

A Inteligência Emocional e a Autorregulação no processo de ensino e aprendizagem da Música de Conjunto com Canto

Mariana Batista Picado

20190409

Orientadores

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Opção Canto e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e da Professora Coordenadora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

dezembro de 2021

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

Professora Adjunta; Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Vogais

Professora Doutora Inês Thomas Almeida (Arguente)

Investigadora no INET-md, Instituto de Etnomusicologia, Centro de Estudos em música e dança - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira (Orientadora)

Professora Adjunta; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dedicatória

Aos meus avós,

Longe da turbulência do dia-a-dia, das dúvidas, do medo, abraço-vos e amo-vos além-fronteiras, além-tempo, além-espço.

De cada vez que canto, canto também para vocês. Docemente:

*“Ó meu Menino Jesus,
ó meu Menino tão belo,
logo vieste nascer
na noite do caramelo.*

*Alegrem-se os céus e a terra,
cantemos com alegria,
que já nasceu o menino,
filho da Virgem Maria.”*

Agradecimentos

Quem esteve perto de mim, nestes últimos anos, sabe que eles foram marcados por muitos desafios, mas acima de tudo, por muita resiliência e esperança. Ninguém imagina as batalhas que cada pessoa está a passar, em cada momento, e isso relembra-me o quão belo é sermos humanos e o respeito e a dignidade que devemos prestar a qualquer pessoa que cruza o nosso caminho.

Por isso, quero agradecer a todos os que cruzaram o meu caminho, que me trouxeram aprendizagem, crescimento e partilha, durante todo este processo.

Agradeço, de todo o coração, à Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e à Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, que me apoiaram, incentivaram, acreditaram em mim e neste Projeto de Investigação, embarcando nesta viagem comigo. Aprendi muito convosco e estou inteiramente grata por tudo.

Agradeço à professora titular da turma o apoio e a confiança que depositou em mim, no decorrer de um ano letivo tão desafiante e diferente, a tantos níveis.

Agradeço ao professor Mário Alves pelo apoio e pela partilha.

Agradeço muito aos alunos que fizeram parte da minha Prática de Ensino Supervisionada e do Projeto de Investigação. Aprendi muito. Estarão sempre no meu coração e farão sempre parte de um percurso importante da minha vida.

Agradeço, em último, mas sempre e para sempre em primeiro lugar, aos meus pais e irmão, pelo amor, pelo apoio, pelo incentivo constante e pela educação: que possamos encontrar a liberdade e vivê-la, acreditando na beleza de se ter um bom coração e na persistência de lutarmos pelos nossos sonhos mais bonitos. O amor fará sempre a diferença.

Resumo

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em duas partes. A primeira é referente à Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música – Opção Canto e Música de Conjunto, realizada no Conservatório Regional de Castelo Branco, tendo sido retirada do Dossier de Estágio, já entregue no final do ano letivo 2020/2021. A segunda parte consiste no Projeto de Investigação, desenvolvido, também, no ano letivo de 2020/2021, denominado “A Inteligência Emocional e a Autorregulação no processo de ensino e aprendizagem de Música de Conjunto com Canto”.

O Projeto de Investigação foi realizado com uma turma de Música de Conjunto, constituída por três alunos de Canto e um aluno de Piano, e foi desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, no contexto em Ensino à Distância e Ensino Presencial, incidindo no estudo individual/grupo e aula.

Utilizando uma metodologia de investigação-ação, de cariz qualitativo, foi primordial compreender o papel da Inteligência Emocional e da Autorregulação no processo ensino-aprendizagem da Música de Conjunto. Pretendeu-se, ao mesmo tempo, promover competências de Inteligência Emocional, particularmente no que diz respeito às competências de Autorregulação.

Com esses objetivos, foram desenvolvidas tarefas de desenvolvimento de Inteligência Emocional e musical, com base na Autorregulação, promovendo a autorreflexão e a autoanálise. Ao longo do processo, foi construída uma História Performativa, com os alunos, englobando música, textos escolhidos ou criados pelos alunos e movimentos, tendo sido apresentada numa performance. Foram, assim, implementadas estratégias, tendo sido constantemente avaliadas, monitorizadas e reorientadas quando necessário, de modo a ir ao encontro das necessidades de cada aluno, dos critérios definidos e dos objetivos a atingir.

As conclusões apontam para a relevância que a Inteligência Emocional e a Autorregulação desempenham nas aprendizagens dos alunos, no processo de aprendizagem, tanto a nível musical, como no desenvolvimento de outras competências fundamentais como a união de grupo, a criatividade, a musicalidade, a autorreflexão, a autoanálise, a autoconsciência, a autonomia e a responsabilidade.

Palavras chave

Inteligência emocional, autorregulação, ensino, aprendizagem, avaliação.

Abstract

The following report is organized in two parts. The first is about the Supervised Teaching Practice of the Master Course in Music Teaching – Singing and Ensemble Music that took place at the Conservatório Regional de Castelo Branco (Portugal). It is essentially part of the Internship Dossier previously finalized at the end of the academic year 2020/2021. The second part consists of the Research Project also developed in the 2020/2021 school year, entitled “Emotional Intelligence and Self-Regulation in the teaching and learning process of Chamber Music with Singing”.

The Research Project was carried out with a Chamber Music group, formed of three singing students and one piano student. It was developed during the Supervised Teaching Practice, in the context of Distance Learning and On-site Teaching, focusing on individual/group practise and lessons.

Using an action-research methodology, of a qualitative nature, it was essential to understand the role of Emotional Intelligence and Self-Regulation in the teaching-learning process of Chamber Music. At the same time, it was intended to develop Emotional Intelligence skills, particularly those with regard to Self-Regulation.

With this aim, Emotional Intelligence and Musical skills were developed based on Self-Regulation, promoting self-reflection and self-analysis. During the process, a Performative History was created with the students: music, texts chosen or created by the students and movements. It was later performed in public. Strategies were thus implemented, constantly being evaluated, monitored and reoriented, when necessary, in order to meet the needs of each student, the defined criteria and the proposed objectives.

The conclusions point to the significance that Emotional Intelligence and Self-Regulation play in students' learning. In the learning process, both at the musical level as well as in the development of other fundamental skills such as group union, creativity, musicality, self-reflection, self-analysis, self-awareness, autonomy and responsibility.

Keywords

Emotional intelligence, self-regulation, teaching, learning, assessment.

Índice geral

Introdução	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	5
1. Caracterização da Escola e do Meio Envolvente	7
1.1. Contextualização geográfica e sociocultural de Castelo Branco	7
1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco	9
1.3. Instalações	11
1.4. Edifício Sede	11
1.5. Edifício do Pólo de Idanha-a-Nova	12
1.6. Recursos Humanos	12
1.6.1. Alunos	12
1.6.2. Professores	12
1.6.3. Pessoal não docente	13
1.6.4. Auxiliares administrativos	13
1.6.5. Assistentes Educativos	13
2. O Ensino do Canto e da Classe de Conjunto no Conservatório Regional de Castelo Branco	14
2.1. Caracterização dos alunos do estágio	14
2.1.1. Caracterização do aluno de Canto	14
2.1.2. Caracterização dos alunos da Classe de Conjunto - Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara	14
2.2. Repertório	15
2.2.1. Repertório de Canto	15
2.2.2. Repertório de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara	16
2.3. Plano Anual de Estágio	16

2.4.	Programa da disciplina de Canto – Cursos Secundário do Ensino Articulado	18
2.4.1.	Conteúdos gerais e competências específicas	18
2.4.2.	Conteúdos programáticos	21
2.4.3.	Critérios de Avaliação e Normas para a frequência da disciplina de Canto	22
2.4.4.	Estrutura das Provas de avaliação	22
2.4.5.	Critérios de Avaliação da disciplina de Canto	23
2.4.6.	Matriz da Prova de Acesso ao Curso Secundário de Música e Canto	23
2.4.7.	Matriz da Prova de Aptidão Artística (PAA) do 3º ano/8º grau de Canto	24
2.4.8.	Quadro Geral das Aulas Observadas e Lecionadas de Canto	25
2.4.8.1.	Relatórios, Planificações e Reflexões das Aulas de Canto	34
2.5.	Disciplina da Classe de Conjunto	49
2.5.1.	Quadro Geral das Aulas Observadas e Lecionadas de Classe de Conjunto	50
2.5.1.1.	Relatórios, Planificações e Reflexões das Aulas de Classe de Conjunto - Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara	56
2.6.	Audições e Masterclasse	105
2.7.	Atividades Extracurriculares	107
3.	Reflexão Crítica da Prática de Ensino Supervisionada	109
Parte II – Projeto de Investigação		111
1.	Enquadramento temático	113
1.1.	Questões de investigação	114
1.2.	Objetivos de investigação	114
2.	Enquadramento teórico	115
2.1.	Inteligência e Emoção – que relações?	115

2.2.	Inteligência Emocional e a Teoria das Inteligências múltiplas	115
2.3.	O desenvolvimento emocional e a regulação emocional	117
2.4.	Implicações pedagógicas da Inteligência Emocional no ensino da música	120
2.4.1.	Autoconsciência	125
2.5.	Autorregulação da aprendizagem	127
2.6.	<i>Rubricas</i> de avaliação	129
2.7.	Implicações pedagógicas de Autorregulação no ensino da música	130
3.	Opções Metodológicas	133
3.1.	Investigação de cariz qualitativo	133
3.2.	Instrumentos e Técnicas de recolha de dados	134
	<i>Storytelling</i>	134
	<i>Focus group</i>	135
	Inquérito por questionário	136
	Entrevista	136
	Notas de campo	137
3.3.	Os processos de tratamento de dados	137
	Triangulação Investigativa	138
4.	Procedimentos do trabalho de campo	139
4.1.	Escolha do contexto	139
4.2.	<i>Storytelling</i>	139
4.3.	<i>Focus group</i>	140
4.4.	Questionários	140
	1º Guia para o estudo individual	141
	2º Guia para o estudo individual	141
	3º Guia para o estudo individual	141
	4º Guia para o estudo individual	142
	Questionário após performance	142
4.5.	Entrevista	145

4.6. Sessões/aulas, estudo individual, estudo em grupo, ensaio geral e performance.	148
4.7. Notas de campo	149
4.8. Organização e apresentação dos dados	149
5. Análise de dados	150
5.1. O processo	150
5.2. A conclusão	187
6. Conclusões	194
7. Bibliografia	199
ANEXOS	203
ANEXO A - Audição de Canto – 7 de dezembro de 2020	205
ANEXO B - Audição de canto – Audição de Canto – 4 de maio de 2021	206
ANEXO C - Convite_ Performance enviado aos diretores pedagógicos do CRCB	207
ANEXO D- Programa da Audição de Canto – 14 de junho de 2021	208
ANEXO E - Audição de ERCC-Música de Câmara – 21 de dezembro de 2020	209
ANEXO F - Audição de ERCC-Música de Câmara – 20 de janeiro de 2021	210
ANEXO G - “Tertúlia de Cantores” –Sessão nº 1 – Convite e <i>email</i> enviados aos alunos	211
ANEXO H- “Tertúlia de Cantores” –Sessão nº 2 – Convite e <i>email</i> enviados aos alunos	213
ANEXO I - “Tertúlia de Cantores” –Sessão nº 3 – Convite e <i>email</i> enviados aos alunos	215
ANEXO J - “Tertúlia de Cantores” –Sessão nº 4 – Convite e <i>email</i> enviados aos alunos	217
ANEXO K - “Tertúlia de Cantores” – Recordação de Participação enviada aos alunos	219
ANEXO L - “Wow, que voz!” – Convite e <i>email</i> enviados aos alunos	220

ANEXO M - Apresentação da atividade “Wow, que voz!”	222
ANEXO N - “Todos falam sobre o canto” - Convite e <i>email</i> enviados aos alunos	229
ANEXO O - Guião da atividade “Todos falam sobre o canto”	231
ANEXO P - Questionário sobre caracterização do Aluno de Canto	232
ANEXO Q - Partitura de “Singela Canção de Maria” de Babi de Oliveira e Mario Faccini	233
ANEXO R - Partitura de “Oh che bella giornata!... Il core vi dono”, da ópera “Così fan tutte” de W. A. Mozart	235
ANEXO S - Partitura de “Non v'è più tempo... Di scrivermi ogni giorno... “da ópera “Così fan tutte” de W. A. Mozart	244
ANEXO T - Partitura de “Das Veilchen” KV 476 de W. A. Mozart	251
ANEXO U - Partitura de “Acordai!” (Canções Heróicas, F. Lopes-Graça)	252
ANEXO V - Partitura de “Canto de Paz” (Canções Heróicas, F. Lopes-Graça)	254
ANEXO W - Consentimento Informado – Encarregados de Educação	257
ANEXO X - Pedido de Autorização para Diretores Pedagógicos	258
ANEXO Y - Guia para o estudo individual 1	259
ANEXO Z- Respostas dos alunos ao Guia para o estudo individual 1	265
ANEXO AA - Notas de campo sobre o Guia para o estudo individual 1	271
ANEXO AB - Guia para o estudo individual 2	272
ANEXO AC - Respostas dos alunos ao Guia para o estudo individual 2	278
ANEXO AD - Notas de campo sobre o Guia para o estudo individual 2	288
ANEXO AE - <i>Feedback</i> enviado aos alunos sobre o Guia para o estudo individual 2	290
ANEXO AF - Resposta do aluno S ao <i>feedback</i> enviado	292

ANEXO AG - Guia para o estudo individual 3	293
ANEXO AH - Respostas dos alunos ao Guia para o estudo individual 3	298
ANEXO AI - Notas de campo sobre o Guia para o estudo individual 3	305
ANEXO AJ - Guia para o estudo individual 4	306
ANEXO AK - Respostas dos alunos ao Guia para o estudo individual 4	311
ANEXO AL - Notas de campo sobre o Guia para o estudo individual 4	317
ANEXO AM - T.P.C. de dia 27 de abril de 2021	318
ANEXO AN - Respostas ao T.P.C. de dia 27 de abril de 2021 da aluna E	321
ANEXO AO - T.P.C. de dia 4 de maio de 2021	322
ANEXO AP - Respostas dos alunos às “Histórias sobre as emoções”	327
ANEXO AQ - T.P.C. de dia 11 de maio de 2021	330
ANEXO AR - Trabalho dos alunos para Construção de História	333
ANEXO AS - Estrutura da performance	338
ANEXO AT - Primeiro Guião da performance	340
ANEXO AU - Guião da performance intermédio	343
ANEXO AV - Último Guião da performance	346
ANEXO AW - Transcrição da primeira aula/sessão presencial	350
ANEXO AX - Transcrição da segunda aula/sessão presencial com notas de campo	360
ANEXO AY - Transcrição da terceira aula/sessão presencial com notas de campo	379
ANEXO AZ - Transcrição da quarta aula/sessão presencial com notas de campo	399

ANEXO BA - Transcrição da quinta aula/sessão presencial	424
ANEXO BB - Transcrição do ensaio geral presencial	442
ANEXO BC - Reflexão sobre o ensaio geral – Notas de campo	455
ANEXO BD Questionário após performance dirigido aos alunos	456
ANEXO BE - Respostas dos alunos ao inquérito pós-performance	457
ANEXO BF – Guião de entrevista	459
ANEXO BG - Transcrição da entrevista à professora C	461
ANEXO BH - Declaração dirigida à professora C	467

Índice de tabelas

Tabela 1 - Funcionários da Secretaria do Conservatório Regional de Castelo Branco.	13
Tabela 2 - Resumo da caracterização dos alunos de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara.	15
Tabela 3 - Aulas de Canto – mês, dias do mês e número de aulas.	16
Tabela 4 - Aulas de Classe de Conjunto – mês, dias do mês e número de aulas.	17
Tabela 5 - Conteúdos Gerais e Competências Específicas.	18
Tabela 6 - Conteúdos programáticos do 1º, 2º e 3º anos.	21
Tabela 7 - Estrutura das Provas de Avaliação no 1º, 2º e 3º anos em cada período letivo.	22
Tabela 8 - Matriz da Prova de Acesso ao Curso Secundário de Música e Canto: objetivos, critérios de avaliação e respetiva cotação.	23
Tabela 9 - Matriz da Prova de Aptidão Artística (PAA) do 3º ano/8º grau de Canto: objetivos, critérios de avaliação e respetiva cotação.	24
Tabela 10 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Canto do 1º Período.	26
Tabela 11 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Canto do 2º Período.	29
Tabela 12 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Canto do 3º período.	30

Tabela 13 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Classe de Conjunto do 1º Período.	50
Tabela 14 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Classe de Conjunto do 2º Período.	51
Tabela 15 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Classe de Conjunto do 3º Período.	53
Tabela 16 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito das atividades 1, 2 e 3, para todos os alunos.	60
Tabela 17 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 4, para todos os alunos.	62
Tabela 18 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito dos jogos e dos diálogos, para todos os alunos.	72
Tabela 19 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito do trabalho musical da canção “Canto de Paz”, para todos os alunos.	74
Tabela 20 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito dos jogos e dos diálogos, para todos os alunos.	81
Tabela 21 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito do trabalho musical das canções, para todos os alunos.	83
Tabela 22 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito dos jogos e dos diálogos, para todos os alunos.	90
Tabela 23 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito do trabalho musical das canções, para todos os alunos.	92

Tabela 24 - Critérios e níveis de descrição de desempenho a nível da narrativa da história, para todos os alunos.	99
Tabela 25 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito do trabalho musical das canções, para todos os alunos.	101
Tabela 26 - Datas das audições e Masterclasse de Canto e Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (ERCC) - Música de Câmara, com o respetivo repertório apresentado.	105
Tabela 27 - Resumo da caracterização dos alunos de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara.	139
Tabela 28 - Temas, objetivos e questões do questionário pós-performance (final), dirigido aos alunos.	142
Tabela 29 - Temas, objetivos e questões da entrevista, dirigida à professora titular de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara.	145

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

E@D – Ensino à Distância

ERCR – Estúdio Repertório de Canto e Correpetição

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

F. Lopes-Graça – Fernando Lopes-Graça

T.P.C. – Trabalhos para casa

Comps. - Compassos

E – Aluna E

F – Aluna F

S – Aluno S

R – Aluno R

A – Nível de desempenho A

B – Nível de desempenho B

C – Nível de desempenho C

Professora C – Professora titular de Estúdio Repertório de Canto de Correpetição – Música de Câmara

M – Professora estagiária/investigadora

M.A. – Professor supervisor

Introdução

Realizar o Mestrado em Ensino da Música – Opção Canto e Música de Conjunto, foi a forma que encontrei de poder continuar os meus estudos no Canto, aprofundando os meus conhecimentos no Ensino do Canto e Música de Conjunto, tendo tido, pela primeira vez, unidades curriculares fulcrais para o meu desenvolvimento, como a Teoria do Desenvolvimento Pessoal e Social, Psicologia do Desenvolvimento, Didáticas da Música, da Música de Conjunto e do Canto. Ao longo destes dois anos, tomei consciência de que a parte pedagógica é fundamental para se ser um bom professor.

O Relatório de Estágio, inserido no Mestrado que me proponho finalizar, espelha o trabalho realizado no Conservatório Regional de Castelo Branco, na Prática de Ensino Supervisionada. Nela, pude observar e lecionar aulas de Canto e Música de Conjunto, acompanhando, de perto, durante o ano letivo 2020/2021, um aluno de Canto e a turma de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara.

O ponto de partida para desenvolver o Projeto de Investigação, com a temática “A Inteligência Emocional e a Autorregulação no processo de ensino e aprendizagem da Música de Conjunto com Canto”, foi o meu percurso académico e profissional, no qual, o papel da Inteligência Emocional e da Autorregulação foi ganhando maior destaque. Fui-me apercebendo, ao longo do tempo, que a identificação e gestão emocional, assim como a regulação emocional e Autorregulação, no contexto académico e profissional, podem ser determinantes na nossa prestação - nas aulas, no estudo individual/em grupo e no contexto performativo -, pois ajudam-nos a ultrapassar dificuldades e a evoluir, enquanto músicos e enquanto pessoas.

O Projeto de Investigação foi realizado com a turma de Música de Conjunto - Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara, constituída por três alunos de Canto e um aluno de Piano, tendo sido desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, no contexto de Ensino à Distância e Ensino Presencial.

Através do repertório escolhido, foi desenvolvida uma História Performativa, englobando textos escolhidos ou criados pelos alunos, movimentos (encenação) e música, a partir de um contexto e personagens criados pelos mesmos. Através destes elementos e a partir das emoções que os alunos sentiam enquanto intérpretes e enquanto “personagem” dos poemas das canções e da história, foram trabalhadas as emoções, no sentido dos objetivos definidos. Todas as tarefas de desenvolvimento de Inteligência Emocional e musical tiveram uma base autorreguladora, promovendo a autorreflexão e autoanálise. A História Performativa foi apresentada, pelos alunos, numa performance presencial.

Assim, o Projeto de Investigação denominado “A Inteligência Emocional e a Autorregulação no processo de ensino e aprendizagem de Música de Conjunto com Canto”, decorreu no ano letivo de 2020/2021, através de uma metodologia de investigação-ação, de cariz qualitativo.

Ao proporcionar aos alunos o desenvolvimento da Inteligência Emocional, aliada ao Ensino da Música, através da Autorregulação, o ensino, a aprendizagem e a avaliação coexistem e interligam-se. Assim, através da avaliação pedagógica e da criação de critérios e descritores de níveis de desempenho, os alunos podem regular a sua aprendizagem, de forma mais eficiente. Ao mesmo tempo, os professores podem ajudar na regulação das aprendizagens dos alunos, fornecendo, de imediato, *feedback* de qualidade, assim como podem reorientar as estratégias utilizadas, para uma melhor aprendizagem.

Desta forma, o ensino, a aprendizagem e a avaliação – avaliação pedagógica -, com base na Autorregulação e com *feedback* de qualidade, permite aos alunos desenvolverem a capacidade de se autoavaliarem eficazmente e de escolherem as estratégias de estudo mais adequadas.

De acordo com estes pressupostos, ao longo do processo, fui aprofundando os meus conhecimentos, enquanto professora-estagiária, tentando criar estratégias que promovessem a Inteligência Emocional e a Autorregulação dos alunos, no sentido de os mesmos poderem aprender melhor o repertório da disciplina e poderem desenvolver competências que, a meu ver e, também, de acordo com vários autores, são fundamentais para se tornarem melhores músicos, intérpretes e seres humanos. Ao mesmo tempo, enquanto professora-estagiária e investigadora, também eu desenvolvi a minha Inteligência Emocional e Autorregulação, ao longo do processo, sendo que, todas as tarefas, atividades realizadas e a minha própria prática de ensino foram monitorizadas, avaliadas e reorientadas, quando necessário.

O Relatório de Estágio divide-se, então, em duas partes: a primeira é referente à Prática de Ensino Supervisionada, na qual é apresentada a caracterização da escola e do meio envolvente, o ensino do Canto e da Classe de conjunto do Conservatório Regional de Castelo Branco- Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara -, a caracterização dos alunos de Canto e de Classe de Conjunto, o repertório abordado nas aulas de Canto e de Classe de Conjunto, o programa da disciplina de Canto – Cursos Secundário do Ensino, conteúdos programáticos, critérios de avaliação, matriz de prova de acesso e de aptidão artística de Canto, quadro geral das aulas lecionadas e observadas de Canto e Classe de Conjunto e os relatórios, planificações e respetivas reflexões. A primeira parte acaba com uma reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte do relatório incide sobre a temática “A Inteligência Emocional e a Autorregulação no processo de ensino e aprendizagem de Música de Conjunto com Canto”. Esta secção divide-se em seis partes. Na primeira parte é apresentado o enquadramento temático, onde faço uma reflexão sobre a escolha do tema, tendo formulado, posteriormente, algumas questões e objetivos deste estudo. Na segunda parte apresento o enquadramento teórico, sobre os estudos científicos, nos quais estão incluídas as temáticas da relação entre inteligência e emoção, da Inteligência

Emocional e teoria das inteligências múltiplas, do desenvolvimento emocional e regulação emocional, das implicações pedagógicas da Inteligência Emocional no ensino da música, da autoconsciência, Autorregulação da aprendizagem, *rubricas* de avaliação e implicações pedagógicas de Autorregulação no ensino da música. Na terceira parte, apresento as opções metodológicas, instrumentos e técnicas de recolha de dados. A quarta parte diz respeito aos procedimentos de trabalho de campo. A quinta parte é referente à análise dos dados – o processo e a conclusão. Na sexta parte são apresentadas as conclusões da investigação, nas quais, vou sugerindo, ao longo do texto, algumas recomendações. Por fim, seguem-se a bibliografia consultada e os anexos.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da Escola e do Meio Envolverte ¹

1.1. Contextualização geográfica e sociocultural de Castelo Branco

A cidade de Castelo Branco, capital de distrito, tem uma posição central a nível nacional. Situa-se, a Este, relativamente próxima da fronteira com Espanha (cerca de 50 km, por estrada, e menos de 20 km em linha reta). Recentemente, a Europa das Regiões, através dos projetos transfronteiriços, tem despertado fluxos de aproximação, cada vez mais crescentes, nos sectores económicos e culturais. Castelo Branco separa, em termos naturais, a nível nacional, duas realidades distintas: o mundo do granito, do carvalho e do castanheiro, a Norte, e o mundo do xisto, do montado, da oliveira e dos citrinos a Sul. A cidade localiza-se a 215 km da capital e a cerca de 80 km do ponto mais alto da Serra da Estrela. Nos últimos anos, a região tem estado a ser dotada de uma rede viária que a aproxima dos grandes centros, subtraindo-a ao isolamento a que durante tantos anos foi votada.

O concelho de Castelo Branco, que se enquadra na Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUT III) - Beira Interior Sul, é composto por vinte e cinco freguesias e tem uma superfície de 1.436 km² que representam 6,2% da totalidade da NUT II Centro, sendo o maior dos onze concelhos que compõem o distrito de Castelo Branco. No que diz respeito à história recente, na primeira década do século XXI, Castelo Branco começou por evidenciar uma atmosfera de prosperidade material e socioeconómica, apresentando-se como uma exceção num vasto território em processo de despovoamento e com uma limitada interação com os polos urbanos regionais e sub-regionais mais próximos, em Portugal e em Espanha.

A riqueza do património sociocultural e arquitetónico é visível na cidade. No que toca ao artesanato, destaca-se o Bordado de Castelo Branco, podendo encontrar-se inúmeras pessoas particulares a executá-lo e a ensiná-lo, para além duma oficina-escola de iniciativa autárquica. Além das colchas e painéis com o Bordado de Castelo Branco, existem trabalhos no campo da cestaria e latoaria. As várias associações existentes na cidade e seu distrito desempenham um papel importante na dinamização cultural, recreativa e desportiva da cidade. De entre as associações musicais existentes, destacamos algumas onde são ativos alunos e professores deste Conservatório: o Orfeão de Castelo Branco, a Orquestra Típica Albicastrense, a Banda Filarmónica Cidade de Castelo Branco, a Sociedade Filarmónica de Tinalhas (Tinalhas, Castelo Branco), a Associação Filarmónica Retaxense (Retaxo, Castelo Branco), a Sociedade Filarmónica de Louriçal do Campo (Louriçal do Campo, Castelo Branco), a Sociedade Filarmónica Vicentina (São Vicente da Beira, Castelo Branco),

¹ A informação referente a este capítulo é transcrita literalmente do texto presente no documento "Projeto Educativo" que se encontra no site do Conservatório Regional de Castelo Branco: <https://conservatoriocb.pt/>.

a Sociedade Filarmónica de Educação e Beneficência (Fratel, Vila Velha de Ródão) e a Filarmónica Idanhense (Idanha-a-Nova), Grupo Musical Fraternidade Pampilhosense (Pampilhosa da Serra, Oleiros) e Banda da Covilhã – Associação Recreativa e Musical Covilhanense. As associações de bairro são igualmente importantes para o tecido social do concelho, tais como: a Associação Recreativa e Cultural “As Palmeiras”, a Associação do Bairro do Cansado, a Associação Recreativa do Bairro da Boa Esperança e a Associação Recreativa do Valongo, entre outras. Culturalmente, a cidade vive tempos de grande dinâmica. O espaço central de atividade artística em Castelo Branco é o Cine-Teatro Avenida, edifício dos anos 50, com traça arquitetónica de época bem marcada, e que nas últimas décadas do século XX – período em que sofreu devastador incêndio nos anos oitenta – ficou votado ao abandono. No final da década de 90, a cidade assistiu a um vigoroso processo de requalificação urbanística e de profundas transformações no parque edificado público, com especial menção à recuperação integral do Cine-Teatro Avenida e, mais recentemente, do próprio edifício do CRCB. Paralelamente, surgiu na região, com diversos apoios autárquicos, nacionais e internacionais a Associação Belgais – Centro para o Estudo das Artes, cuja reconhecida ação artística, cultural e pedagógica teve um forte impacto na região e no país.

A partir de 2009 a autarquia decidiu investir fortemente na fruição cultural das populações, através de uma programação regular, diversificada e de grande qualidade, assumindo a vivência artística como uma vertente fundamental da qualidade de vida da cidade. Esta programação é divulgada através da agenda Cultura Vibra, que centraliza a comunicação relativa à programação de todos os espaços culturais públicos da cidade. Desde então, tem-se mantido uma forte dinâmica cultural, com grande adesão dos públicos, que hoje atinge patamares a que nunca se assistiu noutras cidades da mesma dimensão no interior do país, e que envolve habitualmente os grandes nomes da produção artística internacional.

Para além da programação nas artes performativas, existe uma rede museológica de grande valor, constituída por museus de acervo e museus de circulação. Para além do acervo do Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o recente Centro de Cultura Contemporânea relaciona-se em protocolo com a Culturgest, Fundação Serralves, Fundação Berardo, entre outras instituições, por forma a permitir que as populações de Castelo Branco acessem a um grande conjunto de coleções e obras em circulação, integrando desta forma a rede de arte contemporânea europeia. É ainda de assinalar o Museu Cargaleiro, cujo acervo contém todo o espólio do Mestre Cargaleiro, doado por este ao município de Castelo Branco, incluindo quer o segmento principal da sua obra, quer a sua coleção privada.

Ainda do ponto de vista cultural e pedagógico, a abertura da Escola Superior de Artes Aplicadas, no Instituto Politécnico de Castelo Branco, teve um forte impacto no tecido da região, bem como na interação entre o processo formativo do Conservatório e as instituições do ensino superior.

É inquestionável que a cidade de Castelo Branco se tem afirmado como o centro cultural de uma vasta região, num concelho onde a cultura e a prática artística têm

a atenção prioritária das instituições locais, e nas quais a música tem um foco especialmente relevante.

1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco

Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos, o Conservatório Regional de Castelo Branco, com sede no Largo da Sé n.º 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco, iniciou as suas atividades em 6 de Dezembro de 1971, após fundação por iniciativa do professor Carlos Gama, tendo-lhe sido atribuído o Alvará do Ministério da Educação n.º 2242, em 25 de maio de 1977, depois integrado nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80, de 21 de Novembro, que permitiu a lecionação e a realização de exames com programas oficiais e abarcando gradualmente os vários graus de ensino. Posteriormente foi constituído como Associação Cultural, por escritura a 5 de dezembro de 1986.

Tendo por objetivo expresso o ensino da música e da dança, visava sobretudo a formação de professores e instrumentistas bem como o fomento da formação cultural da população de Castelo Branco e respetiva área de influência.

Já em 1986, com um corpo discente de cerca de seiscentos alunos e com uma oferta alargada de cursos de música, desde a iniciação, passando pelos cursos Básicos, Complementares, até aos Superiores de Instrumento, Piano e Composição, o Conservatório de Castelo Branco foi o promotor das comemorações nacionais do Dia Mundial da Música. No programa geral do evento, a então Secretária de Estado da Cultura, Maria Teresa Gouveia, diria: “A escolha desta Cidade justifica-se pela significativa vitalidade da sua atividade musical, desenvolvida em torno do Conservatório Regional, justamente apontado como uma das mais dinâmicas e exemplares escolas de música, do qual o País já beneficiou através dos numerosos professores e executantes que aí tiveram a sua formação”.

Nesse mesmo ano foi atribuída ao Conservatório Regional de Castelo Branco, pelo então Ministério da Educação e Cultura e respetiva Secretaria de Estado da Cultura, a Medalha de Mérito Cultural.

A área de influência do Conservatório tem-se estendido ao longo dos anos por um raio de mais de cem quilómetros, desde a Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha, Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão, tendo-se constituído secções da Escola em algumas destas localidades.

Vários organismos oficiais, para além dos supracitados, como a Câmara Municipal de Castelo Branco e o Governo Civil do Distrito, a Fundação Calouste Gulbenkian e as Câmaras Municipais de Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão têm procurado dar o apoio material necessário à prossecução dos projetos do Conservatório, não só pela confiança que lhes merece, como também pela esperança dos benefícios culturais que dele resultam.

Paralelamente às atividades pedagógicas, e como complemento das mesmas, tem sido levado a efeito um considerável número de audições e concertos, dentro e fora

da Escola, no País e no estrangeiro, nomeadamente em Espanha, Holanda, Suíça e Polónia.

Entre 1993 e 2006, desenvolveu-se o Projeto “Crescer com a Música” que abrangeu todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, públicas e privadas da cidade de Castelo Branco. Este projeto foi extinto por deixar de ter enquadramento legal, na altura em que o Ministério da Educação implementou a reforma de Organização Curricular e incluiu o ensino da música como atividade de complemento educativo. Importa realçar que este projeto exerceu uma marcada influência em todo o país, refletindo-se na inspiração para o alargamento do ensino da música no 1.º Ciclo.

Nesse mesmo ano de 1993 deu-se início à organização e promoção do Festival Internacional de Música de Castelo Branco, “Primavera Musical”, que durou até ao ano de 2007, com o apoio da Câmara Municipal de Castelo Branco, dos Ministérios da Educação e da Cultura, entre outras entidades, que, nas suas diversas edições anuais, permitiu aos públicos da região o acesso à grande arte musical nacional e internacional, como atesta o preenchido historial de inesquecíveis concertos, com artistas como Jordi Savall, Quarteto Borodin, Orlando Consort, Natalia Gutman, Quarteto Takács, Trio Hantai, Egberto Gismonti, Anner Bylsma, Tallis Scholars, entre muitos outros artistas do mesmo nível artístico.

Entre 2007 e 2015, o Conservatório promoveu e organizou o “Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco – Folefest” em colaboração com a Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tendo-se afirmado como um marco importante na dinamização deste instrumento na região e no país.

Cientes da importância de atividades desta natureza, e no seguimento do trabalho que se tem vindo a realizar, desde 2012 que o Conservatório Regional de Castelo Branco promove e organiza anualmente o “Festival de Guitarra de Castelo Branco”, que constitui já uma referência nacional no panorama guitarrístico.

Em 2008/09, de acordo com a reforma do ensino artístico especializado de música, levada a cabo pelo Ministério da Educação, o Conservatório estabeleceu, nos 2.º e 3.º Ciclos, protocolos de articulação com os seguintes agrupamentos de escolas da cidade de Castelo Branco: Agrupamento de Escolas António Faria de Vasconcelos, Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Agrupamento de Escolas João Roiz e Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains, a fim de constituir turmas exclusivas (dedicadas) em regime articulado.

Atualmente, e após a criação dos Mega Agrupamentos, o Conservatório continua a sua atividade pedagógica com os alunos em turmas dedicadas em regime articulado, no Agrupamento de Escolas Nuno Álvares (Escola Básica Faria de Vasconcelos, Escola Básica Cidade de Castelo Branco e Escola Secundária Nuno Álvares), Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (Escola Básica João Roiz e Escola Secundária Amato Lusitano), Agrupamento de Escolas José Sanches e São Vicente da Beira, em Alcains, e Agrupamento de Escola de Idanha-a-Nova; e em regime supletivo com o Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova.

O prestígio das diversas formações instrumentais do CRCB valeu em 2005/06 o convite para a participação no “Festival de Música da Beira Interior” que, de forma ininterrupta se tem repetido, assim como no “Festival Internacional de Clarinete” e noutros festivais e eventos para o qual é convidado: “1001 Músicos – Festa das Escolas de Música”, “Mostra Inter-Escolas de Música”, “Guitarrafonia”, para além de intercâmbios com outras escolas de música, estágios, ou concertos.

Atualmente, o Conservatório abarca quase todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde a iniciação até ao secundário. Conta com um corpo docente formado na sua maioria por professores que iniciaram a sua formação nesta Escola e que detêm, hoje, habilitação de grau superior, bem como a profissionalização no ensino especializado de música.

O resultado é um trabalho transversal que resulta na obtenção de diversos prémios pelos seus alunos, e na frequente prossecução para estudos de nível superior na rede de oferta atual do país. Para esse nível de qualidade tem contribuído a realização de atividades muito diversificadas no Conservatório, desde a promoção de cursos e concursos, colóquios e conferências, masterclasses e workshops, seminários e concertos, muitos deles em colaboração estreita com várias instituições, como por exemplo, a Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, ou outras instituições de relevo. Tem contado ainda com a colaboração de instrumentistas e músicos vindos de vários pontos do país e do estrangeiro.

1.3. Instalações

O CRCB, constituído como Associação Cultural, por escritura de 5 de dezembro de 1986, é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, com sede no Largo da Sé n.º 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco, e Alvará n.º 2242 de 25 de maio de 1977 nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80, de 21 de novembro. Do Conservatório faz parte integrante o Pólo de Idanha-a-Nova, que entretanto foi constituído e o seu funcionamento aprovado.

1.4. Edifício Sede

O Conservatório Regional de Castelo Branco reinaugurou o seu edifício sede após as obras de requalificação, em 24 de novembro de 2008, que vieram dotar a Escola de melhores condições para o seu funcionamento. Apresenta agora um maior número de salas para as aulas e espaços dignos para os serviços administrativos e pedagógicos. A sua área está distribuída por três pisos, combinando a funcionalidade dos espaços com uma estética mais vanguardista sem, contudo, perder os traços históricos da instituição. Este edifício conta com 13 salas de aula, dois auditórios, sótão, sala de direção, gabinete de apoio à direção, secretaria, reprografia, sala de professores, biblioteca, bar e sala de arquivo. Além do edifício

central, o Conservatório conta também com sete salas e um auditório no edifício II (antigos CTT), localizado junto ao edifício principal. O Conservatório Regional de Castelo Branco está dotado dos equipamentos pedagógicos adequados ao ensino artístico nas diversas vertentes.

1.5. Edifício do Pólo de Idanha-a-Nova

O Conservatório leciona também na localidade de Idanha-a-Nova, com o funcionamento enquadrado através de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal dessa localidade. Os cursos aí realizados são os mesmos que se ministram na sede. As instalações deste Pólo estiveram a funcionar até julho de 2008, provisoriamente, no Edifício da Incubadora de Empresas daquela localidade. Este espaço apresentava alguns problemas, nomeadamente: as más condições acústicas que perturbavam o bom funcionamento das aulas; a sua localização em plena zona industrial, fora da própria localidade que dificultava a boa gestão dos horários dos alunos. Daqui resultou um fraco envolvimento de alunos e encarregados de educação com a Escola e suas atividades. Assim, em 2008/09, o Pólo passou para um novo edifício, cedido pela Câmara de Idanha-a-Nova, no centro da vila, melhorando consideravelmente a acessibilidade, bem como a qualidade das aulas no que respeita à boa acústica das salas. O protocolo com a Câmara Municipal viabiliza a utilização de espaços para audições e concertos em dois edifícios que possuem auditórios: Fórum Cultural de Idanha-a-Nova (possui piano de cauda) e Centro Cultural Raiano (possui piano de cauda). Atualmente, e devido ao facto de as instalações que nos foram cedidas em 2008 estarem em requalificação, as atividades letivas decorrem no Cyber Espaço, onde a escola conta com três salas e um auditório, devidamente vistoriados e autorizados pela Tutela.

1.6. Recursos Humanos

1.6.1. Alunos

O CRCB dispõe de uma oferta formativa muito abrangente, que vai desde os três anos de idade até ao final do secundário, tendo ainda em funcionamento uma vertente de formação de adultos.

1.6.2. Professores

O Conservatório dispõe de um corpo docente estável, motivado e detentor de um elevado nível de habilitações, que tem permitido dar continuidade aos projetos da instituição, alicerçados nos princípios básicos de uma educação de rigor e qualidade.

1.6.3. Pessoal não docente

O Conservatório Regional de Castelo Branco conta, neste momento, com oito funcionários.

1.6.4. Auxiliares administrativos

Tabela 1 - Funcionários da Secretaria do Conservatório Regional de Castelo Branco.

Funcionários de Secretaria		
Chefe de Secretaria Assistente Administrativa	Técnica	Técnica Superior
1	1	1

Para o trabalho de administração escolar e gestão de processos, o CRCB conta com uma Secretaria, com três funcionárias: uma chefe dos serviços, simultaneamente responsável pela área financeira e duas funcionárias para atendimento e secretariado.

1.6.5. Assistentes Educativos

O CRCB conta com duas Assistentes Educativas, as quais contribuem ativamente para a boa gestão pedagógica e administrativo-pedagógica. Estes elementos desenvolvem, em horário alargado, várias atividades, as quais estão especificadas no ponto dois (Trabalhadores não docentes) do anexo II do CCT celebrado entre a Confederação Nacional da Educação e Formação (CNEF) e a Federação Nacional da Educação (FNE) publicado no Boletim do Trabalho e Emprego n.º 31, de 22 de agosto de 2017.

2. O Ensino do Canto e da Classe de Conjunto no Conservatório Regional de Castelo Branco

2.1. Caracterização dos alunos do estágio

2.1.1. Caracterização do aluno de Canto

De acordo com um questionário (ANEXO P), o aluno de Canto respondeu a algumas questões, de modo a proceder à sua caracterização.

Deste modo, o aluno de Canto, que acompanhei durante o ano letivo 2020/2021, tem 16 anos, frequenta o 10º ano de escolaridade e o 1º ano do Curso Secundário de Música, Regime Articulado.

Segundo o aluno, de toda a sua família, apenas seu o tio tem uma atividade musical e artística, tendo uma banda em Setúbal, chamada “Alcorrazes”. Os seus pais têm como habilitações literárias o 12º ano de escolaridade.

O gosto pela música foi incutido pelo seu tio. Posteriormente veio o gosto por cantar, pois o aluno começou a reparar que tinha “jeito” e que cantar era a forma mais genuína de se exprimir.

O aluno começou a estudar Canto em 2017, na Orquestra Típica Albicastrense e sentiu que precisava aprender mais, sabendo que o Conservatório seria o local perfeito para lhe dar as ferramentas que precisava. Inicialmente começou no Curso Livre, estando a frequentar o Curso Científico-Tecnológico na escola de ensino regular. No entanto, fez prova para integrar o Curso Secundário, Regime Articulado, no ano letivo anterior, tendo obtido aprovação. Para o aluno foi importante tomar esta decisão porque, segundo ele, frequentar o Curso Articulado de Música-Canto permiti-lhe viver e fazer música a tempo inteiro, o que, na sua opinião, o ajuda a evoluir muito mais rapidamente e a alcançar os seus objetivos.

Daqui a 10 anos, imagina-se, profissionalmente, com uma carreira a solo, com pelo menos um álbum lançado e apresentado, também pelo menos, uma vez em cada distrito de Portugal.

2.1.2. Caracterização dos alunos da Classe de Conjunto - Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara

O grupo de alunos de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara é constituído por quatro alunos, dois do género masculino e dois do género feminino.

A alunas têm 17 anos, frequentam o 12º ano de escolaridade, na Escola Secundária Nuno Álvares, em Castelo Branco e o 3º ano do Curso Secundário de Música – Canto, Regime Articulado, no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Uma das alunas é natural da freguesia de Salgueiro do Campo, concelho de Castelo Branco, e a outra aluna é natural da freguesia e concelho de Castelo Branco. Ambas começaram a estudar música e canto a partir do 5º ano de escolaridade.

Os alunos têm 16 anos, frequentam o 10º ano de escolaridade, na Escola Secundário Nuno Álvares, em Castelo Branco, e o 1º ano e 6º grau do Curso Secundário de Música, Regime Articulado, sendo que um deles frequenta o instrumento de Canto (1º ano) e o outro aluno o de Piano (6º grau), no Conservatório Regional de Castelo Branco. Ambos são naturais de Castelo Branco. O aluno de canto começou a estudar música e canto desde o ano de 2017. O aluno de piano começou a estudar piano com 6 anos de idade e começou os seus estudos musicais (teoria e formação musical) aos 8 anos de idade.

Tabela 2 - Resumo da caracterização dos alunos de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara.

Alunos	Género	Ano de Escolaridade	Grau/Ano	Idade	Instrumento	Regime de Matrícula
E	Feminino	12º	3º Ano	17	Canto	Articulado
F	Feminino	12º	3º Ano	17	Canto	Articulado
R	Masculino	10º	1º Ano	16	Canto	Articulado
S	Masculino	10º	6º Grau	16	Piano	Articulado

A tabela acima, resume os dados dos alunos supracitados anteriormente.

2.2. Repertório

2.2.1. Repertório de Canto

Ao longo do ano letivo 2020/2021, o repertório de Canto estudado pelo aluno de Canto foi:

- “Come raggio di sol” (A. Caldara)
- “How art thou fall’n” (Esther, HWV 50b, G. Handel)
- “Singela Canção de Maria” (Babi de Oliveira e Mario Faccini) – ANEXO Q²
- “Belle Hermione” (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully)
- “Oh che bella giornata!...Il core vi dono” (Così fan tutte, W. A. Mozart) – ANEXO R
- “Non v’è più tempo... Di scrivermi ogni giorno...” (Così fan tutte, W. A. Mozart) – ANEXO S

² Canção sugerida por mim, na qualidade de professora estagiária.

- "Quia respexit" (Magnificat em Ré Maior, F. Martini)
- "Aqueella moça" (Luiz de Freitas Branco)
- "Welt, ade! Ich bin dein müde" (Cantata BWV 158, J. S. Bach)
- "Mandoline" (Op. 58, nº 1, G. Fauré)
- "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart) – ANEXO T

2.2.2. Repertório de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara

Ao longo do ano letivo 2020/2021, o repertório de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara – estudado pelos alunos foi:

- "Canção do camponês" (F. Lopes-Graça)
- "Away in a manger" (W. J. Kirkpatrick)
- "Caritas Dei" (G. Frescobaldi)
- "Venite Amanti" (C. Festa)
- "See amid the winter's snow" (Sarah Rodgers)
- "Acordai!" (Canções Heróicas, F. Lopes-Graça) – ANEXO U³
- "Canto de Paz" (Canções Heróicas, F. Lopes-Graça) – ANEXO V⁴
- "A canadian boat-song" (Thomas Moore)

2.3. Plano Anual de Estágio

Horário das Aulas:

- ✓ Instrumento – Canto: terça-feira às 15:50h – 16:35h e quinta-feira às 16:45h-17:30h
- ✓ Classe de Conjunto – Estúdio Repertório de Canto e Correpetição -Música de Câmara: terça-feira às 11:50h-12:35h

Tabela 3 - Aulas de Canto - mês, dias do mês e número de aulas.

Mês	Dias do Mês	Nº de Aulas
Setembro	17, 22, 24, 29	4
Outubro	6, 8, 13, 15, 20, 22, 27, 29	8

³ Canção sugerida por mim, na qualidade de professora estagiária.

⁴ Canção sugerida por mim, na qualidade de professora estagiária.

Novembro	3, 5, 10, 12, 13, 17, 19, 24, 26	9
Dezembro	3, 10, 15, 17	4
Janeiro	5, 7, 12, 14, 19, 21	6
Fevereiro	9, 11, 16, 18, 23, 25	6
Março	2, 4, 9, 11, 16, 18, 23, 25	8
Abril	6, 8, 13, 15, 22, 27, 29	7
Mai	4, 6, 10, 11, 18, 20, 25, 27	8
Junho	1, 8, 15, 17, 18	5
Total das aulas		65

Como podemos verificar pela tabela, no mês de setembro houve quatro aulas de canto, no mês de outubro houve oito, no mês de novembro houve nove aulas, no mês de dezembro houve quatro, no mês de janeiro houve seis aulas, assim como no mês de fevereiro. No mês de março houve oito aulas de canto, em abril houve sete, em maio houve oito aulas e em junho houve cinco aulas de canto. No total, houve sessenta e cinco aulas de canto, durante o ano letivo 2020/2021.

Tabela 4 - Aulas de Classe de Conjunto - mês, dias do mês e número de aulas.

Mês	Dias do Mês	Nº de Aulas
Setembro	23,30	2
Outubro	6, 13, 20, 27	4
Novembro	3, 10, 17, 24	4
Dezembro	15	1
Janeiro	5, 12, 19	3
Fevereiro	9, 16, 23	3
Março	2, 9, 16, 23	4
Abril	13, 16	2
Mai	4, 11, 18, 25	4
Junho	1, 8, 15, 22	4
Total das aulas		31

Como podemos verificar pela tabela, no mês de setembro houve duas aulas de classe de conjunto, no mês de outubro houve quatro, no mês de novembro houve quatro aulas, no mês de dezembro houve uma, no mês de janeiro houve três aulas e no mês de fevereiro houve três. No mês de março houve quatro aulas de classe de conjunto, em abril houve duas, em maio houve quatro, assim como em junho. No total, houve trinta e uma aulas de classe de conjunto, durante o ano letivo 2020/2021, sendo que desde 9 de fevereiro a 16 de abril não houve aulas por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos à distância.

2.4. Programa da disciplina de Canto - Cursos Secundário do Ensino Articulado⁵

2.4.1. Conteúdos gerais e competências específicas

Os conteúdos gerais da disciplina de Canto, encontram-se subdivididos em sete categorias: o corpo na produção vocal, a respiração, os ressoadores, a emissão vocal, a dicção e a articulação, a expressividade e a interpretação musical e a saúde vocal.

Em baixo, na tabela 5, encontramos as especificidades de cada categoria e as competências específicas correspondentes.

Tabela 5 - Conteúdos Gerais e Competências Específicas.

Conteúdos Gerais	Competências Específicas
1. O corpo na produção vocal 1.1. Fisiologia básica do aparelho vocal 1.2. A postura 1.3. O relaxamento corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de noções básicas da fisiologia do aparelho vocal; - Aquisição de hábitos de uma postura correta; - Compreensão da posição corporal correta do cantor capaz de restabelecer o equilíbrio corporal reduzindo tensões musculares e fomentando a tonicidade adequada; - Aquisição de estratégias para a obtenção de um relaxamento muscular e desenvolvimento muscular para uma respiração equilibrada entre relaxamento e tonicidade.

⁵ A informação referente a este subcapítulo foi retirada do documento “Programa da disciplina de Canto – Curso Secundário – Grupo disciplinar de Acordeão e Canto”, enviado por *email* pela professora cooperante.

