra.	Todos os professores e alguns alunos do Departamento.	Pequeno Auditório do Conservatório de Música de Coimbra	29.11.2016 18h05	Sem custos
Audição de Departamento	Apresentação pública de alunos do departamento, como ferramenta fundamental na aprendizagem da atividade performativa. Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo Departamento.	Toda a comunidade escolar do Conservatório de Música de Coimbra.	Todos os professores e alguns alunos do Departamento.	Pequeno Auditório do Conservatório de Música de Coimbra	02.12.2016 18h05	Sem custos
Audição de Departamento	Apresentação pública de alunos do departamento, como ferramenta fundamental na aprendizagem da atividade performativa. Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo Departamento.	Toda a comunidade escolar do Conservatório de Música de Coimbra.	Todos os professores e alguns alunos do Departamento.	Pequeno Auditório do Conservatório de Música de Coimbra	05.12.2016 18h05	Sem custos
Audição de Departamento	Apresentação pública de alunos do departamento, como ferramenta fundamental na aprendizagem da atividade performativa. Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo Departamento.	Toda a comunidade escolar do Conservatório de Música de Coimbra.	Todos os professores e alguns alunos do Departamento.	Pequeno Auditório do Conservatório de Música de Coimbra	22.03.2017 18h05	Sem custos
Audição de	Apresentação pública de alunos do departamento, como	Toda a comunidade	Todos os professores	Pequeno Auditório	24.03.2017	Sem custos

Departamento	ferramenta fundamental na aprendizagem da atividade performativa. Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo Departamento.	escolar do Conservatório de Música de Coimbra.	e alguns alunos do Departamento.	do Conservatório de Música de Coimbra	18h05	
Audição de Departamento	Apresentação pública de alunos do departamento, como ferramenta fundamental na aprendizagem da atividade performativa. Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo Departamento.	Toda a comunidade escolar do Conservatório de Música de Coimbra.	Todos os professores e alguns alunos do Departamento.	Pequeno Auditório do Conservatório de Música de Coimbra	27.03.2017 18h05	Sem custos
Audição de Departamento	Apresentação pública de alunos do departamento, como ferramenta fundamental na aprendizagem da atividade performativa. Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo Departamento.	Toda a comunidade escolar do Conservatório de Música de Coimbra.	Todos os professores e alguns alunos do Departamento.	Pequeno Auditório do Conservatório de Música de Coimbra	30.05.2017 18h05	Sem custos
Audição de Departamento	Apresentação pública de alunos do departamento, como ferramenta fundamental na aprendizagem da atividade performativa. Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo Departamento.	Toda a comunidade escolar do Conservatório de Música de Coimbra.	Todos os professores e alguns alunos do Departamento.	Pequeno Auditório do Conservatório de Música de Coimbra	02.06.2017 18h05	Sem custos

Anexo B – Prova de Avaliação Diagnóstica da Aluna A – 1.º Grau

Nome: Aluna A – 1.º Grau

Disciplina: Clarinete

Class: Suficiente (67,25%)

Professor: Rui Vilela

**Postura e Colocação do Instrumento (30%)**

Posicionamento do Instrumento		Mão Direita		Mão Esquerda		Embocadura	
10%	100% - 10%	2,5%	50% - 1,25%	2,5%	100% - 2,5%	15%	50% - 7,5%

**Domínio Técnico/Expressivo (70%)**

Competência	Sentido Rítmico	Perceção Sonora e Musical	Aplicação dos Conhecimentos Teóricos e Práticos	Cuidado Estético de execução
	Exercício	10%	30%	20%
<b>Produção de Som</b>	-----	65% - 19,5%	55% - 11%	65% - 6,5%
<b>Imitação Padrões Rítmicos</b>	95% - 9,5%	-----	60% - 12%	-----
<b>Imitação Padrões Melódicos</b>	85% - 8,5%	-----	50% - 10%	65% - 6,5%
<b>Total</b>	90% - 9%	65% - 19,5%	55% - 11%	65% - 6,5%

**Observações:**

- A aluna está a iniciar a sua formação musical e nunca teve nenhum contacto com o instrumento;
- Demonstra-se interessada e faz perguntas pertinentes;
- Adota uma boa postura corporal e um bom posicionamento da mão direita;
- Coloca erradamente a mão esquerda (apoia o clarinete no dedo indicador com muita frequência);
- Apresenta pequenas incorreções de embocadura, mas corrige-as facilmente;
- Por vezes acumula ar nas bochechas;
- Demora muito tempo na identificação das notas na pauta, mas demonstra um bom sentido rítmico e melódico.