<p>2. A respiração</p> <p>2.1. Fisiologia básica do sistema respiratório</p> <p>2.2. Técnicas de respiração</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de noções da interação muscular envolvida na respiração do cantor; - Tonificação dos diversos músculos envolvidos na respiração do cantor, nomeadamente o diafragma; - Compreensão dos mecanismos inerentes à técnica de inspiração e expiração no canto (respiração abdominal e costo-diafragmática); - Aquisição da noção e técnica de apoio respiratório; - Capacidade de controlo do fluxo de ar em stacatto e legato.
<p>3. Os ressoadores</p> <p>3.1. Fisiologia básica do sistema ressoador</p> <p>3.2. Ativação dos ressoadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de noções sobre a constituição do sistema ressoador (seios nasais, nasofaringe, orofaringe); - Capacidade de ativação do espaço orofaríngeo na inspiração; - Exploração do registo de cabeça (elevação do palato); - Aquisição de noções e técnicas para obtenção da máscara e foco vocal; - Capacidade de estabelecimento do equilíbrio de ressonâncias.
<p>4. A emissão vocal</p> <p>4.1. Os registos vocais</p> <p>4.2. A projeção vocal</p> <p>4.3. Técnicas de articulação (legato, stacatto...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de coordenação da musculatura respiratória com a musculatura usada no processo de fonação; - Unificação dos vários registos vocais; - Domínio da técnica de ataque vocal equilibrado; - Adquirir a impostação correta; - Domínio sobre as técnicas de stacatto e legato; - Capacidade de projeção vocal com ativação da máscara;

	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da extensão vocal; - Combinação da abertura do espaço orofaríngeo com a elevação do palato; - Desenvolvimento da agilidade vocal; - Capacidade para manter a afinação vocal.
<p>5. A dicção e articulação</p> <p>5.1. Noções básicas sobre os articuladores</p> <p>5.2. O texto cantado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da articulação correta de vogais e consoantes; - Domínio da pronúncia das línguas cantadas; - Controlo de tensões nos articuladores, nomeadamente língua, mandíbula e lábios.
<p>6. A expressividade e interpretação musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de executar repertório nas línguas mais recorrentes no repertório do canto (italiano, francês, alemão, português e espanhol); - Desenvolvimento da capacidade auditiva; - Desenvolvimento do domínio melódico, rítmico e dinâmico do repertório cantado; - Sensibilização para o sentido poético do texto; - Interpretação de repertório de diferentes épocas e estilos musicais; - Sensibilização para o fraseado musical e poético; - Compreensão do texto cantado; - Memorização de repertório; - Capacidade de realizar performance em público.
<p>7. Saúde Vocal</p> <p>7.1. Fatores de risco para a voz</p> <p>7.2. Procedimentos saudáveis para a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de noções básicas de saúde e higiene vocal; - Noção dos principais fatores de risco para a voz;

manutenção da saúde vocal	<ul style="list-style-type: none"> - Noção dos principais sintomas de risco para a voz; - Aquisição de estratégias e procedimentos para a manutenção da saúde vocal.
----------------------------------	--

As competências fundamentais que o aluno deve ter, de modo a concluir o Curso Secundário de Canto, estão acima referidas.

De acordo com o Programa da Disciplina, uma vez que o ensino é individualizado, as Competências específicas não se encontram estratificadas consoante os anos letivos. Esta opção deve-se ao facto de o professor ter liberdade de abordar determinado conteúdo no momento que considerar adequado, sendo que a aquisição de competências para um aluno de instrumento, ficará, então, ao critério do professor.

2.4.2. Conteúdos programáticos

Na disciplina de Canto, existem conteúdos programáticos específicos para cada ano, do ensino secundário.

Tabela 6 - Conteúdos programáticos do 1º, 2º e 3º anos.

Conteúdos programáticos	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Estudo de N. Vaccaj - 2 Árias Antigas em italiano ou de oratória (séc. XVI e XVIII) - 1 Peça portuguesa - 1 Canção em língua estrangeira (canção, lied, melodie) (séc. XVIII-XIX)
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> - 2 Árias Antigas (séc. XVI e XVIII) - 1 Ária de Ópera (séc. XVI-XVIII) - 1 Canção portuguesa - 1 Ária de Oratória (séc. XVII-XVIII) - 1 Canção em língua estrangeira (canção, lied, melodie) (séc. XVIII-XIX)
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Ária Antiga (séc. XVI-XVIII)

	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Lied (séc. XVIII-XIX) - 1 Melodie (séc. XVIII-XIX) - 2 Árias de Ópera (séc. XVIII-XIX) - 1 Canção portuguesa - 1 Ária de Oratória (séc. XVIII-XIX)
--	--

Como podemos verificar na tabela acima, os conteúdos programáticos já se encontram estratificados por anos, com o repertório específico a trabalhar, de modo a criar um guia para o professor, auxiliando-o na escolha de repertório.

2.4.3. Critérios de Avaliação e Normas par a frequência da disciplina de Canto

Segundo o mesmo documento orientador, o aluno deverá participar em, pelo menos, uma audição interna por período e deverá realizar duas provas de avaliação por ano. O programa não poderá ser repetido em nenhum dos três anos. Todavia, no final do terceiro ano há um pequeno recital (que substitui a última prova), com duração de 20 a 30 minutos e o qual poderá incluir repertório dos três anos (que deverá ser selecionado, no mínimo, com uma semana de antecedência).

No programa do recital deverá constar: 1 Ária Antiga (séc. XVI-XVII), 1 Ária de Ópera (séc. XVIII-XIX), 1 Canção em língua portuguesa, 1 Canção em língua estrangeira, 1 Ária de oratória.

2.4.4. Estrutura das Provas de avaliação

As provas de avaliação são trimestrais e o repertório a realizar em cada prova é escolhido entre o professor e aluno, previamente, tendo em conta o trabalho realizado pelo aluno durante as aulas e, também, mediante os conteúdos programáticos respetivos.

Tabela 7 - Estrutura das Provas de Avaliação no 1º, 2º e 3º anos em cada período letivo.

Estrutura das Provas de Avaliação (Trimestral)			
	1º Período	2º Período	3º Período
1º Ano	2 peças (50% cada)	2 peças (50% cada)	2 peças (50% cada)

2º Ano	2 peças (50% cada)	2 peças (50% cada)	2 peças (50% cada)
3º Ano	3 peças (33% cada)	4 peças (25% cada)	PAA

Durante este ano letivo, devido às circunstâncias pandémicas vividas e também ao confinamento que fomos obrigados a cumprir, houve alguns ajustes necessários, não só em relação às aulas lecionadas/observadas, como à sua duração e, também, quanto à avaliação realizada.

Por este motivo, a classificação do aluno do primeiro e do segundo período foi através da avaliação contínua, tendo havido apenas uma prova, em junho.

2.4.5. Critérios de Avaliação da disciplina de Canto

Os critérios de avaliação da disciplina de Canto são: estudo individual e interesse (20%); assiduidade, pontualidade e comportamento (10%); domínio performativo (provas, audições...) (15%); domínio interpretativo (25%); desenvolvimento técnico (30%).

2.4.6. Matriz da Prova de Acesso ao Curso Secundário de Música e Canto

Na disciplina de Canto, existe uma matriz de acesso ao Curso Secundário de Música e Canto, na qual estão incluídos, os objetivos, os critérios de avaliação a ter em conta e a respetiva cotação. Podemos encontrar essa matriz, abaixo, na tabela 8.

Tabela 8 - Matriz da Prova de Acesso ao Curso Secundário de Música e Canto: objetivos, critérios de avaliação e respetiva cotação.

Objetivos		Critérios de Avaliação	Cotação (100%)
Avaliar as capacidades de domínio técnico e artístico a fim de selecionar e seriar os candidatos ao ingresso no Curso Secundário de Música e Canto.	Execução de um estudo de Nicola Vaccaj à escolha do aluno de memória	- Postura correta ao canto - Execução da respiração diafragmática-abdominal - intercostal	20%
	Execução de uma ária antiga à escolha do aluno de memória		40%

	Execução de um lied ou <i>melodie</i> à escolha do aluno de memória	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação da máscara e foco vocal - Dicção, articulação e fonéticas adequadas às línguas executadas - Capacidade de executar repertório nas línguas mais recorrentes no repertório do canto (italiano, francês/alemão) - Afinação - Musicalidade - Expressividade/segurança na execução - Memorização do repertório 	40%
--	---	--	-----

2.4.7. Matriz da Prova de Aptidão Artística (PAA) do 3º ano/8º grau de Canto

Na disciplina de Canto, existe também uma matriz de Prova de Aptidão Artística, a qual é realizada no final do 3º ano do Curso Secundário de Canto. Essa matriz inclui os objetivos, os critérios de avaliação e a cotação correspondente, como podemos verificar, abaixo, na tabela 9.

Tabela 9 - Matriz da Prova de Aptidão Artística (PAA) do 3º ano/8º grau de Canto: objetivos, critérios de avaliação e respetiva cotação.

Objetivos		Critérios de Avaliação	Cotação (100%)
Avaliar as capacidades de domínio técnico e artístico a fim	1 Ária Antiga (séc. XVI-XVII)	- Postura correta ao canto	10%
	1 Ária de Ópera (séc. XVIII-XIX)	- Execução da respiração	30%

de selecionar e seriar os candidatos ao ingresso no Curso Secundário de Música e Canto.	1 Canção em língua portuguesa	diafragmática-abdominal-intercostal	20%
	1 Canção em língua estrangeira	- Ativação da máscara e foco vocal	20%
	1 Ária de oratória	- Dicção, articulação e fonéticas adequadas às línguas executadas - Capacidade de executar repertório nas línguas mais recorrentes no repertório do canto (italiano, francês/alemão) - Afinação - Musicalidade - Expressividade/ segurança na execução - Capacidade de adequar a execução de cada peça ao período estilístico a que esta diz respeito (ornamentação, fraseado) - Memorização do repertório	20%

2.4.8. Quadro Geral das Aulas Observadas e Lecionadas de Canto

Ao longo do ano letivo 2020/2021, foram observadas e lecionadas aulas de Canto, no decorrer dos três períodos letivos.

Abaixo, na tabela 10, encontra-se o quadro geral, com informações referentes ao número de aula, datas, tipo de intervenção – nas aulas de Canto - e sumários, do 1º Período.

Tabela 10 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Canto do 1º Período.

1º Período			
Nº de Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
1	17/09/2020	-	Técnica vocal. Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
2	22/09/2020	-	Técnica vocal. Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
3	24/09/2020	-	Técnica vocal. Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara). Estudos: "Quando accendi um nobil petto" e "Come il candore" (Vaccaj).
4	29/09/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
5	06/10/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
6	08/10/2020	Observação	Técnica vocal. Início do estudo da ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).
7	13/10/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
8	15/10/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara). Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).
9	20/10/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).

10	22/10/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).
11	27/10/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).
12	29/10/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).
13	03/11/2020	Lecionação e observação	Sessão de técnica vocal: orientada pela professora estagiária Mariana Picado. Continuação da aula pela professora principal com a ária "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).
14	05/11/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).
15	10/11/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
16	12/11/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel). Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
17	13/11/2020	Observação	Técnica vocal. Início do estudo do lied: "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart).

	(Aula original – 01/10/2020 às 16:45h)		
18	17/11/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: “How art thou fall’n” (Esther, HWV 50b, G. Handel). Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
19	19/11/2020	Observação e leção	Técnica vocal. Trabalho de repertório: orientado pela professora estagiária Mariana Picado - Lied: "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart).
20	24/11/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: “How art thou fall’n” (Esther, HWV 50b, G. Handel). Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
21	26/11/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: “How art thou fall’n” (Esther, HWV 50b, G. Handel).
22	03/12/2020	Observação	Técnica vocal. Ária: “How art thou fall’n” (Esther, HWV 50b, G. Handel). Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
23	10/12/2020	Lecionação	Aula lecionada pela professora estagiária Mariana Picado. Técnica vocal. Lied: "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart). Leitura da canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini).
24	15/12/2020	Observação	Técnica vocal. Lied: "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart).
25	17/12/2020	Observação	Técnica vocal. Lied: "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart).

Abaixo, na tabela 11, encontra-se o quadro geral, com informações referentes ao número de aula, datas, tipo de intervenção – nas aulas de Canto - e sumários, do 2º Período.

Tabela 11 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Canto do 2º Período.

2º Período			
Nº de Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
26	05/01/2021	Observação	Técnica vocal. Início do estudo da ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully).
27	07/01/2021	Observação	Técnica vocal. Lied: "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart).
28	12/01/2021	Observação	Técnica vocal. Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully).
29	14/01/2021	Observação e leção	Aula partilhada com a aluna estagiária. Técnica vocal. Canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini).
30	19/01/2021 (Aula original – 19/01/2021 às 15:45h)	Lecionação	Aula lecionada pela professora estagiária Mariana Picado e assistida pelo orientador científico. Técnica vocal. Canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini).
31	21/01/2021	Observação	Técnica vocal. Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully).
32 e 33	09/02/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Técnica vocal. Lied: "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart).
34 e 35	16/02/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Técnica vocal. Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully).

36 e 37	23/02/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Técnica vocal. Canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini). Início do estudo da <i>chanson</i> : "Mandoline" (Op. 58, nº1, G. Fauré).
38 e 39	02/03/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Técnica vocal. Correções à canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini). Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully).
40 e 41	09/03/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Técnica vocal. <i>Chanson</i> : "Mandoline" (Op.58, nº1, G. Fauré).
42 e 43	16/03/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Técnica vocal. <i>Chanson</i> : "Mandoline" (Op.58, nº1, G. Fauré).
44 e 45	23/03/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Análise conjunta do vídeo enviado na última tarefa. Técnica vocal. Revisões das árias: - "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel), - "Come raggio di sol" (A. Caldara).

Abaixo, na tabela 12, encontra-se o quadro geral, com informações referentes ao número de aula, datas, tipo de intervenção – nas aulas de Canto - e sumários, do 3º Período.

Tabela 12 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Canto do 3º período.

3º Período			
Nº de Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
46 e 47	08/04/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Técnica vocal. <i>Chanson</i> : "Mandoline" (op.58, nº1, G. Fauré). Início da ária:

			"Welt, ade! Ich bin dein müde" (BWV 158, J. S. Bach).
48 e 49	15/04/2021	Observação	AVCR-DGS/ME Técnica vocal. Ária: "Welt, ade! Ich bin dein müde" (BWV 158, Bach). <i>Chanson</i> : "Mandoline" (Op.58, nº1, G. Fauré).
50	22/04/2021	Observação	Técnica vocal. <i>Chanson</i> : "Mandoline" (op.58, nº1, G. Fauré). Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully). Canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini).
51	27/04/2021	Observação	Técnica vocal. <i>Chanson</i> : "Mandoline" (Op.58, nº1, G. Fauré). Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully). Canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini).
52	29/04/2021 (Aula original – 29/04/2021 às 16:45h)	Observação	Técnica vocal. Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully). Canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini).
53	04/05/2021	Observação	Técnica vocal. Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel). Ária: "Come raggio di sol" (A. Caldara).
54	06/05/2021	Observação	Técnica vocal. Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully). Ária: "How art thou fall'n" (Esther, HWV 50b, G. Handel).

55	10/05/2021 (Aula original - 13/05/2021 às 16:45h)	Observação	Técnica vocal. Quinteto: "Di scrivermi ogni giorno..." (personagem: Guglielmo, Così fan tutte, W. A. Mozart).
56	11/05/2021	Observação	Técnica vocal. Duetto: "Il core vi dono" (personagem: Guglielmo, Così fan tutte, W. A. Mozart).
57	17/05/2021 (Aula original - 18/05/2021 às 15:45h)	Lecionação	Técnica Vocal. Recitativo do duetto: "Oh che bella giornata!"; Recitativo e quinteto: "Non v'è più tempo... Di scrivermi ogni giorno..." (personagem: Guglielmo, Così fan tutte, W. A. Mozart).
58	20/05/2021 (Aula original - 20/05/2021 às 16:45h)	Lecionação	Técnica Vocal. Continuação da leitura do recitativo do duetto - "Oh che bella giornata!" (personagem: Guglielmo, Così fan tutte, W. A. Mozart).
59	24/05/2021 (Aula original - 25/05/2021 às 15:45h)	Lecionação	Técnica Vocal. Continuação da leitura do recitativo e duetto - "Oh che bella giornata!...Il core vi dono" e do recitativo e quinteto - "Non v'è più tempo... Di scrivermi ogni giorno..." (personagem: Guglielmo, Così fan tutte, W. A. Mozart).
60	27/05/2021 (Aula original - 27/05/2021 às 16:45h)	Lecionação	Técnica Vocal. Recitativo e duetto - "Oh che bella giornata!...Il core vi dono" e quinteto - "Di scrivermi ogni giorno..." (personagem: Guglielmo, Così fan tutte, W. A. Mozart).

61	01/06/2021 (Aula original - 01/05/2021 às 15:45h)	Lecionação	Aula lecionada pela professora estagiária Mariana Picado e assistida pelo orientador científico. Técnica vocal. Recitativo do dueto - "Oh che bella giornata!" e recitativo do quinteto - "Non v'è più tempo" (personagem: Guglielmo, Così fan tutte, W. A. Mozart).
62	08/06/2021	Observação	Técnica vocal. Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully). <i>Chanson</i> : "Mandoline" (Op.58, nº1, G. Fauré).
63	15/06/2021 (Aula original - 15/06/2021 às 15:45h)	Observação	Técnica vocal. Ária: "Belle Hermione" (Cadmus & Hermione, Jean-Baptiste Lully). <i>Chanson</i> : "Mandoline" (op.58, nº1, G. Fauré). Ária: "Welt, ade! Ich bin dein müde" (BWV 158, J. S. Bach).
64	17/06/2021	Observação	Técnica vocal. Ária: "Welt, ade! Ich bin dein müde" (BWV 158, J. S. Bach).
65	18/06/2021 (Aula original - 22/06/2021 às 15:45h)	Observação	Técnica vocal. Hino nacional. Ária: "Welt, ade! Ich bin dein müde" (BWV 158, J. S. Bach).

2.4.8.1. Relatórios, Planificações e Reflexões das Aulas de Canto

Aula nº 23 - 10/12/2020

16:45h - 45min

Sala - Auditório Vivaldi

Sumário:

Aula lecionada pela professora estagiária Mariana Picado. Técnica vocal. Lied: "Das Veilchen" (KV 476, W. A. Mozart). Leitura da canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini).

Planificação:

*Plano de aula de Canto (45min)
Aluno do 1º ano do Curso Secundário de Canto
10/12/2020 pelas 16:45h, no Auditório Vivaldi*

Objetivos:

- Continuar o trabalho técnico desenvolvido nas aulas de canto anteriores;
- Consolidar e aprofundar o trabalho desenvolvido no lied "Das Veilchen" KV 476 de W. A. Mozart;
- Iniciar a leitura da canção "Singela Canção de Maria" de Babi de Oliveira e Mario Faccini.

Estratégias:

- Lax Vox
- Voz falada
- Voz cantada

Atividades:

1. Aquecimento vocal
 - 1.1. Informo o aluno sobre o que vamos avaliar (professora e aluno) no primeiro exercício:
 - Expansão intercostal;

- Maior pressurização diafragmática e pélvica, nas notas mais agudas;
- Relaxamento da laringe;
- Abertura da garganta/espço orofaríngeo;
- Relaxamento da ATM, queixo e parte superior do corpo.

O aluno canta o vocalizo, com método LaxVox (melodia dó2 mi2 sol2 f2á ré2 dó2 mi2 so2l fá2 ré2 dó2).

1.2 Tal como no primeiro exercício, digo ao aluno o que vamos avaliar no desempenho do segundo exercício:

- Ativação da musculatura envolvida na respiração (zona pélvica, lombar, dorsal, diafragmática e intercostal) de acordo com a frequência/registo vocal;
- Encontrar um espaço “profundo”, conectado com as ressonâncias graves de peito na vogal [u] e mantê-lo nas outras vogais;
- Articular as vogais [u], [o] e [i] com ativação da língua, sem tensão no queixo, na ATM e na parte superior do tronco;
- Manter a parte inferior do tronco ativa, sentindo peso do corpo nas pernas.

O aluno canta o vocalizo, com vogais [u], [o] e [i] (melodia: dó2 ré mi ré mi fá mi fá sol fá mi ré dó2 mi sol dó3 sol mi dó2).

2. Digo ao aluno o que pretendemos avaliar na secção (até ao 3º compasso do 4º sistema) do lied “Das Veilchen” KV 476 de W. A. Mozart:

- Construção frásica melódica, de acordo com o significado do texto;
- Integração de aspetos técnicos abordados nos vocalizos, nomeadamente a respiração e musculatura envolvente, com a expressividade.

Assim, serão realizadas as seguintes atividades:

- Dizer o texto, primeiro em português, como se contasse uma história;
- Dizer o texto, em alemão, na mesma intenção supracitada (tendo em conta a pontuação do texto: se ideia continua ou se há mudança de carácter):

1ª frase: “*Ein Veilchen auf der Wiese stand, gebückt in sich und unbekannt*”;

2ª frase: “*es war ein herzigs Veilchen*”;

3ª frase: “*Da kam ein’ junge Schäferin mit leichtem Schritt (curta interrupção) und munterm Sinn daher*”;

4ª frase: “*daher, die Wiese her und sang*”.

- Dizer o texto, em alemão, no ritmo escrito e na intenção encontrada;

- Cantar cada frase, com texto, na intenção trabalhada anteriormente.

3. Neste exercício, vamos avaliar a leitura da primeira página da canção brasileira “Singela Canção de Maria” de Babi de Oliveira e Mario Faccini:

- Melodia e ritmo.

O aluno canta a melodia da primeira página, em vogal [o].

Após essa primeira abordagem e possíveis correções à melodia e ao ritmo, solicitarei ao aluno que escolha uma emoção relacionada com a canção (melodia e/ou texto). Será pedido que cante uma parte da canção (de acordo com a segurança que apresenta), na vogal [o] e na emoção escolhida.

De seguida, haverá um pequeno diálogo sobre o que o aluno experienciou.

Recursos:

- Garrafa de água e tubo (LaxVox), partitura, espelho e piano.

Nota:

- A planificação pode ser reorganizada, de acordo com o desenvolvimento da aula e com as dificuldades/facilidades que o aluno apresenta no decorrer da mesma;

- Exemplificarei os exercícios e tocarei ao piano, dando apoio harmónico e melódico.

Reflexão:

A aula iniciou-se com um pequeno diálogo sobre o trabalho realizado em casa, pelo aluno. Ele referiu ter estudado o lied “Das Veilchen” KV 476 de W. A. Mozart até ao 3º compasso do 4º sistema e a primeira página da canção brasileira “Singela Canção de Maria” de Babi de Oliveira e Mario Faccini.

O primeiro exercício de aquecimento realizou-se com [v] e não com o método LaxVox, uma vez que o aluno se esquecera do material. No entanto, foram mantidos os mesmos objetivos e o aluno foi informado do que iríamos avaliar (eu e ele) na realização do exercício. Senti alguma tensão por parte do aluno, por isso solicitei que realizasse o exercício em movimento, caminhando, com as mãos nas costelas, sentindo a sua expansão, de forma a manter o fluxo de ar ativo, sem pressão exagerada dos dentes sobre os lábios.

O segundo exercício, manteve-se como planificado. Uma vez que o aluno teve alguma dificuldade na memorização da melodia do exercício, manteve as mesmas *rubricas* de avaliação do exercício anterior. Só nos últimos vocalizos, quando o aluno se mostrou mais confortável com a melodia, é que introduzi as *rubricas* referentes à articulação das vogais e à maior ativação da zona inferior do tronco. Para facilitar o encontro dessas sensações, solicitei ao aluno que pressionasse as coxas com as mãos, durante o exercício, e que fizesse um agachamento (como se fosse sentar) no momento da oitava ascendente.

Durante o aquecimento, o aluno foi respondendo positivamente. Verifiquei que os movimentos físicos, adicionados aos exercícios, permitiram ao aluno sentir maior facilidade na realização dos mesmos, o que o próprio foi confirmando. No entanto, a posição da laringe manteve-se um pouco alta, apesar dos esforços de a baixar. A meu ver, o facto de o aluno ter apresentado alguma tensão e alguma relutância ao que lhe era pedido, contribuiu para que o corpo não pudesse relaxar como pretendido e como tal, o mecanismo da respiração não atingiu a profundidade necessária para a laringe relaxar e estabilizar. Procurarei encontrar outras estratégias, no que diz respeito ao abaixamento da laringe.

No respeitante ao lied “Das Veilchen” KV 476 de W.A. Mozart, informei o aluno sobre os critérios de avaliação através das *rubricas*. A maior dificuldade sentiu-se na integração de aspetos técnicos, nomeadamente a respiração com a expressividade. A expressividade, quando trabalhada isoladamente, com recitação do texto em português e em alemão, foi atingida. No entanto, quando a integrava com a técnica, o aluno mostrou alguma insegurança. Contudo, no decorrer do trabalho realizado, de acordo com as indicações que ia solicitando, o aluno respondeu positivamente e confirmou sentir mudanças positivas no seu desempenho, conseguindo dar significado ao que lhe era pedido.

Quanto à canção brasileira, “Singela Canção de Maria” de Babi de Oliveira e Mario Faccini, as *rubricas* foram introduzidas e o aluno cantou a primeira página em vogal [o], não havendo correções a fazer quanto à melodia e quanto ao ritmo. Foi feita, também, uma primeira leitura da mesma página com texto.

Solicitei ao aluno que procurasse encontrar sentido expressivo, tanto no *lied* como na canção brasileira, e que continuasse a tentar integrar os aspetos técnicos com os aspetos expressivos. Pedi que realizasse, em casa, o exercício da emoção e que refletisse sobre o mesmo.

Ao longo da aula, fui dando *feedback* positivo, fui questionando o aluno sobre as sensações sentidas e sobre a avaliação do seu desempenho.

Esta forma de dar aula, dando as *rubricas* de avaliação e solicitando ao aluno uma atitude mais pró-ativa, responsável e crítica sobre o seu desempenho e aprendizagem, pressupõe uma exposição maior do nosso papel enquanto professor. A meu ver, isso acontece porque estamos numa perspetiva mais construtiva, onde o professor tem um papel de orientador, pois o foco é o aluno. Parece-me de grande importância, continuar a promover esta abordagem.

Aula nº 30 - 19/01/2021 (Aula original - 19/01/2021 às 15:45h)

10:05h - 45min

Sala - Auditório Vivaldi

Sumário:

Aula lecionada pela professora estagiária Mariana Picado e assistida pelo orientador científico. Técnica vocal. Canção brasileira: "Singela Canção de Maria" (Babi de Oliveira e Mario Faccini).

Planificação:

*Plano de aula de Canto (45min)
Aluno do 1º ano do Curso Secundário de Canto
19/01/2021 pelas 10:05h, no Auditório Vivaldi*

Objetivos:

- Continuar o trabalho técnico desenvolvido nas aulas de canto anteriores;
- Consolidar e aprofundar o trabalho desenvolvido na canção "Singela Canção de Maria" de Babi de Oliveira e Mario Faccini.

Estratégias:

- Método LaxVox
- Voz falada
- Voz cantada
- Movimentos corporais.

Atividades:

1. Aquecimento vocal
 - 1.1. Digo ao aluno o que vamos avaliar no desempenho do exercício:
 - Expansão intercostal;
 - Maior pressurização diafragmática/pélvica nas notas mais agudas;
 - Abertura da garganta;
 - Consciencialização sobre as vibrações das bochechas e das ressonâncias de peito.

O aluno canta a vocalizo, utilizando o método LaxVox (melodia dó2 sol2 mi2 dó2).

1.2. Relembro o aluno quanto às sensações tidas na aula anterior com o exercício de flexibilidade diafragmática e com o exercício da conquista do espaço do bocejo. Informo o que vamos avaliar no vocalizo seguinte, relativamente ao seu desempenho:

- Ativação da musculatura envolvida na respiração (zona pélvica, lombar, dorsal, diafragmática e intercostal);

- Procurar um espaço “profundo”, conectado com as ressonâncias graves de peito na vogal [o];

- Articular a vogal [o] (clara e pura), com ativação da língua, sem tensão no queixo, na ATM e na parte superior do tronco;

- Manter a parte inferior do tronco ativa, sentindo peso do corpo nas pernas;

- Desbloquear possíveis tensões na parte superior do tronco.

O aluno canta o vocalizo, com vogal [o] (melodia: sol2 fá2 mi2 ré2 dó2). Em cada nota deverá movimentar os braços, à sua frente (como se nadasse).

1.3. De seguida, informo o aluno sobre o que vamos avaliar no seu desempenho:

- Ativação da musculatura envolvida na respiração;

- Conexão com a parte inferior do tronco;

- Articulação das vogais [i] e [o], com ativação da língua, sem tensão no queixo, na ATM e na parte superior do tronco;

- Conexão com as ressonâncias graves de peito;

- Abertura da garganta.

O aluno canta o vocalizo seguinte, com vogais [i] e [o] (melodia dó2 mi2 sol2 lá2 sol2 mi2 dó2).

2. Nesta atividade, pretendemos avaliar na canção “Singela Canção de Maria” de Babi de Oliveira e Mario Faccini:

- Melodia e ritmo;
- Integração dos aspetos técnicos abordados nos vocalizos;
- Dicção e significado do texto.

Na continuação do trabalho realizado na aula passada, o aluno diz o texto, em voz falada colocada. De seguida, abordamos a dicção e intenção (ou várias) do texto. Depois o aluno canta a canção (primeira e/ou segunda páginas), integrando os aspetos abordados anteriormente (técnicos e expressivos).

No final, haverá um pequeno diálogo sobre o que o aluno experienciou e sobre o trabalho a desenvolver em casa.

Recursos:

- Garrafa com água, tubo, partitura, espelho e piano.

Nota:

- A planificação pode ser reorganizada, de acordo com o desenvolvimento da aula e com as dificuldades/facilidades que o aluno apresenta no decorrer da mesma;
- Exemplificarei os exercícios e tocarei ao piano, dando apoio harmónico e melódico.

Reflexão:

Dei início à aula, questionando o aluno sobre o trabalho efetuado em casa. Ele disse que preparou a canção brasileira “Singela Canção de Maria” de Babi de Oliveira e Mario Faccini, como tinha sido pedido.

De seguida, deu-se início ao aquecimento vocal. Segui os exercícios planificados e abordei as questões referidas no plano de aula. No entanto, houve alguma adaptação de movimentos corporais associados aos vocalizos. Tal escolha prendeu-se, essencialmente, pelas respostas e pelas dificuldades sentidas pelo aluno, naquele momento, através do *feedback* que me ia dando e do que fui observando.

O aluno revelou grande abertura às questões e aos exercícios solicitados por mim e respondeu positivamente, sentindo conexão dos vocalizos com as sensações corporais que os movimentos lhe iam proporcionando. A sua voz estava fluida e o seu corpo manteve-se relaxado (do tronco para cima) e ativo (do tronco para baixo), nos pontos fundamentais.

Posteriormente trabalhei a canção brasileira. Pelo facto de o aluno não ter, na sua posse, a versão mais definida da partitura (que lhe enviei por *email*), pedi-lhe que estudasse muito bem o ritmo, em casa, que está muito claro nessa versão enviada. Por isso, o trabalho, na aula, prendeu-se maioritariamente pela leitura da melodia, pela dicção do texto e pela expressividade que a melodia e o texto lhe sugeriam.

Como trabalho de casa, pedi-lhe mais uma vez para realizar a leitura cuidada do ritmo e de algumas notas e de procurar encontrar significado na canção. Alertei-o para que a parte musical seja realizada por ele, sem recorrer a audição de gravações como recurso de memorização, pois muitas delas apresentam ritmos diferentes dos que estão escritos na partitura. Pedi-lhe também que procurasse decorar a canção, uma vez que o texto é em português. Assim, o trabalho a desenvolver poderá envolver, no futuro, mais exercícios de movimento e de expressividade, uma vez que não estará dependente da partitura.

Considero que, durante a aula, consegui ter uma atitude positiva, construtiva e arranjar soluções para minimizar e/ou resolver dificuldades sentidas pelo aluno. A minha linguagem pareceu ser clara e entendível, dando *feedback* e alertando para os aspetos que considerei pertinentes trabalhar e desenvolver, naquele momento.

Pelo facto de não ter sentido grandes dificuldades técnicas, por parte do aluno, após o aquecimento vocal, naquele dia, na abordagem da canção, escolhi não trabalhar aspetos técnicos e aprofundar a expressividade. Após a aula, em reflexão com o professor supervisor, reconheço que talvez tenha insistido um pouco na intelectualização do poema, mas pareceu-me pertinente motivar o aluno a pensar e a arranjar novas estratégias de interpretação, através do pensamento crítico, da

escolha livre e consciente e da expressividade, sugeridas pela música e pela letra da canção.

Futuramente, farei uma interligação maior entre o trabalho inicial de aquecimento e o trabalho de repertório, podendo inserir momentos expressivos no aquecimento vocal e/ou inserir mais momentos técnicos na abordagem do repertório, continuando a ajudar o aluno na procura de uma maior consciência corporal das sensações a atingir.

Aula nº 61 - 01/06/2021 (Aula original - 01/05/2021 às 15:45h - aula orientada pela professora estagiária)

10:00h - 45min

Sala - Auditório Vivaldi

Sumário:

Aula lecionada pela professora estagiária Mariana Picado e assistida pelo orientador científico. Técnica vocal. Recitativo do dueto - "Oh che bella giornata!" e recitativo do quinteto - "Non v'è più tempo" (personagem: Guglielmo, Così fan tutte, W. A. Mozart).

Planificação:

Planificação da Aula de Canto de dia 1 de junho de 2021

Recursos pedagógicos:

- Exercícios de aquecimento vocal;
- Così fan tutte – W. A. Mozart.

Repertório:

- "Oh che bella giornata!"
- "Non v'è più tempo"

Objetivos:

- Continuar a desenvolver a consciência técnica de: subida do palato mole e descida da musculatura diafragmática e abdominal, nas notas mais agudas; fluxo de ar ativo; abertura da boca a partir da articulação temporomandibular; vogais puras.
 - Encontrar uma postura corporal adequada para cantar;
 - Continuar a desenvolver o controlo da respiração e o fluxo de ar ativo;
 - Continuar a trabalhar os recitativos, tendo em conta a sua tradução, a intenção do texto e o trabalho realizado em "Estúdio de Ópera" e na aula anterior.

Conteúdos:

- Melodia;
- Ritmo;

- Consciência de técnica vocal;
- Respiração;
- Tradução do texto.

Estratégias:

- Cantar;
- Falar.

Atividades:

- ✓ Em primeiro lugar, será realizado um exercício de inspiração e expiração em “ts”, com intercostais abertos;
- ✓ O primeiro vocalizo será com o método LaxVox e “m-nha” (melodia dó2 sol2 mi2 dó2)
- ✓ O segundo vocalizo será com vogais [o], [u] e [a] (melodia sol2 [o] mi2[o] dó2[u] ré2 mi2 fá2 sol2 [a] fá2 mi2 ré2 dó2 [u]), experimentando várias emoções, de acordo com o repertório estudado.

Tempo aproximado: 15min

- ✓ Seguidamente, abordaremos os recitativos, tendo em conta os objetivos, conteúdos e estratégias acima citados.

Tempo aproximado: 30min

Recursos:

- Estante;
- Piano;
- Espelho;
- Partituras.

Avaliação:

- Observação direta de execução das atividades propostas.

Tempo:

- A aula tem a duração de 45 minutos.

Observações:

- A planificação pode ser reorganizada, de acordo com o desenvolvimento da aula e com as dificuldades/facilidades que o aluno apresenta, no decorrer da mesma.

Reflexão:

A aula começou com um pequeno diálogo sobre o trabalho realizado em casa pelo aluno. Este referiu ter trabalhado a técnica e também o repertório solicitado.

Deu-se então seguimento ao aquecimento vocal, no qual realizámos os exercícios/vocalizos planificados.

O aluno apresentou alguma dificuldade na realização do exercício com “m-nhá”, mas foi melhorando ao longo do mesmo, de acordo com as minhas indicações. Essas dificuldades resultaram do facto de aluno articular “nh” muito próximo da posição da vogal [i], tendo sido solicitado o exercício em “m-gá” de modo a conseguir consciencializar melhor a elevação palatal.

No último vocalizo –cantando de acordo com as emoções sentidas pela personagem Guglielmo – o aluno apresentou grande motivação. Escolhi este exercício de forma a encontrar um ponto de ligação entre o aquecimento vocal e o trabalho a realizar posteriormente. Foi muito interessante verificar, através das emoções escolhidas pelo aluno – p.e. alegria, admiração – que o controlo da respiração do aluno estava muito melhor, assim como a abordagem à zona aguda. O aluno demonstrou o seu espanto por verificar que conseguia cantar com mais facilidade as notas agudas, escolhendo emoções de admiração e alegria.

No respeitante ao repertório, trabalhámos o recitativo do dueto, como planificado, não conseguindo abordar o recitativo do quinteto por falta de tempo. O aluno tinha consigo as traduções de todas as personagens, incluindo a sua. Ao longo da aula foram abordadas as intenções das várias personagens, naquele momento específico da ópera. Através da reflexão e do diálogo, o aluno foi experimentando várias emoções e intenções. Mostrou alguma preocupação com a demonstração facial das emoções, tendo-lhe sido explicado que as emoções devem ser sentidas dentro e que quanto mais real e fiel a essa emoção sentida for, mais a ação ganha intensidade e verdade para o público.

Quanto ao trabalho de casa, solicitei que continuasse a preparar o repertório para “Estúdio de Ópera” e que estudasse a ária com coro “Welt, ade! Ich bin dein müde” da Cantata BWV 158 de J. S. Bach, assim como o dueto do Magnificat em Ré Maior de F. Martini (a pedido da professora cooperante).

Relativamente à minha prestação, foi um desafio tocar e cantar as partes de cada personagem do recitativo; selecionar os momentos a cantar e os momentos a ouvir. No decorrer da aula, optei por traduzir em português a intervenção de cada personagem, enquanto tocava a melodia no piano, de forma a que o aluno pudesse reagir a essa intenção, de modo mais imediato, sem pensar na tradução. Noutros momentos, optei por cantar as partes das outras personagens, em italiano, tocando a base harmónica ao piano.

Tem sido base do meu trabalho, enquanto estagiária, e principalmente no repertório que tenho vindo a poder trabalhar com o aluno, promover o espírito de reflexão, autoanálise, autonomia, tanto da parte técnica, como da parte expressiva. A meu ver, é importante que os alunos possam sentir que têm sempre a liberdade de pensar sobre o repertório e de fazer as suas próprias escolhas, na interpretação das obras trabalhadas. Continuei a explicar ao aluno o que era pretendido em cada exercício e em cada atividade, de modo a que ele soubesse claramente o que estava a ser avaliado por mim e por ele (*rubricas* de avaliação). Assim, nesse sentido, a minha prestação foi, mais uma vez, ao encontro do que exponho.

Em reflexão com o professor supervisor, a seguir à aula, falámos da importância de abordar as emoções (que ainda é um tema pouco abordado nas escolas, em geral). No entanto, o professor alertou-me para as trabalhar, posteriormente, na minha vida profissional, de uma forma menos intelectualizada, sem mencionar tanto a palavra “emoção” e focar no trabalho prático, com tempo para os alunos poderem experimentar, refletir, questionar, incorporar as sensações e apropriar-se delas, de forma natural.

De acordo com a reflexão que tive com o professor supervisor, acrescento que foi também desafiante ter de preparar repertório sem poder orientar o aluno, de forma mais precisa em relação à intenção da personagem e até movimentação em palco, uma vez que esse trabalho é/será desenvolvido pelo professor supervisor, na disciplina de “Estúdio de Ópera”, na ESART. Por não querer fazer escolhas de intenção e de ação que pudessem colidir com a decisão final do professor, a minha abordagem prendeu-se maioritariamente pela parte técnica, pela parte de leitura de notas e ritmos, pelas emoções sugeridas pelo texto e pela música, e pelo incentivo da autorreflexão do aluno quanto às intenções da sua personagem, inserida naquele contexto em específico. Por esse motivo, a minha abordagem, nesta aula, foi então mais direcionada para as emoções e para a promoção da reflexão e da autoanálise.

Em suma, concluo que tive uma postura serena, correta, descontraída, competente e válida, de acordo com o repertório, objetivos, estratégias escolhidas e abordadas na aula.

2.5. Disciplina da Classe de Conjunto ⁶

O Conservatório Regional de Castelo Branco oferece aos seus alunos um leque considerável de ofertas formativas diversificadas de Classes de Conjunto, diferenciando-as por faixas etárias e tipos de instrumento. Desta forma, cada tipologia de percurso formativo tem um contexto de Classe de Conjunto próprio, sempre obrigatoriamente frequentando no mínimo uma classe de conjunto instrumental e uma vocal em cada ano letivo, de maneira a proporcionar uma formação de música de conjunto o mais abrangente possível. As classes existentes são:

- Orquestra Sinfónica (5^o-8^o Grau);
- Orquestra de Sopros A (1^o Grau);
- Orquestra de Sopros B (2^o Grau);
- Orquestra de Sopros C (3^o-8^o Grau);
- Orquestra de Cordas A (1^o Grau);
- Orquestra de Cordas B (2^o Grau);
- Orquestra de Cordas C (3^o-4^o Grau);
- Orquestra de Guitarras A (1^o Grau);
- Orquestra de Guitarras B (2^o-3^o Grau);
- Orquestra de Guitarras C (3^o-8^o Grau);
- Coros A, B, C e D (1^o-2^o Grau);
- Coros E, F, G (3^o-4^o Grau);
- Coros Misto e de Câmara (5^o-8^o Grau);
- Coro Infantil (1^o ciclo);
- Grupos de Música de Câmara (6 grupos, entre trios, quartetos e quintetos.

Alunos do Ensino Secundário);

- Orff A (3^o Grau);
- Orff B (4^o-5^o Grau);
- Ensemble de Acordeões A;
- Ensemble de Acordeões B;
- Coros em Idanha-a-Nova e Proença-a-Nova;
- Orff em Idanha-a-Nova e Proença-a-Nova.

Tendo em conta esta grande variedade de Classes de Conjunto, e as suas diferentes realidades adaptadas a diferentes percursos e faixas etárias, os programas oficiais de Classe de Conjunto deste Conservatório não podem ter uma especificidade muito aprofundada, centrando-se antes num muito reduzido número de critérios e parâmetros gerais, que permitam englobar todos os percursos de música de conjunto.

⁶ A informação referente a este subcapítulo foi fornecida pela direção pedagógica do Conservatório Regional de Castelo Branco.

2.5.1. Quadro Geral das Aulas Observadas e Lecionadas de Classe de Conjunto

Ao longo do ano letivo 2020/2021, foram observadas e lecionadas aulas de Classe de Conjunto – Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara, no decorrer dos três períodos letivos.

Abaixo, na tabela 13, encontra-se o quadro geral, com informações referentes ao número de aula, datas, tipo de intervenção – nas aulas de Classe de Conjunto - e sumários, do 1º Período.

Tabela 13 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Classe de Conjunto do 1º Período.

1º Período			
Nº de Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
1	23/09/2020	-	Apresentação. Distribuição do repertório. Diálogo com os alunos acerca dos objetivos da disciplina.
2	30/09/2020	-	“Canção do camponês” de F. Lopes-Graça.
3	06/10/2020	-	Início da leitura da peça “Away in a manger” de W. J. Kirkpatrick. “Canção do camponês” de F. Lopes-Graça.
4	13/10/2020	Observação	Continuação do trabalho da última aula.
5	20/10/2020	Observação	“Canção do camponês” de F. Lopes-Graça: trabalho interpretativo. “Away in a manger” de W. J. Kirkpatrick.
6	27/10/2020	-	-

7	03/11/2020		“Away in a manger” de W. J. Kirkpatrick: trabalho interpretativo. “Canção do camponês” de F. Lopes-Graça
8	10/11/2020	Lecionação	“Away in a manger” de W. J. Kirkpatrick.
9	17/11/2020	Observação	“Away in a manger” de W. J. Kirkpatrick. “Caritas Dei” de G. Frescobaldi.
10	24/11/2020	Observação	Continuação da leitura da peça “Caritas Dei” de G. Frescobaldi. “Away in a manger” de W. J. Kirkpatrick: exercícios de relaxamento.
11	15/12/2020	Observação	Preparação para a audição.

Abaixo, na tabela 14, encontra-se o quadro geral, com informações referentes ao número de aula, datas, tipo de intervenção – nas aulas de Classe de Conjunto - e sumários, do 2º Período.

Tabela 14 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Classe de Conjunto do 2º Período.

2º Período			
Nº de Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
12	05/01/2021	Lecionação (surpresa)	“Caritas Dei” de G. Frescobaldi.

13	12/01/2021	Observação	Leitura à primeira vista da peça "See amid the Winter's snow" de Sarah Rodgers.
14	19/01/2021	Observação	Preparação para a audição.
15	09/02/2021	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.
16	16/02/2021	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.
17	23/02/2021	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.
18	02/03/2021	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.

19	09/03/2021	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.
20	16/03/2021	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.
21	23/03/2021	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.

Abaixo, na tabela 13, encontra-se o quadro geral, com informações referentes ao número de aula, datas, tipo de intervenção – nas aulas de Classe de Conjunto - e sumários, do 3º Período.

Tabela 15 - Quadro geral das aulas observadas e lecionadas de Classe de Conjunto do 3º Período.

3º Período			
Nº de Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário

22	13/04/2021	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.
23	16/04/2021 (Aula original – 06/04/2021 às 11:50h	-	Por impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância, o trabalho individual desta classe de conjunto foi articulado com o professor das disciplinas de formação musical e instrumento.
24	27/04/2021	Lecionação	“Acordai!” e “Canto da paz” de F. Lopes-Graça.
25	04/05/2021	Lecionação	“Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.
26	11/05/2021	Lecionação	“Acordai!” de F. Lopes-Graça.
27	18/05/2021	Lecionação	“Acordai!” e “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.
28	25/05/2021	Lecionação	“Acordai!” e “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça. (aula assistida pelo orientador científico)
29	01/06/2021	Observação	“A canadian boat-song” de Thomas Moore.

30	08/06/2021	Observação	“A canadian boat-song” de Thomas Moore.
31	22/06/2021 (Aula original – 15/06/2021 às 11:50h)	Observação	Preparação para a audição.

2.5.1.1. Relatórios, Planificações e Reflexões das Aulas de Classe de Conjunto - Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara

Aula nº 24- 27/04/2021

11:50h - 45min

Sala - Kodály

Sumário:

“Acordai!” e “Canto da paz” de F. Lopes-Graça.

Planificação:

Planificação da primeira sessão de trabalho

Recursos pedagógicos:

- “Canções Heróicas” de F. Lopes-Graça

Repertório:

- Acordai!

- Canto de Paz

Objetivos:

- Desenvolver um espírito de grupo onde todos se sintam incluídos e seguros;
- Apresentar o plano de trabalho para a elaboração da performance;
- Apresentar o desafio: criação de uma história, na qual estão incluídas as canções de F. Lopes-Graça, as emoções, textos e movimentos – criação de personagem;
- Trabalhar as tarefas de acordo com critérios e níveis de desempenho (regulação da aprendizagem).

Conteúdos:

- Espírito de grupo;
- Melodia;
- Harmonia;

- Ritmo;
- Afinação;
- Junção de todas as partes (vozes e piano);
- Imaginação.

Estratégias:

- Diálogo
- *Focus grupo*
- Jogos
- Cantar e tocar

Atividades:

Primeiramente, serão dadas as boas vindas aos alunos e será apresentado o plano de trabalho. Ser-lhes-á dito que iremos construir uma performance “diferente”, contando uma história, na qual estarão incluídas as peças de F. Lopes-Graça, movimentos e textos escolhidos ou criados pelos alunos. Será necessário que cada aluno interprete uma personagem e, como tal, o foco do trabalho incidirá também nas emoções (que sentimos e que queremos ou não passar para o público). Será essencialmente um trabalho de criação e experimentação e, por isso, é preciso que os alunos tenham consciência de que:

- Apesar de ser um trabalho prático e eventualmente “diferente”, com elaboração de jogos e atividades diversas, este é um trabalho sério, que implica compromisso, empenho e dedicação no decorrer de todo o processo.

✓ Na primeira atividade será realizada um jogo de movimento pelo espaço:

Todos os alunos andam pelo espaço, livremente. Quando eu bater uma palma, cada aluno deverá cumprimentar o(s) aluno(s) que se encontra(m) mais próximo(s), fazendo uma vénia. Depois continuam a movimentar-se pelo espaço e pararão o jogo ao meu sinal.

Tempo aproximado: 5min

✓ A segunda atividade será em roda. Cada pessoa (aluno/aluna ou professora) terá de ir ao centro do círculo, abrir os braços e olhar nos olhos de cada pessoa que se encontra na roda. Deverá haver um momento de preparação, antes da abertura dos braços. Eu exemplificarei primeiro.

Tempo aproximado: 5min

✓ Na terceira atividade, também em roda, cada aluno terá de ir ao centro do círculo, dizer o seu nome, criando um gesto que estará aliado a uma emoção. As

emoções apresentadas, das quais poderá ser escolhida uma, serão: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, orgulho.

Será feita uma reflexão de todas estas atividades, na tentativa de perceber quais foram as mais desafiantes e porquê.

Tempo aproximado: 5min

- ✓ Na quarta atividade, será pedido aos alunos que interpretem as canções de acordo com os critérios e os níveis de desempenho que serão apresentados no momento.

Será realizada uma reflexão de grupo sobre a sua prestação e sobre o trabalho a desenvolver na aula para melhorar o critério que esteja num nível mais “baixo”. No final, será perguntado que aspetos devem ainda trabalhar, ao longo da semana, de forma a poderem, na aula seguinte, estar mais preparados.

T.P.C. a pedir – Trabalhar as canções de forma a chegar ao nível A de todos os critérios trabalhados na aula; encontrar um contexto para a história (respondendo às seguintes questões: quem são? Onde estão? A quem querem comunicar? Qual a vossa mensagem?); procurar um texto em grupo ou um texto individualmente que possa ser lido/declamado na performance e que esteja relacionado com as canções, com o contexto, com a mensagem e com a personagem que querem criar. – O T.P.C. será enviado por email, com a respetiva tabela (que inclui os critérios e os descritores de nível de desempenho)

Tempo aproximado: 30min

Recursos:

- Uma sala espaçosa, com acústica adequada, se possível;
- Estantes;
- Piano;
- Partituras.

Avaliação:

- Observação direta de execução das atividades propostas;
- Regulação/Autorregulação da aprendizagem, com momentos de reflexão e *feedback*.

Tempo:

- A aula tem a duração de 45 minutos.

Observações:

- A planificação pode ser reorganizada, de acordo com o desenvolvimento da aula e com as dificuldades/facilidades que os alunos apresentam no decorrer da mesma.

Guia de trabalho para a primeira sessão presencialPara todos os alunos

Tabela 16 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito das atividades 1, 2 e 3, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 para todas as atividades <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 para atividade 1 <i>Atenção e compromisso na tarefa</i>	Estou atento às indicações que me foram dadas e não tenho dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou muito atento às indicações que me foram dadas e tenho alguma dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou atento às indicações que me foram dadas e tenho muita dificuldade em cumprir o que me foi pedido.
3 para atividade 2 <i>Identificação da emoção que sinto no momento de preparação e no momento de exposição</i>	Consigo identificar a emoção que sinto em cada momento de preparação e de exposição, sem dificuldades.	Consigo identificar a emoção que sinto em cada momento de preparação e de exposição, com alguma dificuldade.	Consigo identificar a emoção que sinto em cada momento de preparação e de exposição, com muita dificuldade.
4 atividade 3 <i>Criação de um gesto, de acordo com uma emoção - criatividade</i>	Consigo criar um gesto, de acordo com uma emoção, dizendo o mesmo nome, sem dificuldades.	Consigo criar um gesto, de acordo com uma emoção, dizendo o meu nome, com alguma dificuldade.	Consigo criar um gesto, de acordo com uma emoção, dizendo o meu nome, com muita dificuldade.

<p>5 para momento de reflexão <i>Autoanálise e autorreflexão</i></p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.</p>
---	--	--	--

1-Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Tabela 17 - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 4, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Rigor musical, de acordo com a partitura</i>	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, sem dificuldades.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com muita dificuldade.
3 <i>Fluência da leitura e segurança na execução</i>	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, sem hesitações e com segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com algumas hesitações e com alguma segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança.
4 <i>Memorização</i>	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, sem recorrer à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo algumas vezes à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as

	meus colegas, sem dificuldades.	meus colegas, com alguma dificuldade.	intervenções dos meus colegas, com muita dificuldade.
5 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

1-Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Reflexão:

A aula teve início às 11:50h, na sala Kodály, no Conservatório Regional de Castelo Branco, tendo sido trabalhados os conteúdos e as atividades planeadas. Houve introdução de outras variáveis tais como: intenção de movimento e subtexto, em alguns exercícios, os quais se realizaram mais do que uma vez.

Verificaram-se alguns constrangimentos na realização dos exercícios, com maior incidência nos de movimento: houve constantes questões, interrupções e risos por parte dos alunos. Optei sempre por explicar os exercícios com calma, respondendo às dúvidas, de forma clara e o mais objetiva possível. Assim, em alguns dos casos, exemplifiquei, noutros não exemplifiquei, intencionalmente, para não interferir nas escolhas dos alunos.

No primeiro exercício, o desafio maior foi manter a seriedade, principalmente nos momentos das vénias. Foi adicionada, posteriormente, outra variável – a intenção no andar – e aí foi mais complicado para os alunos, associarem uma intenção ao movimento (por exemplo: caminhar até à janela).

No segundo exercício, foi difícil escolher novamente uma intenção. Houve até confusão sobre o que é uma intenção e o que ela implica, mas depois de explicar mais concretamente o que pretendia, todos participaram e corresponderam ao pedido.

O terceiro exercício, “escolher um gesto de acordo com uma emoção” foi o mais desafiante, mais uma vez, para os alunos. Em geral, os alunos escolheram mais ou menos os mesmos gestos: apenas com movimentos mais enfáticos nos braços e nas mãos. Em alguns casos, o pescoço foi também outra parte do corpo utilizada para expressar a emoção.

Este trabalho sobre as emoções tem, devido ao contexto pandémico atual, um constrangimento que é o uso da máscara. A expressão facial não é visível e claramente que se torna mais complicado exprimir e decifrar as emoções e intenções de cada aluno. Apesar de os exercícios não incluírem, ainda, essa tentativa de adivinhar a emoção ou intenção do outro, houve, pelo menos, um aluno que se mostrou muito interessado em saber as intenções e emoções escolhidas pelos colegas. Como tal, como não vemos as faces, temos de nos focar no corpo todo, nas diversas nuances de cada emoção.

Esta foi a primeira aula, a seguir a um período de confinamento, no qual os alunos não tiveram a disciplina de Estúdio Repertório e de Correpetição - Música de Câmara e isso influenciou o trabalho realizado em casa pois, apesar de terem sido enviadas tarefas, durante o período de confinamento, abordando os mesmos critérios apresentados na aula, as canções não estavam no nível esperado, pelo menos, tendo em conta a minha expectativa. Ao ter esse embate e ao verificar que a atitude dos alunos não estava a ir ao encontro do que previa, acabei por não dar tanto relevância a aspetos musicais importantes, que irei trabalhar na próxima sessão. Outro aspeto

importante que influenciou o nível musical das canções, foi o facto de os alunos não se terem juntado para trabalharem as peças, os quatro, antes da aula. Alertei-os que é muito importante terem esse espaço e esse tempo, os quatro.

A canção “Acordai!” de F. Lopes-Graça foi a canção mais bem preparada. Houve alguns esclarecimentos quanto à entrada das vozes, quando à afinação da segunda voz e ao carácter da obra.

A canção que apresentou mais fragilidades foi “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça, na qual havia inseguranças nas notas, nas entradas das vozes e nas transições de cada secção da canção. Foram trabalhados, pontualmente, alguns aspetos, maioritariamente na identificação dos momentos a melhorar e também na consciencialização e regulação do trabalho, por parte dos alunos. Todos chegaram à conclusão que havia critérios a melhorar, principalmente os de “rigor musical”, de “fluência na leitura e segurança na execução” e de “memorização”. Uma vez que o objetivo era verificar como as canções estavam, do início ao fim, fui dando apoio, cantando, de modo a podermos analisar o trabalho que fizeram e definir o que deveriam melhorar em casa, tanto individualmente, como em grupo.

Foi importante introduzir os critérios e os níveis de desempenho na sala de aula. Ainda não obtendo respostas a todas as questões colocadas aos alunos, verifiquei que esta estratégia não é conhecida pelos mesmos, pois tiveram dificuldade em reconhecer os desafios de cada tarefa, de acordo com os critérios e níveis de desempenho. Este trabalho implica um nível de autorresponsabilidade, autonomia e de autoanálise mais profundos e a resistência dos alunos leva-me a crer que foi uma aula desafiante para eles.

Quanto à minha prestação, ganhei mais consciência de que muitos conceitos são novos para os alunos e por isso, talvez, tenham tido mais dificuldade na sua apropriação (como por exemplo na “intenção”, na criação de um “gesto com emoção”). Logo, terei de arranjar novas estratégias para comunicar esses conceitos, de forma mais clara, indo ao encontro das suas experiências pessoais, de modo a que os exercícios tenham significado para eles.

Aula nº 25- 04/05/2021

11:50h - 45min

Sala - Kodály

Sumário:

“Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.

Planificação:

Planificação da segunda sessão de trabalho

Recursos pedagógicos:

- “Canções Heróicas” de F. Lopes-Graça

Repertório:

- Canto de Paz

Objetivos:

- Desenvolver um espírito de grupo onde todos se sintam incluídos e seguros;
- Desenvolver a noção de ritmo, no corpo, andando pelo espaço (utilizando percussões corporais);
- Trabalhar musicalmente a canção “Canto de Paz” de F. Lopes Graça, dividindo-a por secções, de acordo com os critérios e níveis de desempenho (regulação da aprendizagem);
- Trabalhar histórias sobre emoções* em *focus* grupo;
- Dar início ao trabalho de criação de histórias, utilizando os textos e as respostas dos alunos sobre o contexto.

* As histórias sobre emoções foram construídas por mim, no âmbito do Projeto de Investigação, abordando emoções sentidas por determinada personagem, em contexto sala de aula, estudo individual, estudo em grupo e performance.

Conteúdos:

- Espírito de grupo;
- Melodia;

- Harmonia;
- Ritmo;
- Afinação;
- Junção de todas as partes (vozes e piano);
- Imaginação.

Estratégias:

- Diálogo
- *Focus grupo*
- Jogos
- Cantar e tocar

Atividades:

- ✓ Em primeiro lugar, questionarei os alunos sobre o trabalho realizado em casa, sobre os desafios que sentiram e sobre os textos que escolheram. Será feita uma autoavaliação do seu trabalho em casa.

Tempo aproximado: 5min

- ✓ De seguida, explicarei o jogo de movimentação pelo espaço. Neste exercício, será colocada uma gravação áudio de um arranjo da canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça e será pedido aos alunos que caminhem no espaço, explorando movimentos e ritmos no corpo, de forma gradual - (primeiro com movimentos mais pequenos, através de movimento dos dedos, mãos e depois utilizando o corpo todo). Explico que é um exercício de improvisação e de exploração, devendo associar uma emoção à sua escolha, como intenção de movimento (tentando explorar as várias nuances da emoção). No fim partilham o que foi mais desafiante e qual a emoção escolhida.

Gravação áudio - arranjo de “Canto de Paz” -
<https://www.youtube.com/watch?v=7fqNS7wM7E0>

Tempo aproximado: 10min

- ✓ Seguidamente, trabalharei a canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça, por secções (uma vez que é a canção que se apresenta mais frágil de momento). Serão lembrados os critérios e os níveis de desempenho. Ao longo da tarefa, solicitarei aos alunos que partilhem as suas dificuldades e juntos iremos encontrar soluções.

Tempo aproximado: 20min

- ✓ Posteriormente, será realizado um jogo de histórias sobre emoções, no qual serão lidas 4 histórias. Os alunos deverão dar soluções para cada história, em *focus grupo*.

Tempo aproximado: 5min

- ✓ Por fim, daremos início à construção da história da performance, utilizando os materiais trazidos/escolhidos/enviados pelos alunos e, através de reflexão conjunta, abordaremos o contexto:

- Quem são?
- Onde estão?
- Qual a sua mensagem?
- A quem estão a comunicar?
- Partilha dos textos

Tempo aproximado: 5min

- ✓ *T.P.C. a pedir – Individualmente, terão de responder se já se sentiram como as personagens das 4 histórias trabalhadas na aula e a mais 3 histórias sobre emoções, que serão enviadas por email; terão de melhorar todos os aspetos musicais das duas canções, de acordo com os critérios e níveis de desempenho enviados; terão de desenvolver a história, de acordo com o trabalho feito na aula.*

Recursos:

- Uma sala espaçosa, com acústica adequada, se possível;
- Estantes;
- Piano;
- Partituras;
- Telemóvel com internet para colocar a gravação.

Avaliação:

- Observação direta de execução das atividades propostas;
- Regulação/Autorregulação da aprendizagem, com momentos de reflexão e *feedback*.

Tempo:

- A aula tem a duração de 45 minutos.

Observações:

- A planificação pode ser reorganizada, de acordo com o desenvolvimento da aula e com as dificuldades/facilidades que os alunos apresentam no decorrer da mesma.

Histórias sobre emoções para realizar na aula

História 1 - Falta de confiança em si

A Maria é uma aluna de piano. Nas aulas, costuma ter uma prestação muito boa, mas quando regressa a casa, sente-se sempre um pouco perdida para começar o estudo. Nem sempre sabe por onde começar, não acredita que consegue resolver passagens difíceis. Quando não tem o professor por perto, não sente que consegue encontrar estratégias que a ajudem, mas também sente vergonha de perguntar.

O que acham que a Maria deveria fazer? Que conselho lhe dariam? **Alguma vez te sentiste como a Maria?**

História 2 - Alegria

A Marta é uma aluna de canto muito alegre. Tem um sentido de humor que a torna mesmo muito especial. Contudo, sempre que vai para uma aula, sente-se muito retraída porque quer fazer tudo perfeito. O sonho dela é ser cantora e acha que tudo tem de correr sempre bem, para poder chegar onde quer. A sua alegria desaparece, não se sente realizada depois da sua prestação e o que sente sobre si torna-se muito destrutivo.

O que acham que a Marta deveria fazer? Que conselho lhe dariam? **Alguma vez te sentiste como a Marta?**

História 3 - Tristeza

O Mário é um rapaz que tem tido algumas responsabilidades extra e muita pressão em casa para tirar boas notas. Em contrapartida, as suas aulas de instrumento não correm como ele gostaria. A sua desmotivação e tristeza, fazem-no crer que não é capaz. O professor diz-lhe constantemente que ainda não está bem, não está pronto, nem no nível certo.

O que acham que o Mário deveria fazer? Que conselho lhe dariam? **Alguma vez te sentiste como o Mário?**

História 4 - Medo

O Tiago tem uma performance surpresa. Ele não estava nada à espera e ainda por cima não estudou o que deveria ter estudado. Ele está com muito medo daquele momento, da reação do professor, dos pais e de ser prejudicado na sua nota final.

O que acham que o Tiago deveria fazer? Que conselho lhe dariam? **Alguma vez te sentiste como o Tiago?**

Nota:

As perguntas a negrito serão respondidas em casa, individualmente.

Na leitura das histórias, realizada por mim, os títulos não serão lidos.

Histórias sobre as emoções para trabalho de casa (ANEXO AO).

Guia de trabalho para a segunda sessão presencialPara todos os alunos**Tabela 18** - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito dos jogos e dos diálogos, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação, ouvindo e respeitando os outros.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Atenção e compromisso na tarefa</i>	Estou atento às indicações que me foram dadas e não tenho dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou muito atento às indicações que me foram dadas e tenho alguma dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou atento às indicações que me foram dadas e tenho muita dificuldade em cumprir o que me foi pedido.
3 <i>Criação de movimentos, de acordo com uma emoção - criatividade</i>	Consigo criar movimentos, de acordo com uma emoção, dizendo o meu nome, sem dificuldades.	Consigo criar movimentos, de acordo com uma emoção, dizendo o meu nome, com alguma dificuldade.	Consigo criar movimentos, de acordo com uma emoção, dizendo o meu nome, com muita dificuldade.
4 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

		algum sentido crítico.	
--	--	------------------------	--

1-Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Para todos os alunos**Tabela 19** - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito do trabalho musical da canção “Canto de Paz”, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Rigor musical, de acordo com a partitura</i>	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, sem dificuldades.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com muita dificuldade.
3 <i>Fluência da leitura e segurança na execução</i>	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, sem hesitações e com segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com algumas hesitações e com alguma segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança.
4 <i>Memorização</i>	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, sem recorrer à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo algumas vezes partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo

	memorizado as intervenções dos meus colegas, sem dificuldades.	memorizado as intervenções dos meus colegas, com alguma dificuldade.	memorizado as intervenções dos meus colegas, com muita dificuldade.
5 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

1- Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Reflexão:

A aula teve início às 11:50h, na sala Kodály, no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Dado que o aluno de piano não estava presente, no início da aula, comecei a trabalhar a parte musical da canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça, com os alunos de canto. Dividi a peça por secções e abordei a correção de algumas notas com os alunos. Posteriormente, o aluno de piano juntou-se e trabalhou-se a junção das vozes com o piano.

Era minha intenção que os alunos encontrassem estratégias para melhorar as suas dificuldades. Pude verificar que os alunos não tinham muita segurança, ainda, da estrutura da peça, apesar de, musicalmente, estar mais bem preparada, comparativamente com a aula anterior.

Um dos momentos positivos da aula, foi quando o aluno de piano ajudou a aluna de canto a resolver uma passagem, na qual a aluna tinha dificuldade em cantar uma nota. Ele verificou que o piano a tocava antes de a aluna a cantar e comunicou, encontrando, assim, uma solução.

Ao longo do trabalho musical, constatei que os alunos estavam mais calados que o habitual, apresentaram alguma dificuldade em começar todos juntos, determinada parte, e, por isso, tive de marcar o tempo e as entradas para que tudo pudesse fluir melhor. Mais tarde, eles acabaram por dizer que ainda não tinham conseguido juntar-se os quatro, o que, de certa forma, veio justificar a falta de interação inicial, entre os alunos de canto e o aluno de piano.

No exercício de movimentos pelo espaço, ao som de uma gravação de um arranjo da canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça, notei que os alunos tiveram muitas dificuldades em caminhar pelo espaço livremente e em improvisar movimentos novos, com ritmos corporais. Essas dificuldades foram sentidas e verbalizadas por eles, o que me levou a refletir sobre uma possível reorientação dos movimentos que irão utilizar na história da performance a criar.

Na atividade seguinte, optei por nos sentarmos em cadeiras arrumadas em círculo para realizarem a análise das histórias sobre as emoções. Todos os alunos participaram muito ativamente e, pela primeira vez, houve relatos pessoais, relacionados com algumas situações lidas. Eles identificaram-se com as histórias e deram mais significado à tarefa. Pareceu-me, naquele momento, que todos estavam mais à vontade em partilhar e em ouvir o que os colegas diziam e até mesmo o que eu dizia.

Apesar de não ter conseguido pôr em prática a última atividade, aproveitei o momento, e o facto de estarmos sentados em círculo, para procedermos à avaliação da prestação de todos, na aula. Também foram esclarecidas algumas dúvidas sobre as personagens a criar, sobre os textos e a história da performance. Como trabalho

de casa pedi aos alunos que respondessem às restantes questões sobre as histórias das emoções, trabalhadas durante a aula, e que respondessem às questões de três histórias novas. Pedi ainda que preparassem muito bem, musicalmente, as canções e o contexto da história a criar (com as respetivas personagens e textos escolhidos).

Nesta aula, pude dar mais ênfase a aspetos musicais que não tinha abordado na aula anterior e verifiquei que os alunos estavam mais serenos e mais confiantes, na abordagem a novos exercícios, assim como na sua autorreflexão e autoavaliação.

Aula nº 26- 11/05/2021

11:50h - 45min

Sala - Kodály

Sumário:

“Acordai!” de F. Lopes-Graça.

Planificação:

Planificação da terceira sessão de trabalho

Recursos pedagógicos:

- “Canções Heróicas” de F. Lopes-Graça

Repertório:

- Acordai!
- Canto de Paz

Objetivos:

- Desenvolver um espírito de grupo onde todos se sintam incluídos e seguros;
- Desenvolver a noção de ritmo, no corpo, andando pelo espaço (utilizando percussões corporais);
- Iniciar o trabalho de criação de história da performance, utilizando os textos e as respostas dos alunos sobre o contexto.
- Abordar o discurso musical das canções, inserido no contexto construído por todos, em sala de aula.

Conteúdos:

- Espírito de grupo;
- Melodia;
- Harmonia;
- Ritmo;
- Afinação;
- Junção de todas as partes (vozes e piano);

- Imaginação;
- Criatividade;
- Improvisação.

Estratégias:

- Diálogo
- *Focus grupo*
- Jogos
- Cantar e tocar

Atividades:

- ✓ Em primeiro lugar, questionarei os alunos sobre o trabalho realizado em casa, sobre os desafios que sentiram e sobre os textos que escolheram. Será feita uma autoavaliação do seu trabalho em casa.

Tempo aproximado:5min

- ✓ De seguida, haverá um jogo de improvisação. Os alunos serão divididos em duas filas– dois alunos ficam de um lado e outros dois ficam de outro. Cada aluno, de cada fila, deve dirigir-se ao centro da sala e terá de expressar corporalmente uma emoção das seguintes: alegria, raiva, tristeza, medo, orgulho e vergonha. Ser-lhes-á pedido que se lembrem de uma situação que tenham vivido, na qual tenham sentido uma dessas emoções, antes de a expressarem.

No final haverá uma reflexão sobre os desafios da atividade.

Tempo aproximado: 5min

- ✓ Seguidamente, daremos início à construção da história, utilizando os materiais trazidos/escolhidos/enviados pelos alunos e, através de reflexão conjunta, abordaremos o contexto:

- Quem são?
- Onde estão?
- Qual a sua mensagem?
- A quem estão a comunicar?
- Partilha dos textos

Tempo aproximado: 15min

- ✓ Após termos delineado a história e o contexto, abordaremos as canções, tendo em conta a atividade realizada anteriormente, interligando movimentos, texto

e linguagem musical. Poderá haver um outro jogo de improvisação, de acordo com as personagens que os alunos criaram, seguindo este exemplo:

1. Os alunos deverão, um a um, tentar criar as seguintes situações:

- Comer uma refeição como se estivessem famintos e atrasados para uma consulta urgente;
- Lavar os dentes como se estivessem a fazê-lo pela primeira vez;
- Caminhar pelo espaço como se fossem uma criança;
- Caminhar pelo espaço como se fossem um agente do FBI à procura de algo suspeito.

Tempo aproximado: 20min

Recursos:

- Uma sala espaçosa, com acústica adequada, se possível;
- Estantes;
- Piano;
- Partituras.

Avaliação:

- Observação direta de execução das atividades propostas;
- Regulação/Autorregulação da aprendizagem, com momentos de reflexão e *feedback*.

Tempo:

- A aula tem a duração de 45 minutos.

Observações:

- A planificação pode ser reorganizada, de acordo com o desenvolvimento da aula e com as dificuldades/facilidades que os alunos apresentam no decorrer da mesma.
- Caso os alunos não tenham consigo o material solicitado, terei de recorrer à estrutura da performance construída por mim.

*Guia de trabalho para a terceira sessão presencial**Para todos os alunos***Tabela 20** - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito dos jogos e dos diálogos para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação, ouvindo e respeitando os outros.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Atenção e compromisso na tarefa</i>	Estou atento às indicações que me foram dadas e não tenho dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou muito atento às indicações que me foram dadas e tenho alguma dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou atento às indicações que me foram dadas e tenho muita dificuldade em cumprir o que me foi pedido.
3 <i>Expressar corporalmente uma emoção, de acordo com uma lembrança vivida</i>	Consigo exprimir uma emoção, lembrando-me de uma situação vivida, sem dificuldades.	Consigo exprimir uma emoção, lembrando-me de uma situação vivida, com alguma dificuldade.	Consigo exprimir uma emoção, lembrando-me de uma situação vivida, com muita dificuldade.
4 <i>Criatividade e improvisação</i>	Consigo criar, em momentos de improvisação, as várias situações pedidas, sem dificuldades.	Consigo criar, em momentos de improvisação, as várias situações pedidas, com	Consigo criar, em momentos de improvisação, as várias situações pedidas, com muitas dificuldades.

		algumas dificuldades.	
5 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

1-Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

*Para todos os alunos***Tabela 21** - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito do trabalho musical das canções, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Rigor musical, de acordo com a partitura</i>	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, sem dificuldades.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com muita dificuldade.
3 <i>Fluência da leitura e segurança na execução</i>	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, sem hesitações e com segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com algumas hesitações e com alguma segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança.
4 <i>Memorização</i>	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, sem recorrer à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo algumas vezes partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo

	memorizado as intervenções dos meus colegas, sem dificuldades.	memorizado as intervenções dos meus colegas, com alguma dificuldade.	memorizado as intervenções dos meus colegas, com muita dificuldade.
5 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

1-Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Reflexão:

A aula teve início às 11:50h, na sala Kodály, no Conservatório Regional de Castelo Branco. No entanto, houve atrasos de todos os alunos e só consegui pôr em prática os exercícios com todos os alunos, cerca de vinte minutos depois da hora marcada.

Assim, iniciei a aula com um diálogo sobre o trabalho realizado em casa, particularmente sobre as histórias criadas pelos os alunos. Uma vez que três alunos (dois alunos de canto e o aluno de piano) tinham realizado a história em conjunto e uma aluna (aluna de canto) tinha realizado sozinha, foi minha intenção criar uma história final, com a junção das duas propostas.

De seguida, ao invés do jogo das emoções, em filas, realizei-o em círculo com os três alunos de canto. Na segunda vez, eu escolhi exemplificar para lhes mostrar o que poderiam explorar na expressão da emoção e na escolha do gesto (aliado à emoção). No momento em que exemplifiquei, foi quando o aluno de piano se juntou ao grupo. Depois da minha demonstração, notei uma diferença muito grande na expressão das emoções: os alunos começaram a envolver muito mais o corpo (as mãos, os braços, as pernas), a explorar mais o espaço dentro do círculo, a interagir mais com os colegas. Tentámos sempre comunicar as nossas emoções escolhidas, no final de cada ronda e houve alguns momentos de “tentar adivinhar” determinadas emoções dos colegas. Posteriormente, foi realizado um momento de reflexão pelos alunos, os quais afirmaram ter sido mais fácil expressar emoções no grupo, pensando em situações nas quais tivessem vivenciado a emoção escolhida.

Seguidamente, começámos a criar a história com a canção “Acordai!” de F. Lopes-Graça. O contexto foi definido com a ajuda de todos os alunos e a primeira parte da história, na qual a canção “Acordai!” está inserida, foi realizada mais do que uma vez, para dar oportunidade aos alunos de descobrirem e experimentarem novas situações e escolhas de ação/intenção. A última atividade da planificação não foi realizada, por falta de tempo. Ainda assim, foi realizado um pequeno diálogo sobre os desafios sentidos.

Para trabalho de casa, solicitei que estudassem muito bem, musicalmente, as duas canções, de acordo com os critérios, e que finalizassem a história.

Apesar de ter construído uma estrutura de performance (ANEXO AS), ela não foi utilizada porque os alunos apresentaram as suas ideias, na criação da história. Ao longo da aula, acabei por dar algumas orientações e, posteriormente construí (e enviei aos alunos, por *email*) um guião de performance (ANEXO AT), realizando a encenação da história com todas as ideias e sugestões dadas/enviadas pelos alunos, até então, incluindo o trabalho desenvolvido na sala de aula, entre todos.

Notei muita envolvimento dos alunos, apesar de ter verificado, alguma dificuldade em se ouvirem uns aos outros. Contudo, senti os alunos mais unidos e mais

conectados uns com os outros, até mesmo na parte musical. Eles próprios concluíram o mesmo.

Aula nº 27- 18/05/2021

11:50h - 45min

Sala - Kodály

Sumário:

“Acordai!” e “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.

Planificação:

Planificação da quarta sessão de trabalho

Recursos pedagógicos:

- “Canções Heróicas” de F. Lopes-Graça

Repertório:

- Acordai!
- Canto de Paz

Objetivos:

- Desenvolver um espírito de grupo onde todos se sintam incluídos e seguros;
- Continuar a desenvolver o trabalho de criação de história, utilizando os textos e as respostas dos alunos sobre o contexto;
- Continuar a desenvolver o espírito criativo, através da improvisação e da estrutura de performance já construída na aula anterior (guião de performance);
- Abordar o discurso musical das canções, inserido no contexto construído por todos, em sala de aula.

Conteúdos:

- Espírito de grupo;
- Melodia;
- Harmonia;
- Ritmo;
- Afinação;
- Junção de todas as partes (vozes e piano);

- Imaginação;
- Criatividade;
- Improvisação.

Estratégias:

- Diálogo
- *Focus grupo*
- Movimentação improvisada
- Cantar e tocar

Atividades:

- ✓ Em primeiro lugar, questionarei os alunos sobre o trabalho realizado em casa, sobre os desafios que sentiram e sobre os textos que escolheram (o T.P.C. foi enviado por e-mail).

Tempo aproximado: 5min

- ✓ De seguida, haverá um diálogo sobre a transição das peças e sobre o diálogo construído pelos alunos.

Tempo aproximado: 10min

- ✓ Seguidamente, abordaremos a canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça, musicalmente.

Tempo aproximado: 10min

- ✓ Posteriormente, iremos criar a história na canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça e fazer a história toda do início ao fim.

Tempo aproximado: 20min

Nota: haverá exercícios de improvisação, na Construção de História, tendo em conta as emoções e as intenções escolhidas pelos alunos.

Recursos:

- Uma sala espaçosa, com acústica adequada, se possível;
- Estantes;
- Piano;
- Partituras.

Avaliação:

- Observação direta de execução das atividades propostas;
- Regulação/Autorregulação da aprendizagem, com momentos de reflexão e *feedback*.

Tempo:

- A aula tem a duração de 45 minutos.

Observações:

- A planificação pode ser reorganizada, de acordo com o desenvolvimento da aula e com as dificuldades/facilidades que os alunos apresentam no decorrer da mesma.

Guia de trabalho para a quarta sessão presencialPara todos os alunos**Tabela 22** - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito dos jogos e dos diálogos, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação, ouvindo e respeitando os outros.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Atenção e compromisso na tarefa</i>	Estou atento às indicações que me foram dadas e não tenho dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou muito atento às indicações que me foram dadas e tenho alguma dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou atento às indicações que me foram dadas e tenho muita dificuldade em cumprir o que me foi pedido.
3 <i>Criatividade e improvisação</i>	Consigo criar, em momentos de improvisação, as várias situações pedidas, na construção da história, sem dificuldades.	Consigo criar, em momentos de improvisação, as várias situações pedidas, na construção da história, com algumas dificuldades.	Consigo criar, em momentos de improvisação, as várias situações pedidas, na construção da história, com muitas dificuldades.
4 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

	responsabilidade e sentido crítico.	algum sentido crítico.	
--	-------------------------------------	------------------------	--

1-Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Para todos os alunos**Tabela 23** - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito do trabalho musical das canções, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Rigor musical, de acordo com a partitura</i>	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, sem dificuldades.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com muita dificuldade.
3 <i>Fluência da leitura e segurança na execução</i>	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, sem hesitações e com segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com algumas hesitações e com alguma segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança.
4 <i>Memorização</i>	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, sem recorrer à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo algumas vezes partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo

	memorizado as intervenções dos meus colegas, sem dificuldades.	memorizado as intervenções dos meus colegas, com alguma dificuldade.	memorizado as intervenções dos meus colegas, com muita dificuldade.
5 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

1-Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Reflexão:

A aula teve início às 11:50h, na sala Kodály, no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Uma vez que o aluno de piano não estava presente, à hora de início da aula, comecei a falar com os alunos de canto sobre o trabalho de casa: a construção da transição entre a canção “Acordai!” e a canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.

Ao verificar que os não alunos tinham feito o trabalho de casa, nem tinham consigo o “guião de performance” que enviei por *email*, distribuí-os e comecei a construir o diálogo, com os alunos, dando ideias e incentivando-os a dar ideias, também. Entretanto o aluno de piano chegou e continuámos a construção da história.

Posteriormente, trabalhámos musicalmente a canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça. Os alunos manifestaram, mais uma vez, que não tinham conseguido juntar-se para ensaiar os quatro, por incompatibilidade de horários. Apesar de apresentarem ainda algumas inseguranças a nível de junção –vozes e piano – e de algumas notas, a canção estava bastante melhor. Alerttei-os para a mudança de tempo, ao longo das peças, e ao papel imprescindível do piano, na segurança do andamento.

De seguida, os alunos realizaram a transição das canções, lendo os diálogos construídos na aula, seguido da canção “Canto de Paz” de F. Lopes- Graça. Repetiram algumas vezes os diálogos e os movimentos (que eu ia sugerindo, no momento) na tentativa de encontrarem o tempo “de cena” necessário para exprimirem a emoção, a expressividade e a interação entre todos.

No final da aula, demos como finalizada a história, mas não foi possível fazer a narrativa do início ao fim, como planificado, por falta de tempo. Como trabalho de casa, solicitei que se juntassem os quatro e vissem as canções, musicalmente – corrigindo as notas, retificando os andamentos – e também cenicamente – trabalhando os diálogos e os poemas escolhidos.

Os alunos manifestaram o seu interesse em ter mais uma aula para trabalharmos a história, antes da performance, que decorrerá na próxima quarta-feira, dia 26 de maio de 2021 - para além de um ensaio, no dia da performance, pelas 18:30h. A professora titular concordou e por isso terei mais uma aula para poder aprofundar a expressividade emocional de cada aluno, assim como a intenção musical, em conjunto.

Devido ao facto de ter de construir com os alunos, em sala de aula, a história e toda a transição entre as canções, houve exercícios de improvisação que não puderam ser realizados, devido à falta de tempo. A Autorregulação feita pelos alunos, em contexto sala de aula, só é realizada quando solicitada por mim. Por esse motivo, voltei a enviar por e-mail com os critérios e os níveis de desempenho que os alunos devem ter em conta, no seu estudo em casa, e também para a próxima aula.

O facto de os alunos não estarem os quatro presentes, desde o início das aulas, também tem sido causador de quebras na dinâmica de grupo porque existem exercícios que devem ser realizados com os quatro alunos e que acabam por ter de ser adaptados aos alunos que encontro, desde o início da aula. Quando o aluno de piano chega à aula, tenho de repetir as indicações que comunico aos três alunos, no início da mesma. Para além deste motivo, o facto de os alunos não realizarem o trabalho de casa, de não se juntarem os quatro para ensaiarem, tem sido gerador de uma adaptação contínua, da minha parte, da aula planificada. Os objetivos de trabalho e as atividades a desenvolver, durante a aula, mudam constantemente e os critérios e níveis de desempenho acabam por não ter o significado consciente que eu gostaria que tivessem para os alunos.

Aula nº 28- 25/05/2021

11:50h - 45min

Sala - Kodály

Sumário:

“Acordai!” e “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.

Planificação:

Planificação da quinta sessão de trabalho

Recursos pedagógicos:

- “Canções Heróicas” de F. Lopes-Graça

Repertório:

- Acordai!
- Canto de Paz

Objetivos:

- Desenvolver um espírito de grupo onde todos se sintam incluídos e seguros;
- Continuar a desenvolver o espírito criativo, através da improvisação e da estrutura de performance já construída nas aulas anteriores - guião de performance;
- Abordar o discurso musical das canções, inserido no contexto construído por todos, em sala de aula.

Conteúdos:

- Espírito de grupo;
- Melodia;
- Harmonia;
- Ritmo;
- Afinação;
- Junção de todas as partes (vozes e piano);
- Imaginação;

- Criatividade;
- Improvisação.

Estratégias:

- Diálogo
- *Focus grupo*
- Movimentação improvisada
- Cantar e tocar

Atividades:

- ✓ Em primeiro lugar, questionarei os alunos sobre o trabalho realizado em casa, sobre os desafios que sentiram e sobre os textos que escolheram (o T.P.C. foi enviado por e-mail).

Tempo aproximado: 5min

- ✓ De seguida, haverá um exercício exploratório, de improvisação: será pedido aos alunos que, em círculo, falem um pouco da sua personagem na narrativa construída. A dado momento, terão de contar a história da personagem, através da expressão das emoções que sentem ao longo da história, no centro do círculo.

Tempo aproximado: 15min

- ✓ Posteriormente, os alunos realizarão a narrativa do início ao fim, tendo em conta os critérios, níveis de desempenho e o trabalho realizado nas aulas e no seu estudo em grupo e individual.

Tempo aproximado: 20min

Recursos:

- Uma sala espaçosa, com acústica adequada, se possível;
- Estantes;
- Piano;
- Partituras.

Avaliação:

- Observação direta de execução das atividades propostas;

- Regulação/Autorregulação da aprendizagem, com momentos de reflexão e *feedback*.

Tempo:

- A aula tem a duração de 45 minutos.

Observações:

- A planificação pode ser reorganizada, de acordo com o desenvolvimento da aula e com as dificuldades/facilidades que os alunos apresentam no decorrer da mesma.

*Guia de trabalho para a quinta sessão presencial**Para todos os alunos***Tabela 24** - Critérios e níveis de descrição de desempenho a nível da narrativa da história, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação, ouvindo e respeitando os outros.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Atenção e compromisso na tarefa</i>	Estou atento às indicações que me foram dadas e não tenho dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou atento às indicações que me foram dadas e tenho alguma dificuldade em cumprir o que me foi pedido.	Não estou atento às indicações que me foram dadas e tenho muita dificuldade em cumprir o que me foi pedido.
3 <i>Criatividade e improvisação</i>	Consigo criar, em momentos de improvisação e de recriação, as várias situações pedidas, na construção da história, sem dificuldades.	Consigo criar, em momentos de improvisação e de recriação, as várias situações pedidas, na construção da história, com algumas dificuldades.	Consigo criar, em momentos de improvisação e de recriação, as várias situações pedidas, na construção da história, com muitas dificuldades.
4 <i>Emoção, movimento, texto e música</i>	Consigo escolher emoções, aliadas ao contexto da história, e exprimi-las através do movimento, do	Consigo escolher emoções, aliadas ao contexto da história, e exprimi-las através do movimento, do texto e da música, com	Consigo escolher emoções, aliadas ao contexto da história, e exprimi-las através do movimento, do texto e da música,

	texto e da música, sem dificuldades.	algumas dificuldades.	com muitas dificuldades.
5 <i>Construção de personagem</i>	Consigo criar uma personagem de acordo com a história que foi construída e com as emoções que ela me sugere, sem dificuldades.	Consigo criar uma personagem de acordo com a história que foi construída e com as emoções que ela me sugere, com alguma dificuldade.	Consigo criar uma personagem de acordo com a história que foi construída e com as emoções que ela me sugere, com muitas dificuldades.
6 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

1 - Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

*Para todos os alunos***Tabela 25** - Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito do trabalho musical das canções, para todos os alunos.

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 <i>Atitude na tarefa</i>	Realizo todos os passos com empenho e dedicação.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 <i>Rigor musical, de acordo com a partitura</i>	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, sem dificuldades.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com muita dificuldade.
3 <i>Fluência da leitura e segurança na execução</i>	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, sem hesitações e com segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com algumas hesitações e com alguma segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança.
4 <i>Memorização</i>	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, sem recorrer à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo algumas vezes partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre partitura. <u>Aluno de piano:</u>

	memorizado as intervenções dos meus colegas, sem dificuldades.	memorizado as intervenções dos meus colegas, com alguma dificuldade.	Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, com muita dificuldade.
5 <i>Autoanálise e autorreflexão</i>	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.	Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.

1-Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Reflexão:

A aula teve início às 11:50h, na sala Kodály, no Conservatório Regional de Castelo Branco e esta aula foi assistida pelo professor supervisor/orientador científico.

Primeiro, questionei os alunos sobre o trabalho realizado em casa. Os alunos responderam que tinham conseguido juntar-se os quatro para ensaiar e que tiveram algumas dificuldades, cenicamente, na canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.

De seguida, realizámos o exercício planificado, sendo que cada aluno fez um resumo sobre a sua personagem e sobre as emoções que a sua personagem sentia ao longo da história. Depois realizaram a composição emocional da personagem. Este exercício foi realizado em círculo e com os quatro alunos presentes.

Posteriormente, os alunos interpretaram a história, do início ao fim, versão concerto.

Verifiquei que, musicalmente, havia mais desafinações do que nas aulas anteriores e que a questão das mudanças de andamentos ainda não estava resolvida, assim como as questões de fraseado, principalmente, da aluna soprano. Para além destes aspetos, verifiquei que a primeira parte da história, cenicamente, não estava ainda com a fluidez de movimentos necessária e que os alunos não tinham realizado a segunda parte da história, de acordo com as sugestões cénicas do guião, que eu tinha enviado por *email*, na semana anterior. Por este motivo, escolhi trabalhar a questão cénica e de declamação de textos, desde o início da história até à transição da canção “Acordai!” para a canção “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça, não conseguindo resolver a segunda parte da história, por falta de tempo. Uma vez que os alunos ainda iriam ter um ensaio antes da performance, no dia seguinte, optei por realizarmos essa construção cénica, nesse ensaio, sendo que iria ser mais fácil resolvê-la e recriá-la, no local da performance, com os materiais a ter em palco (livros e mesa).

Apesar de não ter conseguido ver tudo o que tinha planificado, sinto que foi importante ter realizado o trabalho de cena, na parte da transição das peças, uma vez que depois foram sentidas melhorias nos aspetos musicais acima citados. Fui dando, também, indicações ao pianista para liderar as mudanças de tempo.

Uma vez que os alunos não experimentaram, no seu estudo em casa, os movimentos sugeridos por mim, toda a parte de experimentação, de tentativa e erro teve de ser realizada naquele momento de aula. A minha intenção foi sempre mostrar aos alunos que é importante experimentar, ensaiar e criar ligações entre as personagens e que por mais simples que sejam as opções escolhidas, é sempre preciso praticar e não descurar a parte musical, de acordo com os critérios e níveis de desempenho solicitados.

Apesar de ter dado liberdade aos alunos para darem ideias quanto à parte cénica, construção de personagem e interligação entre música-movimento/gesto-palavra, esse trabalho acabou por ser realizado e orientado por mim, de acordo com as ideias dos alunos (quanto ao contexto – quem são, onde estão, mensagem que querem transmitir, a que querem transmitir – e poemas/textos escolhidos pelos alunos) e com os exercícios sobre as emoções realizados nas aulas. Verifiquei, mais uma vez, um grande envolvimento e uma grande motivação por parte dos alunos, na realização das tarefas, tentando responder da melhor maneira possível ao que lhes era solicitado, em contexto sala de aula.

2.6. Audições e Masterclasse

No decorrer do ano letivo 2020/2021, ocorreram algumas audições de Canto e de Classe de Conjunto – Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (ERCC) – Música de Câmara, nas quais os alunos estiveram envolvidos.

Houve, também, uma Masterclasse de Canto com a professora, e cantora, Dora Rodrigues.

Tabela 26 - Datas das audições e Masterclasse de Canto e Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (ERCC) - Música de Câmara, com o respetivo repertório apresentado.

	Canto	Repertório de Canto apresentado pelo aluno	ERCC - Música de Câmara	Repertório de ERCC - Música de Câmara apresentado pelos alunos
Audições	07/12/2020 (ANEXO A)	- “Come raggio di sol” (A. Caldara) - “How art thou fall’n” (Esther, HWV 50b, G. Handel)	21/12/2020 (ANEXO E)	- “Canção do camponês” (F. Lopes-Graça) - “Away in a manger” (W. J. Kirkpatrick)
	04/05/2021 (ANEXO B)	- “Belle Hermione” (Cadmus & Hermione, Jean Baptiste Lully); - “Mandoline” (Op. 58, nº1, G. Fauré); - “Singela Canção de Maria” (Babi de Oliveira e Mario Faccini)	20/01/2021 (ANEXO F)	- “Canção do camponês” (F. Lopes-Graça) - “Away in a manger” (W. J. Kirkpatrick)

	14/06/2021 (ANEXO D)	- “Belle Hermione” (Cadmus & Hermione, Jean Baptiste Lully) - “Mandoline” (Op. 58, nº1, G. Fauré) - “Il core vi dono”, da ópera “Così fan tutte” de W. A. Mozart	26/05/2021 ^(a) (ANEXO C)	“Acordai!” e “Canto de Paz” (Canções Heróicas, F. Lopes-Graça)
	-		30/06/2021 ^(b)	-“A Canadian Boat-Song” (Thomas Moore)
Prova	15/06/2021	- “Belle Hermione” (Cadmus & Hermione, Jean Baptiste Lully) -“Mandoline” (Op. 58, nº1, G. Fauré)	-	-
Masterclasse	09/05/2021	-“Belle Hermione” (Cadmus & Hermione, Jean Baptiste Lully)	-	-

^(a) Audição que decorreu no âmbito do Projeto de Investigação

^(b) Audição que irá ocorrer antes do ano letivo terminar

2.7. Atividades Extracurriculares

No decorrer deste ano letivo, realizei algumas atividades extracurriculares com os alunos da Classe de Canto e com os alunos de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição- Música de Câmara, sendo que a maior parte delas foi em formato online, via Zoom.

Nas atividades dirigidas aos alunos de Canto, o aluno de Canto participou em todas elas, apenas faltando à sessão nº3 da atividade “Tertúlia de Cantores”.

Na atividade, audição, direcionada aos alunos de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara, todos participaram.

Tertúlia de Cantores

“Tertúlia de Cantores” foi a primeira atividade que realizei. Uma vez que nos encontrávamos em confinamento, devido às circunstâncias pandémicas da Covid-19, e de forma a providenciar outras experiências, também enriquecedoras, propus esta atividade ao meu professor supervisor/orientador científico e, posteriormente, à professora cooperante, tendo obtido aprovação dos dois para a sua organização e realização.

Foram organizadas quatro sessões online (ANEXOS G, H, I, J e K), com cantores profissionais e com percursos distintos, os quais puderam dar o seu testemunho, relativamente ao seu percurso académico e profissional, sendo que era primordial os alunos poderem questionar os convidados. As sessões foram orientadas por mim, sempre com total liberdade de participação e intervenção da professora cooperante.

Inicialmente esta atividade foi proposta para toda a classe de Canto do Conservatório Regional de Castelo Branco, mas pensando nas alunas finalistas do curso Secundário do Ensino Articulado, uma vez que elas teriam os pré-requisitos, em breve, e seria uma mais valia poderem ouvir e questionar outros profissionais do canto que passaram/passam por experiências de provas, audições, pré-requisitos, etc. Por fim, nesta atividade participaram os alunos mais velhos de Canto do Ensino Secundário e Curso Livre do Conservatório Regional de Castelo Branco e do Conservatório de Música da Covilhã.

Wow, que voz!

Esta atividade foi realizada no âmbito do Dia Mundial da Voz (ANEXO L). A professora cooperante demonstrou que seria interessante organizar uma atividade para todos os alunos de classe de Canto do Conservatório Regional de Castelo Branco. Nessa atividade foram referidos cantores profissionais que sofreram patologias vocais. Durante a exposição foram apresentadas, também, algumas gravações e relatos pessoais dos referidos cantores, sobre o seu processo de doença,

de cirurgia e de recuperação. Para além de do estilo Lírico (Clássico-Erudito), foram também incluídos o estilo Pop e o Fado.

A realização desta apresentação (ANEXO M) foi elaborada por mim, com a orientação da professora cooperante e do professor supervisor/orientador científico. A professora cooperante pôde sempre intervir e participar quando considerasse oportuno.

Todos falam sobre o canto

Uma vez que a atividade “Tertúlia de Cantores” foi direcionada para os alunos de Canto do Secundário, esta atividade, “Todos falam sobre o canto” (ANEXO N), surgiu como forma de incluir todos os alunos da Classe. Todos eles deveriam/poderiam partilhar algo sobre o seu percurso e sobre as razões das suas escolhas - ingresso no Curso Secundário do Regime Articulado de Canto, ingresso no Curso Básico do Regime Articulado de Canto e Curso Livre.

Esta atividade foi, então, dirigida a todos os alunos da Classe de Canto do Conservatório Regional de Castelo Branco e do Conservatório de Música da Covilhã, tendo sido orientada por mim. Elaborei um guião de atividade, o qual foi enviado à professora cooperante (ANEXO O) e aprovado pela mesma. Mais uma vez, houve também total liberdade de participação e intervenção da professora cooperante no decorrer da atividade.

Audição de ERCC- Música de Câmara - Projeto de Investigação

O Projeto de Investigação, inserido no Mestrado de Ensino da Música – Opção Canto e Música de Conjunto, foi realizado nas aulas de Classe de Conjunto – Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara.

Foram enviadas autorizações dirigidas à direção do Conservatório Regional de Castelo Branco e aos encarregados de educação dos alunos, tendo obtido resposta afirmativa de todos eles, para a realização do Projeto de Investigação com os alunos em causa, na disciplina referida. Nessas mesmas autorizações, foi mencionado, também, que haveria uma performance presencial, que ocorreu no dia 26 de maio de 2021, pelas 19:30h, no auditório Liszt do Conservatório Regional de Castelo Branco.

3. Reflexão Crítica da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada foi, sem dúvida, uma jornada transformadora, muito desafiante e gratificante.

A nível pessoal, estamos todos a experienciar algo único: viver numa pandemia. Realizar um estágio, nestas circunstâncias, tendo em conta que o nosso instrumento é dos mais afetados pelas medidas que temos de implementar durante as aulas, foi algo único e que só pode ser ultrapassado, sendo vivido. Confesso que nem sempre foi fácil gerir a ansiedade e a expectativa, mas verifiquei que entregar-me ao processo e confiar em mim, seria o ato mais corajoso que poderia fazer para crescer e aprender ainda mais.

Aprendi muito sobre mim, com os professores com os quais me cruzei, não só no Conservatório Regional de Castelo, mas também na ESART. Aprendi muito, também, com os alunos que pude acompanhar, ao longo deste ano letivo. Com eles reencontrei novas formas de ver, refletir, ensinar e aprender Canto e Música de Conjunto e, inevitavelmente, novas formas, também, de me ver a mim mesma, enquanto professora e enquanto pessoa.

Realizar o Projeto de Investigação, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, na disciplina de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara, foi uma experiência muito enriquecedora. No entanto, devido às condições pandémicas que vivemos e ao confinamento que tivemos de cumprir, confesso que foi difícil encontrar paz e confiar que tudo poderia dar certo. O apoio que recebi da minha família, das minhas orientadoras e da professora titular de Classe de Conjunto foi fundamental para continuar a acreditar que tal seria possível.

Ao longo deste ano letivo, todo o trabalho que aqui apresento foi realizado de forma contínua e gradual, tendo estado sempre em contacto com os professores cooperante, titular, supervisor/orientador científico e orientadoras do Projeto de Investigação.

As aulas de Canto e de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara - que observei e as aulas que pude lecionar demonstram, não só o meu olhar sobre o que vivi, sobre o que observei, sobre o que refleti, mas também espelha um pouco do percurso e da evolução dos alunos que acompanhei. Apesar de todos os desafios sentidos, quando tive oportunidade de lecionar e de aprender lecionando, foi quando pude, verdadeiramente, experimentar e pôr em prática, não só os conteúdos das disciplinas em causa, mas também utilizar muitas ferramentas – autores e teorias - da Psicologia, das Teorias de Desenvolvimento Pessoal e Social, das Didáticas da Música, de Música Conjunto e de Canto, que foram fundamentais para a minha mudança de perspetiva sobre o ato de ensinar e sobre o ato de aprender.

Considero que a Prática de Ensino Supervisionada foi o culminar de meses intensos de muito trabalho, muita reflexão e muito aprofundamento.

Formar professores não é uma tarefa fácil. Ser professor não é fácil, mas ser aluno e professor-estagiário também não. E se há coisa que aprendi ao longo destes anos de mestrado é que aprender Canto é, também, aprender a usar a nossa voz em verdade, em humildade, em generosidade. Ensinar é respeitar a “voz” do outro como ela é, em cada momento, e, ao mesmo tempo, conseguir ver mais além do que ela é – o que pode vir a ser.

Não poderia estar mais feliz por terminar esta etapa e por acreditar ainda mais que é urgente a Arte, é urgente a Música, é urgente Cantar, é urgente Aprender, é urgente Ensinar – é urgente Ser:

“É urgente o amor

É urgente o amor.
É urgente um barco no mar.

É urgente destruir certas palavras,
ódio, solidão e crueldade,
alguns lamentos,
muitas espadas.

É urgente inventar alegria,
multiplicar os beijos, as searas,
é urgente descobrir rosas e rios
e manhãs claras.

Cai o silêncio nos ombros e a luz
impura, até doer.
É urgente o amor, é urgente
permanecer.”

Eugénio de Andrade

Parte II - Projeto de Investigação

1. Enquadramento temático

É sabido que somos seres emocionais e esta temática tem sido alvo de muita reflexão e pesquisa da minha parte, por me considerar uma pessoa muito emotiva e por ter experienciado, durante o meu percurso académico, algumas lacunas na compreensão e na abordagem desta componente que faz parte de todos nós.