**Apreciação Global:**

- A aluna está a iniciar a sua formação musical e a ter o primeiro contacto com o instrumento. Ao nível da leitura musical revela muitas dificuldades, demorando muito tempo na identificação das notas e cometendo muitos erros. No domínio da leitura rítmica, não demonstra dificuldades na imitação de padrões e na posterior associação desses padrões a outros semelhantes. Na abordagem ao instrumento adota uma boa postura corporal, mantendo as costas direitas e ombros relaxados. Coloca as mãos corretamente no instrumento, porém, apoia por vezes a chave 7 na base do indicador para suportar o peso do clarinete. Coloca corretamente a boquilha na boca e consegue produzir som qualidade, porém, precisa de estabilizar a embocadura e sistematizar os processos de produção de som. Revela alguma dificuldade em produzir o som com ataque de língua. A aluna demonstra interesse e empenho na aprendizagem.

Anexo C – Prova de Avaliação Diagnóstica da Aluna B – 3.º Grau

Nome: Aluna B – 3.º Grau

Disciplina: Clarinete

Class: Suficiente (54,68%)

Professor: Rui Vilela

**Postura e Colocação do Instrumento (30%)**

Posicionamento do Instrumento		Mão Direita		Mão Esquerda		Embocadura	
10%	100% - 10%	2,5%	80% - 2%	2,5%	80% - 2%	15%	35% - 5,25%

**Domínio Técnico/Expressivo (70%)**

Competência	Sentido Rítmico	Percepção Sonora e Musical	Aplicação dos Conhecimentos Teóricos e Práticos	Cuidado Estético de execução
	Exercício	10%	30%	20%
<b>Escala de Dó Maior</b>	85% - 8,5%	40% - 12%	65% - 13%	50% - 5%
<b>A. Périer: n.º12</b>	75% - 7,5%	40% - 12%	55% - 11%	40% - 4%
<b>Wybor: n.º 24</b>	75% - 7,5%	40% - 12%	50% - 10%	40% - 4%
<b>Total</b>	78,3% - 7,83%	40% - 12%	56,7% - 11,3%	43,3% - 4,3%

#### Observações:

- Demonstra algum interesse pelas atividades, mas adota uma postura passiva, não questionando nem se envolvendo verdadeiramente na melhoria do seu desempenho;
- Adota uma boa postura corporal;
- Emprega um excesso de força e tensão nas mãos, tornando um pouco irregular as passagens mais rápidas;
- Apresenta bastantes incorreções de embocadura, consegue corrigi-las, mas demonstra muita dificuldade na sua estabilização;
- Revela muitas dificuldades na realização de *staccato* (lento e com uma sonoridade rouca no registo médio);
- Obtém uma sonoridade pouco cuidada e difícil;
- Demonstra pouca sensibilidade musical e pouco sentido estético;

#### Apreciação Global:

- A aluna revela algum interesse pelas aprendizagens, embora invista pouco esforço na melhoria do seu desempenho. Demonstra uma boa capacidade auditiva e perspicácia na execução de exercícios de memória sobre a escala. Embora adote uma boa postura corporal, emprega demasiada força nos dedos e nas mãos, o que dificulta a agilidade na execução de notas rápidas. Revela lacunas ao nível do correto posicionamento da embocadura, produzindo uma sonoridade difícil, pouco flexível e pouco agradável. Demonstra pouco sentido estético e musical, não compreendendo o fraseado e discurso musical e empregando poucas diferenças de dinâmicas. Toca os exercícios de forma descuidada e apressada, sem se preocupar com o pormenor.

Anexo D – Prova de Avaliação Diagnóstica da Aluna C – 5.º Grau

Nome: Aluna C – 5.º Grau

Disciplina: Clarinete

Class: Suficiente (51,16%)

Professor: Rui Vilela

**Postura e Colocação do Instrumento (30%)**

Posicionamento do Instrumento		Mão Direita		Mão Esquerda		Embocadura	
10%	65% - 6,5%	2,5%	70% - 1,75%	2,5%	70% - 1,75%	15%	50% - 7,5%

**Domínio Técnico/Expressivo (70%)**

Competência	Sentido Rítmico	Perceção Sonora e Musical	Aplicação dos Conhecimentos Teóricos e Práticos	Cuidado Estético de execução
	Exercício	10%	30%	20%
<b>Escala de Dó Maior</b>	85% - 8,5%	40% - 12%	75% - 15%	45% - 4,5%
<b>A. Périer: n.º1</b>	65% - 6,5%	40% - 12%	50% - 10%	40% - 4%
<b>G. Pierné: Canzonetta</b>	65% - 6,5%	35% - 10,5%	40% - 8%	35% - 3,5%
<b>Total</b>	71,66% - 7,16%	38,3% - 11,5%	55% - 11%	40% - 4%