Por outro lado, a minha profissão implica gerir emoções e interpretar outras personagens que, também elas, têm emoções e, muitas vezes, diferentes das que sinto em tempo real.

Neste sentido e no complemento do que descrevo anteriormente, com esta investigação, parece-me muito importante refletir sobre como melhorar a minha Inteligência Emocional, enquanto professora, e como orientar os alunos no conhecimento mais amplo de si, que implica, necessariamente, desenvolver a sua Inteligência Emocional.

No contexto da Prática de Ensino Supervisionada, no grupo de Classe de Conjunto, constituído por três alunos de canto e um aluno de piano, comecei por refletir sobre essa abordagem, no sentido de a abranger a outros instrumentistas que contactam diretamente com cantores.

Pela minha experiência anterior, no meu Mestrado em Canto, na Holanda, tive oportunidade de construir momentos performativos, com exploração de emoções no corpo, na voz cantada e no som tocado pelos pianistas que nos acompanhavam, com o objetivo final de uma performance. Todo esse trabalho cooperativo, fomentou no grupo de alunos e professores envolvidos, uma maior profundidade na relação pedagógica e, conseqüentemente, foi uma mais-valia, tanto no processo de ensino-aprendizagem, como na própria performance e na construção de musicalidade de grupo.

Durante esse processo, e ao trabalhar regularmente com pianistas, apercebi-me que a minha forma de estudar se alterou, no sentido de trabalharmos por metas, com orientação específica do nosso trabalho, seguido de reflexão/avaliação e, conseqüentemente, possíveis alterações. Assim, ao longo do meu percurso académico, fui obrigada a construir, por mim, *rubricas* de avaliação, do meu trabalho individual e de grupo, sem ter consciência do que realmente utilizava.

Durante este Mestrado em Ensino, o conceito de “Autorregulação” suscitou o meu interesse em aprofundar a minha prática de ensino, precisamente no sentido de regular e ajudar os alunos a compreender mais facilmente quais os critérios e objetivos a atingir, em determinado momento e em determinada obra, instigando, deste modo, a sua Autorregulação.

Pareceu-me, então, de maior interesse, para além de incluir e abordar a temática da Inteligência Emocional, construir e introduzir, na minha investigação, estratégias

de Autorregulação, para orientação e avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

1.1. Questões de investigação

- Que importância tem a Inteligência Emocional e a Autorregulação no ensino, na aprendizagem e na avaliação?
- Como é que a Inteligência Emocional e a implementação de estratégias de Autorregulação melhoram as aprendizagens dos alunos em Música de Conjunto?

1.2. Objetivos da investigação

- Compreender o papel da Inteligência Emocional e da Autorregulação nos processos de aprendizagem;
- Promover competências de Inteligência Emocional, no processo ensino-aprendizagem da música;
- Desenvolver competências de Autorregulação, no processo ensino-aprendizagem da Música de Conjunto;
- Conceber e implementar estratégias que promovam a identificação e gestão das emoções;
- Conceber e implementar estratégias que promovam competências de Autorregulação na aprendizagem;
- Avaliar a implementação através da monitorização e acompanhamento do projeto, com vista à reorientação.

2. Enquadramento teórico

2.1. Inteligência e Emoção - que relações?

Emoção deriva do latim “*emovere*”, que significa “*mover para*”. Podemos, então, afirmar que as emoções fazem-nos agir (Silva, 2010). Deste modo, quando um indivíduo se emociona, transmite exteriormente algo que denuncia a emoção, seja através da voz e/ou do corpo (incluindo as expressões faciais e/ou outros movimentos). Damásio (2003, como referido em Silva, 2010) alerta-nos que a emoção “(...) consiste numa variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo, subjetivamente experienciada e automática” (p. 11). Por seu lado, Goleman (1997, p. 310, como citado em Silva, 2010) define “(...) emoção como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios aí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Há centenas de emoções, incluindo respetivas combinações, variações, mutações e tonalidades” (p. 11). Já Pinto (2001, p. 243, como citado em Silva, 2010, p. 11) refere que

[a] emoção é uma experiência subjetiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reação complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reações orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reação observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva.

A investigação moderna da inteligência atribui um papel importante ao conhecimento que as pessoas têm de si mesmas e à sensibilidade face a terceiros, o que Gardner designa por inteligência intrapessoal e interpessoal – duas das sete inteligências, da Teoria das Inteligências Múltiplas: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, intrapessoal e interpessoal (Goleman, 1996, como referido em Vicente, 2020).

2.2. Inteligência Emocional e a Teoria das Inteligências múltiplas

Peter Salovey, psicólogo de Yale, e o seu colega John Mayer, da Universidade de New Hampshire, juntaram as inteligências, intrapessoal e interpessoal, numa só, dando-lhe o nome de Inteligência Emocional (Pérsico, 2011). Desta forma, para Märtin e Boeck (1997) a Inteligência Emocional abarca cinco capacidades: reconhecer as próprias emoções – identificar e nomear as próprias emoções. Se não soubermos o que sentimos, não podemos controlar; saber controlar as próprias emoções – assumir as nossas emoções perante determinada situação e orientá-las com um comportamento mais civilizado, ao invés de um comportamento

primário/reactivo; utilizar o potencial existente – ser persistente e confiar nas nossas capacidades, apesar das adversidades e derrotas; saber pôr-se no lugar dos outros – trata-se essencialmente da empatia, a capacidade que temos de nos pôr no lugar do outro, estando atento ao que os outros expressam de forma verbal e não verbal (que corresponde a 90% da comunicação emocional); criar relações sociais – criar e manter relações é o desafio constante, na medida em que implica reconhecer e resolver conflitos e/ou problemas, bem como identificar o estado de espírito do outro e escolher o tom de voz apropriado.

Assim, “[o] primeiro passo para uma inteligência emocional é o conhecimento dos próprios sentimentos, das próprias emoções” (Pérsico, 2011, p.37). Para que ocorra esse reconhecimento, é necessário que haja uma consciência clara de si próprio. A melhor forma de adquiri-la é sermos os nossos próprios espectadores, identificando as emoções que sentimos, no decorrer do nosso dia, em situações específicas. Neste sentido, não existe qualquer interesse em sermos juízes de nós próprios, nem de reprimirmos determinada emoção. O “controle” acontece, precisamente, com a tomada de consciência dessas emoções, fazendo “(...) frente aos estímulos que as provocam para que não se tornem crônicas” (Pérsico, 2011, p.52). Não sendo um exercício fácil, devemos lembrar-nos continuamente do nosso objetivo: conhecermo-nos o melhor possível, enriquecermo-nos interiormente para que possamos usar esse conhecimento de nós próprios a nosso favor, no nosso trabalho e no nosso dia-a-dia. As emoções, segundo Pérsico (2011), estabelecem um mecanismo de alarme que dispara no nosso interior quando estamos perante um perigo ou quando é necessário resolver uma situação crítica. Perante estas circunstâncias, a emoção controla as ações e reagimos impulsivamente, não havendo participação da razão, nem da vontade. Goleman (1997, como referido em Silva, 2010), referindo-se aos pensamentos de Damásio, afirma que, de certo modo, “os seres humanos possuem dois cérebros e duas mentes, e dois tipos diferentes de inteligência: a racional e a emocional” (p. 16). Elas completam-se entre si, no entanto, por vezes, há situações onde só uma delas domina. O ideal é combinar as duas e fazer com que trabalhem juntas (Silva, 2010). Para que tal aconteça, é importante adquirir um bom nível de Inteligência Emocional. Pérsico (2011) realça também o papel defensivo das emoções: “[cada] emoção contribui para resolver um tipo específico de problema que ameaça a sobrevivência; inibe as reações perante estímulos irrelevantes e ocupa-se de dirigir a ação contra aquilo que se deteta como perigo autêntico” (p. 30).

As emoções básicas são a ira, o medo, a surpresa, o desagrado, a felicidade, o amor e a tristeza (Pérsico, 2011). Através de situações vividas, que ficam marcadas em nós, detetamos determinada emoção, bem como as transformações físicas e psicológicas que essa emoção desencadeia em nós próprios. Portanto, poderemos “usá-la” e transportá-la para a história que estamos a contar, cantando e/ou tocando: “(...) a imagem das situações que nos marcam pode desaparecer, mas deixam rasto. Esse rasto, como o de todas as experiências emocionalmente fortes,

vai sendo integrado por nós e contribui para a construção dos modelos de referência futuros” (Sampaio, 2002, p. 228). Assim, a Inteligência Emocional permite-nos compreender, analisar emoções e a utilizar o conhecimento emocional. Desta forma, reconhecemos a relação entre palavras e emoções, bem como os diversos significados que as emoções transmitem. Mayer e Salovey (1997, como referidos por Primi, 2003), apresentaram uma definição de Inteligência Emocional dividida em quatro níveis: “(...) a capacidade de perceber as emoções, a capacidade de usar as emoções para facilitar o pensamento, o conhecimento emocional e a capacidade de regulação emocional” (p. 73- 74). Deste modo,

(...) as pessoas que apresentam uma inteligência emocional fortemente desenvolvida, destacam-se pela autoconsciência, pela gestão das emoções, auto motivação, pela empatia e pela gestão de relacionamentos em grupos, que faz com que o indivíduo se adapte à mudança e que se mostre capaz de adquirir novas competências, quer a nível pessoal como emocional (Lima, 2019, p. 55).

É através da Inteligência Emocional que desenvolvemos a capacidade de avaliar os outros e dos outros nos poderem perceber. Por conseguinte, ao realizarmos esta interação e interpretação estamos a comunicar. Deste modo, para podermos ser bons comunicadores, no palco, por exemplo, é importante percebermos, refletirmos sobre tudo o que a comunicação implica. A Inteligência Emocional é uma mais-valia para o palco, porque no palco fazemos a representação das emoções “reais” e, assim sendo, é também importante no quotidiano.

2.3. O desenvolvimento emocional e a regulação emocional

O desenvolvimento emocional é influenciado por mudanças noutras áreas, como por exemplo a motora, a linguística e a cognitiva, influenciando o desenvolvimento social e a construção de relações saudáveis (Campos, Frankel & Camras, 2004, como referidos em Pereira & Faria, 2015).

O desenvolvimento emocional permite um nível de compromisso e intimidade com os outros, visto que o desenvolvimento da habilidade da comunicação de diversos estados emocionais contribuirá para a construção de intimidade e porque durante o processo de desenvolvimento, o indivíduo irá imbuir-se de uma cultura, socialmente construída, de forma a comportar-se de acordo com as suas emoções (Dunn & Brown, 1994, como referido em Pereira & Faria, 2015).

O modelo de desenvolvimento emocional de M. Lewis baseia-se “(...) no pressuposto de que a resposta emocional decorre da cognição” (Lewis, 2000 como referido em Sousa, 2015, p. 40). De acordo com o mesmo autor, citado por Sousa

(2015), as emoções básicas ou primárias subdividem-se em emoções positivas – alegria/felicidade, surpresa – e emoções negativas – medo, nojo, zanga, tristeza – e emergem logo desde o nascimento:

O nojo emerge da tristeza e aparece entre os dois e os quatro meses. Entre os quatro e os seis meses, surge a zanga associada à frustração. O medo surge mais tarde, por volta dos oito meses. De modo análogo, a surpresa surge numa fase precoce da trajetória desenvolvimental, emergindo do eixo interesse/alegria. A partir dos oito meses, a diferenciação entre estas emoções é já evidente, na expressão emocional do bebé (Sousa, 2015, p. 40).

Ao longo do tempo, a socialização e a maturação cognitiva promovem o desenvolvimento da autoconsciência objetiva (Sousa, 2015). Durante o segundo ano de vida, surgem as metacognições, ou seja “(...) a memória das memórias, o conhecimento do conhecimento, sentimentos sobre sentimentos” (Sousa, 2015, p. 41), potenciando assim o desenvolvimento da autoconsciência. É também por volta dos dois anos de idade que a criança começa a desenvolver a capacidade de nomear emoções (Pereira & Faria, 2015).

Com o desenvolvimento da autoconsciência, surgem as emoções expostas ou autoconscientes que se diferenciam das emoções primárias pelo facto de implicarem a cognição, que emerge entre os quinze e os dezoito meses, mais concretamente a ideia do “Eu” e da autoconsciência (Lewis, 2003 como referido em Sousa, 2015). As emoções relacionadas com a autoconsciência surgem aos três anos de idade, pois a criança já desenvolveu autoconsciência necessária para entender que ela está separada de outras pessoas e objetos. As emoções expostas ou autoconscientes são a empatia, ciúme, constrangimento, vergonha, culpa e orgulho (Papalia et al., 2001, como referido em Pereira & Faria, 2015).

Aos três anos, a criança tem também conhecimento de todas as emoções básicas e começa a desenvolver um comportamento crescente de raiva e oposição (Ackerman & Izard, 2004, como referido em Pereira & Faria, 2014). Também é nesta fase que a criança começa a ser capaz de lidar com emoções sem transtornos, a saber lidar com a frustração, a saber esperar, a substituir os seus objetivos e a fazer ajustes da sua expressividade emocional tendo em conta o contexto em que se encontra (Soufre, 1997 como referido em Estrada, 2008). Ainda nesta idade, as crianças começam a utilizar estratégias cognitivas, para além de estratégias comportamentais, de forma a poderem regular as suas emoções (Pereira & Faria, 2015). Contudo, é entre os seis e os doze anos que ocorre uma mudança no conceito de emoção, sendo que as crianças mais novas dão mais valor aos componentes observáveis da emoção, enquanto que as crianças mais velhas valorizam mais os aspetos mentais internos (Harris, Olthof & Terwogt, 1981, como referidos em Pereira & Faria, 2015). Para Abe & Izard (1999, como referido em Pereira & Faria,

2015), esta fase é também considerada um período chave para o desenvolvimento do autoconceito e da percepção de habilidade social, que é reforçado pela comparação com os outros (Melo & Soares, 2006, como referidos em Pereira & Faria, 2015). O aparecimento de emoções sociais facilita o processo de comparação social e as experiências afetivas contribuem para a criação da autoimagem (Pereira & Faria, 2015).

Denham (1998, como referido em Bastos, 2020), no seu modelo de regulação emocional refere que a criança, em primeiro lugar, percebe qual é a sensação da emoção que está a sentir, a seguir tem a percepção da mesma e depois faz a cognição do que sentiu. No final, escolherá a resposta à experiência emocional - responder emocionalmente, cognitivamente ou comportamentalmente (Vale, 2009, como referido em Bastos, 2020).

Denham (1998, como referido por Vale, 2012) apresenta um modelo de regulação emocional que incorpora as competentes emocionais, cognitivas e comportamentais:

A dimensão emocional é marcada pelo auto-acalmar do despertar (arousal) fisiológico. A dimensão cognitiva inclui o refocalizar da atenção e o raciocínio da resolução de problemas. A dimensão comportamental engloba a modificação da expressão, pensamentos ou comportamentos relacionados com a experiência emocional, assim como o conseguir organizar-se para coordenar a acção em direcção ao objectivo pessoal (Denham, 1998 como referido em Vale, 2012, p. 41).

Deste modo, começamos a abordar uma componente essencial da Inteligência Emocional e da competência emocional, que é a regulação emocional: "(...) a experiência das emoções, como já foi aflorado, não é apenas ter consciência e reconhecer as próprias emoções, mas também conseguir regular essas emoções de acordo com o contexto social em que se está inserido" (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001, como referidos em Vale, 2012, p.40).

No processo de regulação emocional, existe a necessidade de mudança da própria emoção ou existe uma "(...) emoção que parece regular os processos cognitivos, comportamentais e relacionais, não deixando, no entanto, de a emoção estar também a ser regulada" (Cole, Martin & Dennis, 2004, como referidos em Vale, 2012, p. 41). No domínio dos processos relativos à regulação feita pela emoção, os mesmos autores, designam a relação intradomínio e a relação interdomínio. Na primeira, "aspetos das emoções afetam outros componentes das emoções"; na segunda, "as respostas emocionais influenciam outros sistemas, como por exemplo, as respostas ou relações sociais" (Vale, 2012, p. 41).

Garber, Braafladt e Zeman (1991, como referidos em Vale, 2009), de acordo com as teorias do processamento da informação e, numa perspetiva cognitivista, referem que existem várias competências implicadas no processo de regulação, tais como o “(...) reconhecimento da activação de uma emoção e necessidade de a regular; uma possível interpretação do que a possa ter despoletado; elaboração de respostas possíveis; avaliação da provável eficácia dessas respostas; implementação da resposta escolhida” (Vale, 2012, p. 41).

2.4. Implicações pedagógicas da Inteligência Emocional no ensino da música

A Inteligência Emocional pode ser uma grande ferramenta de trabalho e deve ser tida em consideração enquanto professores e enquanto alunos.

Na perspetiva de aluna e de futura professora, entendemos que as implicações pedagógicas, tidas em consideração, relativamente ao desenvolvimento da Inteligência Emocional, nos alunos, dependem de uma sensibilização inerente às emoções sentidas e possíveis bloqueios existentes na manifestação das mesmas.

É indiscutível o impacto que um professor tem na vida dos alunos e a responsabilidade que tem na sua formação e construção enquanto seres humanos sensíveis, responsáveis e capazes. Assim, e de acordo com as manifestações desenvolvimentais de cada criança, é importante que trabalhemos os conceitos de autoconsciência, Autorregulação, automotivação e empatia. A Inteligência Emocional é por si só uma ferramenta útil em qualquer nível de ensino. Apesar das poucas pesquisas que englobem a Inteligência Emocional e o Ensino da Música, parece-nos ser pertinente trabalhar as emoções com alunos através do Ensino da Música.

Em primeiro lugar, o Ensino da Música através da educação musical, “(...) tem um papel decisivo, porque desenvolve as emoções: é uma área de expressões que não julga nem condena” (Stemme, 1996, p. 42 como citado em Leonardo, 2017, p.4). Fazendo referência, ainda, à mesma autora, Leonardo acrescenta que tanto a escola, como a família têm um papel fundamental na educação para a Inteligência Emocional, sobretudo na capacidade de empatia e na observação das emoções do outro. Esta aprendizagem tem de ser realizada desde cedo e é inquestionável, também, a responsabilidade que os pais têm. No entanto, a escola tem um papel de complementaridade da implementação desta aprendizagem, tendo por isso de aceitar, assumir e garantir a orientação e o apoio necessários aos alunos e às famílias, uma vez que “(...) o papel da escola, para além de ensinar é, também, educar, [e] os professores devem procurar ajudar o aluno a expressar as suas emoções, de maneira a demonstrarem as suas necessidades emocionais” (Lima, 2019, p. 56).

A mesma autora revela que

[a] componente afetiva tem uma grande importância no desenvolvimento normal da criança e, neste sentido, a missão da escola não deverá focar-se apenas no desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens, mas deve, igualmente, procurar desenvolver a parte emocional e social dos alunos (Lima, 2019, p. 48).

Consequentemente, uma criança que não consiga dominar o seu sistema operativo emocional e social, irá ter dificuldades e sentir sofrimento na escola. Em muitas situações, estas crianças tornam-se alunos que não se sentem integrados e seguros na escola, por que não são tidas em consideração as suas necessidades. Em muitas situações, a escola é o único espaço de convivência potencialmente saudável e é necessário que haja consciência, por parte dos professores, da enorme responsabilidade que têm em mãos, na construção e inclusão de todos, num todo maior. É importante referir, também, a importância de educar emocionalmente os alunos, “(...) para permitir que os mesmos aprendam a lidar com diversos tipos de situações, como frustrações, medos e angústias. O professor deverá, assim, ajudar os alunos a expressar as suas emoções, de maneira a demonstrarem as suas necessidades emocionais” (Goleman, 1995, como referido em Lima, 2019, p. 50). Ao ser desenvolvida a componente emocional, estas crianças tornar-se-ão adultos mais sensíveis e sensatos e cognitivamente inteligentes.

Como refere Leonardo (2017), “[saber] conhecer as nossas emoções e as dos outros requer educação e tempo. É primordial saber geri-las, interpretá-las e utilizá-las no momento adequado” (p.4). A música e a Inteligência Emocional andam de mãos dadas no processo de ensino e aprendizagem, por uma estimular a outra. Assim, é necessária a consciência de que o Ensino da Música terá de ser lecionado “(...) na perspectiva de suscitar na criança as emoções adequadas à sua capacidade de pensar e do saber-fazer” (Leonardo, 2017, p. 5). Rêgo e Rocha (2009, p. 145, como citados em Poceiro, 2017), alertam-nos para as três mudanças que devem existir, para que a educação emocional ocorra nas escolas:

(...) que o educador [professor] vá além de sua missão tradicional de ensinar a ler e a escrever; que as escolas incluam em seu currículo o ensino das emoções; e que as famílias e pessoas da comunidade se envolvam mais com as escolas” (Poceiro, 2017, p.45).

Fazemos o paralelismo com os professores de música, que devem seguir as mesmas mudanças, no sentido de desenvolverem a Inteligência Emocional dos seus alunos.

Não deixa de ser curioso que o canto seja tão utilizado no Ensino da Música. Há sem dúvida uma facilidade de acesso porque cantar é natural e espontâneo, na maioria dos indivíduos, e não implica gastos porque a pessoa é o “instrumento”, mas há pesquisas que revelam mesmo que, através do canto, há diferenças de consciência dos seus emissores. Gregori (1997, p. 89, como citado em Chiarelli & Barreto, 2005) refere que “[o] canto desenvolve a respiração, aumenta a proporção de oxigênio que rega o cérebro e, portanto, modifica a consciência do emissor” (p. 8). Ao desenvolver-se a respiração, proporciona-se níveis de relaxamento que contribuem para uma maior e melhor concentração, compreensão, memorização, comunicação, cooperação e expressão de emoções.

É importante que se “perca” tempo a falar das emoções e falar-se abertamente sobre determinados comportamentos, por parte dos alunos e também dos próprios professores, que são a alavanca necessária para se praticar a mudança e desenvolver atitudes mais conscientes de si e dos outros. É fulcral entender-se a importância das emoções para a aprendizagem, não só criando um clima de afetividade dentro da sala de aula, como também pela relação pedagógica entre o professor e o aluno, uma vez que as emoções dirigem ou condicionam as nossas funções cognitivas. A emoção e a cognição funcionam em conjunto e por isso a aprendizagem ficará comprometida se negligenciarmos o papel das emoções, pois “(...) a aprendizagem com sucesso incorpora funções emocionais nos processos de aquisição de novas competências e conhecimentos” (Lima, 2019, p. 51).

A gestão construtiva de situações conflituosas e problemáticas exige que os próprios professores desenvolvam a sua Inteligência Emocional e que tenham determinadas qualidades como

respeito pelos alunos, que os impeça de ser indevidamente agressivos, mesmo quando estão irritados ou a lidar com alunos difíceis; capacidade para controlar a sua própria indignação; um sentimento de amor-próprio estável que lhes permita evitar converter cada provocação dos alunos num ataque pessoal; a capacidade de se pôr no lugar dos alunos e compreender os seus motivos; o conhecimento de que o tom de voz que empregam no trato com os alunos actua sobre o desenvolvimento emocional dos mesmos (Märting & Boeck, 1997, p. 181).

Segundo Märting e Boeck, os alunos que têm professores emocionalmente inteligentes, aprendem de forma mais prazerosa, sem medo e constroem amor-próprio de forma saudável. Os mesmos autores referem ainda um estudo norte-

americano, no qual se investigou as “(...) repercussões que tinham os seminários nos quais se ensinavam os professores a comportar-se com empatia no tratamento de alunos e evitar todos os tipos de comentários depreciativos” (Märtin & Boeck, 1997, p. 182). Nesse estudo, chegaram à conclusão de que os professores que ensinavam de forma empática, evitando comentários depreciativos, geravam um aumento de amor-próprio por parte dos alunos, “(...) um aumento do rendimento escolar, uma melhoria da criatividade, um decréscimo nas faltas e, sobretudo, uma diminuição dos problemas relacionados com a disciplina” (Märtin & Boeck, 1997, p. 182). Os professores que falam com os alunos, sabendo colocar-se no seu lugar, respeitando-os, “(...) contribuem para que os dias na escola decorram mais agradavelmente, com menos raivas, medos e frustrações” (Märtin & Boeck, 1997, p.182). Nesta perspectiva, Lima (2019) refere que “(...) a aprendizagem não é um ato isolado e só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de interação emocional compartilhada” (p. 51). A linguagem utilizada pelo professor deve ser estimulante, dando confiança e incentivando os alunos a acreditarem em si próprios, de forma a enfrentar os obstáculos inevitáveis, no processo ensino-aprendizagem, como desafios possíveis de ser ultrapassados (Lima, 2019). Deste modo, a autoestima é um dos conceitos necessários a trabalhar com os alunos, para que a mudança aconteça. É essencial que os alunos desenvolvam o autoconceito, que inclui a autoestima, de forma a formularem um conceito de si próprios ao longo da existência, com um olhar atento para dentro, e que possam avaliar cognitivamente a si próprios, com base em componentes afetivas. O autoconceito engloba também as dimensões da identidade e dos domínios físico, familiar, social e académico (Poceiro, 2017).

Se este despertar emocional for abordado desde cedo, pela escola, pelos pais, as crianças terão ferramentas úteis para poderem fazer as suas escolhas de acordo com o conhecimento que têm de si próprios, que é construído e desenvolvido ao longo do tempo, e, por isso, tornam-se adolescentes mais responsáveis e respeitadores de si e dos outros. Não podemos esquecer que o Ensino da Música abarca crianças desde os cinco, seis anos de idade, podendo até começar antes, até aos 18 anos. Há o período crítico da adolescência e das crises existenciais que precisam ser cuidadas pela própria abordagem que os professores utilizam perante os alunos. Assim, o professor deve ser sensível e próximo do aluno, compreendendo as suas necessidades, as vivências e conflitos-socio afetivos, de modo a que possa ajudar na construção de alunos ativos, autónomos e livres na sua própria construção enquanto ser humano.

Poceiro (2017), faz alusão a Vygotsky que defendia o professor como mediador, tendo um papel decisivo na aprendizagem dos alunos. O professor deverá promover, então, atividades em grupo, unindo alunos com diferentes níveis de conhecimento, de modo a facilitar a troca de informações. A mesma autora menciona que o sistema educacional deve incluir o ser humano como um todo e não valorizar só a parte cognitiva, incluindo “(...) as questões biopsicossociais como essenciais para a

compreensão dos sujeitos na sua relação com o mundo, estando atento a cada fase do desenvolvimento” (Poceiro, 2017, p. 48). Esta aprendizagem é distinta da mecânica, é a aprendizagem significativa. Ausubel (1963, como referido em Poceiro, 2017), refere que “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos” (p.49).

Muitas das aulas de instrumento e classe de conjunto são aulas individuais ou de grupos pequenos. Por isso, ainda é mais importante que o ambiente seja acolhedor e que a relação entre professor e aluno seja uma relação de confiança. Portugal (1998, p. 198, como citado em Lima, 2019) defende que

[o] educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível (Lima, 2019, p. 57).

As aulas individuais podem ser intimidantes para alguns alunos e até para alguns professores, por que há uma exposição muito maior e uma interação mais próxima. No processo ensino-aprendizagem de um instrumento existem muitas repetições e é fundamental que o professor possa dar *feedback* construtivo, de qualidade e que explique claramente quais os objetivos a atingir em determinada aula ou com determinada peça, para que no processo de repetição, o aluno não se desmotive por não entender claramente o que tem de desenvolver ou encontrar, de forma a não ser uma repetição mecânica, mas com significado. Assim, os professores são capazes de captar a curiosidade do aluno, através de estímulos emocionais, conduzindo a sua energia cognitiva para o desenvolvimento do processo de aprendizagem que, através da repetição, ficará retido na memória a longo prazo, resultando numa aprendizagem de sucesso (Lima, 2019).

Dar significado à nossa aprendizagem, pode ajudar-nos a automotivar. O sentido de aprender, ensinar e avaliar não é só o de sermos futuros profissionais competentes, na nossa componente técnica e racional, mas o de darmos, através também da nossa missão profissional, o nosso contributo humano na nossa sociedade. Reforçando esta ideia, Augusto Cury (2003, p. 80, como citado em Lima, 2019), refere que “[um] bom professor educa os seus alunos para uma profissão, um professor fascinante educa-os para a vida” (p. 58). Portanto, não aprendemos para tirarmos um curso. Tiramos um curso para aprender. Trabalhamos para aprender, relacionamo-nos para aprender e para transformar. Ensinar e aprender não é um processo fechado, como Eduardo Sá (2014) alerta: “Finalmente, nunca deviam

esquecer que aprender não é a conquista de um aluno, mas uma descoberta a dois, entre uma criança e o seu educador” (p. 133).

2.4.1. Autoconsciência

Como referimos anteriormente, é necessário que a consciência de nós próprios seja ampliada, de forma a que possamos melhorar e regular os nossos comportamentos. Na tentativa de medir a consciência de cada ser, Damásio (2003) refere que “[a] consciência acontece no interior de um organismo e não em público, mas encontra-se associada a várias manifestações públicas” (p. 106). O autor menciona que, baseando-se no que se sabe sobre a mente humana privada e do que se sabe ou se pode observar do comportamento humano, é possível estabelecer-se uma articulação tripla entre

(1) certas manifestações externas, por exemplo a vigília, as emoções de fundo, a atenção, certos comportamentos específicos; (2) as correspondentes manifestações internas do ser humano que têm esses comportamentos, tal como são relatados por esse mesmo ser; (3) as manifestações internas que nós, enquanto observadores, podemos verificar em nós mesmos, quando nos encontramos em circunstâncias equivalentes às do indivíduo observado (p.106).

Assim, indivíduos que estejam num

estado de consciência normal estão acordados, estão atentos aos estímulos do seu ambiente e [comportam-se] de uma maneira adequada ao seu contexto e ao que julgamos ser o seu objetivo. Um comportamento adequado inclui tanto as emoções de fundo (...), como certas acções específicas ou emoções específicas relacionadas com acontecimentos ou estímulos específicos que ocorrem numa dada cena (Damásio, 2003, p. 109-110).

O mesmo autor chama-nos à atenção de que

[os] indivíduos com consciência normal, podem conhecer as suas emoções sob a forma de sentimentos e estes sentimentos podem, por sua vez, gerar uma nova linha melódica de emoções que confere ao comportamento aqueles traços que tão facilmente reconhecemos como característicos da vida consciente (p. 125-126).

A consciência pode ser dividida em consciência alargada e consciência nuclear. Damásio (2003) faz a ligação da memória com a consciência, referindo que “(...) não precisamos de ter acesso a memórias do passado para ter consciência nuclear, embora o memorial autobiográfico contribua para os níveis avançados da consciência alargada” (p. 139). Duval e Wicklund (1972, como referido em Nascimento & Roazzi, 2013) formularam a Teoria de Autoconsciência Objetiva. Consideraram a autoconsciência como um processo autoavaliativo, descrevendo-a quando o “self” de forma automática

(...) compara autoconteúdos atuais no fluxo da consciência com padrões internalizados de correção (o que é certo/errado, ético/anti-ético, belo/feio, valoroso/sem valor, etc.), devendo-se a extensão do intervalo entre as duas instâncias (o self real e o self ideal) determinar o tipo de experiência emocional resultante, se afeto prazeroso ou ansiedade. [Este] conteúdo e intensidade determinarão a direcionalidade futura dos focos atencionais - se o indivíduo se manterá em estados autoconscientes ou se tentará tenazmente desviar o foco do self para objetos não-self (p. 493).

Rapidamente podemos verificar a importância desta consciência, na forma como se podem alterar padrões/comportamentos, de acordo com os objetivos a atingir. Nascimento e Roazzi (2013) referem que “(...) os alunos devem ser capazes de refletir, pensar e abstrair a partir dos conteúdos e atividades curriculares, aplicar o conhecimento às novas situações, sendo os maiores responsáveis e podendo controlar suas próprias aprendizagens” (p. 280). Quanto aos professores, estes devem ser conscientes do seu papel e entender, como refere Lima (2019), citando Eduardo Sá (2014, p. 275), que “[por] detrás de cada dificuldade escolar, há uma criança em dificuldades. (...) Ultrapassar dificuldades emocionais é, também, resolver sofrimentos educacionais” (p. 41). Acrescenta que

[ainda] que, o professor não tenha controlo absoluto sobre as experiências dos alunos, os professores devem procurar desenvolver e estimular todas as potenciais capacidades das crianças. Este processo caracteriza-se pelo estímulo da diversidade dos sentimentos, da imaginação, da curiosidade e da criatividade de cada criança. Os alunos passam a ter um papel mais ativo, o que pode contribuir para uma formação mais autêntica e marcante (Lima, 2019, p. 42).

Ao longo do tempo, o lugar das emoções foi ganhando destaque e

(...) as emoções deixaram de ser consideradas como peças à parte da razão, através de autores como Howard Gardner (1983), António Damásio (1995;1999); LeDoux (2000); Daniel Goleman (1995), os quais contradizem os saberes de outrora e afirmam que, na verdade, são as emoções que permitem o equilíbrio das decisões (Lima, 2019, p. 44).

2.5. Autorregulação da aprendizagem

Um dos componentes relevantes da Inteligência Emocional é a Autorregulação, que muitos autores referem como “autocontrolo”.

Parece importante que os alunos sejam agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Assim, tornam-se estudantes ativos, no que diz respeito ao controle dos seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, de modo a adquirir, organizar e transformar as informações adquiridas ao longo do tempo (Freire, 2009). Segundo o mesmo autor, metacognição é “(...) o conhecimento, controle, monitorização que as pessoas são capazes de realizar relativamente à própria cognição” (p. 276). Refere ainda que, para além de compreender, o aluno precisa atribuir um significado pessoal, para que a informação seja retida e aplicada a longo-prazo. Por outro lado, é capaz de transformar(-se), “(...) no sentido de [se] conhecer a si próprio permanentemente como sujeito corresponsável pelas suas aprendizagens e susceptível às transformações que elas provocam, sejam comportamentais, cognitivas ou afetivas (p. 277). Morin (2001, como referido por Freire, 2009) realça a importância de o professor ensinar estratégias que permitam aos alunos enfrentar “(...) os imprevistos, o inesperado e a incerteza, modificando [o] seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo” (p. 277). Assim, é necessário que a escola desenvolva e introduza novas práticas educativas, nomeadamente alicerçadas “(...) na compreensão e autonomia dos alunos, apoiada num papel mais ativo dos mesmos, já que não basta mais, transmitir, mas encorajá-los a serem capazes, eles próprios, de selecionarem, construírem e transferirem o conhecimento” (p. 277). Perrenoud (1999, p. 96 citado por Freire, 2009) considera que a Autorregulação engloba as “(...) capacidades do sujeito para gerir ele próprio [os] seus projetos, [os] seus progressos, [as] suas estratégias diante das tarefas e obstáculos” (p. 278).

A avaliação das aprendizagens dos alunos, para contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, deve ser efetiva e reguladora do processo ensino/aprendizagem (Simão, 2008). Ainda de acordo com a mesma autora,

(...) a avaliação das aprendizagens constitui um instrumento de adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos alunos e, por outro, um instrumento para facilitar

a sua promoção de controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem (p.126).

Deste modo, segundo a autora, na avaliação formativa, o professor adequa as tarefas não como um método, mas como uma atitude, de acordo com cada situação, referindo Abrecht (1994). A autora refere também Allal (1986), referenciando que a modalidade de avaliação e o seu carácter deve ser contínuo, ocorrendo em diversos momentos “(...) no início de uma tarefa ou de uma situação didática específica (regulação proactiva), ao longo de todo o processo de aprendizagem (regulação interativa), e após uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa (regulação retroativa)” (Simão, 2008, p. 126).

Corroborando esta ideia, Simão (2008) refere que

[u]m dos propósitos da aprendizagem auto-regulada passa por conferir um papel central ao uso de estratégias, às atribuições dos indivíduos e à sua percepção de competência, envolvendo múltiplos processos, tais como definição de objetivos, planeamento estratégico, recurso a estratégias para organizar, codificar e fornecer informação, monitorização e metacognição, controlo da acção e da volição, gestão efetiva do tempo, crenças e auto-motivação (auto-eficácia, expectativas dos resultados, interesse intrínseco, orientação dos objetivos...), avaliação e auto-reflexão, (Zimmerman, 2000, como referido em Simão, 2008, p. 127-128).

A mesma autora, mencionando Zeidner, Boekaerts e Pintrich (2000), aborda a Autorregulação como envolvente das componentes cognitiva, afetiva, motivacional e comportamental que fornecem ao indivíduo a capacidade de ajustar ações e objetivos, como forma de atingir os resultados. Portanto, os alunos regulam a sua aprendizagem através de estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais. Os autores mencionam Zimmerman (1998, 2000) que confere três fases de carácter cíclico ao processo de aprendizagem: fase prévia, fase de realização ou controlo volitivo e fase de autorreflexão. A primeira fase diz respeito à planificação com fixação de metas; a segunda fase é relativa aos processos, onde os alunos agem, organizando as estratégias e a sua eficácia, de modo a atingir a meta estabelecida; a terceira fase engloba as reflexões do sujeito após terminada a tarefa, analisando as suas escolhas e decisões cognitivas que possam ter sido ineficazes e inapropriadas para as poder corrigir (Simão, 2008).

2.6. Rubricas de avaliação

Para se construírem *rubricas* de avaliação, são necessários alguns elementos fundamentais, como é salientado por Fernandes (2021b):

(...) a) a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação; b) os critérios; c) os níveis de descrição do desempenho (indicadores, descritores) relativamente a cada critério; e d) a definição de uma escala em que a cada numeral, letra do alfabeto ou percentagem, corresponde um determinado indicador ou descritor de desempenho (p. 9).

De acordo com o mesmo autor, as descrições de qualidade do desempenho, usualmente, são construídas do nível mais elevado, para o nível mais baixo, ou vice-versa.

As *rubricas* de avaliação constituem um procedimento “(...) bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos” (Fernandes, 2021b, p. 4). Esta avaliação acontece, assim, por parte do professor e dos alunos, podendo todos os intervenientes regular o seu processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Nesta abordagem, os alunos passam a ter um papel mais ativo na sua aprendizagem, o que pressupõe um nível de consciência, de análise e de responsabilidade mais presentes.

Assim, as *rubricas* deverão ter um conjunto de critérios, nos quais “(...) se considera traduzir bem o que é desejável que os alunos aprendam e, para cada critério, um número de descrições de níveis de desempenho” (Fernandes, 2021b). Desta forma, as *rubricas*, embora sejam uma ferramenta avaliativa, elas acabam por ter um carácter descritivo e não avaliativo “por natureza” (Brookhart, 2013, como referido em Domingos, 2021b, p. 4).

Pretende-se, também, que as *rubricas* sejam construídas de forma clara, para que professores e alunos possam entender quais as características e qualidades que o trabalho deve ter para demonstrar que as aprendizagens foram concretizadas. Portanto, “(...) elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar. Além disso, permitem que ambos avaliem o trabalho realizado” (Domingos, 2021b, p. 7). Nesta perspetiva, o foco é a aprendizagem dos alunos e, claro, os próprios alunos e, por conseguinte, “(...) os critérios através dos quais as aprendizagens são avaliadas” (Fernandes, 2021b, p. 7). O próprio autor refere que “[o]s alunos deverão sempre ter acesso às *rubricas* que estão a ser utilizadas e, inclusivamente, sempre que tal seja possível, participar na identificação de critérios e na descrição dos desempenhos considerados relevantes para as aprendizagens a desenvolver” (p. 8).

De acordo com Biagiotti (2005),

[a]s rubricas não representam economia de tempo para o professor, pois o seu processo de confecção é bastante trabalhoso. Elas abreviam o tempo, quando o professor tem em mente o que está procurando no trabalho, pois ao ler o trabalho fica mais fácil identificar se o objetivo foi atingido (p.3).

Não podemos, então, deixar de referir que esta abordagem está intimamente relacionada com avaliação pedagógica, avaliação essa

(...) que inclui uma diversidade de princípios e pressupostos que, no fundo e no seu conjunto, consubstanciam uma opção pedagógica cujo propósito é melhorar as aprendizagens de todos os alunos ou, se quisermos, contribuir para que todos os alunos possam aprender o que está previsto (...)” (Fernandes, 2021a, p. 4).

Assim, estão englobadas a *Avaliação para as Aprendizagens*, que corresponde ao que muitos autores designam de *Avaliação Formativa*, e a *Avaliação das Aprendizagens*, designada por muitos autores *Avaliação Sumativa*.

As *rubricas*, quando construídas no contexto da *Avaliação para as Aprendizagens*, não se destina a recolher informações para classificar os alunos, mas sim para “(...) distribuir *feedback* para que os alunos regulem e autorregulem as suas aprendizagens e também recolher informação que permita regular o ensino” (Fernandes, 2021a, p. 7).

Relativamente, também, à sua natureza, este tipo de avaliação enquadra-se numa avaliação de referência criterial, oposta à avaliação de referência normativa a qual “(...) faz parte de uma cultura dominante de avaliação, estando profundamente enraizada na maioria dos sistemas escolares e que se traduz na primazia que é dada à medida, às classificações e à seleção” (Fernandes, 2021a, p. 9).

Assim, numa avaliação de referência criterial, os critérios devem traduzir o que se considera essencial avaliar nos processos de aprendizagem, sendo uma interpretação refletida do currículo, dando referências para aprender, para ensinar, para avaliar e para classificar (quando for o caso) (Fernandes, 2021a).

2.7. Implicações pedagógicas da Autorregulação no ensino da música

De acordo com Quintério e Gloeden (2016), existem alguns autores que revelam a importância do comportamento dos músicos nas suas sessões de trabalho/estudo. Os músicos que apresentam bons hábitos de estudo, pondo em prática vários procedimentos e estratégias, acabam por ter melhores resultados performativos.

Assim, Quintério e Gloeden (2016), referem vários autores, tais como Barry e Hallam (2002) e Lehmann e Jorgensen (2012), que consideram que “(...) o estudo guiado por metas, a organização da sessão de estudos, a análise prévia para compreensão das músicas, o estudo a partir de uma concepção total da obra, o uso de verbalização guiando a prática e o estudo mental” (Quintério & Gloeden, 2016, p. 5) são exemplos de estratégias estudadas pelos autores referidos. Também Ericsson et al. (1993), Sloboda et al. (1996), Williamon e Valentine (2000), como referidos em Silva (2016), mencionam que os períodos intensos de prática de um instrumento não determinam a qualidade de boas performances, mas que um estudo consciente e estruturado é o caminho para melhores resultados performativos. Esse esforço consciente e consistente traduz-se num

(...) tempo do estudo direcionado para o alcance de metas, que inclui desde o correto estabelecimento de objetivos pessoais, até a concentração durante realização da tarefa e a persistência em corrigir erros e repetir sessões, bem como encontrar alternativas para resolver seções da música que apresentam maiores dificuldades (Araújo, 2015 como referido em Silva, 2016, p. 35).

Desta forma, é preciso ter-se consciência de que é necessário transmitir essa autorresponsabilização e cocriação de estratégias eficazes para colmatar possíveis dificuldades que os estudantes de música possam sentir, em sala de aula, e no seu estudo em casa, para assim se poderem desenvolver totalmente enquanto músicos (Guerrero, 2008, como referido em Silva, 2016).

Jorgensen (2004, como referido em Quintério & Gloeden, 2016) apresenta estratégias para o estudo individual, indo ao encontro do modelo de aprendizagem cíclica de Zimermann, abordando o estudo individual como autoensino, conceito também proposto por Ivan Galamian. Jorgensen (2004, como referido em Quintério & Gloeden, 2016), inclui a metacognição ao processo e, por isso, a importância de se refletir sobre o próprio pensamento é fundamental para uma melhor e eficaz aprendizagem.

A forma de ensino “tradicional” da música pode não ajudar a desenvolver as capacidades de autoavaliação e a criação de ajustes necessários para uma aprendizagem musical mais eficaz (Tomás, 2020). Nesse tipo de abordagem, preza-se mais o resultado performativo final, do que propriamente o processo de aprendizagem em si. O professor é visto como um mestre e o aluno como um aprendiz, sendo a forma utilizada para aprender a imitação (Jorgensen, 2000 como referido em Tomás, 2020).

O facto de as horas de instrumento semanais serem escassas, implica que muito do trabalho a desenvolver pelo aluno é feito no seu estudo diário, sem a presença dos agentes da aprendizagem – os professores, colegas. Por isso mesmo, é

fundamental que o professor ajude a estabelecer metas para a autoinstrução do aluno, nesses momentos, e que o processo ensino-aprendizagem-avaliação, com criação de momentos de *feedback*, cada vez seja implementado com maior eficácia, de acordo com as necessidades dos alunos e com as tarefas a realizar.

A avaliação é “[...] um elemento essencial e fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois permite a progressiva regulação da aprendizagem dos alunos, no sentido de conduzir à crescente autonomia no trabalho autónomo” (Petronilho, 2019, p. 27). Segundo a mesma autora,

(...) o *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem. Assim, este tipo de avaliação irá permitir desenvolver várias competências nos alunos, que irão permitir que os mesmos sejam mais autónomos e competentes relativamente ao seu percurso de aprendizagem (Petronilho, 2019, p. 27).

Segundo Póvoas e Silva (2007), existem dois tipos de *feedback*: o intrínseco e o extrínseco ou aumentado. O primeiro é dado pelos órgãos perceptivo-sensoriais do próprio sujeito (como por exemplo a audição, visão); o segundo é fornecido por alguém exterior ao sujeito, a fim de informá-lo das suas ações (Póvoas & Silva, 2007; Tomás, 2020). O *feedback* intrínseco está ligado à Autorregulação e o *feedback* extrínseco ou aumentado está intimamente relacionado com a regulação externa. Qualquer tipo de regulação integra *feedback* e orientação do comportamento e, quando realizado em conjunto, pelo professor e pelo aluno, mais reforçada é a transformação do antigo para o novo (Petronilho, 2019).

Assim, é importante ressaltar que para uma aprendizagem autorregulada tenha sucesso, é fundamental que os alunos tenham a capacidade de ajustar sistematicamente as suas estratégias, de acordo com o *feedback* recebido e/ou percebido (Nielsen, 2021, como referido em Tomás, 2020).

A aprendizagem musical implica uma multiplicidade de tarefas mentais que está relacionada com uma gama multissensorial de habilidades necessárias para tocar ou praticar um instrumento musical (Mieder, 2018 como referido em Tomás, 2020). A aprendizagem das partituras, a sua descodificação, a transcrição dessa informação numa habilidade motora específica e a monitorização do som do instrumento que se toca (Mieder, 2018, como referido em Tomás, 2020) são competências que muitas vezes precisam ser consciencializadas pelos próprios alunos e por isso lembradas pelos professores, de modo a que possam compreender melhor as implicações e competências que servem de base à sua prestação performativa (seja em contexto sala de aula ou performance), podendo refletir, planear e melhorar, com mais consciência e eficácia, o seu desempenho (Tomás, 2020).

3. Opções Metodológicas

3.1. Investigação-ação de cariz qualitativo

Para responder às questões de forma a atingir os objetivos definidos, utilizar-se-á uma análise descritiva e interpretativa, tendo como suporte uma investigação-ação de cariz qualitativo.

Por ser uma investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo que o investigador é o instrumento principal, pois os dados são filtrados pelos seus critérios; será descritiva; dando mais relevo ao processo do que aos resultados em si; os dados não serão recolhidos com o “(...) objetivo de confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Os investigadores qualitativos têm como preocupação a forma como as pessoas apresentam perspetivas diferentes, de acordo com o contexto e com o sentido que dão às suas vidas (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação-ação “(...) consiste na recolha de informação sistemática com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Assim, o investigador que aplica a investigação-ação envolve-se de forma direta na causa da investigação. Tanto os métodos de uma investigação de natureza qualitativa, como quantitativa podem ser usados na investigação-ação. No caso da investigação que nos propomos realizar, de natureza qualitativa, os métodos baseiam-se “(...) na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293). Assim:

O processo de desenvolvimento da I-A [Investigação-Ação] é organizado, dinâmico, cíclico, flexível e recursivo, sendo que diversos autores caracterizam o seu desenvolvimento através de um conjunto de quatro procedimentos: planificação, ação, observação e reflexão na medida em que possibilita a intervenção/modificação das práticas educativas (Machado, 2016, p. 44).

Sendo uma investigação de carácter social, exige-nos questões éticas, tais como “(...) [até] onde devo ir no processo de investigação?” e “(...) [que] uso público vou fazer de tudo o que investiguei?” (Esteves, 2008, p. 106). As respostas a estas questões conduzem-nos para a garantia que o envolvimento mútuo, entre o investigador e o investigado, é assegurado pela confiança de ambas as partes. Esta relação de confiança, de acordo com Bourdieu (1993), tem que garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, sendo uma obrigação ética proteger as pessoas envolvidas na investigação.

As questões éticas “[...] adquirem ainda mais acuidade quando [envolvem] crianças ou jovens. Nestes casos impõe-se, como condição indispensável, o prévio consentimento informado dos pais e/ou dos responsáveis pelas instituições onde vai decorrer a investigação” (Esteves, 2008, p. 107).

A nossa investigação permite, assim, garantir as questões de ética e confidencialidade. Solicitaremos autorizações prévias (pais/encarregados de educação, instituição) e utilizaremos nomes fictícios.

3.2. Instrumentos e Técnicas de recolha de dados

- **Storytelling**

Segundo Erickson (2018), a tradição de *storytelling* continua a permanecer hoje e é uma forma das pessoas partilharem as suas ideias, os seus sonhos e os seus medos.

A conexão emocional que existe com uma determinada história pode potenciar a construção dos sujeitos envolvidos enquanto indivíduos e contribuir para o desenvolvimento emocional dos mesmos. Neste sentido, *storytelling* é uma ferramenta eficaz para a criação de vínculo e de pertença numa comunidade (Erickson, 2018). A mesma autora reforça a importância de que ouvir e partilhar histórias traz uma perspetiva mais profunda e reflexiva sobre si mesmo e sobre os outros, uma vez que, através da reflexão, o contador de histórias irá refletir sobre os próprios pensamentos e expressá-los, juntamente com a emoção que os agrega. Assim, *storytelling* é uma forma dos sujeitos perceberem melhor os eventos que ocorrem nas suas vidas (Lawrence & Paige 2013, como referido em Erickson, 2018).

Muitas têm sido as indústrias que utilizam as histórias como forma de chamar a atenção do público, para uma determinada marca ou ação. Isso acontece porque *storytelling* tem o poder de criar, em cada sujeito do público, a reflexão sobre a sua vida, através da história, e de criar vínculos emocionais entre o público e as personagens e/ou a mensagem que está a ser transmitida (Girardi, 2016). O *storytelling* é então o “ato de contar histórias com o intuito de transferir conhecimentos, culturas, crenças e valores” (Girardi, 2016, p. 51). Segundo Mckee (1997, como referido em Girardi, 2005), “contar uma história é a demonstração criativa da verdade. Uma história é a prova viva de uma ideia, a conversão da ideia em ação. A estrutura de eventos de uma história é o meio pelo qual [cada um] primeiro expressa e então prova [a] sua ideia” (Vincent, 2005, p. 27 como citado em Girardi, 2016, p. 52).