### Observações:

- Demonstra algum interesse pelas atividades e demonstra empenho na melhoria dos seus resultados.
- Revela incorreções ao nível da postura corporal (ombros em tensão e cotovelos demasiado afastados do corpo);
- Reproduz movimentos inibidores de uma respiração proficiente (inspira baixando a cabeça e não usando a respiração diafragmática);
- Emprega um excesso de força e tensão nas mãos, tornando um pouco irregular as passagens mais rápidas;
- Apresenta algumas incorreções de embocadura (ângulo demasiado aberto e exerce pouca força na mordedura);
- Revela muitas dificuldades na realização de *staccato* (lento e com uma sonoridade rouca no registo médio);
- Obtém uma sonoridade pouco cuidada e difícil;
- Demonstra pouca sensibilidade musical e pouco sentido estético (respirações incorretas, movimento corporal contrário ao discurso musical, fraseado musical pouco cuidado);

### Apreciação Global:

- A aluna revela algum interesse pelas aprendizagens e envolve-se na persecução de melhores resultados na sala de aula, contudo, investe pouco esforço no incremento do estudo autónomo em casa. Ao nível da prática instrumental, a aluna apresenta muitas lacunas que se refletem negativamente, e sobretudo, nos processos de produção de som. A respiração processa-se de forma pouco proficiente e apoia-se numa série de incorreções de postura corporal, nomeadamente, uma elevação dos ombros e uma leve declinação da cabeça quando inspira, e não efetua a respiração diafragmática. A aluna exerce um excesso de força nas mão, braços e ombros, o que torna irregular passagens de velocidade um pouco mais rápida. Apresenta imprecisões de embocadura, sobretudo, na adoção de uma abertura demasiado ampliada do ângulo de apoio do clarinete na boca. Revela também dificuldades na realização de *staccato* que são agravadas pela incorreta colocação da embocadura. Ao nível da expressividade, a aluna demonstra pouca sensibilidade ao discurso e às ideias musicais. Devido às lacunas referidas, prevê-se dificuldades na abordagem à maioria do repertório definido para o 5.º Grau.

**Programa do Curso Básico de Instrumento – Escola Artística do  
Conservatório de Música de Coimbra – Clarinete**

**1º Grau**

**Objetivos:**

- Conhecer as partes constituintes do instrumento.
- Montar corretamente o Clarinete.
- Ser assíduo e pontual.
- Desenvolver a correta colocação da “*Embocadura*”.
- Desenvolver a emissão sonora.
- Assimilar uma postura corporal que favoreça o desempenho técnico/musical.
- Adquirir/desenvolver noções básicas de respiração.
- Adquirir/desenvolver noções de articulação com a sílaba “Tu”.
- Dominar a tessitura do clarinete entre Mi 2 até Dó 5.
- Conhecer e aplicar noções de dinâmica.
- Ler e executar escalas, estudos e peças que proporcionem um correto desenvolvimento sonoro e tímbrico na tessitura atrás referida.
- Participar em pelo menos duas audições públicas.

**Estratégias e Metodologias:**

- Exercícios de controlo muscular que proporcionem uma correta formação da coluna de ar.
- Exercícios de direcionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora nos vários registos.
- Exercícios de relaxamento e adaptação física-motora com vista a uma salutar relação com o instrumento; Visualização ao espelho.
- Controlo e adequação da respiração na execução musical.
- Consciencialização de um correto método de estudo que englobe sonoridade, técnica, leitura e aprendizagem do repertório.

**Conteúdos:**

**Escalas:**

- Escalas Maiores, menores e arpejos até duas alterações, com articulações; com e sem repouso na tónica.
- Escalas por “*Segundas*”
- Respetivos Arpejos.
- Escala cromática

**Estudos:**

	<b>Programa</b>	<b>Programa Mínimo</b>
<b>Wastall, P. , Learn As You Play Clarinet</b>	Até final	Até final
<b>Kurkiewicz, L. Wybór etiud I cwiczen na Klarnet, Vol. I</b>	Até ex. 22 incl.	Até ex. 16 incl.
<b>Périer, A. , Le Débutant Clarinettiste</b>	Até Final	Até ex. 9 incl.

**Peças:**

- Beethoven           Mélodie
- Gluck                Armide, Eches de la Malade  
Éphigénie en Tauride, Hymne
- Grétry               L' Amant Jaloux, Sérénade  
Panurge, Ariette
- Haendel             Air de Rinaldo
- Lully                 Ballets du Roy, arietta en Rondeau de la Princesse d'Elide  
Ecllérophon, Marche Religieuse et Menuet
- Mozart              Cosi Fan Tutte, Ariette  
La Flute Enchantée, Invocation
- Schubert            Impromptu, Op. 9, n°3
- Schummman         Feuilles d'Album, Berceuse  
Pièces poue la jeunesse, Choral et Cantabile

Nota: Complementar com o que achar conveniente, de forma a suprir as dificuldades de cada aluno em particular.

**Programa do Curso Básico de Instrumento – Escola Artística do  
Conservatório de Música de Coimbra – Clarinete**

**3º Grau**

**Objectivos:**

- Desenvolver a correcta colocação da “Embocadura”.
- Ser assíduo e pontual.
- Desenvolver a emissão sonora nas várias dinâmicas e controlo da afinação.
- Desenvolver uma postura corporal que favoreça o desempenho técnico/musical.
- Desenvolver noções de respiração diafragmática.
- Adquirir/desenvolver noções de articulação em “tenuto” e “staccatto” e “portato”
- Dominar a tessitura do clarinete Mi 2 até Fá 5.
- Ler e executar escalas, estudos e peças que proporcionem um correcto desenvolvimento sonoro e tímbrico na tessitura atrás referida.
- Controlar o fraseado e estrutura musical.
- Participar em pelo menos duas audições públicas.

**Estratégias e Metodologias:**

- Exercícios de controlo muscular que proporcionem uma correcta formação da coluna de ar e controlo da afinação.
- Exercícios de direccionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correcta emissão sonora nos vários registos.
- Exercícios de flexibilidade.
- Exercícios de relaxamento e adaptação física-motora com vista a uma salutar relação com o instrumento; Visualização ao espelho.
- Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado.
- Utilização de um correcto método de estudo que englobe sonoridade, técnica, leitura e aprendizagem do repertório.

**Conteúdos:**

**Escalas:**

- Escalas Maiores, menores e arpejos até quatro alterações, com articulações; com e sem repouso na tónica.
- Escalas por “Segundas” e “Terceiras” e “Quartas”
- Respective Arpejos, simples e quebrados.
- Escala cromática com articulações

**Estudos:**

	<b>Programa</b>	<b>Programa Mínimo</b>
<b>Kurkiewicz, L. Wybór I cwiczen na Klarnet Vol I</b>	Até final	Até final
<b>Dijoux, M. 50 Études Romantiques</b>	Até final	Até final
<b>Delecluse, U. Vingt Études Faciles d'après A. Samie</b>	Até final	Até final

**Peças:**

- Gluck Paris et Hélène, Choeur et Air
- Lully Sarabande et Gavotte
- Albéniz Chant d'Amour
- Bozza, E. Ária
- Debussy, C. Petit Pièce  
Le Petit Nègre
- Dubois, P. Max Neuf Impromptus  
Menuet de Beaugency
- Gretchaninoff Suite Miniature
- Feld Scherzino
- Morlet Stabile
- Pierné, G. Pièce en Sol mineur
- Vachey Élégie et Danse

**Concertos:**

- Dimler, A. Concerto em Sib Maior para clarinete e Orquestra  
(Programa mínimo 1º andamento)

Nota: Complementar com o que achar conveniente, de forma a suprir as dificuldades de cada aluno em particular.

**Programa do Curso Básico de Instrumento – Escola Artística do  
Conservatório de Música de Coimbra – Clarinete**

**5º Grau**

**Objectivos:**

- Desenvolver a correcta colocação da “Embocadura”.
- Ser assíduo e pontual.
- Desenvolver a emissão sonora nas várias dinâmicas e controlo da afinação.
- Desenvolver uma postura corporal que favoreça o desempenho técnico/musical.
- Desenvolver noções de respiração diafragmática.
- Desenvolver noções de articulação em “tenuto” e “staccatto” e “portato”
- Dominar a tessitura do clarinete Mi 2 até Sol 5.
- Ler e executar escalas, estudos e peças que proporcionem um correcto desenvolvimento sonoro e tímbrico na tessitura atrás referida.
- Controlar o fraseado e estrutura musical.
- Desenvolver noções estilísticas.

**Estratégias e Metodologias:**

- Correcta formação da coluna de ar e controlo da afinação através de exercícios que também abordem questões relacionadas com cores tímbricas.
- Exercícios de direccionamento, dimensão e velocidade da coluna de ar para a correcta emissão sonora nos vários registos.
- Exercícios de flexibilidade.
- Exercícios de relaxamento e adaptação física-motora com vista a uma salutar relação com o instrumento; Visualização ao espelho.
- Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado.
- Utilização de um correcto método de estudo que englobe sonoridade, técnica, leitura e aprendizagem do repertório.

**Conteúdos:**

**Escalas:**

- Todas as escalas Maiores e menores, com articulações; com e sem repouso na tónica.
- Escalas por “Segundas”, “Terceiras”, “Quartas”, “Quintas” e “Sextas”
- Respective Arpejos, 7ª da Dominante, 7ª Diminuta, simples e quebrados.
- Escala cromática com articulações

## Estudos:

	Programa	Programa Mínimo
Jeanjean, P.-Études Progressives et Mélodiques Pour la Clarinette(1º Cahier)	Até final.	Até final.
Périer, A. -Études de Genre et D'Interpretation (1º Cahier)	Até final.	Até final.