Um grupo ao partilhar uma história entre si, cria laços de intimidade e pertença entre todos (Matos, 2010 como referido em Girardi, 2016) e a partilha de uma história auxilia “os seres humanos a efetivarem a sua coletividade na construção [das] suas identidades” (Girardi, 2016, p. 53).

Por todas as razões acima mencionadas, *storytelling* vai ser uma ferramenta utilizada na nossa metodologia, tanto na criação de histórias sobre as emoções, como na criação de uma história performativa, com os alunos, alicerçada ao conceito de *criatividade* de grupo, sendo que criatividade é definida como “a produção de novas e úteis ideias ou soluções por um indivíduo ou por um pequeno grupo de indivíduos que trabalham em conjunto” (Amabile, 2018, como referido em Gomes, 2019, p. 9).

- ***Focus group***

Nesta técnica, o investigador destaca e conduz a discussão de um grupo, num determinado tema previamente escolhido, no sentido de recolher dados que contribuam para obter resultados (Silva, Veloso & Keating, 2014). Deste modo, esta técnica será utilizada nas sessões de grupo, relativamente à temática das emoções e da aprendizagem musical das canções.

Focus group tem as suas raízes históricas desde o ano 1941, com Robert King Merton. No entanto, só a partir de 1980 é que se tornou uma estratégia de pesquisa utilizada por investigadores sociais (Galego & Gomes, 2005). Segundo os mesmos autores, Merton considerava que as respostas obtidas através de um questionário ou entrevista eram limitadas pelo próprio investigador, não se obtendo assim respostas mais exatas. Como tal,

[p]ara responder a este problema, Merton [veio] a desenvolver, desde a década de 1930, um sistema que consistia em perguntar a uma audiência de pessoas, para que descrevessem as suas respostas com o intuito destas poderem vir a conduzir a novas linhas de reflexão (Saumure, 2001 como referido em Galego & Gomes, 2005, p. 174).

Assim, o primeiro *focus group* foi utilizado pelo próprio Merton, no Office of Radio Research at Columbia University, em 1941. Desta forma, a comunidade científica elegeu Merton como sendo o “pai” do *focus group*.

O uso desta técnica foi evoluindo ao longo dos anos e, a partir de 1980, esta “(...) técnica tornou-se extensamente conhecida por investigadores da área de Ciências Sociais, para a abordagem de determinados temas com mais profundidade, revelando certas características de um grupo e dos indivíduos que o compõem, que outras técnicas não permitem alcançar” (Galego & Gomes, 2005, p. 175-176).

- **Inquérito por questionário**

O questionário é uma técnica de pesquisa muito usada na investigação educacional. É um dos procedimentos “(...) de construção dos dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (Ferreira, 1986, p. 167).

É uma técnica de investigação não participante, uma vez que não necessita da integração do investigador no meio (Dias, 1994). Assim, “(...) através do inquérito por questionário, temos acesso a informação actual e actualizada, ou seja, esta técnica de pesquisa permite-nos estudar um fenómeno tal como ele ocorre e é socialmente construído e representado num determinado momento” (Dias, 1994, p. 6).

Segundo Hill & Hill (1998), existem três tipos de questionários: um questionário que só tenha perguntas abertas, um questionário que tenha perguntas fechadas, um questionário que contenha perguntas abertas e perguntas fechadas.

É de nosso interesse aplicar questionários, com perguntas abertas e perguntas fechadas, aos alunos, durante o processo de aprendizagem das canções e também após a performance.

Os modelos dos questionários utilizados apresentam-se no ponto 2.4.

- **Entrevista**

Entre as técnicas utilizadas na investigação, a entrevista é uma das mais antigas e usuais. A entrevista implica sempre um contexto de interação direta entre o entrevistador e o entrevistado (Carmo & Ferreira, 1998). Bogdan e Biklen (1994) referem que existem três tipos de entrevistas em profundidade que podem incidir em histórias de vida e autobiográficas; em aprendizagens sobre acontecimentos e atividades; em diferentes cenários ou situações pessoais.

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas, entrevistas em grupo (Fontana & Frey, 1994).

A entrevista semiestruturada foi a escolhida para a nossa investigação. Nela existe maior flexibilidade para formular perguntas, embora deva ser criado um guião, de forma a que exista uma estrutura pré-definida, com possibilidade de questões alternativas, que se ajustem à situação e ao sujeito entrevistado (Fontana & Frey, 1994).

Na nossa investigação, irá ser realizada uma entrevista semiestruturada à professora titular da turma, após a performance, cujo modelo se encontra no ponto 4.5.

- **Notas de Campo**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

É de maior relevância podermos reorientar as sessões de trabalho e, para isso, nas notas de campo, serão incluídas as transcrições de gravações áudio das sessões e ensaio geral, as quais se encontrarão no ponto 2.6.

As notas de campo também incluirão as reflexões de cada sessão de trabalho, assim como alguns desabafos sobre o processo que foi vivido e experienciado.

3.3. Os processos de tratamento de dados

A análise de conteúdo é a técnica mais comum para tratar dados qualitativos e foi definida por Berelson (1952) como uma técnica de investigação que possibilita a descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto na comunicação. Cartwright (1953), alargou o conceito de análise de conteúdo, propondo a extensão da mesma a todo o comportamento simbólico. Por sua vez, Vala (1986) desperta-nos para o facto de que esta técnica de tratamento de dados exige uma maior explicitação de todos os procedimentos utilizados. O mesmo autor refere que “a quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação qualitativa. O rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidelidade que se procura” (Vala, 1986, p. 103).

Krippendorff (1980) apela ao conceito de inferência em oposição ao “conteúdo manifesto” de Cartwright e Berelson. Neste sentido, Bardin (1979) afirma que “é a inferência que nos permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (p.103).

Vala (1986) descreve então três condições de produção de análise de conteúdo:

- os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados de fontes e das condições gerais em que foram produzidos;
- o analista coloca os dados num contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa;
- procede-se a inferências a partir dos dados, em que o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência (p. 104).

A criação e definição de categorias é uma tarefa que é utilizada com o objetivo de reduzir a complexidade do meio ambiente. Assim, uma categoria é constituída por um termo chave que diz respeito a um conceito que se quer aprender, que pode ter outros conceitos descritores do campo semântico desse mesmo conceito (Hogenraad, 1984).

Na nossa investigação iremos proceder à análise de conteúdo dos dados da entrevista, dos inquéritos e das notas de campo da investigadora.

- **Triangulação Investigativa**

Patton (1980) sugere a triangulação de dados como uma forma de tornar o plano investigativo mais coeso. O mesmo autor reconhece a importância da utilização de diversos métodos e dados. Existem quatro tipos de triangulação de dados, identificados e caracterizados por Denzin (1978): a triangulação de dados, onde há o uso de várias fontes, no mesmo estudo; a triangulação dos investigadores, o que implica a existência de vários investigadores ou avaliadores na investigação; a triangulação de teorias, na qual existem várias perspetivas para interpretar o mesmo conjunto de dados; a triangulação metodológica, que diz respeito à utilização de diferentes métodos para estudar um determinado problema.

A triangulação de dados permite o cruzamento de vários pontos de vista, sobre uma mesma realidade, o que conduz à construção de um todo, que inclui diferentes aspetos.

Nesta investigação, haverá recurso a diferentes fontes de informação e à utilização de diversos instrumentos de recolha de dados, de forma a podermos responder às questões de investigação e aos objetivos que nos propomos atingir.

4. Procedimentos do trabalho de campo

4.1. Escolha do contexto

A nossa investigação ocorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, com a turma de Música de Conjunto da disciplina de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara, no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Tabela 27 - Resumo da caracterização dos alunos de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara.

Alunos	Género	Ano de Escolaridade	Grau/Ano	Idade	Instrumento	Regime de Matrícula
E	Feminino	12º	3º Ano	17	Canto	Articulado
F	Feminino	12º	3º Ano	17	Canto	Articulado
R	Masculino	10º	1º Ano	16	Canto	Articulado
S	Masculino	10º	6º Grau	16	Piano	Articulado

Como podemos ver na tabela 1, o grupo era constituído por quatro alunos, dois do género masculino, de 16 anos, e dois do género feminino, de 17 anos, sendo que duas alunas e um aluno frequentavam o curso articulado de canto (alunas estavam no 3º ano e o aluno no 1º ano) e o outro aluno frequentava o sexto grau do curso articulado de piano.

4.2. *Storytelling*

Storytelling é uma metodologia que foi posta em prática ao construirmos histórias sobre emoções, de acordo com as emoções escolhidas nesta investigação – tristeza, alegria, raiva, medo, orgulho e vergonha – e também de acordo com as características psicológicas e emocionais de cada aluno.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, foi observado e também conversado com a professora titular que a aluna E tinha pouca confiança em si, apresentando vergonha ao expor-se perante os colegas e, em momentos de erro ou correção de erro, ficava muito nervosa. Relativamente à aluna F esta apresentava grande confiança e era a primeira a responder às perguntas da professora. O aluno S normalmente chegava atrasado às aulas, pois tinha aula de piano antes da aula de Música de Conjunto, mas era interessado e tentava arranjar soluções para os

desafios que surgiam nas aulas. O aluno R era o mais falador, o mais impulsivo. Estes dados foram a inspiração das personagens, nas “Histórias sobre as emoções” (ANEXO AO).

Assim, numa das aulas/sessões de trabalho presencial, foram lidas quatro histórias e foi realizada uma tarefa em *focus group*. As restantes questões foram enviadas por *email*, para obtenção de respostas individuais.

Para além destas histórias, criadas pela investigadora, sob a orientação das professoras orientadoras e professora titular do grupo, foi criada uma história performativa, com os alunos, na qual foi incluído o repertório escolhido pela investigadora, assim como textos escolhidos ou criados pelos alunos (ANEXO AR), com inclusão de movimentos e diálogo.

O repertório escolhido foram as canções “Acordai!” e “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça (ANEXOS U e V).

4.3. Focus group

Nas sessões individuais, houve atividades sobre as emoções e sobre a criação da história performativa, nas quais procedemos à metodologia de *focus group*. Acreditamos que através desta metodologia os alunos ganharam mais confiança em expor as suas ideias e experiências, mas também por terem reconhecido que não estavam sozinhos na forma como se sentiam ou viam determinada realidade.

4.4. Questionários

No ano letivo 2020/2021, vivemos uma situação de exceção, que foi a contingência pandémica e as consequências que daí surgiram e que, ainda hoje, estamos a experienciar. Devido a esse facto, a metodologia sofreu algumas alterações e foram enviados aos alunos, em E@D (Ensino à Distância), guias de trabalho com tarefas e *rubricas* de avaliação (com critérios e descritores dos níveis de desempenho na tarefa) para a aprendizagem das novas canções e também com tarefas sobre emoções, construção de personagem, Autorregulação. Desta forma, os alunos puderam autorregular a sua aprendizagem e nós pudemos reorientar os próximos guiões e aulas futuras.

No final de todo o processo, houve uma performance e foram entregues questionários aos alunos (ANEXO BD), com o objetivo de verificar se a Autorregulação, Inteligência Emocional e a Construção de História contribuíram para uma melhor aprendizagem das canções e também para a construção de um vínculo de grupo mais coeso.

- **1º Guia para o estudo individual**

Neste guia foram incluídas duas tarefas e cada tarefa tinha *rubricas* de avaliação. Os alunos tiveram de enviar por *email*, em qual dos níveis se encontravam, durante o seu estudo, e responder, caso se aplicasse, às questões finais.

Na primeira tarefa, os critérios avaliados foram *atitude na tarefa, reconhecimento das emoções que o autor e o compositor pretendem expressar na canção, autoanálise e autorreflexão*. Caso houvesse um aluno que se encontrasse num nível B ou C, deveria explicar porque é que tinha tido essa dificuldade e em que situações.

Na segunda tarefa, os critérios avaliados foram *rigor na melodia e ritmo de acordo com a partitura, fluência da leitura e segurança na execução, audição na presença de intervalos ou mudanças na tonalidade, autoanálise e autorreflexão*, para os alunos de canto. Para o aluno de piano, os critérios foram *rigor na melodia, no ritmo e na harmonia de acordo com a partitura, fluência da leitura e segurança na execução e autoanálise e autorreflexão*. A todos foi solicitado que referissem como se tinham sentido, ao longo da tarefa 2.

O repertório trabalhado foi “Acordai!” (dois alunos) e “Canto de Paz” (dois alunos).

- **2º Guia para o estudo individual**

Na primeira tarefa, os critérios avaliados foram *atitude na tarefa, análise e interpretação do texto, associação do texto com a experiência pessoal, autoanálise e autorreflexão*. Caso houvesse um aluno que se encontrasse num nível B ou C deveria explicar porque é que tinha tido essa dificuldade e em que situações.

Na segunda tarefa, os critérios avaliados foram *rigor na melodia e no ritmo de acordo com a partitura, fluência da leitura e segurança na execução, memorização, autoanálise e autorreflexão*, para os alunos de canto. Para o aluno de piano, os critérios foram *rigor na melodia, no ritmo e na harmonia de acordo com a partitura, fluência da leitura e segurança na execução, memorização e autoanálise e autorreflexão*. A todos foi solicitado que referissem como se tinham sentido, ao longo da tarefa 2.

O repertório trabalhado foi “Acordai!” de F. Lopes-Graça.

- **3º Guia para o estudo individual**

Na primeira tarefa, os critérios avaliados foram *atitude na tarefa, seleção de aspeto musical fundamental a trabalhar, construção de um plano de estudo, segurança e rigor na execução musical, autoanálise e autorreflexão*. Caso houvesse

um aluno que se encontrasse num nível B ou C deveria explicar porque é que tinha tido essa dificuldade e em que situações.

Na segunda tarefa, os critérios avaliados, para todos os alunos, foram *identificação de emoção no texto, declamação do texto, análise do vídeo, autoanálise e autorreflexão*. Para o aluno de piano, foi também acrescentado o critério de tarefa *transposição dessa emoção ao piano*. A todos foi solicitado que referissem como se tinham sentido e porque se tinham sentido assim, ao longo da tarefa 2.

O repertório trabalhado foi “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.

• 4º Guia para o estudo individual

Na primeira tarefa, os critérios avaliados foram *atitude na tarefa, análise do meu papel na canção, aplicação da análise do meu papel na canção no canto/no piano, segurança e rigor no musical, gravação de cada intervenção, autoanálise e autorreflexão*. Caso houvesse um aluno que se encontrasse num nível B ou C deveria explicar porque é que tinha tido essa dificuldade e em que situações.

Na segunda tarefa, os critérios avaliados, para todos os alunos, foram *identificação de emoção que sinto; escolha de uma emoção diferente da que sinto; declamação da frase, de acordo com as emoções, em contexto de gravação; autoanálise e autorreflexão*. A todos foi solicitado que referissem como se tinham sentido e porque se tinham sentido assim, ao longo da tarefa 2.

O repertório trabalhado foi “Canto de Paz” de F. Lopes-Graça.

• Questionário após performance

O questionário final, foi direcionado aos alunos, após a performance, com perguntas abertas e fechadas, organizando-se em torno de temas, com objetivos que se apresentam descritos abaixo:

Tabela 28 - Temas, objetivos e questões do questionário pós-performance (final), dirigido aos alunos.

Temas	Objetivos	Questões
- Emoção	- Verificar se os alunos conseguem reconhecer a emoção que sentem no momento	Qual a emoção que sentes neste momento? a) Alegria __

		<p>b) Tristeza__</p> <p>c) Frustração__</p> <p>d) Outra: _____</p> <p>—</p>
- Aspectos positivos	<p>- Verificar se os alunos conseguem reconhecer e explicar o que gostaram mais de trabalhar ao longo das 5 sessões de trabalho;</p> <p>- Perceber o que gostaram mais de trabalhar e porquê.</p>	Ao longo destas 5 aulas, qual foi o aspecto que mais gostaste de trabalhar e porquê?
- Dificuldades	<p>- Verificar se os alunos conseguem reconhecer e explicar o que tiveram mais dificuldade em trabalhar, ao longo das 5 sessões de trabalho;</p> <p>- Entender quais foram as dificuldades dos alunos.</p>	Ao longo destas 5 aulas, qual foi a tua principal dificuldade e porquê?
- Trabalho das emoções e da Autorregulação	- Entender se os alunos atribuem significado ao trabalho das emoções e da Autorregulação.	<p>Consideras que seria importante continuar a desenvolver este trabalho das emoções e da Autorregulação, nas aulas e no estudo em casa? Porquê?</p> <p>Sim __ Não __</p> <p>Porque _____</p>

- Autorregulação, com critérios e descritores de nível de desempenho	- Averiguar se os alunos aprendem melhor as canções, através da Autorregulação e de critérios e descritores de nível de desempenho, no seu ponto de vista.	Consideras que foi mais fácil aprender as canções, no trabalho em casa e na aula, tendo em conta os critérios e os níveis de desempenho? Sim __ Não __ Porque _____
- Construção de História performativa	- Perceber se a construção da história performativa tornou o grupo mais unido, na opinião dos alunos; -Perceber se a construção da história ajudou na aprendizagem/interpretação das canções.	Achas que contruir uma história, em conjunto com os teus colegas, ajudou na união do grupo e na aprendizagem/interpretação das canções? Sim __ Não __
- Criatividade	- Compreender se os alunos veem utilidade na abordagem à criatividade e à improvisação, nas aulas de Música de Câmara.	Achas importante continuar a desenvolver a criatividade e a improvisação, nas aulas de Música de Câmara? Sim __ Não __

- Momento que gostaram mais de viver em sala aula	- Saber se os alunos tiveram algum momento que tenham gostado e qual foi esse momento.	Qual foi o momento/a situação que mais gostaste de viver, no decorrer das aulas?
- Sugestão	-Dar oportunidade aos alunos de sugerirem algo ou fazerem algum comentário, sobre todo o processo que foi construído por eles e para eles.	Que sugestão/comentário final darias/farias sobre esta experiência?

4.5. Entrevista

No final de todo o processo, que inclui as sessões presenciais, ensaio geral e performance, foi realizada uma entrevista semi-estruturada à professora titular de Estúdio de Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara.

Abaixo, encontram-se os temas, objetivos e questões da entrevista:

Tabela 29 - Temas, objetivos e questões da entrevista, dirigida à professora titular de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara.

Temas	Objetivos	Questões
- Inteligência Emocional	- Saber qual a importância da Inteligência Emocional no decorrer das aulas, no estudo em casa, no estudo em grupo.	- Considera que foi importante abordar as emoções nas aulas de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara)? Porquê? - Foram realizados alguns exercícios que

		<p>tinham como objetivo a expressão das emoções. Acha que foi uma mais valia para os alunos? Porquê?</p> <p>- Entende que o trabalho das emoções, no contexto de sala de aula, no estudo individual, no estudo em grupo e performance deveria ser mais trabalhado, nas aulas de Música?</p>
<p>- Autorregulação</p>	<p>- Averiguar qual a relevância da Autorregulação no Ensino da Música.</p> <p>- Apurar o impacto da criação de descritores de desempenho na aprendizagem.</p>	<p>- Já tinha ouvido falar sobre Autorregulação? Se sim, em que contexto?</p> <p>- Entende que foi importante a criação de critérios e descritores de desempenho para a melhor aprendizagem dos alunos, na sua disciplina?</p>

		- Na sua opinião, acha que os alunos aderiram bem a esta forma de trabalhar e de se autoavaliarem durante o processo ensino-aprendizagem?
Construção de uma história	- Questionar sobre o significado da construção da história e o impacto desse tipo de trabalho na aprendizagem das canções.	- Na sua opinião, qual foi a importância da construção desta história, na sua disciplina? - Acha que seria relevante continuar a incluir momentos, ao longo do ano, nos quais os alunos pudessem criar, improvisar e imaginar histórias relacionadas com o repertório que estão a estudar?
A postura dos alunos	- Analisar a postura dos alunos antes, durante e após o projeto.	- Qual a sua perspetiva sobre a postura dos alunos antes, durante e após o projeto?

A música	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar qual a influência do projeto no processo ensino-aprendizagem-avaliação da Música de Conjunto; - Averiguar quais as causas das principais dificuldades e facilidades dos alunos, relativamente à sua aprendizagem; - Procurar encontrar aspetos positivos e aspetos negativos, no decorrer do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a relevância deste processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Música de Conjunto? - Acha que este projeto ajudou ou prejudicou a aprendizagem dos alunos, a nível musical? Porquê? - Na sua opinião, quais foram os aspetos positivos e os aspetos negativos deste tipo de trabalho, no decorrer do processo ensino-aprendizagem-avaliação da Música de Conjunto?
----------	--	---

4.6. Sessões/ aulas, estudo individual, estudo em grupo, ensaio geral e performance

As sessões de trabalho presencial, ocorreram nas aulas de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara, nos dias 27 de abril de 2021 e 4, 11, 18 e 25 de maio de 2021.

Este trabalho de investigação incidiu sobre o estudo individual dos alunos, o estudo em grupo, as sessões/aulas (E@D e presencial), o ensaio geral e a performance.

O ensaio geral e a performance ocorreram no dia 26 de maio de 2021.

4.7. Notas de campo

No decorrer do processo, foi sugerido aos alunos que tivessem um caderno virtual, no qual pudessem expor as suas dificuldades, facilidades, o que sentiam, de modo a podermos reorientar as sessões seguintes.

A investigadora teve também um caderno de campo, que tem incluído as transcrições das gravações áudio das sessões/aulas presenciais, assim como as reflexões de cada uma dessas sessões/aulas, em E@D (ANEXOS AA, AD, AI, AL), e em ensino presencial (ver Parte I do Relatório de Estágio - páginas 64-65, 76-77, 85-86, 94-95, 103-104, ANEXO BC- ensaio geral).

4.8. Organização e apresentação dos dados

A apresentação dos dados assumiu uma forma descritiva e interpretativa, própria da investigação qualitativa.

Desta forma, a análise dos dados foi feita de acordo com os temas, objetivos e questões em cima referidos, de forma a podermos descrever o processo e a conclusão, mostrando os vários pontos de vista – dos alunos, da professora titular e da investigadora.

Assim, primeiramente, triangulámos os dados dos alunos, proposta por Patton (1980), nas aulas em E@D e presencial, com breves momentos reflexivos da investigadora, referentes ao processo – *Análise de dados – o processo*.

Posteriormente, triangulámos a análise da entrevista dirigida à professora titular, C e as respostas dos inquéritos pós-performance dirigidos aos alunos, referentes à conclusão do Projeto – *Análise de dados – a conclusão*.

5. Análise dos dados

5.1. O processo

A primeira abordagem ao repertório ocorreu no contexto de Ensino à Distância (E@D), através de “Guias para o estudo individual” (ANEXOS Y, AB, AG, AJ). Os guias foram enviados, pela plataforma *Teams*, aos alunos, nos seguintes dias: Guia para o estudo individual 1 (ANEXO Y) – dia 16 de fevereiro; Guia para o estudo individual 2 (ANEXO AB) – 24 de fevereiro; Guia para o estudo individual 3 (ANEXO AG) – 12 de março; Guia para o estudo individual 4 (ANEXO AJ) – 20 de março.

A segunda abordagem ocorreu no contexto de aulas/sessões presenciais, nos dias: 27 de abril e 4, 11, 18 e 25 de maio de 2021.

O ensaio geral foi no dia 26 de maio de 2021, às 18:30h. A performance foi no mesmo dia, pelas 19:30h.

Entre cada Guia e após analisar as respostas dos alunos, fui comunicando com a professora titular sobre dificuldades/facilidades e reorientações para os Guias seguintes. Elaborei notas de campo sobre cada Guia (Anexos AA, AD, AI e AL).

Após cada aula/sessão presencial, elaborei uma reflexão sobre a mesma, enviando-a à professora titular e ao professor supervisor (Parte I do Relatório de Estágio – páginas 64-65, 76-77, 85-86, 94-95, 103-104).

A reflexão sobre o ensaio geral encontra-se no ANEXO BC.

- **Inteligência Emocional**

Sessões por E@D

A Inteligência Emocional é um dos temas centrais do Projeto de Investigação. Por esse motivo, muitas foram as atividades/tarefas que foram desenvolvidas de modo a tornar mais consciente o trabalho de reconhecimento das próprias emoções e, em alguns momentos, o reconhecimento das emoções nos outros.

Os Guias de estudo individual criados no contexto de E@D tinham critérios e descritores de desempenho, numa escala *standard* de A,B,C, como se pode ver nos anexos acima citados, para que os alunos pudessem autoavaliar-se e regular a aprendizagem e eu o pudesse fazer também, tal como fornecer *feedback* de qualidade.

Primeiro Guia para o Estudo Individual

No primeiro Guia para o estudo individual (ANEXO Y), no primeiro exercício de Inteligência Emocional realizado, houve o objetivo de reconhecer as emoções que o autor e o compositor das peças pretendiam expressar na canção. Apesar da tarefa

ter sido elaborada para a canção “Acordai!” de F. Lopes-Graça (ANEXO U), apenas os alunos S e R realizaram o guia, para essa canção. As alunas E e F realizaram-no para a canção “Canto de Paz” do mesmo compositor (ANEXO V).

A aluna E, após ouvir e analisar a partitura, reconheceu que teve “alguma dificuldade em identificar e associar as emoções” (B), justificando que “[apesar] de ser em português sinto que é mais difícil para mim ver e sentir mais o texto do que noutro idioma”.

Para os restantes alunos foi “fácil encontrar e associar as emoções” (A).

Ainda, no primeiro Guia de Estudo, foi solicitado aos alunos que identificassem a emoção que sentiram na realização da tarefa 2. Desta forma, no respeitante às emoções sentidas, a aluna E indicou “alegria”; a aluna F, no primeiro dia de estudo, sentiu-se “positiva e paciente” e, no último dia de estudo, sentiu(-se) “orgulho, alegre”. O aluno R indicou ter sentido “orgulho”; o aluno S sentiu “tristeza, raiva, orgulho e coragem”.

Breve momento reflexivo

Ao analisar as respostas dos alunos fiquei intrigada sobre a justificação da aluna E, no primeiro exercício de Inteligência Emocional.

Na tarefa 2, questionei-me sobre o que poderá ter causado tais emoções ao aluno S, tão diferentes, no decorrer da tarefa 2.

Ainda assim, o balanço foi positivo, porque todos reconheceram as suas emoções ou estados de espírito e, na sua maioria, todos conseguiram encontrar e associar emoções do compositor/autor do texto com a música.

Segundo Guia para o Estudo Individual

No segundo Guia para o estudo individual (ANEXO AB), houve uma tarefa (alínea c) que tinha como objetivo os alunos relacionarem o texto da canção “Acordai!” com uma experiência pessoal sua. Neste exercício, apenas houve respostas dos alunos E e S.

A aluna E respondeu “[e]u percebi o texto [,] mas fora de um momento de concerto ou aula, não me vejo a declamar este poema, nem relaciono com nenhuma experiência pessoal”. O aluno S, por sua vez, conseguiu associar o texto a uma hipotética experiência pessoal sua: “[p]enso que este texto poder-se-ia relacionar com uma situação em que eu precisasse de muita força de vontade e carácter, tal como numa prestação pública ou um concurso”.

Por esta ordem de ideias, na associação do texto com experiência pessoal, os alunos E, F (no primeiro dia de estudo) e R referiram ter “muita dificuldade em associar o texto com a minha experiência pessoal” (C), justificando que não tinham

encontrado (aluno F) /lembrado (aluno R) /associado (aluno E) nenhuma experiência pessoal relacionada com o texto. Por outro lado, o aluno S e a aluna F (no último dia de estudo) indicaram que “[f]oi fácil associar o texto com a minha experiência pessoal” (A).

Na tarefa 2, do Segundo Guia para o estudo individual, houve um exercício dirigido aos alunos de canto, no qual os mesmos deveriam declamar o texto da canção, em diferentes intensidades, na voz falada, de acordo com as emoções que gostassem de cantar, devendo indicar quais as emoções escolhidas (alínea c).

A aluna E não respondeu ao exercício.

Uma vez que a aluna F não encontrou uma experiência pessoal sua que pudesse relacionar, ela decidiu “criar uma “personagem” que se sentisse revoltada com algo na sua vida”. Ao ser essa personagem, a aluna declamou o texto, sentindo “alguma revolta, juntamente com uma grande determinação e vontade de mudança”, uma vez que a personagem que escolheu ser, “era também alguém bastante eloquente e persuasiva”.

Por sua vez, o aluno R escolheu “[n]a primeira estrofe, sentir a dor dos homens e no último verso da primeira estrofe sentir que estou a dar um abanão. Na segunda estrofe, sentir que vivo num mundo cinzento, onde não há cor, onde não há felicidade. Na terceira estrofe, sentir que estou perdido no mundo, que não tenho um objetivo. E no último verso, glorificar os heróis”.

Na pergunta 3, ainda do segundo Guia para o estudo individual, foi solicitado aos alunos que indicassem emoção que sentiram na realização da tarefa 2.

Os alunos E, R, F (no último dia de estudo) sentiram “alegria”, enquanto que a aluna F, no primeiro dia de estudo, referiu “nostalgia”. O aluno S sentiu “tristeza e angústia (...) ao longo da realização da tarefa 2”.

A aluna F escreveu no seu caderno virtual algo sobre a “nostalgia” que sentiu durante a semana: “[eu] já tinha cantado esta obra num outro coro, fora do CRCB. Apesar de ter cantado outra voz [,] ainda me lembrava muito bem da voz do contralto”.

Os restantes alunos, não explicitaram razão alguma.

Breve momento reflexivo

Três alunos não conseguiram associar uma experiência pessoal sua, ao texto da canção “Acordai!”. Curiosamente, o único que o conseguiu fazer, foi o aluno de piano, o qual deveria ter mais dificuldade em fazê-lo, à partida. Refiro este facto porque, apesar de, neste exercício, não se exigirem competências expressivas da voz, mas sim, compreensivas e, simultaneamente, a capacidade de relacionar a voz e a música com as emoções, normalmente, este género de questões é frequentemente dirigido aos alunos de canto, uma vez que têm de interpretar várias personagens e vários textos, com diversas emoções. Assim, qualquer dúvida que tivesse, da importância

deste tipo de trabalho para um aluno de piano, dissipou-se a partir daqui. Pergunto-me: será que os alunos de canto não tinham uma experiência pessoal que pudessem associar? Ou preferiram não a partilhar, por ser uma questão muito pessoal?

Talvez, tivesse sido demasiado cedo para colocar a questão. Ainda assim, a aluna F conseguiu arranjar uma estratégia para realizar os restantes exercícios.

Relativamente às emoções sentidas na tarefa 2, a resposta do aluno S intrigou-me - “[p]or termos obtido respostas tão opostas em relação às emoções sentidas, pensámos incluir nos próximos guias, o pedido de uma justificação para podermos encontrar ligação entre as emoções sentidas” (M), em notas de campo (ANEXO AD).

Após termos recebido as respostas deste Guia, que, por sua vez, foram entregues, pela única vez, por todos os alunos, no prazo estipulado, “(...) optou-se por enviar um *feedback* conjunto (meu e da professora titular) para os alunos poderem reorientar o seu trabalho individual. Esse *feedback* (ANEXO AE) foi enviado a cada aluno, em específico, por *email*, no dia 16/03” (M), em notas de campo (ANEXO AD).

Terceiro Guia para o Estudo Individual

No terceiro Guia para Estudo Individual, no exercício a), os alunos tinham de selecionar uma emoção que estivesse relacionada com a mensagem do texto da canção “Canto de Paz”. Eles deveriam explicar porque escolheram essa emoção e, depois, enviar uma gravação declamando o texto, de acordo com essa emoção selecionada.

O aluno E escolheu “alegria com um pouco de esperança” porque considerou que o texto “pede esperança”; os alunos F, R e S escolheram “esperança”.

A aluna F escolheu essa emoção porque foi o que “[sentiu] que o texto transmitia”. Acrescentou ainda “[n]o início não foi fácil: nos primeiros dias ainda me debati bastante sobre como declamar o texto. Fui conseguindo encaixar esta emoção no texto [,] mas sinto que às vezes ainda não sai bem como eu gostaria. Para conseguir declamar o texto com verdadeiro sentido [,] primeiro analisei bem o poema e fui experimentando declamá-lo de várias maneiras diferentes até encontrar aquela que me soava melhor. Quando analisava o que tinha feito prestava atenção [à]quilo que eu estava a tentar transmitir e aquilo que realmente transmitia”.

Para o aluno S, “a emoção que mais se relaciona com o texto é a esperança”, pois pareceu-lhe “ser essa a mensagem do texto, ao prometer a paz, a glória e a harmonia”.

O aluno R não apresentou justificação alguma.

Ainda no mesmo Guia para o estudo individual, o exercício b) foi dirigido ao aluno de piano. Este deveria explicar de que forma poderia estudar a sua parte de piano, de acordo com a emoção e a declamação do texto que realizou em a). Solicitava também que descrevesse que tipos de movimentos o poderiam ajudar a

chegar ao resultado sonoro pretendido. O aluno respondeu o seguinte: “[d]e acordo com a emoção com que me relacionei, penso que, para a traduzir ao piano, poderia utilizar movimentos dos braços mais graciosos, para passar essa mensagem de esperança”.

Assim sendo, na sua autoavaliação, todos os alunos conseguiram identificar, com muita facilidade, uma emoção relativamente ao texto da secção da canção (A).

Na declamação do texto, dois alunos, E e F (no primeiro dia de estudo), conseguiram declamar o texto, com facilidade, tendo em conta a emoção escolhida (B), justificando que “[faltava] mais emoção” (aluno E). Por seu lado, a aluna F sentiu-se “[perdida], pois estava ainda à procura, dentro de [si], do sentimento que o texto pede”.

Para os alunos S e R, a declamação do texto foi realizada com muita facilidade, tendo em conta a emoção que escolheram (A).

O aluno de piano, S, conseguiu também refletir e associar, com muita facilidade, a emoção do texto ao som que pretendia tirar do piano (A).

Relativamente às emoções sentidas, na realização da tarefa 2, no terceiro Guia para o estudo individual, todos os alunos conseguiram identificar a emoção que sentiram.

A aluna E identificou “alegria” porque ficou “contente com as pequenas coisas que [foi] trabalhando e melhorando ao longo do [seu] trabalho”; o aluno F sentiu-se “perdida” – no primeiro dia de estudo – pois “estava ainda à procura, dentro de [si], do sentimento que o texto [pedia]” e “alegre” – no último dia de estudo - porque “apesar de não estar ainda no [seu] melhor [sentiu] que houve algumas [melhorias] ao longo da semana”; o aluno S sentiu “esperança e felicidade (...) devido, principalmente, à mensagem do texto”; o aluno R identificou “alegria (...) por conseguir executar a tarefa”.

Breve momento reflexivo

Nas tarefas realizadas, neste Guia, conseguimos verificar que todos os alunos encontraram, com muita facilidade, as emoções no texto da canção. Apesar das dificuldades expressas e partilhadas pela aluna F, o facto de ter descrito o seu processo mais detalhadamente, foi muito importante para poder compreender quais as dificuldades específicas sentidas pela aluna.

As próprias justificações dos alunos foram interessantes. Questionei-me, no entanto, pelo facto do aluno R não o ter feito. Poderá ter sido por esquecimento?

Quanto ao exercício direcionado ao aluno de piano, mais uma vez, fiquei impressionada com a transposição da emoção para os movimentos corporais escolhidos pelo aluno. Mais uma vez, recebi o reforço de que este trabalho faz todo o sentido ser desenvolvido, não só com cantores, como também com não cantores,

até porque, todos os instrumentistas trabalham com emoções, simplesmente porque são humanos.

Quanto à descrição do que sentiram na declamação do texto, foi muito interessante verificar que as alunas começaram a entregar-se ao processo de procura das emoções e a verificar que é, por vezes, um caminho confuso e de procura. Essa consciência e sentido crítico poderá ter sido a razão de terem sentido que ainda poderiam fazer melhor. O aluno S e R, apesar de terem reconhecido que realizaram a tarefa com muita facilidade, essa escolha poderá ter sido feita por não estarem tão familiarizados com esta abordagem e de não terem tanta consciência sobre o processo.

Este Guia foi também o primeiro que teve emoções mais similares e “positivas” entre os alunos, na realização da tarefa 2.

No entanto, para reorientação do Guia seguinte, apenas foram tidas em conta as respostas dos alunos S e R, que enviaram, as respostas, no prazo estipulado, visto que “[o] grande problema nesta guia individual 3, foi a entrega tardia de alguns alunos. Os alunos S e R cumpriram o prazo estipulado, enviando as suas respostas no dia 19/03. A aluna F enviou no dia 21/03. No entanto, apesar dos vários *emails* e chamadas de atenção (já em momento de aulas presenciais), a aluna E apenas enviou as suas respostas no dia 4/05” (M), em notas de campo (ANEXO AI). Por estar a aguardar as respostas de todos, o *feedback* foi sendo adiado e não chegou a ser feito, diretamente, sobre o Guia para o estudo individual 3. Se fosse hoje, teria realizado o *feedback* aos alunos que enviaram atempadamente.

Quarto Guia para o Estudo Individual

No quarto Guia para o estudo individual, na tarefa 2, exercício a), os alunos tinham de verificar e escrever a emoção que estavam a sentir no momento.

As alunas E e F referiram ter sentido “alegria”, enquanto que o aluno S se sentiu “entusiasmado” e o aluno R “desanimado e cansado”. Desta forma, os alunos E, S e R reconheceram que conseguiram identificar e partilhar a emoção que sentiram, sem dificuldades (A). A aluna F sentiu alguma dificuldade em identificar e partilhar a emoção que sentiu (B).

Na alínea b), os alunos tinham de escolher uma frase, da canção “Canto de Paz”, e declamá-la, tendo em conta uma emoção diferente da que sentiam no momento (alínea a). Assim, a aluna E escolheu “Homens deixai abrir a alma ao que vier” com “entrega, confiança”; a aluna F decidiu “fazer a declamação a pensar no sentimento de tristeza”. Decidiu escolher esta emoção “pois [tentou] desafiar-[se] a sentir aquilo que não estava a sentir” e a frase escolhida foi “Homens deixai abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer”; o aluno S optou pela frase “De par em par aberta com sol até ao fundo, gastai a alma toda na harmonia do mundo” com “tristeza”; o aluno R escolheu o refrão da canção, decidindo “expressar positividade e

ânimo”. Por fim, todos os alunos reconheceram que conseguiram escolher e partilhar uma emoção diferente da que sentiam, sem dificuldades (A).

O aluno S acrescentou “[o] processo de escolha das emoções foi bastante fácil para mim, pois penso que as consigo passar naturalmente através da música e leitura.”

Na gravação enviada (alínea c), os alunos tiveram de declamar a frase escolhida, tendo em conta as emoções em a) e em b). Todos os alunos constataram que declamaram a frase, de acordo com as emoções solicitadas, gravando, sem dificuldades (A).

Relativamente às emoções sentidas, na realização da tarefa 2, do mesmo Guia para o estudo individual, a aluna E sentiu “alegria”, justificando que com a “prática está a ficar mais segura”; a aluna F respondeu “orgulho”, no primeiro dia de estudo, pois “[sentiu] que [conseguiu] realizar bem as tarefas” e respondeu “alegria”, no último dia de estudo, “[pois] estava contente com o trabalho que [tinha] realizado”; o aluno S sentiu “tristeza e entusiasmo” porque “estas [foram] as emoções escolhidas por [ele]” e, por isso, “fizeram-[no] sentir assim”; o aluno R sentiu “orgulho (...) por conseguir produzir uma emoção diferente daquela que [sentia] realmente”.

Breve momento reflexivo

A aluna F continuou a ter alguma dificuldade em identificar e partilhar a emoção sentida, neste Guia, mas conseguiu fazer o que era pedido. Ainda assim, neste Guia, nas emoções que sentiu na tarefa 2, demonstrou que os desafios vividos, não a impediram de, também, sentir emoções como alegria e orgulho. As respostas deste Guia, em particular, foram enviadas muito tarde, e isso levou-me a crer que a sua motivação nos exercícios talvez tivesse diminuído ou, pelo menos, o significado atribuído que lhes deu não era muito importante para a aprendizagem das canções (o que veio a ser constatado mais tarde, no inquérito pós-performance).

Verifiquei que a aluna E estava focada em trabalhar a sua confiança, ao longo das tarefas. A aluna não escolheu uma emoção oposta a alegria que sentiu. Preferiu trabalhar a sua confiança e entrega. Também como a aluna F, as respostas a este Guia, foram enviadas muito tarde, o que me levou a refletir sobre o significado que lhe deu.

O aluno R partilhou desânimo e cansaço. Deduzo que tenha sido pelo facto de estarmos em confinamento ou outra razão não explicitada, e não propriamente pelas tarefas em si, pois mostrou orgulho quando conseguiu expressar uma emoção diferente da que sentia, efetivamente.

O aluno S demonstrou mais profundidade nas suas justificações, tendo necessidade de escrever mais sobre o seu processo de escolha das emoções. Neste Guia conseguiu identificar a emoção que sentia e escolher outra oposta. No entanto,

creio que o aluno transporta as emoções da tarefa para si próprio. Penso que, neste momento, ainda não tinha conseguido utilizar a emoção como uma ferramenta, sem se deixar fundir nela.

Balanco dos Guias

Penso que, para a aluna F, este tipo de trabalho foi muito desafiante, porque, reconhecer as emoções, colocou-a muitas vezes fora da sua “zona de conforto”. Foi positivo o facto de comunicar as suas dificuldades no seu processo de aprendizagem e por ir ganhando mais profundidade nas pesquisas realizadas e nas suas reflexões. Foi a aluna que mais utilizou a ferramenta do “Caderno Virtual” e que sempre apresentou uma estrutura bem definida, apontando, nas tarefas “primeiro dia de estudo” e “último dia de estudo”.

A aluna E, ao longo dos Guias, foi tendo uma evolução positiva, através da forma como foi comunicando as suas respostas. Inicialmente, muito desorganizadas e pouco desenvolvidas. Ao longo das semanas, foi ganhando mais estrutura, relativamente ao que partilhou. Foi uma aluna que demonstrou alguma dificuldade em criar estratégias para alguns desafios sentidos, ao longo dos Guias, mas penso que foi ganhando mais confiança em partilhar as suas respostas, com mais cuidado e com alguma profundidade.

O aluno S foi uma grande surpresa. Para além de ter respondido sempre a todas as questões colocadas, arranjou estratégias para os seus desafios. Como pudemos verificar, alguns dos exercícios de Inteligência Emocional, ao longo dos Guias, foram unicamente respondidos pelo aluno. Apesar de se ter atrasado na entrega do último Guia, apresentou consistência e evolução no seu trabalho. Relativamente às emoções sentidas, penso que nem sempre confiou no trabalho que foi desenvolvendo. Refiro este facto, porque foi o aluno que sentiu mais emoções nas tarefas e, muitas vezes, opostas. Tal pode ter acontecido também, talvez por ser o aluno que captou e compreendeu melhor as contradições emocionais vivenciadas a nível pessoal e que, também elas, estão presentes nas duas canções de F. Lopes-Graça.

O aluno R foi o aluno que sempre enviou as respostas atempadamente. Nem sempre respondeu a todas as questões, ainda assim, foi arranizando, com alguma atenção, estratégias para os seus desafios. Foi também um aluno que apresentou alguma consistência sobre o seu processo de aprendizagem e que sempre sentiu muito orgulho ou alegria nas tarefas dos Guias.

Aulas/sessões presenciais

Primeira aula/sessão

Na primeira aula presencial, a 27 de abril de 2021, foram realizados três exercícios no âmbito da Inteligência Emocional e foi o primeiro contacto presencial, com todos os alunos, após o confinamento.

No primeiro exercício, estiveram presentes os três alunos E, F e R. O exercício consistia em caminhar livremente pela sala e, quando ouvissem uma palma, fazer uma vénia ao(s) colega(s) mais próximo(s), tendo, depois, de continuar a caminhar.

Nesta tarefa, o aluno R fez vários comentários e questões, tais como “Uma vénia? Mas é suposto uma vénia?”, “[p]orque há várias formas de fazer uma vénia.”

De seguida, introduzi uma nova diretriz ao mesmo exercício, tendo de o realizar com “uma intenção por detrás do movimento”. O aluno R compreendeu o pedido e acrescentou, “ou seja, andar com um objetivo”.

Nesta tarefa, houve risos, interrupções e questões, principalmente em relação à velocidade do caminhar (R).

No final, questionei os alunos sobre os desafios da atividade.

Para a aluna F custou-lhe “escolher uma” intenção. Para o aluno R foi desafiante “manter a seriedade”. A aluna E “não sabia se quando ia para um sítio devia ir mais rápido ou mais lento”.

No segundo exercício os alunos tinham de estar em círculo. Cada um teve de ir ao centro, tendo em conta dois momentos distintos: a “preparação”, na qual os alunos estariam recolhidos em si e depois quando caminham para o centro do círculo com uma intenção, abrindo os braços e olhando os olhos de cada pessoa do círculo. Posteriormente, teriam de voltar para o lugar. Neste exercício, o aluno S chegou à aula. Comuniquei que deveriam ter em atenção como se sentiam no momento de preparação e, de seguida, no momento de exposição, no centro do círculo.

Houve algumas questões sobre o tipo de intenção (R) e muitos risos.

No final, questionei os alunos sobre os desafios da atividade.

O aluno R respondeu que tinha sido difícil “[n]ão começar a rir” porque lhe “[dava] vontade de rir”. Os restantes alunos não responderam.

De seguida, perguntei se se sentiram constrangidos ao se exporem perante os colegas.

A aluna F respondeu que “não”; a aluna E respondeu “[n]ão sei, como já nos conhecemos há algum tempo, não se torna tão difícil”; o aluno S respondeu “[a]cho que concordo com a E”.

Relativamente às intenções, o aluno R retorquiu que “não [tinha percebido] nada das intenções” dos colegas. Assim, eu questionei os alunos sobre as mesmas.

O aluno R declarou que tentou fazer “um ar de mau” – “eu era um gandim”. O aluno S e a aluna F reconheceram a intenção do aluno R, dizendo “Sim, o sobrolho” e “Ah, pois, notou-se”, respetivamente.

A aluna F “[tentou] mostrar vulnerabilidade”. Por sua vez, o aluno S respondeu o seguinte, quando à sua intenção: “[a]cho que foi... não sei... foi estranho, qualquer coisa entre intimidante e também mais escondido”.

A aluna E disse que a sua intenção tinha sido “[e]sperança.

Eu partilhei que a minha tinha sido “alegria”.

Relativamente ao terceiro exercício, os alunos tinham de continuar em círculo, sendo que, nesta versão, teriam de escolher uma das seguintes emoções – alegria, raiva, tristeza, medo, vergonha e orgulho -, e criar um gesto para essa emoção, dizendo o seu nome, no centro do círculo. Na variante seguinte, do mesmo exercício, teriam de acrescentar “dizer o nome da próxima pessoa”, no final, escolhendo-a para fazer o exercício.

Neste exercício, foi mais desafiante para os alunos “expressar a emoção” (S), “associar [a emoção] a um gesto” (F), “criar o gesto aliado à emoção” (F). Os restantes alunos não fizeram comentários.

Quando questionados sobre se se tinham sentido desconfortáveis, na exposição com os colegas, a aluna F respondeu “[e]u acho que não senti muito isso, não exagerei, exagerei. Não foi assim nada de mais”. Todos os alunos se sentiram na sua zona de conforto, ao realizar este exercício.

Breve momento reflexivo

A realização dos exercícios de Inteligência Emocional, da primeira aula/sessão, foram um desafio muito grande.

Primeiro, porque os alunos não estavam familiarizados com este tipo de prática e mostraram desconforto em relação aos mesmos, através de risos ou de silêncios, quando questionados sobre o seu desempenho.

Para mim, enquanto professora estagiária, o desafio foi não sentir que esse desconforto era direcionado para mim ou para as escolhas que tinha realizado. Por isso mesmo, fui obrigada a resignificar o que foi vivido nesta aula e em confiar nos exercícios e também no próprio processo.

Sem dúvida que o aluno R foi o que mais exprimiu o seu desconforto, através de perguntar constantes, interrupções e também alguns risos.

Tive pena que o aluno S não estivesse atempadamente na aula/sessão.

Por todas estas razões, reorientei os exercícios da aula seguinte, indo ao encontro de situações mais próximas a eles. Por esse motivo, construí “Histórias sobre emoções”, baseando-me nas suas personalidades e, também, dificuldades (que foram compartilhadas com a professora C).

Segunda aula/sessão

Na segunda aula/sessão presencial, dia 4 de maio de 2021, foram realizados dois exercícios no âmbito da Inteligência Emocional.

O primeiro foi um exercício de movimentos no espaço, com a realização de ritmos corporais e gestos, de acordo com uma emoção, ouvindo uma gravação da canção “Canto de Paz”.

No final do exercício, o aluno S referiu que tinha sido desafiante “a libertação dos movimentos, talvez... liberdade...”. A aluna F referiu “[n]ão sei explicar, parece que faltava energia (...) [p]arecia que estava presa em fazer gestos” grandes. A aluna E reconheceu que “[n]ão sabia que movimento é que podia fazer”. O aluno R respondeu “[d]igo o mesmo que a E”.

O segundo exercício foi um exercício intitulado “Histórias sobre as emoções”. Foram lidas quatro histórias e os alunos tiveram de dar soluções para as mesmas. Como trabalho de casa, tiveram de responder a outras questões sobre as mesmas histórias trabalhadas, na aula, e a outras questões sobre três histórias novas.

A primeira história foi

A Maria é uma aluna de piano. Nas aulas, costuma ter uma prestação muito boa, mas quando regressa a casa, sente-se sempre um pouco perdida para começar o estudo. Nem sempre sabe por onde começar, não acredita que consegue resolver passagens difíceis. Quando não tem o professor por perto, não sente que consegue encontrar estratégias que a ajudem, mas também sente vergonha de perguntar.

Relativamente às questões “O que acham que a Maria deveria fazer? Que conselho lhe dariam?”, os alunos responderam: “[f]alar com o professor” (R); “[s]e ela não se sentir à vontade para falar com o professor, falar com alguém mais próximo, por exemplo um amigo ou assim, para tentar ajudar” (E); “[s]e calhar, para não desistir quando está no seu estudo, quando sente que não consegue resolver essas passagens que ela não... tentar sempre experimentar várias maneiras, tentar inventar outras...” (F); “[e]ncontrar um método de estudo que a ajude” (S).