## Peças:

- Barat Chant Slave
- Braga santos Ária
- Dondeyne, D. Romance
- Jolivet, A. Méditation
- Tomasi, H. Complainte
- Gaubert, F. Romance
- Grovlez Sarabande et Allegro
- Ivo Cruz Canto de Luar
- Pierné, G. Canzonetta
- Rabaud, H. Solo de Concours

## Concertos e Concertinos:

- Stamitz, C. Concerto N°3 em Sib Maior para Clarinete e Orquestra
- Dimler, A. Concerto em Sib Maior para Clarinete e Orquestra
- Kramer-Kromer Concerto em Mib Maior para Clarinete e Orquestra
- Kozeluh Concerto em Mib para Clarinete e Orquestra
- Rimsky Korsakov Concerto para Clarinete e Orquestra
- Tartini, G. Concertino para Clarinete e Orquestra

Nota: Complementar com o que achar conveniente, de forma a suprir as dificuldades de cada aluno em particular.

Anexo H – Modelo de Estudo das Escalas (Elaborado pelo Autor)

Exercício Escala 1



Exercício Escala 1, second line



Exercício Escala 2



Exercício Escala 3



Exercício Escala 3, second line



Exercício Escala 4



Exercício Escala 4, second line



Exercício Escala 4, third line



Exercício Escala 4, fourth line





Exercicio Escala 5



Exercicio Escala 6





Exercício Escala 7



Exercício Arpejo 1



Exercício Arpejo 2



Exercício Arpejo 3



Exercício Arpejo 4



Exercício Arpejo 5



Exercício Arpejo 6



Two staves of musical notation. The first staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes.

Exercício Arpejo 7

A single staff of musical notation for Exercise Arpejo 7, showing a sequence of chords in 4/4 time.

Exercício Arpejo 8

Two staves of musical notation for Exercise Arpejo 8. The first staff is a melodic line, and the second staff is a rhythmic accompaniment.

Exercício Arpejo 9

Four staves of musical notation for Exercise Arpejo 9, including a melodic line and a rhythmic accompaniment.

## CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE COIMBRA

### MATRIZ DA PROVA DE EXAME – 5º GRAU

#### CLARINETE

##### Objectivos:

- Avaliar o desenvolvimento do domínio do instrumento.
- Avaliar o desenvolvimento do discurso musical.

##### Conteúdos a avaliar:

- Leitura musical.
- Domínio técnico.
- Capacidade sonora.
- Controlo da respiração.
- Afinação.
- Interpretação (estilo, fraseado e dinâmica).

#### PROGRAMA

**1ª Prova:** Uma escala diatónica maior e suas relativas menores (três fórmulas), com os arpejos e suas inversões. Arpejo de sétima da dominante com inversões. Escala cromática com articulações.<sup>1</sup>

**Cotação 20 pontos**

##### 2ª Prova:

- 1) Um estudo apresentado pelo aluno.<sup>2</sup>
- 2) Um estudo sorteado pelo júri, de entre três apresentados pelo aluno, dos “Études Progressives et Mélodiques pour la Clarinette” 1º Cahier de Paul Jeanjean.

**Cotação 20 pontos**

**3ª Prova:** Uma obra completa - Concerto ou Sonata - apresentada pelo aluno.

**Cotação 30 pontos**

**4ª Prova:** Uma peça sorteada pelo júri, de entre três apresentadas pelo aluno.<sup>3</sup>

**Cotação 20 pontos**

**5ª Prova:** Leitura à primeira vista com transposição (2ª Maior superior).

**Cotação 10 pontos**

= Duração do Exame – 50 minutos =

**Obs.** As obras compreendidas nesta prova serão escolhidas entre as que figuram no programa do 5º grau.

O Aluno poderá se assim o entender, apresentar programa de dificuldade equivalente ou superior.

---

<sup>1</sup> As escalas e arpejos serão executados na maior extensão possível do instrumento.

<sup>2</sup> O estudo a apresentar será do livro de estudos "Études de Genre et D'Interpretation", 1º Cahier, de A.Périer.

<sup>3</sup> As Obras da 3ª e 4ª prova deverão ser de épocas contrastantes.  
Na 4ª prova um andamento de uma obra é considerada como uma peça.

## Anexo J – Critérios de Avaliação

### Departamento Curricular: Instrumentos de Sopros e Percussão

Disciplinas: Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompeta, Trompa, Trombone, Tuba

Ano letivo 2016/2017

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Peso percentual de cada período na avaliação final:

1.º Período: 30%; 2.º Período: 35%; 3.º Período: 35%.

#### 2.º e 3.º CICLOS \*

Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Indicadores de Avaliação	%	
<b>ATITUDES E VALORES</b>	Autonomia; Cívismo; Cooperação; Responsabilidade; Saber estar; Socialização; Solidariedade; Tolerância; Motivação.	Assiduidade e pontualidade; Atenção aos assuntos e tarefas propostos; Comportamento na sala de aula; Comparência na aula com o material necessário; Concentração; Disponibilidade e participação nas atividades escolares; Empenho e interesse; Postura ao tocar em público; Postura como ouvinte; Respeito pelos outros; Respeito pelo material escolar.	Observação direta	10%	<b>A V A L I A Ç Ã O  C O N T Í N U A</b>
<b>DOMÍNIO COGNITIVO</b>	Aquisição e capacidade de utilização de competências essenciais e específicas;  Domínio dos conteúdos programáticos;  Evolução de aprendizagem.	Método e hábitos de estudo	Execução nas aulas dos conteúdos programáticos propostos pelo docente	20%	
		Compreensão e capacidade de realização musical	Execução na aula dos conteúdos programáticos propostos pelo docente  Atuação em Audições de Classe e/ou de Departamento Curricular  Cumprimento do programa mínimo exigido	45%	
<b>DOMÍNIO PERFORMATIVO</b>	Domínio técnico e artístico; Responsabilidade artística; Sentido de espetáculo.	Afinação; Articulação e dinâmica; Controlo da respiração; Homogeneidade e qualidade sonora; Leitura musical; Noção de tempo e pulsação; Postura do corpo, braços, mãos e dedos; Postura em frente do júri;	Teste de Avaliação Intercalar	<b>Avaliação Periódica</b>  25%	

\* Os critérios de avaliação do terceiro período dos alunos do 2.º e do 5.º grau de instrumento estão estabelecidos nas tabelas que se seguem.

Departamento Curricular: Instrumentos de Sopro e Percussão

Disciplinas: Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba

Ano letivo 2016/2017

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Peso percentual de cada período na avaliação final:

1.º Período: 30%; 2.º Período: 35%; 3.º Período: 35%.

**2.º grau: Avaliação do Terceiro Período**

Domínio da Avaliação	CrITÉrios Gerais	CrITÉrios Específicos	Indicadores de Avaliação	%	
<b>ATITUDES E VALORES</b>	Autonomia; Cívismo; Cooperação; Motivação; Responsabilidade; Saber estar; Socialização; Solidariedade; Tolerância.	Assiduidade e pontualidade; Atenção aos assuntos e tarefas propostos; Comparência na aula com o material necessário; Comportamento na sala de aula; Concentração; Disponibilidade e participação nas atividades escolares; Empenho e interesse; Postura ao tocar em público; Postura como ouvinte; Respeito pelo material escolar; Respeito pelos outros.	Observação direta	<b>9%</b>	<b>AVALIAÇÃO CONTÍNUA</b>
<b>DOMÍNIO COGNITIVO</b>	Aquisição e capacidade de utilização de competências essenciais e específicas;  Domínio dos conteúdos programáticos;  Evolução de aprendizagem.	Método e hábitos de estudo	Execução nas aulas dos conteúdos programáticos propostos pelo docente	<b>18%</b>	
		Compreensão e capacidade de realização musical	Execução na aula dos conteúdos programáticos propostos pelo docente  Atuação em Audições de Classe e/ou de Departamento Curricular  Cumprimento do programa mínimo exigido	<b>43%</b>	
<b>DOMÍNIO PERFORMATIVO</b>	Domínio técnico e artístico; Responsabilidade artística; Sentido de espetáculo.	Afinação; Articulação e dinâmica; Controlo da respiração; Homogeneidade e qualidade sonora; Leitura musical; Noção de tempo e pulsação; Postura do corpo, braços, mãos e dedos; Postura em frente do júri;	Prova Global	<b>Avaliação Periódica</b>  <b>30%</b>	

Departamento Curricular: Instrumentos de Sopros e Percussão

Disciplinas: Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba  
Ano letivo 2016/2017

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Peso percentual de cada período na avaliação final:

1.º Período: 30%; 2.º Período: 35%; 3.º Período: 35%.

**5.º grau: Avaliação do Terceiro Período**

Domínio da Avaliação	Crítérios Gerais	Crítérios Específicos	Indicadores de Avaliação	%	
<b>ATITUDES E VALORES</b>	Autonomia; Cívismo; Cooperação; Motivação; Responsabilidade; Saber estar; Socialização; Solidariedade; Tolerância.	Assiduidade e pontualidade; Atenção aos assuntos e tarefas propostos; Comparência na aula com o material necessário; Comportamento na sala de aula; Concentração; Disponibilidade e participação nas atividades escolares; Empenho e interesse; Postura ao tocar em público; Postura como ouvinte; Respeito pelo material escolar; Respeito pelos outros.	Observação direta	5%	<b>A V A L I A Ç Ã O  C O N T Í N U A</b>
<b>DOMÍNIO COGNITIVO</b>	Aquisição e capacidade de utilização de competências essenciais e específicas; Domínio dos conteúdos programáticos; Evolução de aprendizagem.	Método e hábitos de estudo	Execução nas aulas dos conteúdos programáticos propostos pelo docente	15%	
		Compreensão e capacidade de realização musical	Execução na aula dos conteúdos programáticos propostos pelo docente Atuação em Audições de Classe e/ou de Departamento Curricular Cumprimento do programa mínimo exigido	40%	
<b>DOMÍNIO PERFORMATIVO</b>	Domínio técnico e artístico; Responsabilidade artística; Sentido de espetáculo.	Afinação; Articulação e dinâmica; Controlo da respiração; Homogeneidade e qualidade sonora; Leitura musical; Noção de tempo e pulsação; Postura do corpo, braços, mãos e dedos; Postura em frente do júri;	Prova Global	<b>Avaliação Periódica</b>  40%	