No trabalho de casa, como resposta às questões “Alguma vez te sentiste como a Maria? Se sim, o que fizeste?”, os alunos E, F e S responderam que nunca se tinham sentido como a Maria. No entanto, o aluno S acrescentou “(...) mas a minha sugestão

seria que ela ganhasse coragem para esclarecer as suas dúvidas relativamente ao estudo com o seu professor”. Por sua vez, o aluno R já se sentiu como a Maria, respondendo “[s]im, já me senti da mesma forma. Também fiquei com vergonha de perguntar, mas acabei por fazê-lo porque não estava a conseguir perceber aquilo que deveria fazer para evoluir, se não o fizesse [,] não conseguiria aperfeiçoar-me”.

A segunda história foi

A Marta é uma aluna de canto muito alegre. Tem um sentido de humor que a torna mesmo muito especial. Contudo, sempre que vai para uma aula, sente-se muito retraída porque quer fazer tudo perfeito. O sonho dela é ser cantora e acha que tudo tem de correr sempre bem, para poder chegar onde quer. A sua alegria desaparece, não se sente realizada depois da sua prestação e o que sente sobre si torna-se muito destrutivo.

Relativamente às questões “O que acham que a Marta deveria fazer? Que conselho lhe dariam?”, os alunos responderam: “[c]omeçar a pensar que nada é perfeito” (R); “[e]nfrentar mais situações em que as coisas não corram bem, mas que ela tente ao máximo virar a página, seguir em frente, que se calhar com os erros aprendemos” (S); “[t]er esperança, não sei...” (E); “[a]cho que é o mesmo [que todos disseram] ...” (F).

No trabalho de casa, como resposta às questões “Alguma vez te sentiste como a Marta? Se sim, o que fizeste?”, todos os alunos responderam que sim: “[a]lgumas vezes, aquilo que lhe diria é que precisa de ter paciência pois o canto é um instrumento em que cada voz é uma voz e cada pessoa demora o seu tempo a tentar resolver certas questões” (E); “Eu já me senti como a Marta e aquilo que me ajudou a tentar melhorar a prestação nas aulas [,] foi pensar que eu vou às aulas para poder melhorar. Obviamente tentamos sempre dar a nossa melhor prestação, mas a pressão de que na aula temos que fazer tudo de forma perfeita [,] não nos leva a lado algum. É importante saber que nós temos aulas para poder melhorar [,] caso contrário não precisamos delas” (F); “Sim. A solução é perceber que a perfeição é uma seca e não existe, e acho que é bom não existir porque acaba dando-me mais motivação para continuar a estudar e a fazer melhor” (R); “Penso que já me senti como a Marta, e o meu conselho seria ela perceber que nem sempre as prestações correm bem e o mais importante é seguir em frente, independentemente do resultado” (S).

A terceira história foi

O Mário é um rapaz que tem tido algumas responsabilidades extra e muita pressão em casa para tirar boas notas. Em contrapartida, as suas aulas de instrumento não correm como ele gostaria. A sua

desmotivação e tristeza, fazem-no crer que não é capaz. O professor diz-lhe constantemente que ainda não está bem, não está pronto, nem no nível certo.

Relativamente às questões “O que acham que o Mário deveria fazer? Que conselho lhe dariam?”, os alunos responderam: “[l]ibertar-se da pressão toda e focar-se naquilo que ele mais gosta de fazer” (S); “[p]rimeiro falar com os pais e explicar que a pressão que lhe estão a pôr faz com que ele se sinta mais retraído e que não consiga fazer as coisas como ele [,] se calhar [,] gostaria de fazer...a... e depois nas aulas... é ser paciente e que as coisas não são feitas assim de um dia para o outro. Por exemplo, no canto, nós temos que ter paciência porque às vezes não se consegue, com a técnica e assim, e não conseguimos evoluir tão depressa e então ... para ele ter paciência” (E); “[e]u diria a mesma coisa, para ele ter mais paciência, quanto à questão das aulas de instrumento e que é aquilo que gosta, para continuar, mas que as coisas não acontecem de um dia para o outro e que, eventualmente, tudo se há de compor” (F).

No trabalho de casa, como resposta às questões “Alguma vez te sentiste como o Mário? Se sim, o que fizeste?”, o aluno R respondeu que sim – “Sim. O meu segredo foi concentrar-me e organizar os meus horários, e com isso comecei a ver resultados. São fases, tudo acaba por passar”. A aluna E respondeu “mais ou menos” - “Mais ou menos, dava-lhe como conselho falar com os pais e explicar a situação e que quanto mais os pais coloquem pressão nele pior é para o seu desempenho”. Os alunos F e S referiram que nunca se sentiram como o Mário, mas o aluno S acrescentou “(...) mas a minha sugestão seria falar com os pais para que lhe pudesse ser retirada alguma pressão e também convencer-se de que ele é capaz”.

A quarta história foi

O Tiago tem uma performance surpresa. Ele não estava nada à espera e ainda por cima não estudou o que deveria ter estudado. Ele está com muito medo daquele momento, da reação do professor, dos pais e de ser prejudicado na sua nota final.

Relativamente às questões “O que acham que o Tiago deveria fazer? Que conselho lhe dariam?”, os alunos responderam: “[a]guentar e para a próxima estudar!” (S); “[n]ão deixar as coisas para a última e estudar” (R); “Exato. Poderia, eventualmente, falar com o meu professor, mas é aquilo que é. O que pode fazer mesmo é aceitar “ok”, até pode correr bem, assim num ato de sorte. Mas não deixar as coisas para a última” (F); “[e]ntão, já que vai, é deixar-se ir e (...), enquanto estiver na performance, não estar a pensar “ah, pronto, aquelas coisas que devia ter estudado mais ou não sei quê”. Não, está ali e que faça o melhor que sabe” (E).

No trabalho de casa, como resposta às questões “Alguma vez te sentiste como o Tiago? Se sim, o que fizeste?”, aluno R respondeu que sim: “Sim. O que fiz foi dar o meu melhor nessa ocasião. E com esse desafio aprendi que nesta profissão temos de estar sempre prontos para atuar”. Os restantes alunos, apesar de nunca se terem sentido como o Tiago, deram algumas soluções: “[n]ão, mas aquilo que lhe posso dizer é que já que não estudou para a performance ao menos que se divirta naquilo que fizer e para pensar no momento em vez de pensar na nota que irá ter” (E), “[p]enso que nunca me senti como o Tiago, mas o meu conselho seria falar com os pais para que lhe pudesse ser retirada alguma pressão e também convencer-se de que ele é capaz” (S).

Breve momento reflexivo

Esta aula foi muito importante para o processo das sessões.

Foi uma grande surpresa ter tido respostas tão honestas e profundas sobre cada história, de todos os alunos. Senti que, de alguma forma, se reviram nelas, por talvez retratarem situações com as quais se identificaram mais.

Enquanto grupo, foi o primeiro momento, conjunto, no qual os alunos viram e reconheceram nos outros, sensações e estratégias muito parecidas às que sentiam individualmente.

A realização deste exercício penso que tornou o grupo mais coeso.

Terceira aula/sessão

Na terceira sessão, no dia 11 de maio de 2021, foi realizado um exercício no âmbito da Inteligência Emocional, no qual os alunos tinham de escolher uma emoção –alegria, tristeza, medo, vergonha, raiva ou orgulho -, recordando uma situação na qual tenham sentido essa mesma emoção, aliada a um gesto. Teriam, portanto, de estar num círculo e ir ao centro expor essa emoção e o gesto.

Na primeira vez que realizaram o exercício, os alunos partilharam a emoção que tinham escolhido: medo (E, R), orgulho (F). O aluno S ainda não tinha chegado à aula.

Na segunda vez, eu também realizei o exercício com os alunos e o aluno S chegou antes da minha intervenção, tendo apenas observado.

As emoções escolhidas foram: vergonha (R), tristeza (F), raiva (minha, F).

Na terceira vez, todos os alunos realizaram o exercício e eu não participei.

As emoções escolhidas foram: alegria (E, F), tristeza (R), medo (S). A aluna F reconheceu a emoção da colega E, tendo dito “[e]u acho que a minha foi a mesma que a dela (...) [p]ois, alegria”.

A aluna E referiu que tinha sido mais fácil. Quando perguntei se tinha sido difícil porque tinham de se expor mais, os alunos ficaram em silêncio e reagiram, com risos e acenos, quando eu referi “[à]s vezes, nós temos medo do ridículo...”. O aluno R

referiu que teria sido “melhor (...) se [estivessem] mesmo no clima (...) vestidos [em personagem]”.

No final da aula, os alunos E, F e R referiram que se sentiram mais à vontade para “explorar” as emoções: “[e]u acho que nós, como já temos vindo a fazer este tipo de trabalho de trabalhar mais as nossas emoções e assim, acho que nos sentimos mais à vontade para...” (E); “[mais à vontade para] explorar” (F); “[e]u concordo com a E. Penso que... como é que eu hei-de explicar... explicar a emoção tem-se tornado mais fácil” (S).

Breve momento reflexivo

Nesta aula, os alunos começaram a sentir-se mais à vontade para explorar as emoções no corpo.

Foi também uma aula, na qual houve reconhecimento, no outro, da emoção sentida.

Para mim, esta aula, foi muito importante na parte expressiva das emoções. Pareceu-me que, após o meu exemplo, os alunos ousaram utilizar movimentos mais amplos e o corpo como um todo.

Os exercícios de Inteligência Emocional tinham como objetivo, não só desenvolver a sua Inteligência Emocional, no respeitante ao reconhecimento em si, das emoções, como nos outros. Foi também fundamental, na criação de identidade individual e de grupo e, por isso, serviu de base para o processo de Construção de História.

Quinta aula/sessão

Na quinta aula/sessão presencial, no dia 25 de maio de 2021, foi realizado um exercício no âmbito da Inteligência Emocional, aliado à Construção de História.

Nesse exercício, os alunos deveriam fazer “um breve resumo da sua personagem (...) tendo depois [de] fazer uma composição das emoções que ela sente, ao longo da história” (M).

Os alunos apresentaram o resumo da sua personagem: “(...) eu diria que a minha personagem gosta de olhar para as coisas com esperança? Ou pelo menos, de ter algo que a leva a acreditar nas coisas, mas tem que ser algo concreto. Diria que é um pouco teimosa, pois quando nós fazemos a transição do “Acordai!” para o “Canto de Paz”, nota-se que eu ainda estou muito... a minha personagem ainda está muito ressentida... Parece bem, mas ainda não estou muito convencida. (...) Depois, no final, ela acaba mesmo por ficar convencida e acreditar que há mais coisas para vir, que temos de estar mais abertos às coisas novas” (F); “[e]u acho que a minha personagem talvez seja um pouco mais submissa relativamente às outras... não é a personagem principal, mas acho que serve um pouco de base, até. Por exemplo, no

“Acordai!”, eu começo calmamente, um pouco desmotivado até e, enquanto eles entram, a minha motivação vai amentando. A F está mais duvidosa. No “Canto de Paz” penso que seja o mesmo. Acho que sirvo de também de base” (S); “[a] minha personagem é aquela que traz esperança para os outros. (...) no sentido de incentivá-los (...) que aquilo não acaba ali, que temos de ter motivação e assim para continuar e depois na transição... pronto, eu leio aquele excerto. Depois tanto o R como o S estão do meu lado, isso é evidente, têm o mesmo ponto de vista que eu e depois, no “Canto de Paz”, tanto eu como o R, no início, tentamos que a F venha também de encontro à nossa ideia...” (E); “[e]u começo mais desanimado, mas depois, logo no “Acordai!”, ganho logo esperança até ao final, mantenho (...) passo a mensagem e tento convencer a F que ainda duvida...” (R).

Na primeira vez, após a composição das emoções, em círculo, e indo ao centro, exprimi-las, o aluno R disse não ter tido dificuldades, o aluno S referiu “[n]ão exagerei muito” (S).

Na segunda vez, relativamente às dificuldades/facilidades sentidas, os alunos responderam: “[a]cho que podia ter exagerado mais” (F); “[a]cho que foi mais expressivo” (S); “não” teve dificuldades (E); “[e]u acho que foi melhor” (R).

Breve momento reflexivo

Podemos verificar, neste exercício que alunos tiveram uma grande evolução, na forma como responderam ao exercício, mas também como foram refletindo e partilhando com o grupo e comigo, as suas inquietações e dificuldades/facilidades.

As respostas foram mais imediatas, mais objetivas e de encontro ao que era pedido, sem interrupções ou “autoboicotes”.

• Construção de História

Construção de História foi uma estratégia encontrada, por influência do *Storytelling*, para ajudar a desenvolver a Inteligência Emocional, englobando textos, movimentos e música (o repertório escolhido), com todos os alunos envolvidos.

Sessões por E@D

Segundo Guia para o Estudo Individual

O primeiro contacto com a Construção de História ocorreu no segundo Guia para o estudo individual (ANEXO AB), na primeira tarefa, no exercício a). Neste exercício os alunos tinham de escrever o texto da canção “Acordai!” de F. Lopes-Graça, sublinhando as palavras-chave. Os alunos não partilharam essas palavras.

No exercício seguinte, b), respeitante à mesma canção, os alunos tinham de refletir e responder a questões específicas para cada estrofe da canção: “Decifra o

texto, refletindo e respondendo a estas questões: 1ª estrofe - Quem é que tem de acordar? Embalar o quê? Vinde onde? Arrancar o quê? 2ª estrofe – Quem é que tem de acordar? Vinde incendiar o quê? 3ª estrofe – Acendei o quê? Acordai depois do quê?”.

No respeitante à primeira estrofe, os alunos E, S e R responderam “os homens” à primeira questão; os mesmos alunos responderam “dor” à segunda pergunta; na terceira, os alunos S e R responderam “clamor das almas viris” e a aluna E “clamor”; todos os alunos mencionados responderam “flor”, relativamente à quarta questão.

No referente à segunda estrofe, a aluna E respondeu “Quem é que tem de acordar? Os raios e tufões; vinde incendiar o quê? As pedras, o mar, o mundo e os corações”; o aluno S respondeu “Os raios e os tufões que dormem no ar têm que acordar. Os raios e tufões vêm incendiar as pedras e o mar o mundo e os corações de astros e canções.”; o aluno R respondeu “Os raios e os tufões/ as pedras e o mar”.

No respeitante à terceira estrofe, o aluno E referiu “Acendei o quê? Este mar sem cais. Acordai depois do quê? Das lutas finais.”, o aluno S respondeu “Acendei de almas e de sóis o mar sem cais nem luz de faróis. Acordai depois das lutas finais.” e o aluno R respondeu “O mar/ depois das lutas finais”.

O aluno F não respondeu à alínea b).

Na segunda tarefa, do mesmo Guia, foi solicitado aos alunos que experimentassem escrever/procurar outros textos sobre a temática das canções; desenhar ou procurar desenhos, imagens; criar gestos relacionados com o texto; explorar a criatividade.

Os alunos F e R partilharam algumas ideias: “Como não encontrei uma experiência pessoal com que me pudesse relacionar [,] então decidi criar uma “personagem” que se sentisse revoltada com algo na sua vida. Enquanto eu era esta personagem e declamava o texto senti alguma revolta, juntamente com uma grande determinação e vontade de mudança. A personagem era também alguém bastante eloquente e persuasiva” (F); “Para me ajudar na memorização da letra, na primeira estrofe pensei na imagem de um homem a chorar, na segunda estrofe pensei num mundo cinzento e na terceira estrofe pensei em alguém sem rumo, que não tem um destino” (R).

Breve momento reflexivo

A ausência de algumas respostas levou-me a crer que os alunos poderão não se ter apropriado completamente das tarefas e das indicações dadas.

A Construção de História, nesta fase, implicava uma pesquisa e uma reflexão mínima, sobre as canções e sobre outros textos. Ainda assim, os alunos foram mostrando trabalho e foram partilhando as suas respostas.

Quarto Guia para o Estudo Individual

No quarto Guia de estudo individual (ANEXO A1), na primeira tarefa, o exercício a) pedia aos alunos para analisarem o papel que poderiam desempenhar no todo da história/da canção “Canto de Paz”.

Dos quatro alunos, três partilharam connosco as suas respostas, sendo que a aluna F não respondeu ao solicitado.

Para a aluna E “[e]scolher o papel para [ela]” era “um pouco difícil, pois ainda não [tinha] assim nenhuma ideia”. O aluno S referiu que “[tocava] durante toda a peça” e que “[a] melodia” se mantinha “sempre mais ou menos a mesma, com algumas mudanças, principalmente no acompanhamento”. Assim, “[n]o todo da canção”, o aluno pensou desempenhar “o papel de acompanhante, mas incluindo a linha melódica principal”. O aluno R declarou que “[o] papel que [desempenhava] nesta obra, [era] de chamar a atenção, [era] de encorajar os homens”.

Deste modo, os alunos S e R reconheceram que conseguem refletir e encontrar/criar o seu papel na canção, sem dificuldades (A). A aluna F reconheceu o mesmo que os colegas S e R (A), embora não tenha respondido ao solicitado, no exercício a).

A aluna E referiu que conseguiu refletir e encontrar/criar o seu papel na canção, com muita dificuldade (C), justificando “[p]ois ainda não escolhi nenhum papel”.

Os alunos S, R e F reconheceram que conseguiram imaginar e reproduzir (tocando/cantando) o papel que analisaram da sua intervenção, sem dificuldades (A) – conquanto, mais uma vez, a aluna F não partilhou essa análise em a).

A aluna E referiu que conseguiu imaginar e reproduzir (tocando/cantando) o papel que analisou da sua intervenção, com muita dificuldade (C), visto que ainda não “[tinha escolhido] nenhum papel”.

Breve momento reflexivo

Pelas respostas dos alunos, pareceu-me que a ideia de encontrar uma personagem não estava clara em todos eles. O aluno de piano foi, mais uma vez, uma surpresa positiva, porque conseguiu interligar o seu papel, enquanto pianista, e enquanto membro de uma “história”.

Nesta altura, os alunos ainda não sabiam o que iriam desenvolver. Mas as tarefas foram construídas de forma a dar-lhes exercícios de base para o que iria ser desenvolvido e também, de modo a dar-lhes alguma independência na sua pesquisa. Por este trabalho não ter sido desenvolvido pelos alunos, nesta altura, a questão da Construção de História teve de ser prolongada, durante as aulas/sessões seguintes porque os alunos demoraram nesse processo de pesquisa.

Aulas/sessões presenciais

Primeira aula/sessão

Na primeira sessão presencial, no dia 27 de abril de 2021, foi explicado por mim, aos alunos, o que iríamos fazer, ao longo das aulas/sessões: “[n]ós vamos focar-nos nas duas canções de F. Lopes-Graça e o objetivo é fazermos uma performance um pouco diferente do habitual, do convencional, digamos assim. Portanto, vamos criar uma história, todos, na qual estarão inseridas essas canções e, portanto, vou precisar de outras ferramentas vossas (que eu já tentei pedir) – textos, alguns movimentos, (...) vamos abordar as emoções, na tentativa de construir uma personagem, nessa história (...)”.

Segunda aula/sessão

Na segunda sessão, no dia 4 de maio de 2021, os alunos tinham que responder a umas questões sobre a personagem e trazer textos escolhidos ou criados por eles, relacionados com a temática das canções (ANEXOS U e V).

O aluno R referiu “[e]u escrevi ali num papel (...) encontrar um texto e não sei quê, é que...” foi mais complicado. A aluna F disse “[e]u não mandei nada e tentei pesquisar e criar assim uma espécie de história, para depois podermos comparar os textos e assim desenvolver a performance ao longo disso”. O aluno S respondeu “[n]ós pesquisámos” e a aluna E enviou as respostas por *email* (ANEXO AO).

No final da aula, voltei a referir “[p]orque o objetivo é: vocês vão cantar estas canções, mas gostava que houvesse momentos de declamação vossa de outros textos, que vocês vão escolher (...) é um poema, ou uma frase, que vocês digam “isto tem mesmo a ver com aquilo”. Para todos. Também queria que tu trouxesses [para S]”.

Quando questionados que personagem, na história, seriam, a aluna E (que respondeu e enviou as suas respostas por *email*), disse “(...) eu, por exemplo, não respondi a essa pergunta porque não sei isso e também tem de ser discutido” entre todos. Nesse momento, eu respondi “[m]as poderia não ser. Entendes? (...) queria alertar-vos que isto é imaginação. Vocês não têm de ser o S, o R, a F e a E. Vocês podem ser quem vocês quiserem. (...). Se tu disseres, eu quero ser uma fada [para E], eu quero ser um revolucionário [para F], eu quero ser um, sei lá... um camponês [para R] e eu quero ser um empresário [para S], está tudo ok. (...). Depois temos de encontrar os pontos de ligação entre essas personagens. Até pode ser giro, ser diferente. Ou até pode ser giro, ser igual”.

As reações dos alunos foram: “[v]ou ser um CEO (risos)” (S); “[s]eria giro ter um empresário, um camponês, um revolucionário e uma fada, tudo na mesma sala!” (F); “[e] depois vestidos...” (E); “[e]u com um chapéu de palha” (R).

Breve momento reflexivo

Nesta aula, os alunos não tinham o trabalho consistente. Havia respostas soltas, mas sem grande ligação e nem todos pesquisaram os textos ou responderam às questões do T.P.C. Pareceu-me ter sido difícil para os alunos terem a responsabilidade de pesquisar outros textos e de darem a oportunidade de saírem da norma, e criarem uma história, apesar das diretrizes enviadas.

Fui dando ideias e explicando, reforçando o poder da sua imaginação e que as suas ideias seriam muito bem-vindas.

No meio do processo, foi construído um guião provisório (ANEXO AS), no caso de os alunos não apresentarem ideias. Esse guião não chegou a ser posto em prática.

Terceira aula/sessão

Na terceira sessão, no dia 11 de maio de 2021, o aluno S chegou novamente atrasado e os alunos foram dizendo as histórias/ideias que tinham criado: “[e]u fiz um [texto] à parte... foi aquele que eu mandei por *email* agora mesmo” (F); “[e]u já fiz da outra vez [ANEXO AO] e também, eu, o S e o R estivemos a fazer [ANEXO ARb]” (E); “[j]á é uma história (...) veja lá se gosta” (R).

Em relação ao facto de três alunos terem feito juntos (E, S e R), o aluno R referiu que a parte feita pelos três “(...) [podia] ser dos quatro também”. A seguir, a colega E complementou, dizendo “[p]odemos juntar as ideias todas” e o aluno R concordou - “[p]odemos juntar toda a gente” (R).

A seguir, eu li a folha entregue pelo aluno R (ANEXO ARb): “Quem são? Capitães de um barco; onde estão? Num barco, no meio do oceano, em busca do desconhecido; a quem querem comunicar? Aos marinheiros; qual a vossa mensagem? Transmitir esperança aos marinheiros”.

A aluna F declarou que a sua ideia era “(...) à volta (...) de uma oficina de poetas, que na altura [estariam] zangados e, depois, [entraria] um novo poeta, que é o S e faz um tipo de poesia diferente, que é a música” (ANEXO ARc).

Relativamente aos textos, a ideia da F era a seguinte - “(...) como nós temos os textos e vamos cantar em Português, cada um de nós iria utilizar poemas ou versos de um poeta português” (ANEXO ARc).

O aluno R, por sua vez, “(...) já sabia que queria [o texto] dos Lusíadas e depois fui à procura, ele [o S] por acaso sugeriu este [o primeiro - ANEXO ARb], e depois, eu [sugeri] este [o segundo - ANEXO ARb].

Eu aprovei as ideias dadas pelos alunos “[e]stá ótimo. (...) mas agora vamos fundir estas ideias, podem ser perfeitamente capitães que são poetas”.

Quando o aluno S já estava na aula, a Construção de História foi retomada, no final da mesma.

Quando começamos, “[e]stamos num barco, mas já estamos no mar, no meio do oceano...”, referiu o aluno R, “[à] procura do desconhecido”, riram e acrescentaram os alunos E e S. Eu questionei “[e] vocês querem transmitir esperança?” e o aluno R respondeu “[p]ois...” e o aluno S acrescentou “[e]u acho que as duas peças também proporcionam isso”. “Uma pessoa tem que ter um pote de esperança, se vai à procura do desconhecido...”, complementou a aluna F.

Quando confrontados com a pergunta “E quem é o público no meio da vossa história?”, os alunos responderam “[e]stão no barco” (E); “[o]s que trabalham para a gente (...) Nós estamos a falar com quem trabalha connosco, com os marinheiros” (R).

Quando perguntei “[n]ós somos todos, então, parte desse barco?”, o aluno S respondeu “[o] barco é o mundo”. O aluno R refletiu com o grupo “[m]as têm de haver marinheiros, não podemos ser todos capitães (...) ou os marinheiros são o público? (...) pode ser o público”. O aluno S concluiu “[o] barco é a sala de concertos”.

A Criação de História, ainda assim, continuou a criar dúvidas: “[e]ntão, nós somos capitães de um barco e começamos a cantar. Mas vai haver alguma história por trás? Ou...” (F). Esclareci: “(...) imaginem: vocês podem, antes de cantarem a canção, algum de vocês pode dizer um texto introdutório. Até pode ser o S, que é logo o primeiro a tocar, dizer qualquer coisa... dizer algo... e depois começa a tocar”.

Os alunos decidiram já estar em palco, exceto a aluna E, que entraria depois da introdução de piano: “(...) posso entrar é a cantar!” (E), “[s]im, depois pode-se ouvir logo, lá do fundo. Ouve-se a voz dela e depois ela entra” (F).

Quando questionada sobre qual a sua mensagem, na canção “Acordai!”, a aluna E dirigiu-se aos colegas e disse “[s]ó se vocês estiverem a dormir!” e o aluno R respondeu “[b]oa, eu fico aqui sentado...”. Eu referi “(...) não têm de dormir, mas estarem mais desanimados... com uma postura mais... [exemplifico]”, sendo, por isso, uma metáfora da ideia criada pelos alunos.

Ainda relativamente à sua mensagem, na canção “Acordai”, o aluno S respondeu “Aaa, que ainda não há esperança... e depois, quando começo a tocar, a esperança começa a renascer...”

No respeitante à questão “Qual é a diferença entre esta canção [“Acordai!”] e “Canto de Paz?”, a aluna F respondeu “[e]sta aqui [“Acordai!”] pede-nos para nós acordarmos e nos apercebermos que ainda há energia e esperança. E o “Canto de Paz” parece que vem de um clima um bocado mais caótico e depois pede às pessoas que comecem a acalmar”.

No final da aula, os alunos reconheceram ter tido alguma dificuldade na Construção de História: “[e]u senti-me à vontade durante a aula, mas, como não tínhamos mesmo um contexto definido... porque, por exemplo, se eu soubesse já de onde é que venho e ... nem preciso de saber para onde é que vou, mas já de onde venho, já me consigo orientar mais neste tipo de exercícios. Então aquilo que me

custou mais, ao início, foi mesmo tentar acertar as coisas” (F); “[e]ra muito no ar...” (R); “[n]ão há contexto...” (S).

Após a aula, foi construído um guião, por mim, com as ideias de todos os alunos e com algumas sugestões de ligação (ANEXO AT).

Breve momento reflexivo

Esta aula foi fundamental no processo de Construção de História. Tive, no entanto, de orientar os alunos na sua criação, de dar sugestões e juntar o material de todos.

Sentiu-se que houve um desbloqueio no processo e que os alunos começaram a perceber o que era pedido e o que era preciso deles.

Foi um ponto de viragem, porque as ideias principais da história foram definidas, nesta aula.

Comecei a sentir entusiasmo e entrega por parte dos alunos.

Quarta aula/sessão

No início da quarta aula/sessão, no dia 18 de maio de 2021, o aluno R afirmou que tinha visto o guião, que tinha sido enviado por *email* (ANEXO AU) e referiu “[a]cho que temos de resolver é aqueles diálogos e assim. Pensei que pudéssemos ver melhor em conjunto, para vermos o que pode funcionar melhor”. A aluna E perguntou sobre o dia da performance e sobre a sua intervenção no “Canto de Paz – “[m]as como é que eu vou fazer com aqueles três textos?”. Eu dei a seguinte resposta: “[e] o que eu estava a pensar era: tu escrevias essas letras e, no momento em que tu tens de cantar as letras, tu podes estar mesmo a ler (...)”. O aluno R disse “[p]ois, que foi ela [a personagem] que escreveu! Foi ela que escreveu! (...). Ela escreveu aquilo e depois vai declamar!”. Eu afirmei que sim.

Relativamente aos desafios enviados no Guião, os alunos responderam: “[e]u pensei naquele desafio em que estou, no “Acordai!”, quando o S começa a tocar e começo a cantar e depois tenho de ir “acordar” a F. Só que eu não sei muito bem, porque em relação ao texto, eu não sei que tipo de gestos devo fazer... sei que devo dar um sinal de ânimo e de esperança e assim. Só que depois não sei se faço algum tipo de gesto ou assim” (E); “[e]u vi a transição entre o “Acordai!” e o “Canto de Paz”, mas tudo o que me ocorria, era muito longo, então acabei por não escrever nada. Tentei resumir, mas não me ocorreu nada. Eu encontrei um poema [ANEXO ARc] que depois pode ser interessante utilizar antes do “Canto de Paz”. É um poema onde se nota mesmo a revolta de alguém, mas eu não consegui encontrar uma maneira rápida de lá chegar” (F); “[e]u estive a pensar na parte cénica (...)” (R). O aluno S ainda não estava na aula, por ter chegado atrasado.

No decorrer da aula, fomos construindo o diálogo da transição entre as peças: “[e]ntão, [a aluna] E lê o texto de Virgílio Ferreira, depois diz “o homem deseja mudar e ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, que seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria” [ANEXO ARa]. Mas a F não está muito convencida e vai ler este poema – “Não: não quero nada/Já disse que não quero nada. / (...). Que mal fiz eu aos deuses todos? [ANEXO ARc]”. Aqui termina. E depois o R... Vais convencer a F de que a divisão não leva a lado nenhum, que ela deve ter esperança” (M).

Quando questionados sobre o que achavam que os capitães deveriam acreditar e dizer ao público, os alunos responderam “[n]o destino” (E), “[q]ue dias melhores virão” (R), “[n]a vida” (E). Assim, a transição ficou: “O R diz “Não espera! O que precisamos fazer para voltares a acreditar?”. O S diz “Na vida!” e o R “Que dias melhores virão!” e a E diz “Na esperança, na paz?” (...) depois acaba com a F a dizer... “Em todos nós” (...)” (M). Após o “Canto de Paz”, “(...) é o momento do R. O R diz esta parte “Por mares nunca dantes navegados, etc”. Porque tu puseste só dois versos, no trabalho que enviaste, mas não fazia muito sentido. Então eu achei que fazia mais sentido acrescentar, estando mais contextualizado. (...)” (M). A aluna E perguntou se “[n]a vida” poderia “ser com ponto de interrogação” e, assim, ficou decidido que seriam todas questões.

Relativamente à parte da canção “Canto de Paz”, tentou-se encontrar uma estratégia para que os alunos não estivessem tão estáticos em palco: “[n]a canção [,] acabam por estar muito estáticos e então eu estava aqui a ver o que poderiam fazer. Uma ideia seria, sempre que a E canta uma letra, vocês os dois [para F e R] ... nós vamos ter livros em palco, e vocês podem pegar num livro e deixar o livro aqui no meio. Quase como se a cura: a poesia e arte são a cura. (...)” (M). A aluna F, depois questionou “(...) Nós podemos entrar com os livros e interagir, sem ser só empilhá-los ali, certo?”.

Na declamação do texto, no diálogo, o aluno R teve de encontrar uma forma de poder dizer o texto com a emoção que escolheu – a raiva – mas com calma – “Como é que podes dizer isso com raiva, mas, ainda assim, calmamente?” (M).

No poema final, quando confrontado com a questão “E no fundo, qual é o significado deste poema? (M)”, o aluno R respondeu “[e]les conseguiram”. Genicamente, na mesma parte, o mesmo aluno sugeriu “podemos sentar nas escadas” e reagiu “Ah!! Que giro! (...) Ah, estou empolgado! (...). Está top!”, após a seguinte sugestão cénica: “[s]im, com todos. E eu até sugeria que, no final, temos quatro cadeiras no público e vocês, no final, vêm sentar-se nessas cadeiras e ficamos a olhar para o palco e para os livros e terminou. Como se vocês pertencessem a nós também e nós a vocês” (M). Os restantes alunos também concordaram.

Breve momento reflexivo

Esta aula foi também muito importante no processo de Criação de História. Foi construído o diálogo de transição entre as peças, orientado por mim, dando ideias de ligação e aproveitando ao máximo as ideias que os alunos iam partilhando.

O entusiasmo e a entrega continuaram a ser crescentes, por parte dos alunos, apesar de o aluno R, por exemplo, ser muito mais expansivo na expressão das suas emoções.

Foi sempre minha intenção que todos os alunos se sentissem incluídos na História, não só em palco, como também na inclusão das suas ideias, no grupo.

Quinta aula/sessão

A quinta aula/sessão ocorreu no dia 25 de maio de 2021.

Os alunos partilharam as suas dúvidas: “[s]ó que há sítios onde temos dúvidas porque no “Acordai!” fazemos várias coisas e assim e no “Canto de Paz”, não” (E); [é] só o meu “não” que estava muito forçado, mas acho que já resolvi, que agora já sei e não vou dizer o “espera”” (R); “[e]u só tenho uma dúvida, é que no final, como é que ficou?” (S); “[e]u acho que é mais encontrar movimentos que encaixem na canção, principalmente no “Canto de Paz”, de modo a não deixar ficar muito parado, mas sem mexer muito” (F).

Depois de terem feito uma vez, do início ao fim, os comentários dos alunos foram: “[a] gente precisa de se mover, mas isso só mesmo lá, só mesmo lá [no auditório]” (R); “[e]u acho que estamos aqui muito parados, então...” (E). Alertei-os que tal aconteceu, porque não seguiram o guião (ANEXO AV): “[s]im... Por exemplo, na parte do “Canto de Paz”, em que vocês têm de levar os livros ao centro, vocês não fizeram isso. (...) Ficaram ali parados”.

Quando repetiram de início, a canção “Acordai”, após indicações cénicas (aproveitarem mais o espaço, interagirem com os livros, reafirmarem as suas intenções, em cada estrofe da canção), a aluna F reconheceu que tinha corrido melhor.

O aluno R, no momento de interação entre a aluna E e F, na canção “Acordai!”, como se fossem “bruxas” (M), alertou a colega E que deveria ver qual a sua intenção, antes de agir – “Mas vê primeiro o que queres fazer...”. A colega E respondeu “[n]ão sei...” e o colega R afirmou “[p]ois, é esse o problema. Vê”.

Na recitação do texto, no diálogo de transição das canções, foi pedido à aluna E que dissesse qual a sua motivação. A aluna respondeu “[é] explicar”. Essa secção foi trabalhada na sua dicção e articulação, “como se fosse uma conversa” (M), e a aluna disse “[m]as assim, depois falo muito rápido” e eu respondi “[n]ão, porque estás consciente, não vais falar rápido”.

Na sua intervenção, no diálogo de transição, o aluno S referiu que poderia ser mais “efusivo” e tentou novamente.

Breve momento reflexivo

Os alunos não leram o Guião final enviado por mim (ANEXO AV) e, como tal, tiveram de ser resolvidas secções específicas na aula.

Por outro lado, o facto de termos o ensaio geral no dia seguinte e no espaço da performance, permitiu trabalhar a parte inicial com mais consciência e consistência, de forma a dar aos alunos a confiança necessária para depois poderem interpretar a canção “Canto de Paz”, que apresentava mais fragilidades.

Ensaio geral

No ensaio geral, que ocorreu no dia 26 de maio de 2021, houve questões cénicas que só foram resolvidas, nesse dia, visto que o ensaio foi no auditório. Desta forma, os alunos puderam espalhar os livros pelo palco, acrescentar uma mesa e uma cadeira, à cena, e integrar mais efetivamente, o aluno de piano, na história, através de posições cénicas mais próximas dele, como podemos ler na reflexão sobre o ensaio geral (ANEXO BC). Assim, “Canto de paz” ficou resolvida cenicamente e toda a história ficou concluída.

Breve momento reflexivo

Este ensaio, no meu ponto de vista, devia ter ocorrido mais cedo. Foi fundamental os alunos poderem experimentar o espaço e realizar os movimentos no espaço físico da performance, antes da mesma. Apesar de o ter comunicado várias vezes à professora titular, não foi possível termos o espaço mais cedo.

Por isso, o ensaio foi fundamental para a confiança dos alunos, na Construção de História, na sua ligação com a Música e, conseqüentemente, para a realização da Performance.

- **Autorregulação**

Sessões por E@D

A Autorregulação é um dos temas centrais do Projeto de Investigação e esteve presente em todas as atividades/tarefas, no contexto de E@D e nas aulas/sessões presenciais, de forma a permitir a Autorregulação dos alunos e a minha, com vista, a um *feedback* mais efetivo, mas também, à reorientação das tarefas seguintes.

Neste sentido, o primeiro contacto que os alunos tiveram foi através dos Guias para o Estudo Individual, no contexto de E@D, que tinham critérios e descritores de

desempenho, numa escala de *standard* de A, B, C, como se pode ver, nos ANEXOS Y, AB, AG e AJ.

Houve a elaboração de tarefas específicas, que foram desenvolvidas para tornar o processo de autoanálise, reflexão, autoavaliação mais presente, mais consciente, na aprendizagem dos alunos, e, por esse motivo, desenvolver a capacidade de se autorregular. Simultaneamente, houve tarefas nas quais as competências de Autorregulação foram desenvolvidas, aliadas aos temas de Inteligência Emocional, Construção de História, Música e Postura dos alunos.

Primeiro Guia para o Estudo Individual

No primeiro Guia para o Estudo Individual, na tarefa 1, o aluno S respondeu que analisou e refletiu, algumas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico (B), justificando, na pergunta 1, que assinalou “a opção B no critério 3, pois [pensou] que poderia refletir e analisar mais vezes sobre o [s]eu processo de aprendizagem”. Os restantes alunos reconheceram que analisaram e refletiram, muitas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico (A).

A pergunta 1 foi de cariz autorregulador, mas foi direcionada para as dificuldades e situações específicas, com as quais os alunos se depararam, no decorrer da tarefa. Essas dificuldades, neste caso em específico, estiveram relacionadas com Inteligência Emocional (E) e com a Autorregulação (S).

Ainda no meu Guia, na tarefa 2, os alunos E e S responderam que analisaram e refletiram, algumas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico (B). Os restantes alunos, reconheceram que analisaram e refletiram, muitas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico (A).

As perguntas 1 e 2, da tarefa 2, de natureza autorreguladora, foram direcionadas para as dificuldades e situações específicas, com as quais os alunos se depararam, no decorrer da tarefa. Essas dificuldades, neste caso em específico, estiveram relacionadas com a Música (E e S).

Segundo Guia para o Estudo Individual

No segundo Guia para o Estudo Individual, todos os alunos indicaram, no decorrer da primeira tarefa, que analisaram e refletiram, muitas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico (A).

Na alínea a) da tarefa 2, houve, mais uma vez, um cariz autorregulador, mas direcionado para a obra, enquanto peça musical, e, por isso, enquadra-se no tema Música.

Ao longo da tarefa 2, todos os alunos reconheceram que analisaram e refletiram muitas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico (A).

Em relação às perguntas 1 e 2, do mesmo Guia, também de cariz autorregulador, estas foram direcionadas para as dificuldades e situações específicas, com as quais os alunos se depararam, no decorrer da tarefa. Essas dificuldades, neste caso em específico, estiveram relacionadas com a Memorização (no tema Música) (E e S).

Terceiro Guia para o Estudo Individual

No terceiro Guia para o Estudo Individual, houve a construção de um plano de estudo (alínea a), tendo em conta um aspeto fundamental a melhorar ou a aprender, de forma a que, musicalmente, a secção ficasse segura e bem estruturada.

Os alunos responderam “Estar mais segura na parte do solo” (E); “Plano de estudo: interiorizar melhor o texto para poder criar um melhor fraseado e mais fluidez enquanto estou a cantar. Declamar o texto várias vezes e tentar dar-lhe uma cor diferente de cada vez que o declamo” (F); “O aspeto que considero fundamental trabalhar nesta secção é a dinâmica, pois nesta parte é necessário tocar pianíssimo” (S); “Para esta música quis focar-me na memorização da letra, apesar de ainda não ser pedido, depois já ter a melodia e o ritmo bem estudados. Recorri, simplesmente, à repetição diária do texto” (R).

Os alunos E, F e R conseguiram construir um plano de estudo, com muita facilidade, indo ao encontro das suas dificuldades (A). O aluno S construiu um plano de estudo com facilidade, indo ao encontro das suas dificuldades (B), “pois às vezes [tem] que pensar bastante para construir um plano de estudo”.

Os alunos E, S e R, na tarefa 1, reconheceram que analisaram e refletiram muitas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico (A). A aluna F não respondeu.

Em relação à pergunta 1, do mesmo Guia, de cariz autorregulador, esta foi direcionada para as dificuldades e situações específicas, com as quais os alunos se depararam, no decorrer da tarefa. Essas dificuldades, neste caso em específico, estiveram relacionadas com a Música (E) e com a Autorregulação (S).

Na tarefa 2, do mesmo Guia, foi solicitado aos alunos que fizessem uma análise da gravação enviada, tendo que verificar se a emoção que escolheram estava presente na mesma.

A aluna E respondeu que “faltava um pouco de emoção”, a aluna F referiu que “apesar de estar presente a emoção” que escolheu, “podia tê-la demonstrado melhor”. O aluno S considerou que a emoção escolhida estava “presente na gravação, principalmente, nos dois versos que se repetem que, só por si, revelam esperança no futuro”. Por sua vez, o aluno R conseguiu “identificar a emoção que [escolheu]. Destacando a forma como [entou] o texto”. Assim, os alunos reconheceram que

conseguiram ver o vídeo, analisá-lo e descrever a sua prestação, de forma descontraída, confortável, sem dificuldades (A).

Quanto à autoanálise e autorreflexão dos alunos, na tarefa 2, todos consideraram que conseguiram analisar e refletir, muitas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico (A).

Relativamente às perguntas 1 e 2, do mesmo Guia, também de natureza autorreguladora, foram direcionadas para as dificuldades e situações específicas, com as quais os alunos se depararam, no decorrer da tarefa. Essas dificuldades, neste caso em específico, estiveram relacionadas com a Inteligência Emocional, na declamação do texto (E e F). A pergunta 2, relacionada com o processo de declamação do texto e análise do vídeo, não teve respostas por parte dos alunos.

Quarto Guia para o Estudo Individual

No quarto Guia para o Estudo Individual, no decorrer da tarefa 1, todos os alunos reconheceram que analisaram e refletiram, muitas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico (A).

Em relação à pergunta 1, do mesmo Guia, de cariz autorregulador, esta foi direcionada para as dificuldades e situações específicas, com as quais os alunos se depararam, no decorrer da tarefa. Essas dificuldades, neste caso em específico, estiveram relacionadas com a Música (E e S) e com Construção de História (E).

Na tarefa 2, do mesmo Guia, todos os alunos reconheceram que analisaram e refletiram, muitas vezes, sobre o seu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico (A).

Relativamente às perguntas 1 e 2, do mesmo Guia, de cariz autorregulador, estas foram direcionadas para as dificuldades e situações específicas, com as quais os alunos se depararam, no decorrer da tarefa. Essas dificuldades, neste caso em específico, estiveram relacionadas com a Inteligência Emocional (F e S), apesar da aluna F não ter respondido, mais pormenorizadamente, ao pedido.

Aulas/sessões presenciais

A Autorregulação esteve presente em todas as tarefas realizadas nas aulas/sessões presenciais, principalmente, nos momentos de análise e de reflexão dos alunos, na partilha de desafios e facilidades, procura de soluções para as dificuldades, no *feedback* dado por mim e pelos alunos e construção de etapas de estudo em casa.

Deste modo, a Autorregulação esteve associada aos exercícios/momentos de Inteligência Emocional, Autorregulação, Construção de História e Música – Abordagem musical e também na análise da própria Postura dos alunos.

Breve momento reflexivo

Ao longo dos Guias, verifiquei que houve uma evolução, logo do primeiro para o segundo Guia, pelo menos, a nível do critério de *autoanálise e autorreflexão*, em todos os alunos.

A Autorregulação foi estando sempre presente. No contexto de E@D, pareceu-me ser mais fácil para os alunos avaliarem o seu desempenho, uma vez que tinham as perguntas com eles e podiam refletir com tempo. Para mim, também foi mais fácil comunicar o que estava a ser avaliado e analisar a sua evolução.

No contexto de aulas presenciais, senti que os alunos não estavam familiarizados com essa prática, no contexto sala de aula. Contudo, houve uma grande evolução desde a primeira aula/sessão até à última. Os silêncios foram acabando, os alunos começaram a ganhar mais confiança, mais consciência e mais responsabilidade no seu processo de aprendizagem. A parte de Construção de História foi fundamental na crescente motivação e no entusiasmo que foram revelando, pelas suas participações.

- **Música**

Sessões por E@D

O ensino, aprendizagem e a avaliação do desempenho dos alunos na Música, no contexto de Música de Conjunto com Canto, foi o foco do nosso Projeto de Investigação.

Primeiro Guia para o Estudo Individual

No primeiro Guia de Estudo Individual, na tarefa 2, os alunos tiveram de apontar na partitura todas as indicações de dinâmica, tempo e/ou articulação, com cores diferentes, assim como as possíveis notas de referência dadas por outras vozes ou pelo piano. Também tiveram de fazer uma pesquisa sobre o compositor, o autor do texto, data da canção, em que ciclo se insere, contexto da obra, ..., e decifrar e apontar as emoções que o poeta tentou expressar no poema, relacionando-as com a parte musical.

Apenas a aluna F fez o solicitado e partilhou o seguinte: “Fiz uma leve pesquisa sobre o compositor e o autor deste ciclo de canções. As “Canções Heróicas” fazem parte de um livro (1946) escrito por Carlos Oliveira (“Marchas, danças e canções”) precisamente para F. Lopes-Graça o poder musicar. Acredito que estas canções tenham sido feitas já a pensar numa possível revolução contra o regime fascista em Portugal. Estão também relacionadas com o facto de a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que teria terminado [há] pouco tempo atrás”.

Na segunda tarefa, do mesmo Guia, os alunos tinham de associar as emoções encontradas, na tarefa 1, aos aspetos musicais (melodia e ritmo), tendo em conta a pulsação e o fraseado, cantando (em no, no, no) ou tocando.

Nesta tarefa, os alunos E e F (no primeiro dia de estudo) referiram que conseguiram cantar, do início ao fim, com algumas hesitações na leitura e com alguma segurança, recorrendo por vezes, ao auxílio do piano (B), na canção “Canto de Paz”. A aluna F especificou que teve dificuldades “nos compassos 21, 22 e 23”.

O aluno S reconheceu que a mão esquerda e a mão direita estiveram seguras individualmente, mas que a junção das duas mãos esteve segura, nalgumas partes, noutras não (B), na canção “Acordai!”.

O aluno R e a aluna F (no último dia de estudo) reconheceram que conseguiram cantar, sem dificuldades, o ritmo e a melodia, corretamente, sem auxílio do piano (A), na canção “Acordai!” e na canção “Canto de Paz”, respetivamente. O aluno R acrescentou que “sem metrónomo é um pouco difícil acertar na velocidade certa que está escrita na partitura...”.

Os alunos E, F (no primeiro dia de estudo) e S constataram que conseguiram cantar/tocar, do início ao fim, com algumas hesitações na leitura e com alguma segurança, recorrendo, por vezes, ao auxílio do piano (B) – alunas E e F - nas canções “Canto de Paz” (E e F) e “Acordai!” (S). A aluna F voltou a particularizar que teve mais dificuldades “nos compassos 21, 22 e 23”.

O aluno R e a aluna F (no último dia de estudo) verificaram que conseguiram cantar, do início ao fim, sem hesitações na leitura e com segurança, sem auxílio do piano (A), nas canções “Acordai!” e “Canto de Paz”, respetivamente.

Os alunos F e R reconheceram que, na presença de intervalos ou mudanças de tonalidade, ouviram, mentalmente, o som da nota seguinte, antes de a cantar, sem auxílio do piano (A) A aluna E indicou que mentalmente, cantou o intervalo ou a escala para chegar à nota seguinte, sem recorrer ao auxílio do piano (B).

Na pergunta 1, da mesma tarefa, a aluna E acrescentou que, nesta tarefa, não conseguiu “cantar tudo do início ao fim sem recorrer ao piano para verificar algumas notas, mas com o treino [foi ficando] mais à vontade”. O aluno S reconheceu que, na sua opinião, “ainda não [tinha conseguido] dominar a peça”, precisando ainda de “trabalho e dedicação da [sua] parte”.

Na pergunta 2, na qual tiveram que explicar como trabalharam o ritmo e a melodia, os alunos responderam: “Primeiro comecei por dividir a peça “Canto de Paz”, por secções e fui aprendendo a melodia ao piano, primeiro com nome de notas e depois juntei o texto” (E); “Para aprender a canção comecei primeiro por tocar e interiorizar a melodia (comps. 4-13 e 13-23). Em seguida comecei a cantar com o auxílio do piano, sem letra, até me sentir segura a cantar sem o apoio do piano. Antes de encaixar a letra [,] li-a em voz alta movimentando-me pelo espaço e mais tarde com o ritmo escrito. Sempre que não conseguia fazer uma frase fluidamente fazia o

ritmo separadamente. Depois de ter feito este trabalho juntei a letra à melodia. Com o passar dos dias comecei a sentir-me mais à vontade, o que me permitiu seguir mais à risca as anotações da partitura (dinâmicas e tempos), considerar o fraseado e também o significado da canção” (F); “Comecei por estudar de mãos separadas a primeira página. Repeti cada mão separadamente até me sentir confortável. Depois iniciei a junção das mãos, que já está bem, mas ainda não como gostaria” (S); “O ritmo não tem nada de mais, portanto comecei logo por tentar tocar apenas a primeira nota e ver o que saía...nem correu mal, porque a minha melodia é toda em grau conjunto. E fui estudando aos poucos cada secção” (R).

Segundo Guia para o Estudo Individual

No segundo Guia para o estudo individual, na tarefa 2, os alunos tiveram de fazer uma gravação cantando/tocando a canção “Acordai!”, segundo algumas diretrizes: com texto, de memória - para os alunos de canto; tocando a mão esquerda e cantando, de memória, a melodia principal da soprano, ao mesmo tempo - para aluno de piano.

Os alunos E, F e S enviaram uma gravação áudio e o aluno R enviou uma gravação em vídeo, como solicitado.

Os alunos E, F e R reconheceram que conseguiram cantar, sem dificuldades, o ritmo e a melodia corretamente, sem auxílio de piano (A).

O aluno S reconheceu que a mão esquerda e a mão direita estavam seguras, individualmente e na sua junção (A).

Todos os alunos de Canto constataram que conseguiram cantar/tocar, do início ao fim, sem hesitações na leitura e com segurança - sem auxílio do piano - alunos E, F e R - (A).