**Registo Diário**  
**2.º Período**

**Instrumento** – Clarinete

**Professor** – Rui Manuel Pinto Vilela

<b>Data:</b> 07/01/2017	<b>Nome:</b> Aluna A	<b>Lição n.º</b> 27
<b>Sumário:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de dó maior;</li> <li>- J. Noel-Crocq: sequência 5;</li> <li>- P Wastall: Un. 4.</li> </ul>		
<b>Observações:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna demonstra pouco estudo durante as férias;</li> <li>- Evidencia pequenas incorreções de embocadura, contudo, projeta o som com qualidade, inclusivamente no registo médio;</li> <li>- Realiza a leitura musical de forma lenta e imprecisa;</li> <li>- Dificuldades na memorização rítmica e digital.</li> </ul>		
<b>Próxima Aula:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de dó maior;</li> <li>- J. Noel-Crocq: sequência 5;</li> <li>- P Wastall: Un. 5.</li> </ul>		
<b>Avaliação:</b>		
<b>Atitudes e Valores</b>	<b>Método/Hábitos de Estudo</b>	<b>Compreensão/Capacidade de Realização Musical</b>
10%	20%	45%
100%	35%	60%
		<b>Total: 44%</b>

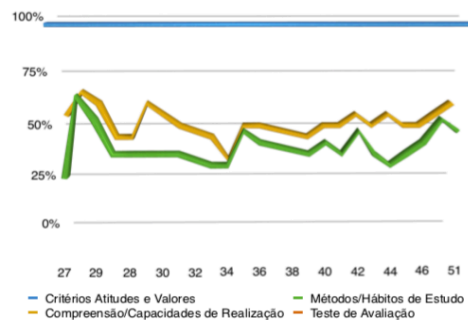
<b>Data:</b> 09/01/2017	<b>Nome:</b> Aluna A	<b>Lição n.º</b> 28
<b>Sumário:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de dó maior;</li> <li>- P Wastall: Un. 5;</li> <li>- R. Médous: Petite Pièce.</li> </ul>		
<b>Observações:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não trouxe o Crocq para a aula;</li> <li>- A aluna demonstra algum estudo;</li> <li>- Evidencia melhorias na colocação da embocadura e na qualidade do som;</li> <li>- Evidencia melhorias na identificação das notas, processando-a com maior rapidez.</li> </ul>		
<b>Próxima Aula:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de dó maior;</li> <li>- J. Noel-Crocq: sequência 5;</li> <li>- P Wastall: Un. 5;</li> <li>- R. Médous: Petite Pièce.</li> </ul>		
<b>Avaliação:</b>		
<b>Atitudes e Valores</b>	<b>Método/Hábitos de Estudo</b>	<b>Compreensão/Capacidade de Realização Musical</b>
10%	20%	45%
100%	70%	70%
		<b>Total: 55,5%</b>

## Anexo L – Grelhas de Registo de Avaliação

Aluno: Aluna A		27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	Média Final	Ponderação		Total	Nível	
Critérios	Atitudes e Valores	100%	100%	100%	100%	100%	100%	FA	100%	ND	100%	100%	100%	100%	P	P	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100,00%	10%	10,00%	60,11%	3
	Métodos/Hábitos de Estudo	35%	70%	60%	45%	45%	45%	FA	45%	ND	40%	40%	55%	50%	P	P	45%	50%	45%	55%	45%	40%	45%	50%	60%	55%	48,57%	20%	9,71%			
	Compreensão/Capacidades de Realização	60%	70%	65%	50%	50%	65%	FA	55%	ND	50%	40%	55%	55%	P	P	50%	55%	55%	60%	55%	60%	55%	60%	65%	56,43%	45%	25,39%				
	Teste de Avaliação														60%												60%	25%	15%			

Peso Percentual de Cada Período

	1º Período	Peso 1.º Período	2º Período	Peso 2.º Período	Final 2.º Período	Total	Nível
Atitudes e Valores	9,84%	2,95%	10,00%	7,00%	9,95%	61,22%	<b>3</b>
Métodos/Hábitos de Estudo	11,44%	3,43%	9,71%	6,80%	10,23%		
Compreensão/Capacidades de Realização	26,28%	7,88%	25,39%	17,78%	25,66%		
Teste de Avaliação	16,25%	4,875%	15%	10,5%	15,375%		



Contabilização de Aulas

N.º de Aulas Previstas	25
N.º de Aulas Dadas	24
N.º de Aulas Assistidas	23

Legenda

A	Audição
P	Prova Prática de Avaliação
FA	Falta do Aluno
FA	Falta do Professor
ND	Aula Não Dada

Anexo M – Ficha de Informação de Avaliação



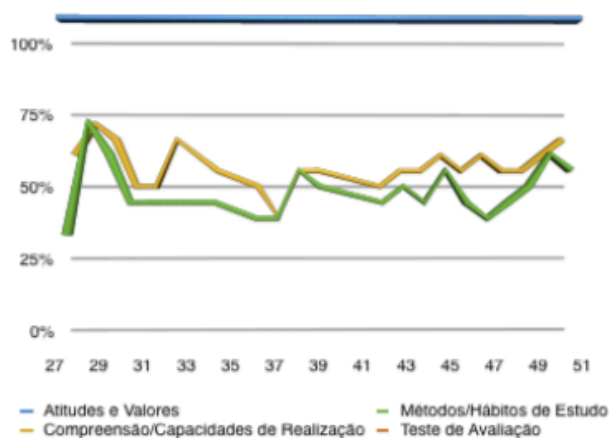
Departamento Curricular: Instrumentos de Sopro e Percussão  
 Disciplina: Clarinete  
 Ano letivo 2016/2017  
**Registo de Avaliação**

Avaliação Sumativa – 2.º Período	
Aluno: Aluna A	Nível: 1.º Grau
Conteúdos Programáticos: - Escalas: Dó Maior e Lá Menor; - J. N. Crocq: Seq 5 a Seq. 11; - P. Wastall: Uni. 5 a Uni. 8; - Peças: R. Médous – <i>Petit Pièce</i> ; K. Pál: Choralmelodie.	AP: 25 AD: 24 AA: 23
Classificação: 3	

Legenda: **AP** – Aulas Previstas **AD** – Aulas Dadas **AA** – Aulas Assistidas

Avaliação Contínua						
Domínios da Avaliação		%	I	S	B	MB
Atitudes e Valores		10%				X
Domínio Cognitivo	Métodos e Hábitos de Estudo	20%	X			
	Compreensão e Capacidade de Realização Musical	45%		X		
Domínio Performativo		25%		X		

Legenda: **I** – Insuficiente **S** – Suficiente **B** – Bom **MB** – Muito Bom



### Síntese Descritiva

A aluna é pontual, assídua e demonstra interesse pelas aprendizagens/atividades realizadas nas aulas.

Ao longo do segundo período, a aluna atingiu satisfatoriamente os objetivos propostos, contudo, foram identificadas lacunas que se prendem com algumas incorreções dos processos de produção de som e com frequentes imprecisões ao nível leitura musical.

Considerando o desempenho da aluna nas aulas e a classificação obtida na realização da Prova Prática de Avaliação Intercalar, foi-lhe atribuída, no final do segundo período, nível três.

No próximo período, a aluna deverá continuar a desenvolver os seus hábitos de estudo, aumentando a frequência e a eficiência do trabalho realizado em casa e tornando-o mais autónomo, objetivo e metódico, para que, dessa forma, possa obter melhores resultados.

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Prof. de Clarinete

---

Encarregado de Educação

---

Anexo N – Ficha de Autoavaliação



**Ficha de Autoavaliação de Instrumento - Clarinete**  
**Ano letivo 2016/2017**

Nome: \_\_\_\_\_ Grau: \_\_\_\_\_

Tendo em conta as competências desenvolvidas ao longo das aulas, faz um balanço e realiza a tua autoavaliação.

Avaliação Contínua						
Domínios da Avaliação		%	I	S	B	MB
Atitudes e Valores		10%				
Domínio Cognitivo	Métodos e Hábitos de Estudo	20%				
	Compreensão e Capacidade de Realização Musical	45%				
Domínio Performativo		25%				

Classificação Final		
1.º Período	2.º Período	3.º Período
	<b>Nota Final do 2.º Período</b> ( Média do 1.º P e 2.º P )	<b>Nota Final</b> ( Média do 1.º P , 2.º P e 3.º P )



Em relação ao ano/período anterior penso que:  
(Assinala com um X)

1.º Período			2.º Período			3.º Período		
Piorei	Mantive	Melhorei	Piorei	Mantive	Melhorei	Piorei	Mantive	Melhorei

Observações:	
1.º Período	
2.º Período	
3.º Período	

O(A) Aluno(a)

O(A) Professor(a)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Anexo O – CD-Rom (Planificações, Autorizações, Dispositivos Pedagógicos Digitais)**