Relativamente à memorização, A aluna F, no primeiro dia de estudo, referiu ter conseguido cantar, do início ao fim, com algumas hesitações na leitura e com alguma segurança, recorrendo, por vezes, ao auxílio do piano (B), com “algumas hesitações, principalmente, na segunda estrofe”. A aluna ainda acrescentou, no seu caderno virtual: “(...) Ao longo da semana, esforcei-me principalmente para assimilar a segunda estrofe, que era a que estava menos segura e tentei certificar-me que os cromatismos dos compassos 13 e 14 estavam afinados”.

As alunas E e F (no último dia de estudo) conseguiram, por sua vez, cantar a canção com o texto correto das três estrofes, do início ao fim, sem recorrer à partitura (A).

O aluno S constatou que conseguiu tocar a mão esquerda e cantar a melodia da mão direita, recorrendo algumas vezes à partitura, na leitura da melodia a cantar (B), justificando, na pergunta 1, que “apesar de conhecer a melodia bastante bem, foi a primeira vez que a [tinha cantado], pelo que houve algumas dificuldades na sua memorização”.

O aluno R indicou que conseguiu cantar a canção com o texto correto das três estrofes, do início ao fim, recorrendo à partitura, acrescentando “não decorei nada”.

Terceiro Guia para o Estudo Individual

No terceiro Guia para o estudo individual, na primeira tarefa, no exercício b), foi solicitado que os alunos fizessem uma gravação (no caso dos cantores, com texto), até ao compasso 4, do 1º sistema, da página 21, da canção “Canto de Paz”.

Todos os alunos enviaram a gravação, de acordo com o pedido, sendo que os alunos F e R enviaram em formato vídeo e os alunos E e S, em formato áudio.

Na seleção do aspeto musical fundamental a trabalhar, para a construção do plano de estudo (solicitado na alínea a), todos os alunos reconheceram que conseguiram identificar, com muita facilidade, um aspeto musical que precisassem trabalhar/melhor na peça (A).

Os alunos F, S e R constataram que conseguiram cantar/tocar com segurança e rigor musical (A). A aluna E reconheceu que conseguiu cantar com alguma segurança e algum rigor musical (B), pois, segunda a mesma, precisava “estar mais segura”.

Quarto Guia para o Estudo Individual

No quarto Guia para o estudo individual, na primeira tarefa, exercício b), os alunos tiveram de fazer uma gravação, de acordo com o papel que iriam desempenhar na peça, de uma determinada secção da canção “Canto de Paz” (ANEXO V).

Os alunos F e R reconheceram que conseguiram cantar com segurança e rigor musical (A).

Os alunos E e S constataram que conseguiram cantar/tocar com alguma segurança e algum rigor musical (B). Segunda a aluna E, precisava “ter mais confiança”. O aluno S, “apesar de já ter alguma segurança”, considerou que ainda havia “certos aspetos a melhorar”.

Na gravação de cada intervenção, os alunos F, S e R indicaram que conseguiram gravar as partes solicitadas, sem dificuldades (A). Por outro lado, a aluna E reconheceu que conseguiu gravar as partes solicitadas, com alguma dificuldade (B), pois, segunda a mesma, “o sol bemol, na gravação ainda está um pouco inseguro”.

Breve momento reflexivo

O trabalho musical, nos Guias, foi muito minucioso. Pelas respostas dos alunos, independentemente de terem tido mais ou menos dificuldades, pareceu que estavam a fazer um trabalho consistente e cada vez mais consciente.

Este Guia, assim como o terceiro, teve muitos atrasos de respostas e, por isso, não foi um trabalho contínuo, ao mesmo tempo para todos os alunos.

Aulas/sessões presenciais

Primeira aula/sessão

Na primeira aula presencial, a 27 de abril de 2021, foi realizada uma abordagem musical às duas canções, “Acordai!” e “Canto de Paz”, de F. Lopes-Graça. Antes de começarem, informei-os sobre os critérios e descritores de nível de desempenho que iriam ser trabalhados durante as aulas/sessões e que seriam enviados por *email* (Parte I do Relatório de Estágio – páginas 60-63).

Os alunos não se tinham juntado os quatro, para ensaiarem a parte musical, só os três alunos de canto – E, F e R – “[n]ós fizemos um ensaio, mas foi só passar uma vez” (F), “(...) só os três [alunos de canto]” (E).

Relativamente à sua regulação, ao nível da memorização, a aluno R considerou “não [estar] mal”. Mas depois de questionado por mim e pelos colegas, reconheceu: “a letra memorizada aqui? Sem olhar? Não”. Assim, eu reforcei que as notas também não estavam memorizadas, concordando com a última avaliação do aluno R – cantaram as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre à partitura (C). A aluna E concordou (C).

Quanto ao rigor musical, a aluna F e S constataram que conseguiram cantar/tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade (B). O aluno S disse “[t]enho algumas notas” e os restantes concordaram

Na fluência na leitura e segurança da execução, a aluna F reconheceu que cantaram/tocaram as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança (C).

Breve momento reflexivo

Esta aula teve um grande impacto em mim. Dadas as respostas dos alunos aos Guias, no contexto de E@D, considereei que, a nível musical, estivessem muito mais seguros individualmente e em grupo, das suas partes. Não foi o que aconteceu e o facto de os alunos não se terem juntado para estudarem em conjunto, leva-me a crer, que tenha sido a maior causa para o desfasamento musical entre todos. Apesar de estar ciente das fragilidades, não só pelas respostas dos alunos, nos Guias, mas também pela complexidade das peças, a canção “Canto de Paz” foi a que apresentou mais dificuldades.

Por esse motivo, escolhi trabalhar essa canção musicalmente, na aula seguinte, em separado.

Segunda aula/sessão

Na segunda aula/sessão presencial, dia 4 de maio de 2021, foi trabalhada, musicalmente, a canção “Canto de Paz”, de acordo com os critérios e descritores de níveis de desempenho conhecidos pelos alunos.

A aluna E disse que “só nós os três [alunos de canto]” é que tinham estudado juntos, mais uma vez.

O aluno S reconheceu que “a [sua] parte foi melhor”, quanto ao rigor musical, conseguindo tocar as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade. Os restantes alunos concordaram com S, relativamente à sua prestação também, dizendo “[a]cho que intermédio” (E), “[f]oi só aquele meio tom (R), “[s]ão pequenas coisas a melhorar, o meio tom que nós temos e depois ter mesmo a certeza de qual é a nota, se é o dó, se é o lá” (F).

Relativamente à fluência na leitura e segurança na execução, o aluno S constatou que “melhorou” (B). A aluna E disse “[e]u acho que as notas podem estar, mas falta a musicalidade e assim” (B).

Quanto à memorização, o aluno R respondeu “[e]u tenho (...) [e]u acho que conseguia [cantar] sem ver [nas duas peças]” (A); a aluna E disse “[p]or exemplo, o “Acordai!”, eu tenho o “Acordai!” já de cor” (A), mas o “Canto de Paz” é que não...” (C), referindo ainda “[s]im, por exemplo, aquela parte que estamos a repetir (...) está, mas depois tenho as três letras (...) é muita coisa”. A aluna F respondeu “[e]u acho que... quando uso a estante tenho sempre as partituras à frente, tenho sítio para olhar, mas se não as tivesse...”, provavelmente, estaria de cor.

Breve momento reflexivo

A falta de confiança dos alunos manteve-se. Embora se tenham resolvido, momentaneamente, algumas passagens musicais, durante a aula.

Os alunos continuaram a não ter uma oportunidade de estudarem juntos e isso refletiu-se, também, na sua prestação musical.

Não me pareceu que abordar o repertório isoladamente, tenha sido benéfico para o conjunto e para o projeto, em si. Por esse motivo, pensei em abordar, na aula/sessão seguinte, a Música no âmbito de Construção de História.

Terceira aula/sessão

Na terceira sessão, dia 11 de maio de 2021, a aluna E referiu que, mais uma vez, não tinham conseguido juntar-se os quatro – “Não conseguimos os quatro (...) Só os três, porque o horário... o S tem um horário diferente do nosso, então não dá”.

Devido à Construção de História, a canção “Acordai!” foi alterada na sua forma: “[a]qui [na partitura] começam logo as duas vozes, mas penso que seria interessante

tu começas a cantar, na primeira estrofe [para E], depois entra a F, na segunda, contigo [para E]. Tu estás sempre [para S] e depois entra o R” (M).

O aluno R sugeriu ao colega S “[p]odes fazer uma música de fundo” e sugeri ao S para tocar a introdução da “(...) canção [“Acordai!”] ao piano, primeiro (...)” (M), só depois entrando a aluna E, com a primeira estrofe – “Eu gostava, inicialmente, que o S fizesse uma introdução” (M).

No final da aula, os alunos F e E notaram que estavam mais conectados musicalmente, por estarem a contar uma história em conjunto e a aluna E concluiu “[e] está de cor!”.

Breve momento reflexivo

Esta aula teve um retorno muito positivo. Para já, compreendemos todos que, criar uma história, um subtexto em conjunto, torna o grupo mais unido e, como constataram as alunas E e F, musicalmente estavam mais conectados. Tecnicamente, no respeitante aos alunos de Canto, também os ajudou a construírem o fraseado e a terem uma afinação mais “justa”.

O facto de terem verificado que a canção estava de cor, pareceu trazer confiança aos alunos de que eram capazes.

Os alunos continuaram a não se juntar os quatro, no seu estudo.

Quarta aula/sessão

Na quarta aula/sessão, a aluna E voltou a referir que não se tinham juntado os quatro, para ver as peças - “[n]ão, nós os quatro não...” (E).

No respeitante ao repertório, os alunos interpretaram a canção “Canto de Paz”. Inicialmente, dirigi-me ao aluno S - “Com calma. S, vamos precisar muito de ti nesta canção. Precisas estar muito seguro da tua parte. (...) Eles vão fazer cena e tu, independentemente do que aconteça, tens de seguir”.

No decorrer da canção, a aluna E reconheceu que os colegas não estavam, ainda, a fazer a nota correta - “[s]ó uma dúvida, vocês aqui não fazem lá? (...) Pois. Estão a fazer dó”. Imediatamente, o aluno R respondeu “[e]u não ligo a isso, é dó e acabou-se”. Eu respondi “[n]ão, eu disse para estudar essa parte, não é “não ligo a isso””.

Houve também um momento de correção, à aluna E, sendo que o aluno S arranjou uma solução para a sua dificuldade: “(...) E, só aqui uma coisinha, nem sempre fazes o sol bemol” (M); “[e]u posso destacá-lo mais (e toca o acorde que tem essa mesma nota)” (S).

Breve momento reflexivo

Houve erros musicais que não foram completamente resolvidos. A meu ver, nem todos os alunos viram essas correções como prioridade, no seu estudo, como podemos verificar com a resposta do aluno R.

Relativamente à aluna E, apesar de haver fragilidades a nível musical, penso que estas continuaram a acontecer por falta de análise da partitura e, também, pela falta de trabalho consistente em casa.

Os alunos continuaram a não dar prioridade ao facto de se juntarem os quatro.

Quinta aula/sessão

Na quinta aula/sessão, a aluna E informou que se tinham juntado os quatro, no auditório – “[n]ós na sexta-feira estivemos a ensaiar no auditório! (...) Sim [, os quatro]! (...)”.

Após terem interpretado toda a história, do início ao final, foi-lhes dito que algumas questões de notas ainda não estavam corretas – “(...) Mesmo aqui, em algumas questões de notas... ainda não está bem. Por vezes, o sol bemol, o si... nem sempre aparecem. A nível de afinação, também...” (M).

Breve momento reflexivo

Esta aula foi a última e ainda havia fragilidades musicais: notas erradas e afinação instável. Contudo, os alunos conseguiram, pela primeira, juntar-se para trabalhar, os quatro.

As razões para tais fragilidades, parecem-me ter sido por motivos de falta estudo, em grupo, e consistência no estudo individual.

Ensaio geral

No ensaio geral, que ocorreu no dia 26 de maio de 2021, pelas 18:30h, as canções “Acordai!” e “Canto de Paz” foram revistas, musicalmente.

- **Postura dos alunos**

A postura dos alunos foi avaliada pelo seu empenho e dedicação nas tarefas. Houve também outros parâmetros, como a sua responsabilidade na entrega das respostas, assim como a sua intervenção efetiva, principalmente no contexto de aulas/sessões presenciais.

Sessões por E@D

Relativamente à postura dos alunos, no primeiro Guia para o estudo individual, na primeira tarefa, os quatro alunos reconheceram que realizaram todos os passos com empenho e dedicação (A).

No segundo Guia para o estudo individual, na primeira tarefa, todos os alunos constataram que realizaram todos os passos com empenho e dedicação (A).

No terceiro Guia para o estudo individual, na primeira tarefa, todos os alunos reconheceram que realizaram todos os passos com empenho e dedicação (A).

No quarto Guia para o estudo individual, na primeira tarefa, os quatro alunos verificaram que realizaram todos os passos com empenho e dedicação (A).

Aulas/sessões presenciais

Na primeira aula presencial, a 27 de abril de 2021, foram realizadas atividades, nas quais, os alunos tinham de avaliar a sua atitude nas mesmas.

A aluna F considerou que tinha realizado todos os passos com empenho e dedicação (A). O aluno R reconheceu que tinha realizado todos os passos, apesar de não ter visto qual o interesse nas atividades (B).

Relativamente à atitude nas tarefas, da segunda aula presencial, no dia 4 de maio de 2021, os alunos R, E e F reconheceram que houve uma melhoria na sua prestação, sendo que a aluna F referiu que “(...) já estavam mais confiantes (...)”.

Em todas as aulas/sessões, o aluno S chegou sempre atrasado à aula, exceto na quinta aula/sessão, no dia 25 de maio de 2021.

Relativamente à entrega dos materiais, os alunos mais cumpridores foram os alunos R e S, no contexto de E@D.

No contexto de aulas presenciais, foram os alunos E e R.

Breve momento reflexivo

Ao longo do processo, a postura dos alunos foi um pouco instável.

A nível de responsabilidade, não houve um aluno que tivesse tido um desempenho linear.

Os trabalhos foram sendo enviados fora dos prazos e, por isso, foi muito difícil fazer uma análise do processo do grupo e individual, ao mesmo tempo.

O facto de não se juntarem foi outra variável que influenciou imenso o seu desempenho musical e, também, o seu trabalho, enquanto grupo, na Construção de História. Nem sempre fizeram o trabalho de casa e, por esse motivo, as aulas foram sendo adaptadas ao material e ao nível de trabalho que iam apresentando nas aulas.

O facto de o aluno S chegar constantemente atrasado às aulas, também teve um impacto na organização das mesmas. Portanto, o empenho e a dedicação, apesar dos alunos se autoavaliarem muito positivamente, não foi de todo cumprido, na sua excelência.

Foram dados vários avisos, por *email*, pessoalmente, por mim, pela professora titular e penso que, se tivesse mais tempo, teria sido interessante construir as descrições de níveis de desempenho com os alunos, de forma a podermos, todos juntos, contruir uma descrição com significado, para todos os envolvidos.

Ainda assim, os alunos responderam e realizaram todas as tarefas (uns de forma mais completa que outros), mas, a meu ver, foi visível uma evolução positiva da sua postura, assim que começaram a perceber o conceito de Construção de História e a sentirem-se cada vez mais incluídos no processo de criação da mesma, pela responsabilidade que foram ganhando no seu próprio processo de aprendizagem.

5.2. A conclusão

A análise dos dados, referente à conclusão, diz respeito à triangulação de dados da entrevista realizada à professora C, professora titular de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição – Música de Câmara, e dos dados obtidos nos inquéritos realizados aos alunos E, F, S e R, após a performance. Assim, considerámos importante apresentar uma síntese descritiva das opiniões dos sujeitos supracitados, relativamente aos quatro temas abordados, neste Projeto de Investigação - Inteligência Emocional, Autorregulação, Construção de História, Postura dos alunos, Música -, assim como à Performance – resultado final.

- **Inteligência Emocional**

Para a professora C foi importante abordar a Inteligência Emocional, nas aulas de Estúdio de Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara, tendo sido “extremamente interessante, não só para os alunos como também para [si]”. No entanto, a professora salientou que esta não é trabalhada nas aulas de música, em geral, por falta de tempo - “enquanto professores do Conservatório, grande parte das vezes, não temos tempo para trabalhar a música ... e para trabalhar, então, este domínio das emoções, muito menos”. Na Música de Câmara, disciplina na qual foi desenvolvido o projeto, existe “alguma flexibilidade”, visto que “não têm uma prova no final de cada período, nem lhes é exigido uma quantidade de repertório mínimo para eles realizarem ao longo do ano”. Assim sendo, realçou ter sido uma “lufada de ar fresco”, os alunos terem tido oportunidade de desenvolver algo díspar do convencional, permitindo “que até os próprios alunos tivessem uma abordagem completamente diferente do que tiveram até agora e realmente isso é de louvar”.

Também os quatro alunos referiram que, seria importante continuar a ser desenvolvido o trabalho das emoções e da Autorregulação, nas aulas e no estudo em casa, uma vez que, segundo eles pode ter um impacto direto sobre como se sentem em palco - “ajuda a digerir nos momentos em palco” (E); “acho que é bastante enriquecedor e que perco mais o medo do palco” (R) -, na performance em si - “é algo importante em qualquer performance e penso que pode trazer melhorias à mesma” (F) -, e enquanto performers - “é algo muito importante para um artista” (S). A professora C deu, então, importância ao trabalho desenvolvido com os alunos, durante o projeto, dizendo que “o facto só de eles estarem a refletir mais sobre a intenção que eles tinham em determinado aspeto, isso eu acho que foi muito, muito importante para o desenvolvimento deles”.

No respeitante aos exercícios de expressão de emoções, a professora C considerou que foram “sem dúvida” uma mais-valia para os alunos, acreditando que, “o facto de terem tido esta abordagem diferente também vai permitir que, no futuro, pensem um pouco mais sobre esses aspetos”. A professora C acrescentou que, seria muito importante trabalhar as emoções no contexto de sala de aula, estudo individual, estudo em grupo e de performance, nas aulas de música em geral, mas evidenciou, novamente, que “nem sempre (...) [têm] a possibilidade de fazer esse tipo de trabalho com os alunos”, uma vez que “a nível de aulas individuais de instrumento, é muito difícil (...) [terem] tempo para trabalhar isso e é de todo o interesse, claro. Mas nem sempre dá”. Quanto à prestação dos alunos, nas aulas, a professora mencionou que houve alguma relutância, no primeiro contacto com os exercícios de expressão das emoções. Contudo, a própria disse que “depois como perceberam que estavam todos com as mesmas dificuldades e que, na verdade, não eram dificuldades nenhuma, era apenas vergonha que eles tinham, não é? Quando se sentiram mais soltos... eu penso que foi logo para aí ao segundo dia em que realizaste esses exercícios, sentiu-se logo alguma diferença”. Um dos alunos do estudo, referiu que as expressões das emoções foram dos aspetos mais difíceis, no decorrer das aulas - “Expressar os meus sentimentos, pois nem sempre é fácil” (S). Ainda assim, o mesmo aluno referiu que “[o] à vontade no palco” foi o aspeto que mais gostou de trabalhar, justificando, “pois, é algo em que tenho certas dificuldades”.

Um dos alunos gostou mais de trabalhar, no decorrer das aulas, a parte das emoções - “A exploração das emoções que realizámos ao longo das aulas” (R).

- **Autorregulação**

A professora C já tinha ouvido falar em Autorregulação, mas não “neste contexto prático”, tendo sido um tema abordado ao longo dos seus estudos académicos, “mas de uma forma muito teórica”, não havendo desenvolvido “o conceito na prática”. Por esse motivo, considerou o trabalho desenvolvido com os alunos, uma vantagem

também para si, tendo dito “é como te digo, foi vantajoso, não só para os alunos, como também para mim, que tive esta oportunidade de acompanhar de perto este teu trabalho”.

A criação de critérios e de níveis de descrição de desempenho foi importante, no ponto de vista da professora C, para uma melhor aprendizagem dos alunos, na sua disciplina e também pelo seu papel orientador, no estudo individual dos alunos. Indo ao encontro da mesma, três dos alunos (E, S e R) referiram que foi mais fácil aprender as canções, no trabalho em casa e na aula, tendo em conta esses critérios e esses níveis de descrição de desempenho. A aluna F não considerou o mesmo que os restantes. Para a professora C, a criação de critérios de níveis de desempenho de tarefa é importante, mas considera que é “um grande desafio cada vez que os colocamos [os alunos] em autoavaliação, em autocrítica”, pois, segundo a mesma, os alunos “não estão muito habituados a fazer este tipo de pensamento e de reflexão”. A mesma também referiu que não sabe “(...) até que ponto eles deram assim muita importância”, aos critérios e níveis de descrição de desempenho. A professora C acredita que tal facto “tem a ver com essa dificuldade que eles têm em analisar o próprio trabalho”, tendo também, no seu ponto de vista, “a ver com a maturidade (...) [n]ão só deles, porque eles ainda são miúdos, como também musicais (...) [a] maturidade que eles têm enquanto intérpretes”. A professora C disse que “(...) se calhar [os alunos] ainda não tiveram consciência da importância que isso tem para eles, mas [acha] que vão perceber, nem que seja mais tarde”. Ainda assim, a professora C notou uma evolução nas aulas, e de aula para aula, tendo dito que, os alunos, “no início estavam muito mais apreensivos e estavam sempre com muito medo de dizerem a resposta errada...”. No entanto, depois de ter sido reforçado que “não havia respostas erradas”, a professora C achou que se conseguiu que “eles percebessem [o pretendido] e que eles assim participassem mais nesse sentido”.

A professora C mostrou alguma preocupação no início, quando os alunos tiveram contacto com a Autorregulação e com a autoavaliação, durante o processo ensino-aprendizagem. A mesma disse “[a]cho que no início foi realmente complicado. Eu acho que eles não percebiam”. No entanto, notou uma diferença positiva muito grande, no final do processo “foi muito engraçado ver as reações deles iniciais e as finais ... em que tu pedias aos alunos para avaliarem o trabalho que estavam a fazer, ou então a intenção que estavam a depositar em determinado ato e as respostas já eram muito mais imediatas e mais espontâneas [no final]”.

• **Construção de História**

Para os quatro alunos do estudo, a Construção da História, em conjunto, ajudou-os na união de grupo e na aprendizagem/interpretação das canções. Para a professora C, a Construção de História e a encenação, “foi uma abordagem completamente diferente, não só, digamos, na performance deles (...), como também

enquanto agentes criadores da história, do espetáculo que eles fizeram”. Para a professora C era espectável que os alunos de Canto tivessem alguma familiaridade com este tipo de trabalho, pela natureza do seu instrumento e do que ele engloba, mas, na verdade, o próprio aluno de piano “acabou por também estar com aquele entusiasmo todo [risos]”. A professora C acrescentou “[a]cho que eles sentiram mesmo que “aquilo é nosso, fomos nós que construímos” obviamente com ajuda, não é? Mas “fomos nós que construímos e isto é uma coisa nossa.” Senti algum brio da parte deles, nesse sentido”, tendo considerado que esta abordagem “foi muito importante para todos”. Ainda assim, o processo de Construção de História passou por várias fases, sendo que, no início, a professora C disse “(...) dava-me a sensação que não entendiam o que é que tu querias, o que era suposto eles fazerem. Mesmo na parte em que estávamos a criar a história, eu entendia que eles estavam ali a divagar... não sabiam mesmo qual era o objetivo. Sabiam o que tu estavas a pedir, mas “para quê? Isto serve para quê? Com que utilidade?”.

Três dos quatro alunos de estudo mencionaram, precisamente, que a sua maior dificuldade nas aulas esteve relacionada com a parte teatral - “[e]xatamente a parte teatral: sentir-me à vontade não só nos exercícios [,] mas também nas peças” (F); “[t]ambém a parte teatral, pois é uma área que não tenho muito explorada/praticada” - e de encenação - “[i]r ganhando confiança e desafiar-me a fazer a encenação” (E). Por outro lado, este aspeto, para os mesmos alunos, foi o que mais gostaram de trabalhar, nas aulas, sendo que, dois deles justificaram “[o] facto de adicionarmos uma parte teatral pois é algo que nunca trabalho, pelo menos em conjunto, e sempre quis trabalhar” (F); “[a] parte teatral, de transmitir uma emoção diferente daquela que sinto, é algo que me cativa” (R).

Para a professora C, houve um momento fulcral no processo de Construção de História - “[q]uando tu começaste a reunir as ideias da história... umas ideias da F, umas ideias daquele e começaste a criar, realmente, o esboço da história, então aí eu entendi que eles já estavam a visualizar “Ok, então é para isto”. Então, só aí é que eu acho que eles tomaram mesmo o rumo”.

A inclusão de momentos, nas aulas, nos quais os alunos possam criar, improvisar, imaginar histórias, relacionados com o repertório que estão a estudar, é uma experiência que a professora C e os quatro alunos do estudo consideraram importante continuar a ser desenvolvida. A professora C referiu “[e] mesmo para mim própria, para o futuro, esta vai ser certamente uma experiência que vou levar e que vou tentar fazer algo do género, mais lá para a frente. Porque realmente é muito importante eles passarem por estas experiências, ainda no Conservatório”.

Três dos alunos gostaram mais de trabalhar, no decorrer das aulas, a Construção de História - “Formar a história e tudo o que envolveu” (E); “Ver a evolução/construção da performance” (F); “A interligação das nossas personagens” (S).

- **Postura dos alunos**

Relativamente à postura dos alunos, a professora C referiu que os quatro alunos têm personalidades muito diferentes e que, por isso, houve posturas diferentes no decorrer do processo. A professora mencionou a diferença entre os alunos R e F, dizendo “[...] o R dizia muitas vezes - “Mas para quê? Para que é que estou a fazer isto?” - e se calhar a F também pensava isso, mas não verbalizava.” Pois, segundo a professora C “[t]ivemos alunos que já por si só, como por exemplo a F adota sempre uma postura muito séria e, mesmo às vezes, quando eu achava que ela não estava a entender muito bem o rumo, ela fazia e cumpria escrupulosamente, mesmo, às vezes, sem entender”. Já relativamente ao aluno R, referiu “[e] temos por exemplo o R que é muito mais espontâneo, que reage muito por impulsos e que por vezes também se mostra um bocadinho mais... (...) conservador”. Mesmo assim, para a professora C “[...] foi giro também ver... as várias personalidades deles, a forma como foram reagindo”, sendo que a mesma notou uma evolução positiva, ao longo do projeto, dizendo “[...] acho que todos, a pouco e pouco, começaram a entender, começaram-se a soltar e passaram-se a entregar mais ao projeto. E no final, como produto final, acho que estavam realmente os quatro mais em sintonia... muito, acho eu, muito à volta daquele conceito de ser um projeto deles, de alguma coisa que eles criaram. Acho que acabaste por lhes dar alguma responsabilidade com isso (...) de defenderem aquelas ideias que eram deles”. Enquanto grupo, este projeto desenvolveu uma dinâmica de grupo “completamente diferente” e um à vontade diferente entre todos, que se manteve, mesmo depois do projeto ter terminado, ultrapassando, também, o espaço sala de aula – “Foi um trabalho que permitiu uma maior envolvimento entre eles, provavelmente conhecerem-se melhor, não é? Uma vez que perderam a vergonha naqueles exercícios, a vergonha de se exteriorizarem, de uma ou de outra forma fisicamente, isso também permitiu, de certeza, que eles se conhecessem melhor e eu acho que eles, agora, realmente, ficaram um grupo muito mais unido. E eu tenho-os visto no corredor várias vezes juntos, o que se calhar, há uns tempos, atrás não via” (professora C).

- **Música**

A professora C defende que o projeto teve impacto na aprendizagem da Música, “a todos os níveis” e, quanto à relevância durante no processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos próprios alunos, na disciplina, referiu que “a nível da avaliação (...) ajudou a que, inclusive, os alunos tivessem um maior sentido crítico de eles próprios, do trabalho que eles estavam a fazer na disciplina, em particular [neste] projeto”, acreditando que “eles irão reportar certamente para as outras disciplinas”, uma vez que “[a]cabaram por ficar com um pensamento um pouco mais reflexivo e ao mesmo tempo mais aberto, em relação ao trabalho que eles fizeram e que estão presentemente a fazer, também, nas outras disciplinas”. Quanto à

aprendizagem da Música, propriamente dita, a professora C pensa que “este tipo de abordagem, que eles tiveram agora na música de câmara, também os ajudou a pensarem na disciplina de uma outra forma: não só a formação... o trabalhar aquele repertório que eles têm a fazer, as coisas muito práticas ou muito objetivas (...) mas também a pensarem na música como um todo...”, achando que os alunos ficaram com uma “ideia da música muito mais global, mais abrangente”. Reforçou, mais uma vez, que o trabalho dos professores acaba por ser muito focado na parte musical, faltando a abordagem emocional e criativa, dizendo “(...) “vamos ler notas, ritmo, agora mais a parte musical, articulações, etc., a interpretação”. Mas depois acabamos por não trabalhar esta parte das emoções e da criação, não é? Do aspeto mais criativo deles. E isso eu acho que foi uma mais-valia, como te digo, não só para eles como também para mim”. A professora C referiu, então, novamente, que o tempo é, efetivamente, uma “condicionante” deste tipo de projetos, no “contexto de aula individual [de instrumento]” declarando que “(...) é realmente muito complicado colocar isso em prática, por causa do tempo. Nós temos 45 minutos semanais, nos alunos de básico, os alunos de articulado têm 90 minutos... mas realmente é muito complicado colocarmos esse trabalho em prática nas nossas aulas porque realmente não temos muita margem de manobra”. Enquanto aspetos positivos, para a mesma, “são praticamente todos”, afirmando que o desenvolvimento deste projeto ajudou aprendizagem dos alunos, a nível “musical e não só, a nível de postura, a nível da autorreflexão dos próprios alunos, do trabalho que realizam”.

- **Performance - resultado final**

Para a professora C, o projeto final “foi uma grande surpresa”, sendo que a sua expectativa foi “full”. A professora C acompanhou todo o processo, todas as aulas, todo o trabalho dos alunos “e a partir daquele momento em que “(...) foi ali um marco importante na criação da história, sentiu-se uma grande evolução dos alunos, sentiu-se uma maior unidade do grupo, sentiu-se que eles de repente começaram a perceber o que é que iam fazer e com que objetivo”. A professora C verificou que essa Criação da História, criada com as ideias e os contributos de todos os alunos, trouxe um sentido de responsabilidade e de inclusão – “Depois como estavam a criar uma história em que cada um tinha um papel importante, nessa história, cada um também sentiu essa responsabilidade de o dignificar”.

Enquanto resultado final performativo, a professora C achou que “foi muito giro” e que “as pessoas que estiveram no público adoraram, o *feedback* foi o melhor possível”, considerando, também, que “foi realmente muito gratificante (...) poder acompanhar este processo todo e o resultado final”.

Como comentário/sugestão final sobre a experiência vivida e construída neste projeto, os alunos referiram: “Foi muito bom para trabalhar a todos os níveis.” (E);

“Voltaria a repetir!” (F); “Quero mais!” (R); “Gostei muito de desenvolver este trabalho” (S).

6. Conclusões

O presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em duas partes que se complementam. Como já foi referido, a primeira parte é referente à Prática de Ensino Supervisionada e a segunda parte diz respeito ao Projeto de Investigação.

Na Prática de Ensino Supervisionada pude acompanhar e lecionar aulas de Canto e de Música de Conjunto, mais propriamente Estúdio Repertório de Canto e Correpetição-Música de Câmara. O Projeto de Investigação desenvolveu-se durante as aulas de Música de Conjunto, mas sem dúvida, como se pode verificar pela descrição realizada ao longo do Relatório, as aulas de Canto, que lecionei, passaram, também, por um processo de transformação, inerente à Investigação que estava a desenvolver ao nível da Música de Conjunto com Canto.

Durante este ano e também devido à minha experiência profissional e académica anterior, fui-me apercebendo de que as emoções e a Autorregulação não são praticamente abordadas durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação e isso pode determinar, muitas vezes, a continuação ou a desistência e a motivação ou a desmotivação, muitas vezes sentidas, por alunos e profissionais, em determinadas áreas profissionais e/ou académicas.

No domínio da música, parece-me fundamental ter-se cada vez mais consciência de que a parte emocional, existente em todos nós, influencia de forma direta a nossa prestação e, por isso, parece-me essencial que cada vez mais, a Inteligência Emocional e a Autorregulação façam parte integrante dos currículos. Deste modo, devem estar incluídos no ensino, na aprendizagem e na avaliação.

Tal como eu me senti muitas vezes perdida, no meio das avaliações, e do que era expectável atingir, enquanto aluna, cheguei à conclusão de que a Autorregulação e a Inteligência Emocional promovem o sucesso de todos os alunos para a excelência e que isso requer a responsabilidade e orientação ativas de professores, mas também a responsabilidade e autonomia dos próprios alunos.

Ao longo da Investigação realizada, constatei que o facto de vivermos numa pandemia trouxe a oportunidade e o dever de poder lecionar à distância (E@D) e de reconhecer que através dessa modalidade era mais fácil para os alunos regularem a sua aprendizagem - no sentido em que pareciam ter mais atenção ao que era pedido, em cada tarefa, e explicavam mais detalhadamente o que sentiam ao longo do processo - e também para mim, do que propriamente no ensino presencial. Penso que tal aconteceu porque a modalidade de Ensino à Distância ainda não tem “vícios”, enquanto que, a nível presencial, tornou-se mais difícil a sua implementação rigorosa porque havia outras variáveis que influenciavam diretamente esses momentos: como a não realização dos trabalhos de casa; a atitude dos alunos nas aulas, em grupo; a sua disponibilidade e confiança em mim, para se permitirem ser guiados numa nova abordagem; terem tempo de qualidade para realizar as tarefas com calma, em casa. Assim, quando regressámos ao ensino presencial, eu também

tive o papel de “agente reguladora” dos alunos, incentivando-os à reflexão e à regulação, para os ajudar no processo de tomada de consciência e de implementação dessa abordagem. Nem sempre consegui fazê-lo como previa, mas em todas as aulas, esses momentos de regulação aconteceram.

Por outro lado, a modalidade de E@D teve aspetos negativos: não tinha a parte fundamental da relação pedagógica, do *feedback* imediato, da construção da “música em conjunto” e da explicação dos exercícios *in loco*. Esses aspetos aconteceram na modalidade de ensino presencial.

Ao longo do processo, houve vários momentos fulcrais na realização deste Projeto: as reflexões dos alunos, as gravações enviadas pelos alunos e a sua análise (em E@D), as pesquisas dos alunos sobre os textos e a exposição das suas dúvidas, a realização do trabalho de casa na aula, com os alunos (na construção de transição, com as ideias de todos, e da história em si), a realização das “Histórias sobre as emoções” na sala de aula, os exercícios de Inteligência Emocional, com alguma exemplificação minha e o *feedback* que ia prestando.

Constatei que, também eu, tive de me incluir no grupo e, por isso, também realizei alguns exercícios de Inteligência Emocional com os alunos, entregando-me à vulnerabilidade que os mesmos exigiam. Esse facto, tornou a relação professor-aluno, mais próxima, e fui sentindo que os alunos foram ganhando confiança em mim.

Por isso, todos os constrangimentos que foram sentidos, ao longo de todo o processo, foram base para a reorientação das atividades seguintes e, assim, ressignificados. Esses momentos foram, essencialmente: o atraso ou não envio das respostas dos alunos, o facto de os alunos não se juntarem para estudar em conjunto, de não realizarem o trabalho de casa sobre a história ou a sua transição, os atrasos constantes dos alunos (nas aulas presenciais, essencialmente).

Cheguei à conclusão que, muitas vezes, os alunos podiam não realizar o trabalho de casa porque não era claro o que tinham de fazer, ou porque não percebiam para que servia esse trabalho, para a sua aprendizagem, ou porque não tinham consciência ainda da importância daquele momento para aprenderem e para evoluírem. É preciso, então, enquanto professores, valorizarmos mais o trabalho de casa e orientarmos melhor a sua realização.

Ao longo do Projeto, os momentos de constrangimento foram sendo transformados pelos próprios alunos: os alunos pediram para ter mais uma aula; na última aula, o aluno de piano não chegou atrasado; os alunos juntaram-se para a preparação da última aula; os alunos começaram a tornar-se mais autónomos, mais responsáveis no seu processo de aprendizagem e avaliação.

Todos as atividades e exercícios, de todas as sessões/aulas, foram construídos, com base num caminho a percorrer, com o objetivo de preparar os alunos, musicalmente, e desenvolver, ao mesmo tempo neles, a sua Inteligência Emocional

e a sua capacidade de Autorregulação, para uma melhor aprendizagem da música, em conjunto. Claro que o processo, necessitou também, da Autorregulação individual de todos, inclusive a minha, para que os ajustes necessários fossem realizados, no sentido de orientar os alunos para aprender melhor em todos os contextos vividos: no estudo individual, no estudo em grupo, na sala de aula, na performance. Houve, no entanto, algumas tarefas de E@D que podiam ter sido melhor interligadas com as tarefas de ensino presencial. O *feedback* também poderia ter sido mais regular no âmbito do E@D.

Constato, assim, pelos dados apresentados, que a Inteligência Emocional e a Autorregulação promovem uma melhor aprendizagem, ensino e avaliação das competências que se pretendem adquirir, como foi reconhecido pelos alunos e pela professora C. No entanto, é de salientar que para que essa abordagem aconteça e, uma vez que ainda não é uma prática comum, principalmente no Ensino da Música, é necessário criar ferramentas novas, com base nos currículos das escolas e transformá-los em algo vivo, objetivo e com significado para os alunos. E para que isso aconteça, é preciso diálogo, é preciso construir uma relação pedagógica forte com os alunos, mas também promover e fazer crescer cada vez mais a comunicação e a cooperação entre os professores, senão, este trabalho pode tornar-se muito solitário e, muitas vezes, pouco entendido pelos professores e pelos alunos.

Essas ferramentas passam, não só pela criação de critérios de avaliação e respetivas *rubricas* de avaliação, com descritores de níveis de desempenho - que poderão ter mais significado para os alunos, se construídas, também, com os mesmos -, mas também por uma apropriação prática dessa ferramenta, por parte dos professores, que requer tempo, transformação e adaptação contínua ao trabalho que é apresentado e desenvolvido pelos alunos, ao longo do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Assim sendo, esta abordagem necessita constantemente de reorientação, pequenos ajustes, passos à frente e passos atrás, por parte dos professores, para se poder construir algo, indo ao encontro das necessidades dos alunos, e para que, efetivamente, possam aprender melhor, apropriando-se dessa aprendizagem, tendo-a vivido, experienciado, refletido, criado e recriado. Por estas razões, o tempo é uma variável fundamental para se poder desenvolver um trabalho com consistência, sem pressas. Como a professora C referiu na entrevista, nem sempre há tempo para trabalhar a Inteligência Emocional e a Autorregulação nas aulas, principalmente de Instrumento, mas, a meu ver, não pode ser impedimento de, a pouco e pouco, irmos incluindo esta prática na sala de aula, não só da Música de Conjunto, mas precisamente nas aulas de Instrumento e nas outras disciplinas. Claro que, a um nível macro, talvez os currículos precisem de ser alterados, talvez estejamos a caminhar para uma mudança de paradigma, mas enquanto não acontece na totalidade, é da responsabilidade de cada docente encontrar forma de poder incluir a Inteligência Emocional e a Autorregulação nas aulas e, também, de

encontrar as ligações existentes entre a aprendizagem da música, o desenvolvimento da Inteligência Emocional e a Autorregulação.

A identificação e gestão emocional, de acordo com o Projeto e com os dados obtidos, é uma mais valia para a conhecimento dos alunos, relativamente a si próprios, mas também em relação ao grupo, no qual estão inseridos, à relação estabelecida com o professor e aos vários momentos de desempenho. Nesta perspetiva, o professor precisa ser sensível para perceber quais os momentos em que, também ele, deve participar nos exercícios propostos e em que momentos deve deixar os alunos explorar e conhecer-se melhor.

Verifico que também é possível desenvolver a Inteligência Emocional através do repertório e da reflexão crítica, envolvendo não só alunos de Canto, mas também outros instrumentistas. Relativamente à Autorregulação, é possível utilizá-la em qualquer atividade, mas é preciso delinear muito claramente, quais os momentos para o fazer. Talvez, seja uma estratégia futura, entregar essa iniciativa aos alunos, de forma rotativa, sendo que, ao fim de cada tarefa, um aluno é responsável por iniciar os momentos “autorreguladores” do grupo – tendo já, de antemão, os critérios e os descritores de nível de desempenho.

No Projeto de Investigação, são apresentadas duas questões:

- *Que importância tem a Inteligência Emocional e a Autorregulação no ensino, na aprendizagem e na avaliação?*

- *Como é que a Inteligência Emocional e a implementação de estratégias de Autorregulação melhoram as aprendizagens dos alunos em Música de Conjunto?*

Relativamente à primeira questão, a Inteligência Emocional e a Autorregulação tornam o ensino, a aprendizagem e a avaliação mais humano. Isto acontece porque, com esta abordagem, todos os alunos podem atingir a excelência, através da consciência de uma parte integrante de si próprios e dos outros – as emoções, a sua identificação e regulação –, e pela reflexão sobre o seu próprio pensamento, emoções, ações e, conseqüente construção de estratégias que permitem, aos alunos, ultrapassar dificuldades e evoluir – Autorregulação. Neste caso em particular, através da Construção de História, os alunos demonstraram um conjunto de outras competências que se foram desenvolvendo: motivação, sentido de responsabilidade, sentido crítico, criatividade, musicalidade, espírito de grupo, autonomia, inclusão, respeito pelo outro, respondendo, deste modo, à última questão do Projeto. A própria professora C referiu, que os alunos ganharam uma “ideia da música muito mais global, mais abrangente”, mas também ajudou na aprendizagem “(...) a nível de postura, a nível de autorreflexão dos próprios alunos, do trabalho que realizam”, tendo desenvolvido “(...) uma maior unidade de grupo (...)”.

Houve algumas limitações no estudo, como já foram referidas, nomeadamente, o tempo disponível para realizar o Projeto, os atrasos no envio das respostas dos

alunos, a não realização dos trabalhos de casa, a falta de disponibilidade para os alunos ensaiarem em grupo.

Num futuro, seria interessante, desenvolver este Projeto também abordando mais detalhadamente o “Estudo Individual” e o “Estudo em grupo”, visto que a maioria das horas são passadas no estudo em casa e, muitas vezes, os alunos não sabem como estudar ou ultrapassar as suas dificuldades “sozinhos”. Apesar de ter sido abordado, para atingir uma profundidade maior, seria necessário que este Projeto pudesse ser desenvolvido durante o ano letivo todo, para que fosse implementado esse sentido de responsabilidade, autonomia e comunicação nos alunos, desde cedo e com consciência do que esse tipo de trabalho implica na sua aprendizagem e na sua avaliação. Seria também muito interessante desenvolver mais aprofundadamente a parte da Performance. Se tivesse tido mais tempo, a mesma teria sido gravada por vídeo e teria sido feita uma análise com os alunos.

Assim sendo, é muito importante continuar a desenvolver estudos sobre a Inteligência Emocional e a Autorregulação, no Ensino da Música, com alunos de Canto, mas também com alunos de outros instrumentos, uma vez que o *feedback* e o trabalho desenvolvido por todos os alunos, neste estudo, mostraram impacto positivo e evolução a nível emocional e musical, na sua atitude e na sua Autorregulação.

Em jeito de conclusão, este Relatório traduz muito do que acredito ser fundamental desenvolver, não só como músico, artista, mas como pessoa. É essencial que cada vez mais sejamos agentes ativos de uma sociedade mais inclusiva, mais humana, mais consciente, menos competitiva e mais unida. Para isso, o ensino precisa continuar a ser reestruturado e os professores, humildemente, precisam de se recriar continuamente e ajudar nessa desconstrução e transformação, começando por si próprios. Este tipo de trabalho implica o acesso a uma vulnerabilidade mais presente, o que muitas vezes nem sempre é fácil de gerir ou assumir, perante colegas e alunos. Portanto, os professores precisam também de ter consciência de que a Inteligência Emocional e a Autorregulação têm também, em si próprios, um impacto que precisa ser vivido, consciencializado e integrado, para que possa ser abordado pelo exemplo, sem medos, julgamentos ou pré-conceitos. Esta construção individual e conjunta será uma mais valia, a meu a ver, para que o ensino, a aprendizagem e a avaliação caminhem cada vez mais, lado a lado, dinamicamente simbióticos, igualmente importantes e igualmente estruturantes.

7. Bibliografia

- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, C. (2020). *A meditação como estratégia de regulação emocional nas aulas de Prática Instrumental Coletiva*. Relatório de Estágio. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas. Acedido em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/7264>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Biagiotti, L. (2005). *Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações*. Relatório de Pesquisa. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4406681/mod_resource/content/1/Rubricas%20na%20EaD_introduc%CC%A7a%CC%83o.pdf
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Ed. du Seuil.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia Da Investigação – Guia para Auto – Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cartwright (1953). Analysis of Qualitative Material. (Eds: In L. Festinger & D. Katz). *Research Methods in the Behavioral Sciences*. Holt, Rinehart and Winston, 421-470.
- Cavalcanti, C. (2010). Um estudo sobre a autorregulação da prática Instrumental de músicos instrumentistas. *Música em Perspetiva*. 3(2) - 74-86. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/21983/28646>
- Chiarelli, L.& Barreto, S. (2005). A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do Ser. *Revista Recre@arte*, 1-10. Disponível em: <http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate07/Seccion3/3.cm.%20%20m%C3%BAlica.%20LIGIA.pdf>
- Damáσιο, A. (2003). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa-América.
- Denzin, N. (1978). *The research act*. (2ªEd). McGraw-Hill.
- Dias, M. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>
- Erickson, E. (2018). *Effects of Storytelling on Emotional Development*. Sta Catherine Unversity.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Estrada, R. (2008). *Era uma vez...emoções, defesas e fantasias*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Fernandes, D. (2021a). *Critérios de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%204_Crite%CC%81rios%20de%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o.pdf
- Fernandes, D. (2021b). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-

Geral da Educação. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf

Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento, 165 – 195.

Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing - The Art of Sciences. (Eds: N. Denzin & Y. & Y. Lincoln). *Handbook of qualitative research*, 361 – 376.

Freire, L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 14(2), 276-286. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n2/v14n2a19.pdf>

Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

Girardi, L. (2016). *A construção de vínculos emocionais através do storytelling e experiências: o encantamento pela marca Disney*. Monografia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Comunicação Social – Departamento de Relações Públicas. Disponível em: <https://abrapcorp.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Monografia-2017-Luana-Silva-Giraldi.pdf>

Gomes, S. (2019). *Inteligência Emocional e Criatividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Escola de Psicologia. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61253/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20BPG34080.pdf>

Hill, M. & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Documento de trabalho. Dinâmica – Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf

Hogenraad (1984). *Notes de Recherche I: Contenus Mentaux et Analyse du contenu*. Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sages.

Leonardo, A. (2017). *O Ensino da Música e o Despertar de Emoções*. Dissertação de Mestrado. ESEG. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18629/1/ANA_LEONARDO.pdf

Lima, V. (2019). *A importância das emoções no processo ensino-aprendizagem*. Relatório de Estágio. ESML. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10390/1/TESE%20PDF%20Vanessa%20Lima.pdf>

Machado, C. (2016). Observar, pensar e agir: A Estratégia de Investigação-Ação no Contexto de um Estudo para a Formação de Professores em TIC. *Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional*, 31, 43-52. Disponível em: https://www.academia.edu/27224642/Observar_pensar_e_agir_a_estrategia_de_inves%20tigac_a_o_ac_a_o_no_contexto_de_um_estudo_para_a_formac_a_o_de_professores_e%20m_TIC

Märtin, D. & Boeck, K. (1997). *QE- O que é a Inteligência Emocional – Como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações*. Pergaminho.

Nascimento, A. & Roazzi, A. (2013). Autoconsciência, imagens mentais e mediação cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 493-505. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v26n3/v26n3a09.pdf>

Patton (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage.

Pereira, C. & Faria, S. (2015). Do you feel what I feel? Emotional development in children with ID. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165, 52-61.

Pérsico, L. (2011). *Guia da Inteligência Emocional*. Bertrand Editora.

Petronilho, C. (2019). *O feedback nos processos de autorregulação da aprendizagem*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Lisboa, Politécnico de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11004/1/Relat%3b3rioInvestiga%3a7%3%a3o%20CarolinaPetronilho%2017587.pdf>

Poceiro, P. (2017). Inteligência emocional: suas implicações no contexto escolar. *Revista Educação em Foco*, 5(10), 42-53. Disponível em: <http://www.eev.com.br/revistaeducacaoemfoco/5%20-%20Patricia%20-%2042%20a%2053%20-%20V5-N10.pdf>

Póvoas, M. & Silva D. (2007). Ação Pianística e coordenação motora: processos de feedback e aplicação de métodos de análise. *DAPesquisa, Florianópolis*, 2(4), 511-519, Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16646/10785>

Primi, R. (2003). Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 67-77. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1/v2n1a08.pdf>

Quintério, L. & Gloeden, E. (2016). A prática individual do músico e a autorregulação da aprendizagem. *XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – B. Horizonte*, 1-8. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4036/public/4036-14348-1-PB.pdf

Sampaio, D. (2002). *Inventem-se Novos Pais*. Editorial Caminho.

Silva, C. (2016). *Ensino do Instrumento – Violão – Nos cursos de Licenciatura em Música: uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321127/1/Silva_CamilladosSantos_M.pdf

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus Group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20%26%20Keating%20%282014%29%20Focus%20group%20RLE.pdf>

Silva, M. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais – Emoções, Expressões Corporais e Tomadas de Decisão*. Dissertação de Mestrado em gestão / MBA. Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1529/1/Diserta%3a7%3%a3o%20Maria%20Jo%3a3o%20Rosa%20Silva.pdf>

Simão, A. et al. (2008). Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos. In M. Alves & E. Machado (Org.), *Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens*. De Facto Editores, 125-151.

Sousa, M. (2015). *A competência emocional nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/83765/2/131063.pdf>

Tomás, M. (2020). *A Gravação Vídeo como Ferramenta de Autorregulação na Aprendizagem de Clarinete*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Politécnico do Porto. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16236/1/Maria_Tom%3a1s_MEM_2020.pdf

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In Silva e Pinto, J. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências Sociais. Edições Afrontamento, 101-128.

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar – O desenvolvimento socio-emocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Vicente, A. (2020). *Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem: Perspetiva educativa num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco*. Dissertação/Trabalho Projeto. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. Disponível em:
https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/7267/1/AnaRitaVicente_TrabalhoProjeto-Final_MISE_.pdf

ANEXOS

ANEXO A - Audição de Canto - 7 de dezembro de 2020

Professora cooperante

DEZ 7 Audição

segunda-feira, 7 de dezembro de 2020
12:00 – 13:00

Mostrar agenda em 7 de dezembro de 2020

PROGRAMA

Aluno a

- Mariana (J. Canhão)
- A minha janela (Joaquim Santos)

Aluno b

- Cibernauta (M. Alves)

Aluno c

- Down by the Sally garden (trad. Irlanda, arr. Hughes)

Aluno d

- Amor ch'attendi (Caccini)
- The Ash Grove (trad. Irlanda, arr. Britten)

Aluno e

- Bella porta di rubini (Falconieri)

Aluno f

- Hark! How all things (Fairy Queen, Purcell)
- Qui sedes (Missa em Si menor, Bach)
- Voi che sapete (Noivas de Figaro, Mozart)

Aluno g

- Come raggio di sol (Caldara)
- How art thou fall'n (Esther, Handel)

Aluno h

- Hark! The ech'ing air (Fairy Queen, Purcell)
- If God is be for us (Messias, Handel)
- Ma se colpa io non ho... Batti, batti (Don Giovanni, Mozart)

Reunião do Microsoft Teams

Participe no seu computador ou aplicação para dispositivos móveis
[Clique aqui para participar na reunião](#)

[Saiba Mais](#) | [Opções de reunião](#)

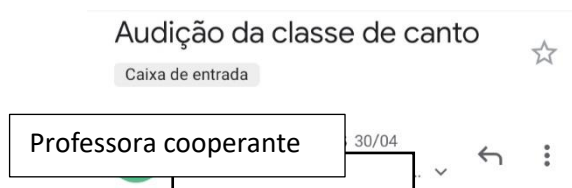
Ver toda a mensagem

invite.ics

Responder Responder a todos Encaminhar

Reunião do Microsoft

ANEXO B - Audição de canto - Audição de Canto - 4 de maio de 2021



Caros alunos e encarregados de educação,

Venho informar que na próxima terça feira, **dia 4 de Maio às 15h**, haverá uma audição de todos os alunos de classe de canto, na sala Mahler, antigo edifício dos CTT. Embora a audição seja presencial para os alunos da classe, dadas as circunstâncias não será permitida a entrada de público. Por esse motivo iremos fazer transmissão online pela plataforma Zoom, devendo para isso entrar a partir deste link:

Tópico: Audição Classe de Canto CRCB
Hora: 4 mai. 2021 03:00 da tarde Lisboa

Entrar na reunião Zoom
<https://us04web.zoom.us/j/78108597231?pwd=SE9ZdXdjMmJsTEdIMiVlZiViRUZwZz09>

Tópico: Audição Classe de Canto CRCB
Hora: 4 mai. 2021 03:00 da tarde Lisboa

Entrar na reunião Zoom
<https://us04web.zoom.us/j/78108597231?pwd=SE9ZdXdjMmJsTEdIMjVlZjVjRUZwZz09>

ID da reunião: 781 0859 7231
Senha de acesso: dR7ray

ANEXO C - Convite_Performance enviado aos diretores pedagógicos do CRCB

Convite_Performance



Caixa de entrada



Mariana Picado 25/05

para Conservatório, Professora C



Exmos. Senhores Diretores Pedagógicos,

No âmbito do meu Projeto de Investigação, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, na classe de Música de Conjunto, Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara), com a professora Carisa Marcelino, os alunos irão realizar uma performance, na qual irão apresentar o trabalho que têm vindo a desenvolver nas aulas.

Desta forma, venho, por este meio, convidá-los para assistir a essa performance, que se realizará amanhã, dia 26 de maio de 2021, às 19:30h, no Auditório Liszt.

Grata pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Mariana Picado

ANEXO D - Programa da Audição de Canto - 14 de junho de 2021

Programa audição 14/06/2021

Aluno a

- Mandoline (Op.58, nº1, Fauré)
- Belle Hermione (Cadmus & Hermione, Lully)

Aluno b

- Tecum Principium (Dixit Dominus, Handel)
- Oiseaux si tous les ans (Mozart)

Aluno c

- Cendrillon (trad. Francesa, arr. J. B Weckerlin)
- Canção dos olhos verdes (J. Canhão)

Aluno d

- L'aloutte et le pinson (trad. Francesa)
- O gato é doido varrido (S. Azevedo)

Aluno e

- Se nel ben (A. Stradella)
- Pie Jesu (Requiem, Fauré)

Aluno f

- Vedrò con mio diletto (Il Giustino, Vivaldi).
- Se passares pelo adro (M. Sousa Santos)

Aluno g

- Stizzoso, mio Stizzoso (La Serva Padrona, Pergolesi)
- Auf flügeln des Gesanges (op. 34, n.2, Mendelssohn).

Aluno h e aluno i

- Il core vi dono (Così fan tutte, Mozart).

ANEXO E - Audição de ERCC-Música de Câmara - 21 de dezembro de 2020

13/12/2020

Professora C

Boa noite a todos,

Tal como tenho falado com os alunos, dada a situação da pandemia não vai ser possível realizar a audição de classe no formato habitual. Assim sendo, a reunião decorrerá no Auditório Liszt do Conservatório, sem público, mas será transmitida através da plataforma Zoom para os pais e restante família poderem assistir. No entanto, esta plataforma tem um limite de tempo de 30 minutos. Findo este tempo a sessão expira, pelo que será necessário entrarem novamente. Tentaremos que isto não aconteça durante a prestação dos alunos para poderem acompanhar na íntegra.

O vestuário deve ser o habitual para os concertos: roupa dentro dos tons preto, branco, azul escuro, cinzento; Sapato (ou bota).

Data: 21 de Dezembro (Segunda-Feira) pelas 17:30
Os alunos devem estar no Conservatório pelas 17h

Envio o link para poderem aceder, o qual também podem divulgar junto de outros potenciais interessados.

Entrar na reunião Zoom
<https://us04web.zoom.us/j/74650902556?pwd=R1Z0UEo0WDhUMkRCa0RNbENSWFRsZz09>

Data: 21 de Dezembro (Segunda-Feira) pelas 17:30
Os alunos devem estar no Conservatório pelas 17h

Envio o link para poderem aceder, o qual também podem divulgar junto de outros potenciais interessados.

Entrar na reunião Zoom
<https://us04web.zoom.us/j/74650902556?pwd=R1Z0UEo0WDhUMkRCa0RNbENSWFRsZz09>

ID da reunião: 746 5090 2556
Senha de acesso: acordeao

ANEXO F - Audição de ERCC-Música de Câmara - 20 de janeiro de 2021

Audição alunos de
secundário

Caixa de entrada



Professora C

19/01



Boa noite a todos,

Como é do vosso conhecimento amanhã decorrerá a primeira audição dirigida a alunos de secundário. Dadas as limitações devido à pandemia, não é permitido a entrada de público. No entanto, conscientes da importância que estes momentos performativos têm na evolução dos alunos, especificamente de alunos do curso secundário, pretendemos divulgar a audição online, para que os encarregados de educação e demais interessados possam acompanhar a prestação dos alunos. Podem divulgar o link junto de possíveis interessados.

A plataforma de divulgação será o Zoom, que por vezes tem uma limitação de tempo (o que não acontece sempre). No entanto, se eventualmente a ligação for abaixo, podem reentrar acedendo novamente ao link.

Entrar na reunião Zoom

<https://us04web.zoom.us/j/74125468988?pwd=UGI6eUptdGJHWINnRW8vc2V5UW81Zz09>

ID da reunião: 741 2546 8988

Senha de acesso: eeL1cf

ANEXO G - “Tertúlia de Cantores” -Sessão nº 1 - Convite e *email* enviados aos alunos



Tertúlia de Cantores

Gostas de cantar? Já pensaste/decidiste seguir canto? Gostavas de poder partilhar ou perguntar algo a cantores/profissionais do canto?
Pois bem... então esta é a tua oportunidade!

No próximo sábado, dia 20 de fevereiro de 2021, pelas 11h, via Zoom, iremos dar início à atividade **Tertúlia de Cantores**.

Esta atividade tem como objetivo a partilha de experiências, num diálogo entre alunos de Canto do Conservatório Regional de Castelo Branco, alunos de Canto do Conservatório de Música da Covilhã e cantores que, de alguma forma, se mantêm ativos na “profissão-missão”.

Assim, num ambiente intimista e descontraído, podem estar certos de que é nossa prioridade que todos sejam acolhidos, ouvidos e respeitados. Haverá espaço para conversar sobre sonhos, metas, possíveis dúvidas e ansiedades.

Esta atividade pressupõe a elaboração de algumas sessões, com duração de 1h, aproximadamente, sendo que haverá um convidado diferente para cada uma delas.

Para começar, a primeira convidada serei eu própria: Mariana Picado (soprano).

Assim, envio os links para a nossa primeira sessão:

Primeiro Link	Segundo Link
<p>Tópico: Tertúlia de Cantores - Sessão nº 1 Hora: 20 fev. 2021 11:00 da manhã Lisboa</p> <p>Entrar na reunião Zoom https://us04web.zoom.us/j/76857076798?pwd=S3ozVFNNWmxtSEV6d0FNMENHUVhzZz09</p> <p>ID da reunião: 768 5707 6798 Senha de acesso: B7XW9J</p>	<p>Tópico: Tertúlia de Cantores - Sessão nº 1 Hora: 20 fev. 2021 11:30 da manhã Lisboa</p> <p>Entrar na reunião Zoom https://us04web.zoom.us/j/77093048834?pwd=ZitQRkhSRjVJUDFLR1dxSE9yYUtGUT09</p> <p>ID da reunião: 770 9304 8834 Senha de acesso: 1wyUFL</p>

Muito obrigada, desde já!

Tragam questões e coração aberto!



Até breve

Mariana Batista Picado

ANEXO H - “Tertúlia de Cantores” -Sessão nº 2 - Convite e *email* enviados aos alunos



Tertúlia de Cantores

Gostas de cantar? Já pensaste/decidiste seguir canto? Gostavas de poder partilhar ou perguntar algo a cantores/profissionais do canto?

Pois bem... então esta é a tua oportunidade!

No próximo sábado, dia 27 de fevereiro de 2021, pelas 11h, via Zoom, iremos dar continuidade à atividade Tertúlia de Cantores.

Esta atividade tem como objetivo a partilha de experiências, num diálogo entre alunos de Canto do Conservatório Regional de Castelo Branco, alunos de Canto do Conservatório de Música da Covilhã e cantores que, de alguma forma, se mantêm ativos na “profissão-missão”.

Assim, num ambiente intimista e descontraído, podem estar certos de que é nossa prioridade que todos sejam acolhidos, ouvidos e respeitados. Haverá espaço para conversar sobre sonhos, metas, possíveis dúvidas e ansiedades.

Esta atividade pressupõe a elaboração de algumas sessões, com duração de 1h, aproximadamente, sendo que haverá um convidado diferente para cada uma delas.

O convidado desta sessão é Mário Alves (tenor).

Deste modo, envio os links para a nossa segunda sessão:

Primeiro Link	Segundo Link
<p>Tópico: Tertúlia de Cantores - Sessão nº2 Hora: 27 fev. 2021 11:00 da manhã Lisboa</p> <p>Entrar na reunião Zoom https://us04web.zoom.us/j/77566864355?pwd=WFRXdmhBbW05c0VrYnc1QWJ4NHF1Zz09</p> <p>ID da reunião: 775 6686 4355 Senha de acesso: a4eXgs</p>	<p>Tópico: Tertúlia de Cantores - Sessão nº2 Hora: 27 fev. 2021 11:30 da manhã Lisboa</p> <p>Entrar na reunião Zoom https://us04web.zoom.us/j/72209770662?pwd=c2poVmtabHlhY1IH0Vljs0lCSlBLUT09</p> <p>ID da reunião: 722 0977 0662 Senha de acesso: kb1CZH</p>

Muito obrigada, desde já!

Tragam questões e coração aberto!



Até breve

Mariana Batista Picado

ANEXO I - “Tertúlia de Cantores” -Sessão nº 3 - Convite e *email* enviados aos alunos



Tertúlia de Cantores

Gostas de cantar? Já pensaste/decidiste seguir canto? Gostavas de poder partilhar ou perguntar algo a cantores/profissionais do canto?

Pois bem... então esta é a tua oportunidade!

No próximo sábado, dia 6 de março de 2021, pelas 11h, via Zoom, iremos dar continuidade à atividade Tertúlia de Cantores.

Esta atividade tem como objetivo a partilha de experiências, num diálogo entre alunos de Canto do Conservatório Regional de Castelo Branco, alunos de Canto do Conservatório de Música da Covilhã e cantores que, de alguma forma, se mantêm ativos na “profissão-missão”.

Assim, num ambiente intimista e descontraído, podem estar certos de que é nossa prioridade que todos sejam acolhidos, ouvidos e respeitados. Haverá espaço para conversar sobre sonhos, metas, possíveis dúvidas e ansiedades.

Esta atividade pressupõe a elaboração de algumas sessões, com duração de 1h, aproximadamente, sendo que haverá um convidado diferente para cada uma delas.

O convidado desta sessão é André Henriques (barítono).

Deste modo, envio os links de acesso, para a nossa terceira sessão:

Primeiro Link	Segundo Link
<p>Tópico: Tertúlia de Cantores - Sessão nº3 Hora: 6 mar. 2021 11:00 da manhã Lisboa</p> <p>Entrar na reunião Zoom https://us04web.zoom.us/j/79878823426?pwd=UVJLbnB3c1JwS2E1NktGT0dSWDNDZz09</p> <p>ID da reunião: 798 7882 3426 Senha de acesso: U9zQkR</p>	<p>Tópico: Tertúlia de Cantores - Sessão nº3 Hora: 6 mar. 2021 11:30 da manhã Lisboa</p> <p>Entrar na reunião Zoom https://us04web.zoom.us/j/79025346461?pwd=TktuNUV0cGpLamxtVDRVek9hdnhPQT09</p> <p>ID da reunião: 790 2534 6461 Senha de acesso: G8pBD5</p>

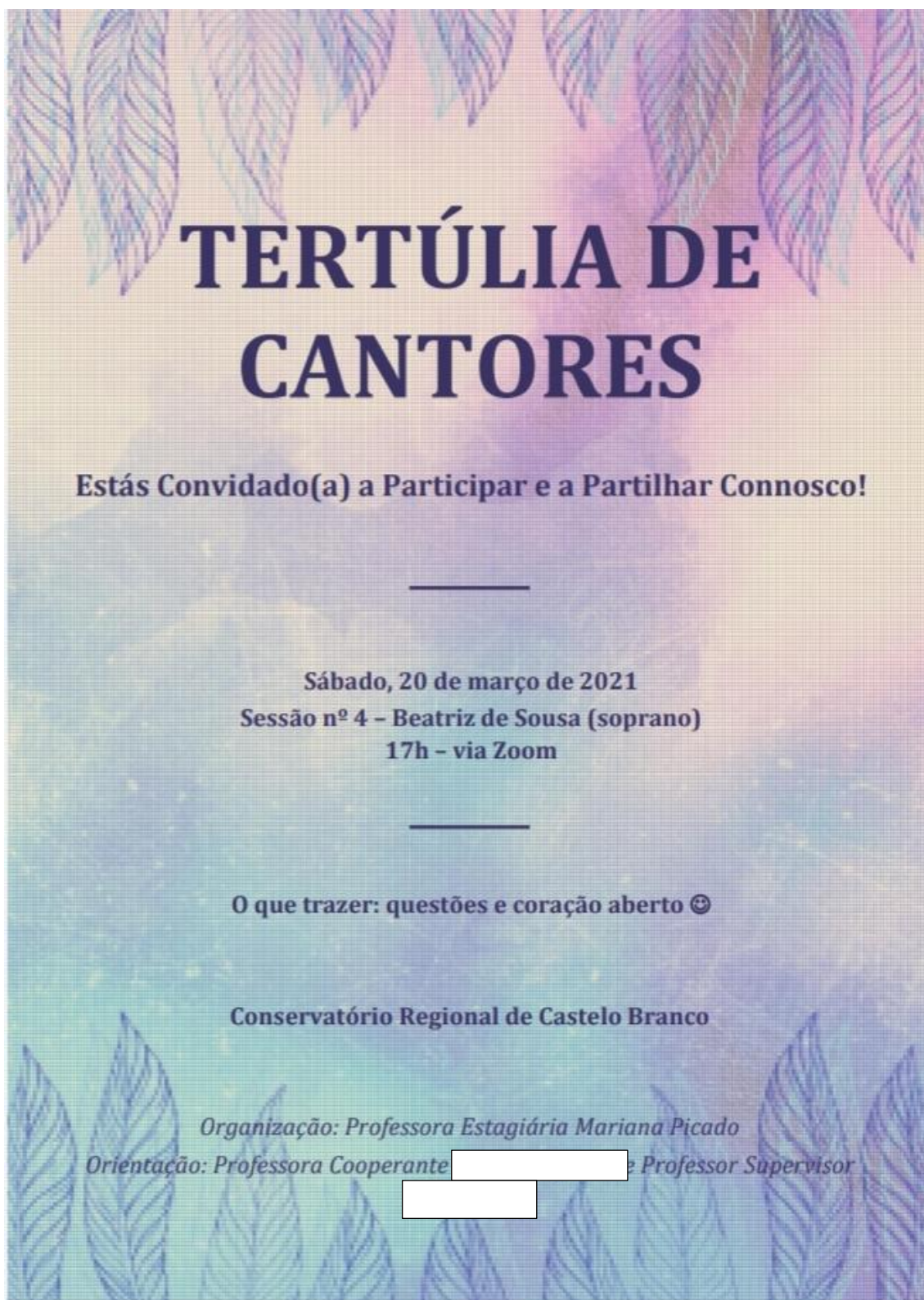
Muito obrigada, desde já!

Tragam questões e coração aberto!

Até breve 

Mariana Batista Picado

ANEXO J - “Tertúlia de Cantores” -Sessão nº 4 - Convite e *email* enviados aos alunos



Tertúlia de Cantores

Gostas de cantar? Já pensaste/decidiste seguir canto? Gostavas de poder partilhar ou perguntar algo a cantores/profissionais do canto?

Pois bem... então esta é a tua oportunidade!

No próximo sábado, dia 20 de março de 2021, pelas 17h, via Zoom, iremos dar continuidade à atividade Tertúlia de Cantores.

Esta atividade tem como objetivo a partilha de experiências, num diálogo entre alunos de Canto do Conservatório Regional de Castelo Branco, alunos de Canto do Conservatório de Música da Covilhã e cantores que, de alguma forma, se mantêm ativos na “profissão-missão”.

Assim, num ambiente intimista e descontraído, podem estar certos de que é nossa prioridade que todos sejam acolhidos, ouvidos e respeitados. Haverá espaço para conversar sobre sonhos, metas, possíveis dúvidas e ansiedades.

Esta atividade pressupõe a elaboração de algumas sessões, com duração de 1h, aproximadamente, sendo que haverá um convidado diferente para cada uma delas.

A convidada desta sessão é Beatriz de Sousa (soprano).

Deste modo, envio os links de acesso, para a nossa quarta sessão:

Primeiro Link	Segundo Link
<p>Tópico: Tertúlia de Cantores - Sessão nº4 Hora: 20 mar. 2021 05:00 da tarde Lisboa</p> <p>Entrar na reunião Zoom https://us04web.zoom.us/j/72324095389?pwd=dThYZzlkZlUrNG1DNkk0QXBQbEZVdz09</p> <p>ID da reunião: 723 2409 5389 Senha de acesso: vUhDc9</p>	<p>Tópico: Tertúlia de Cantores - Sessão nº4 Hora: 20 mar. 2021 05:30 da tarde Lisboa</p> <p>Entrar na reunião Zoom https://us04web.zoom.us/j/74856942090?pwd=Nzhqck1FblRZcEVwNTJ0OXpUajBxdz09</p> <p>ID da reunião: 748 5694 2090 Senha de acesso: 0Tmyw0</p>

Muito obrigada, desde já!

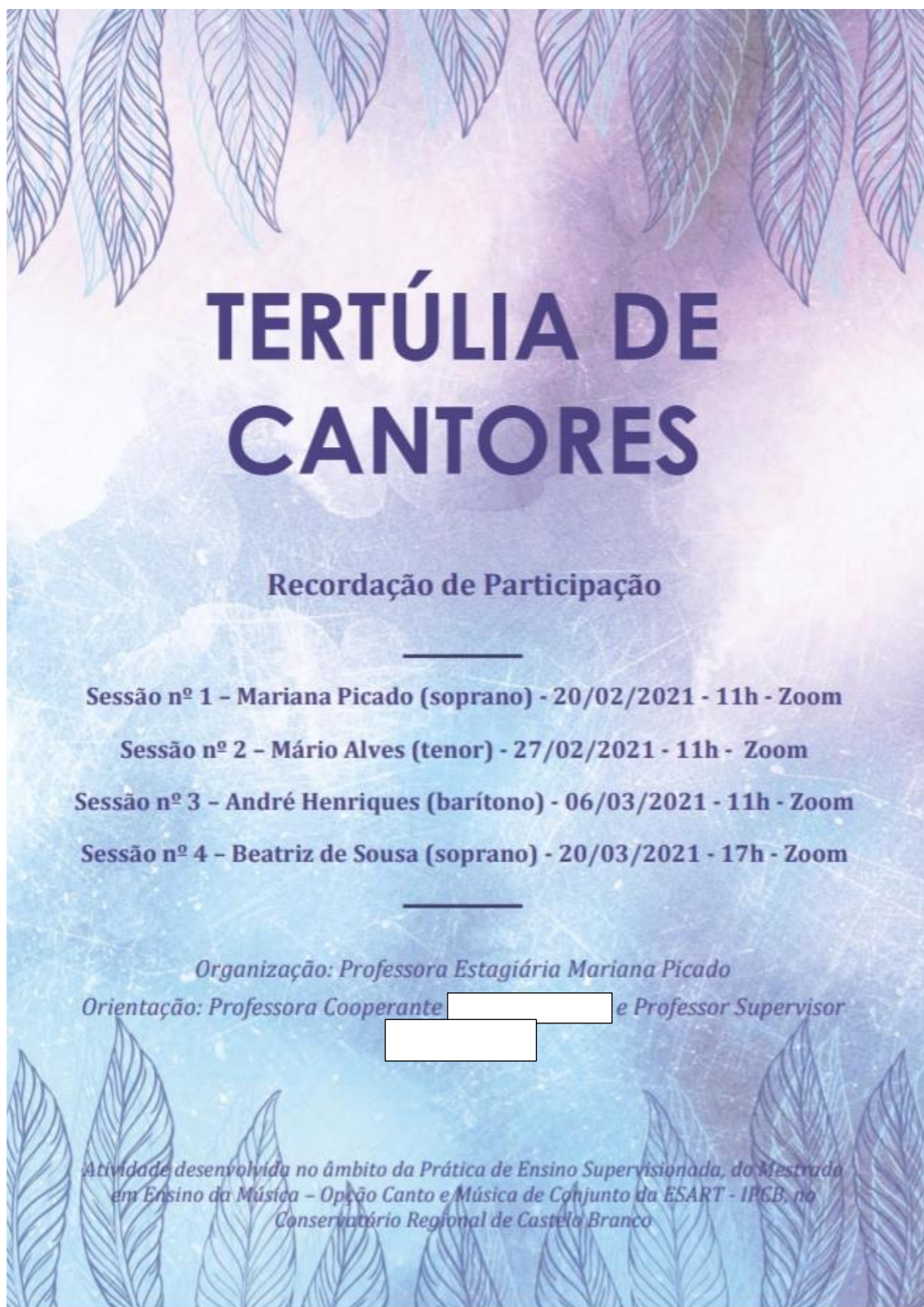
Tragam questões e coração aberto!



Até breve

Mariana Batista Picado

ANEXO K - “Tertúlia de Cantores” -Recordação de Participação enviada aos alunos



ANEXO L - “Wow, que voz!” - Convite e *email* enviados aos alunos





Olá a todos!

Desejamos que estejam bem.

No próximo sábado, dia **1 de maio de 2021, pelas 16h, via Zoom**, iremos realizar uma atividade no âmbito do *Dia Mundial da Voz*, denominado **“Wow, que voz!”**

Nesta atividade, serão apresentados exemplos de cantores profissionais (lírico, pop, fado), que passaram por alguns desafios na busca e na manutenção da sua voz vibrante e saudável!

Juntem-se a nós, através do seguinte link de acesso:

Link de acesso

Tópico: Wow, que voz!

Hora: 1 mai. 2021 04:00 da tarde Lisboa

Entrar na reunião Zoom

<https://us04web.zoom.us/j/73688398703?pwd=MzIFdXRobzNZU043ZndjSFYvYkd6Zz09>

ID da reunião: 736 8839 8703

Senha de acesso: Ys2PRZ

Contamos convosco!

Até breve,



Mariana Batista Picado

ANEXO M - Apresentação da atividade “Wow, que voz!”

1 de maio de 2021
16h
Via Zoom

WOW, QUE VOZ!



Atividade inserida no contexto do Dia Mundial da Voz

Elaboração e apresentação: Professora Estagiária Mariana Picado
Orientação e supervisão: Professora Cooperante Nélia Gonçalves e Professor supervisor Mário Alves


Classes de Canto do Conservatório Regional de Castelo Branco e do Conservatório [] Covilhã []

Introdução

- Abordar a voz como um todo, independentemente do estilo/género musical;
- Respeito pela diversidade/ pela diferença;
- Dar alguns exemplos de cantores profissionais que desenvolveram problemas vocais.



Natalie Dessay



Natalie Dessay

- Soprano – cantora lírica;
- https://www.youtube.com/watch?v=UlodKR_mx1Y (2006)
- Nasceu em Lyon, em 1965;
- Sonhou em ser bailarina ou atriz;
- Estudou canto no Bordeaux Conservatoire;
- Fez duas cirurgias às cordas vocais – remoção de um nódulo (2002) e remoção de um pólip (temporada 2004/2005);
- Importância do repertório:
- <https://www.youtube.com/watch?v=eCtaJ5yciF4>
- La Sonnambula, 2001
- <https://www.youtube.com/watch?v=T8uup4yOpO0>
- Ariadne auf Naxos, 2003



Nódulos

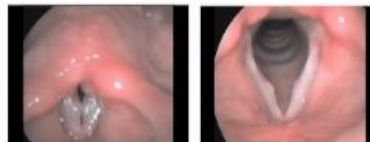


Figura 1. Nódulo vocal. Pólip no estado de abdução.

Figura 2. Nódulo vocal. Pólip no estado de addução.

Natalie Dessay

- O primeiro e o segundo problemas vocais estiveram relacionados;
- Não houve uma recuperação favorável depois da primeira cirurgia;
- A cantora começou a sentir que:
 - sua voz não estava tão fluida;
 - não conseguia atingir as notas agudas tão facilmente;
 - não conseguia mais cantar pianíssimo;
 - a voz parecia pesada, mesmo quando não cantava.

Natalie Dessay

- "Quando se faz uma cirurgia nas cordas vocais, não se perde a voz; perde-se a confiança ... Isso é a coisa mais difícil." – **Confiança**
- "A recuperação completa, desde a última cirurgia em 2004, demorou vários anos, e foram precisas mudanças na técnica vocal: eu nunca, nunca forcei a minha voz."¹ - **Reeducação vocal** - <https://www.youtube.com/watch?v=HfjxIGNn5c>
- "Faz agora dois anos e meio que não recuperei por completo a minha voz... eu continuei a trabalhar, mas disse a mim mesma "não posso continuar assim, porque perdi completamente o prazer de cantar."" – **Prazer de cantar**
- Regressou aos palcos - à ópera, às canções; tem gravado CD's e DVD's – tendo continuado a sua carreira "atriz-cantora", como se autodenomina.

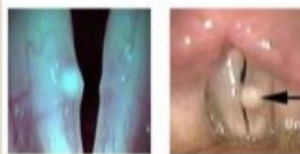
Rolando Villazón



Rolando Villazón

- Tenor – cantor lírico;
- <https://www.youtube.com/watch?v=CrR5qPUA8v0> (2011)
- Nasceu em 1972, no México;
- Iniciou os seus estudos musicais no National Conservatory of Music, no México;
- Young Artist Program em Pittsburgh e em San Francisco Opera (EUA);
- Rolando Villazón foi diagnosticado com um quisto vocal, em 2009, sendo necessário realizar uma cirurgia às cordas vocais.

Quistos



Rolando Villazón

- A cirurgia ocorreu em 2009 - se a prega vocal não curasse corretamente, poderia deixar de falar e cantar;
- Reeducação vocal - "reinventou totalmente a sua forma de cantar";
- Importância do repertório:
 - "Cada ópera para mim é um grande desafio, porque preciso encontrar as qualidades musicais dessa obra, que exigem ser cantadas de forma completamente diferente de qualquer outra. Cada papel é como aprender um novo compositor."

Rolando Villazón

- O cantor começou a sentir distúrbios no canto:

- "Acontece que o quisto já lá estava, estava a começar a ser incomodativo, e resolvi parar porque sentia um distúrbio no canto."

- O cantor tinha uma vida profissional extremamente ativa e preenchida:

- "Todos os dias cantava, um ensaio, uma performance, voar ... Lembro-me de quando cantámos no quadragésimo aniversário do Met [em abril de 2007]. Eu cantei um concerto na Europa, no dia seguinte apanhei o avião, no dia seguinte cantámos no Met e no dia seguinte tivemos que começar a gravar La Bohème. Era assim - sem parar. Esse ritmo não é saudável. Será que o quisto apareceu por causa disso? Não. Fiquei cansado por causa disso? Sim. Isso não é bom para a voz? Sim. "

Rolando Villazón

- Villazón deu o seu testemunho quanto às cirurgias realizadas às cordas vocais:

- Outros colegas passaram/passam pela mesma experiência, mas é um assunto tabu;

- Segundo ele, cerca de 70%-80% dos cantores passam por cirurgia (nódulos – mais comum; quistos_ menos comum).

- Villazón foi honesto sobre o que aconteceu consigo e o seu testemunho ajudou/ajuda jovens cantores a estarem alertas sobre a importância da saúde vocal.

◦ "De certa forma, cantar é uma espécie de brincadeira [prazer]. E o que aconteceu foi que deixou de ser "como brincar" e tornou-se um trabalho. Quando iniciei a minha carreira e comecei a ganhar dinheiro, ainda sentia vontade de aproveitar aquele momento. Foi quando comecei a ter um nome e quando começou a haver expectativa, que percebi que cantar se tornou profissão e deixou de ser prazeroso." – [Prazer de cantar](#)

- Importância do equilíbrio e da consciência a cantar: é possível ser profissional (com técnica/saúde vocal presentes) e sentir que cantar nos faz vibrar, nos faz sentir vivos.

Rolando Villazón

- Regressou à ópera, aos recitais; tem gravado CD's, mas também se tem apresentado como encenador.

- "Eu precisava expandir. Vejo-me mais do que um cantor. E é por isso que escrevo, faço "palhaçadas" e dirijo, e estou feliz por estar em novas produções que são desafiantes. É como se eu tivesse um pequeno palhaço comigo, aquele que sempre põe as coisas em perspetiva e me ajuda a rir, quer as coisas corram bem ou não, a expandir campos, a ver o mundo de pernas para o ar e a desfrutar da incerteza. E estou feliz ."

Pop

- *Belling* (rock, pop, gospel, jazz, teatro musical)
- voz de peito é estendida até às notas mais agudas, com posição alta da laringe e tensão da musculatura laríngea.
- Características do *belling*:
 - voz metálica, com emissão frontal, estridente, com alto nível de nasalidade;
 - atraso de passagem de "voz de peito" para "voz de cabeça".
- Equilíbrio do *belling* encontra-se na percepção de como utilizar os ajustes vocais (musculatura, apoio e ressonância).

Pop

- Adele
- <https://www.youtube.com/watch?v=UkxjU6x7FB>
- 5:33min
- https://www.youtube.com/watch?v=U_mj1CuXrPE
- 5:33min
- <https://www.youtube.com/watch?v=oXe57uRRIPk>
- 4:08min

Principais diferenças técnicas adotadas recentemente: o papel da respiração (mais presente e controlada), vogais puras, menos ataques de glote (bruscos) – por exemplo em dinâmica forte - e menos ar na voz – por exemplo em dinâmica piano.



- Realizou duas cirurgias às cordas vocais: pólipos que rompeu (hemorragia)_2011 e 2017;
- "Tive que forçar mais do que normalmente faço. Eu sentia que precisava limpar a garganta constantemente."
- "Após o segundo concerto, o seu médico disse-lhe que tinha danificado as cordas vocais e que não tinha outra opção, a não ser cancelar os restantes concertos."

Fado

- [Ponto de vista perceptivo-auditivo \(Estudo de Maiheiro, 2009\)](#)

- Voz dos fadistas pode ser descrita, em geral, como tendo:
 - Uma sonoridade onde predomina a ressonância de peito.
- Em alguns casos:
 - A qualidade da voz pode ser descrita como áspera, soprosa, tensa.
 - O vibrato é fraco ou exagerado.
 - A maioria dos cantores mostra uma projeção de voz reduzida.
 - Nota-se uma expressão emocional muito presente, na forma de cantar.
- ❖ Algumas destas características podem ter origem em estilos de vida pouco saudáveis, falta de prática vocal ou é apenas uma característica da voz do Fado, podendo haver a tentação de imitar a sonoridade de outros cantores fadistas.

Fado

- Não há relatos de fadistas com doenças/problemas vocais;
- No entanto, apresento o exemplo de Ana Moura:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=ih9YHIZzHfk>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=Br73RqN9PpM>
- Características vocais: rouquidão, ar na voz, registo agudo é atingido em esforço;
- Ar na voz (falta de: controlo da respiração, fluxo de ar ativo e adução das cordas vocais)



Conclusões

- É preciso adotar atitudes preventivas, de modo a evitar a doença/patologia vocal;
- É preciso estar atento a pequenos sinais que possam surgir e procurar ajuda médica/terapêutica: diagnóstico, exame físico - níveis físico, emocional, psicológico, mental, energético;
- Dar prioridade a um estilo de vida saudável (alimentação saudável, horas de sono/descanso, auto-cuidado);
- Importância de regulação/gestão emocional e logística - saber quando dizer não, sim (quando parar, quando avançar);
- Importância de uma técnica vocal sólida que permita cantar, sem desconfortos;
- Importância da reeducação vocal, após período de doença;
- Importância da consciencialização técnica, em estudo individual, em grupo e em performance;
- A eventual incompatibilidade entre géneros/estilos musicais;
- Importância do repertório que se canta: conhecimento de si próprio para não ultrapassar limites - auxílio do professor(a) de canto;
- Fundamental não perder, ao longo do caminho: o prazer de cantar! 😊

ANEXO N - “Todos falam sobre o canto” - Convite e *email* enviados aos alunos

Todos falam sobre o canto Dia 7 de maio de 2021, às 20h, Via Zoom



Organização: Professora Estagiária Mariana Picado
Orientação: Professora Cooperante e Professor Supervisor

Olá a todos!



Desejamos que estejam bem.

Na próxima sexta-feira, dia 7 de maio de 2021, pelas 20h, via Zoom, iremos realizar a atividade “Todos falam sobre o Canto”.

Nesta atividade, iremos dar oportunidade a todos os presentes de partilhar a sua história, a sua experiência, motivações e desafios sentidos, neste caminho comum a todos: o Canto!

Juntem-se a nós, através do seguinte link de acesso:

Link de acesso

Tópico: Todos falam sobre o canto
Hora: 7 mai. 2021 08:00 da tarde Lisboa

Entrar na reunião Zoom

<https://us04web.zoom.us/j/71421346443?pwd=Tyt4aERHbHJCbUJnQXNaTUx5SEF5Zz09>

ID da reunião: 714 2134 6443
Senha de acesso: iyTu03

Contamos convosco!

Tragam questões, ouvidos atentos e coração aberto!



Até breve,

Mariana Batista Picado

ANEXO O - Guião da atividade “Todos falam sobre o canto”

Atividade “Todos falam sobre o canto” – 20h – Via Zoom

- Boas vindas!

- Apresentação de todos os alunos:

- ✚ Nome
- ✚ Idade
- ✚ De onde são
- ✚ Ano/grau
- ✚ Ensino articulado/livre/educação vocal
- ✚ Razões pelas quais escolheram estudar Canto?

- Alunos do ensino articulado de Canto – curso secundário:

- ✚ Descrição do curso (as disciplinas que têm, outras que gostariam de ter – que considerem importantes)
- ✚ É um curso trabalhoso? Sim? Não? Porquê?
- ✚ Desafios/dificuldades sentidas
- ✚ Pontos fortes/vantagens do curso (no ponto de vista de cada aluno)
- ✚ Conselhos que dariam para quem está na fase de decidir se prossegue para o ensino articulado de Canto-Curso secundário?
- ✚ Se fosse hoje, teriam feito algo diferente?

- Educação vocal/Curso livre:

- ✚ Qual o papel do Canto no seu percurso?
- ✚ Desafios/dificuldades sentidas
- ✚ Pontes fortes/vantagens do curso
- ✚ Gostariam de tirar uma licenciatura em Canto? Se sim, onde?

- Alunos do ensino básico:

- ✚ O que gostariam de saber sobre o curso secundário – ensino articulado de Canto?
- ✚ O que gostam mais em estudar Canto?
- ✚ Já sabem o que querem ser quando forem mais crescidos?

- Conclusão da atividade

ANEXO P - Questionário sobre caracterização do Aluno de Canto

Questionário ao Aluno de Canto

1. Identificação do Aluno

1.1. Idade: _____

1.2. Ano de escolaridade: _____

1.3. Habilitações literárias da Mãe:

1.4. Habilitações literárias do Pai:

1.5. Qual a relação da tua família com a Música ou outras Atividades Artísticas?

2. A relação com a Música – Canto

2.1. Quando e como começaste a tua relação com a Música/Estudo da Música?

2.2. Como surgiu o gosto pelo Canto?

2.3. Como é que descobriste o Conservatório Regional de Castelo Branco?

2.4. Porque decidiste seguir para o Curso Articulado de Música - Canto?

2.5. Onde te imaginas, profissionalmente, daqui 10 anos?

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO Q - Partitura de “Singela Canção de Maria” de Babi de Oliveira e Mario Faccini

Ao Tarquinho Lopes criador desta música, homenagem dos autores

Singela canção de Maria

BABI de OLIVEIRA e MARIO FACCINI

Piano

mf

5 *Canto:*
Ma - ri - a, nin - guém po - de - rá di - zer ao certo, Quais

11
são as Ma - ri - as E nem as cal - cu - lar. Mais fá - cil con - tar a -

17
rei - as no de - serto, es - trê - las no céu es - pu - mas no mar.

p

rit.

SINGELA CANÇÃO DE MARIA *pppp (final)*

2

23

Ma - ri - a da Gra - ça Ma-ria A - pa - re - ci - da, Ma - ria I - za -

29

bel, Ma - ri - a da Con cei - ção Mas ju - ro Ma - ri - a, vo - cê é di - fe -

35

rente, i - gual à vo - cê não e - xis - temou - tras não. Ma - ria - a sem na - da Ma

42

ri - a sim - ples - mente A - pe - nas Ma - ri - a do meu co - ra - ção.

The musical score is written for voice and piano. It consists of four systems of music. Each system has a vocal line on a treble clef staff and a piano accompaniment on a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is B-flat major (two flats). The time signature is 4/4. The score includes lyrics in Portuguese. Performance markings include *pp*, *mf*, *rall.*, *dim.*, *rit.*, and *pppp*. A fermata is placed over the final chord of the piece.

ANEXO R - Partitura de “Oh che bella giornata!... Il core vi dono”, da ópera “Così fan tutte” de W. A. Mozart

236

Ferrando Dorabella

ihm da? (344) Ich hab ihm nur em-pfohlen, Sie gut zu un-ter-hal-ten. Gehn wir bei-de nicht
des-to? Ah celi rus-ro-mani-do-i di di-ver-tir-la be-ne. Pas-sag-gia-mo an-che

Guglielmo (Sie gehen auf und ab. Nach einem Augenblick des Schweigens) Dorabella Guglielmo

auch? Ganz wie Sie wünschen. Weh mir! Was ist ge-sche-hen? Mir wird
noh. Co-me vi pia-ce. Ah-mè. Che co-sa-a-ve-te? Io mi

schlecht, mir wird ü-bel, so ü-bel, teu-er-stes We-sen, daß ich glau-be, ich
sch-ten-to si ma-lo, si ma-le a-ni-ma mi-a che mi par-di mo-

Dorabella

ster-be. (Ich werd ihm nichts ge-wäh-ren) Das sind noch klei-ne Fol-gen von dem
ri-re. (Von of-ter-ra nien-tis-si-mo) Sa-ran-no ri-ma-si-gli del ve-

Guglielmo (feurig)

Gift, das Sie tranken. Ach, ein ge-fähr-li-che-res Gift noch trank ich aus Ih-ren Au-gen, die-sen
ten che be-ve-ste. Ah che mi ve-lo-no an-si più fer-te to be-vo in que-sti cru-di e fo-

Dorabella (Die andern beiden gehen unter dem Anschein des Spazierengehens ab)

feu-ri-gen Vul-ka-nen der Lie-be! Das wä-re ja ein hei-ßes Gift: Neh-men Sie et-was
co-si mon-gi-bel-ii a-mo-ro-si! Sa-rà ve-lo-no es-ti-do: fa-te-vi un po-co

Edition Peters

11446

237

Guglielmo

Küh-les. Wie kön-nen Sie noch spot-ten, wo vor Schmerz ich ver-ge-ße! (Bei-de verschwunden: Ei, wo
fre-sco. In-gra-ta, voi bur-la-te ed in-tan-to io mi-mo-ro! (Son spa-ri-ti) do-ve

Dorabella **Guglielmo**

mö-gen sie ste-cken? Tun Sie das ja nicht. Wo ich lei-de, o Grau-sa-me, kön-nen Sie
dis-mi-nu-er-ve? Ah, via non fa-te. Io mi-mo-ro, cru-de-le, e voi bur-

Dorabella **Guglielmo**

scher-zen? Ich scher-zen, ich scher-zen? Nun, so ge-ben Sie mir ein Zei-chen, Schön-ster
la-te? Io bur-lo, io bur-lo? Dun-que da-te-mi qual-che se-gno, a-ni-ma

Dorabella

Frau-en, daß Sie Mit-leid em-pfin-den. Zwei, wenn Sie wol-len; sa-gen Sie, was ich
bel-la, del-la vo-stru-pi-tà. Due se-co-le-te; di-te quel-che far-

Guglielmo

tun soll, und Sie wer-den se-hen. (Scherzt sie, o-der ist es die Wahr-heit?) Dieses zar-te An-ge-
des-gio, e lo ve-dre-te. (Scher-za, o di-cedae-ve-ro?) Questa pic-cio-la of-

Dorabella **Guglielmo**

bin-de bitt ich gnädigst an-zu-neh-men. Ein Herzchen? Ein Herzchen: Das Sinn-bild ist's von
fer-ta d'ac-cet-ta-re de-gna-ta-vo. Un co-re? Un co-re: è sim-bo-lo di

238

g. Dorab.
 dem, das glü-hend hier schmach-tet und für Sie sich noch ver-blü-tet. (Welch
quel-lo, ch'ar-de, lan-grui-see, e spa-si-ma per voi. (Che

g. Guglielmo Dorabella
 kost-ba-re Ga-be!) Ja, Sie nehmen's? Wie grausam, mein treues Herz in Ver-su-chung zu
do-no-pru-zio-so!) L'ac-cet-ta-te? Cru-de-le di se-dur non ten-to-te un cor fe-

g. Guglielmo
 bringen. (Der Fels be-ginnt zu wan-ken: Das schmerzt mich, doch ich hab mein Sol-daten-wort ver-
de-le. (La mon-ta-gna va-cil-la: mi spia-ce, ma im-pe-gna-to è l'o-nor di sol-

g. Dorabella Guglielmo Dorabella Guglielmo
 pfän-det.) Ge-lieb-te! Ach, nicht doch... E-wig der dei-nel O Him-mel! Er-hör mich,
da-to.) V'a-do-ro! Per-pie-tà... Son-tul-to-vo-stro! Oh De-i! Ce-de-te, o

g. Dorabella Guglielmo
 Teu-re... Ach, das wä-re mein Tod... Ge-lieb-tes We-sen, ja dann sterben wir zu-sammen.
ca-ra... Mi fa-re-te mo-ri-r... Mor-rano in-te-me, a-me-ro-an mia spa-me.

g. Dorabella (nach kurzer Pause mit einem Seufzer) Guglielmo
 Und du nimmst es? Ich nehm en. (Ach, du ar-mer Fer-ran-do!) O, welche Won-ne!
L'ac-cet-ta-te? L'ac-cet-to. (In-fe-li-ce Fer-ran-do!) Oh che di-let-to!

Edition Peters 11446 segue Nr. 23. Duet

Nr. 23. Duett

239

Andante grazioso
Guglielmo

Em - pfan - ge, - Ge - lieb - te, dies Herz hier zu ei - gen, doch schen - ke - das -
Il co - re - vi - do - no, bell' i - do - lo mi - o; ma il vo - stro vo -

Dorabella

Ich kann nicht ver - gel - ten die lieb - li - che -
Mel da - te - lo - pren - do, ma il mio non - vi -
glei - chen mir dei - nes da - für.
anc' io, via da - te - lo a me.

Ga - be, denn wis - se, ich - ha - be mein Herz nicht mehr hier.
ren - do, in - van mè'i còr - de - te, più me - co ei non - à.

Hast du's nicht mehr
Se - te - co non

Gabst du mir das dei - ne, was klopft so bei
Se a me tu lo da - i còr mai bal - za
ei - gen, was pocht denn so hier?
l'ha - i per - còr bat - te qui?

Edition Peters 11446

240

dir?
il? Sprich, was klo-pfet, klo-pfet, klo-pfet
Che mai bal-sa, bal-sa, bal-sa

Sag, was po-chet, po-chet, po-chet hier?
Per-oh bat-te, bat-te, bat-te qui?

hier, sprich, was klopfet, klopfet, klopfet hier? — Ich ken-ne die Schlä-ge, dies
il, che mai bal-sa, bal-sa, bal-sa il? E' il mio co-ri-oi-no che

sprich, was po-chet, po-chet, po-chet hier? — Ich ken-ne die Schlä-ge, dies
per-oh bat-te, bat-te, bat-te qui? E' il mio co-ri-oi-no che

rit. *Kl. Fg.*

Herz war das mei-ne, nun ist es das dei-ne, nun schlägt es in dir,
più non è me-co, che più non è me-co, ei ven-ne a star-te-co,

nun schlägt es in dir, nun schlägt es in dir, nun
ei bat-te co-oi, ei bat-te co-oi, ei

nun schlägt es in dir, nun schlägt es in dir, nun
ei bat-te co-oi, ei bat-te co-oi, ei

Kl. Fg.

Edition Peters 11446

schlägt es in dir, nun schlägt es in dir. (Will ihr das Herz dahin stecken,
bat - te co - si, et bat - te co - si. wo sie das Bild des Geliebten hat)

Sie ist nicht mehr frei.
Et qui non pub - stant

Stel - le. Ich mer - ke, du Lo - se, ver -
mel - fa. T'in - ten - do fur - bet - ta, t'in -

Was machst du?
Che fa - i?

steh dich, du Schel - min. Sieh nicht
ten - do fur - bet - ta. Non guar -

(Wie glüht mir die Wan - ge, wie
(Nel pet - to um Ve - su - vio a'a -

her. dar. (Ach,
dar. (Fer -

mf p sf

Edition Peters 11446

242

Do. bebt mir das Herz, wie glüht mir die
 ve re mi par, nel pet - to un Fe -

Ar - mer Fer - ran - do,
 ran do me - schi - no,

Do. Wan - ge, wie bebt mir das Herz.)
 su - vie d'a - ve - re mi par.)

G. das ist mehr als Scherz.)
 pos - si - bil als non par.)

Do. Wo - hin denn?
 Oe bra - mi?

G. Nun wen - de die Au - gen. O sieh nur, o
 L'oc - chiet - to a me - gi - ra. Ri - mi - ra, ri -

Do. Weich
 O!

G. sieh nur, ge - fällt dir der Tausch?
 mi - ra, se me - glio può an - dar. Weich
 O!

Edition Peters 11446

243

Glück oh - ne - glei - chen, die
cam - bio fe - li - ce di

Her - zen zu tau - schen, in Lieb uns be - rau - schen, in
co - rie d'af - fet - ti, che nuo - vi di let - ti, che

Her - zen zu tau - schen, in Lieb uns be - rau - schen, in
co - rie d'af - fet - ti, che nuo - vi di let - ti, che

Won - ne ver - gehn, in Lieb uns be - rau - schen, in Won - ne ver - gehn,
dol - ce pe - nar, che nuo - vi di - let - ti, che dol - ce - pe - nar, vi.

welch Glück oh - ne - glei - chen,
oA cam - bio fe - li - ce

welch Glück oh - ne - glei - chen,
oA cam - bio fe - li - ce

G. Orch.

Edition Peters 11446

244

die Her - zen zu tau - schen, in
di co - ri e d'af - fet - ti, eAe

die Her - zen zu tau - schen, in
di co - ri e d'af - fet - ti, eAe

Lieb uns be - rau - schen, in Won - ne ver - gehn, in Lieb uns be - rau - schen, in
nuo - vi di - let - ti, eAe dol - ce pe - nar, eAe nuo - vi - di - let - ti, eAe

Lieb uns be - rau - schen, in Won - ne ver - gehn, in Lieb uns be - rau - schen, in
nuo - vi di - let - ti, eAe dol - ce pe - nar, eAe nuo - vi - di - let - ti, eAe

Won - ne ver - gehn, in Won - ne ver - gehn, in Won - ne ver - gehn, in
dol - ce pe - nar, eAe dol - ce pe - nar, eAe dol - ce pe - nar, eAe

Won - ne ver - gehn, in Won - ne ver - gehn, in Won - ne ver - gehn, in
dol - ce pe - nar, eAe dol - ce pe - nar, eAe dol - ce pe - nar, eAe

(Sie gehen Arm in Arm ab)

Won - ne ver - gehn! [ssa]
dol - ce pe - nar!

Won - ne ver - gehn! [ssa]
dol - ce pe - nar!

Mf Meistens wird von hier auf das Rezitativ Seite 262 gesprungen.
 Edition Peters 11446

ANEXO S - Partitura de "Non v'è più tempo... Di scrivermi ogni giorno..." da ópera "Così fan tutte" de W. A. Mozart

Rezitativ

55

Don Alfonso

D.A. Ihr Freun - de säumt nicht län - ger, ihr müßt nun ei - len, wo euch das
 Non v'è più tem - po, a - mi - ci; an - dar con - vie - ne o veíl de -

Fiordiligi Dorabella

D.A. Schick - sal, wo eu - re Pflicht euch hin - ruft. Mein Herz... Mein sü - Bes
 Fi. an - zít do - ver vís - vi - ta. Mio cor... I - do - lo

Ferrando Guglielmo Fiordiligi

Do. Le - ben... Mein Glück... Mein al - les... Ach, ei - nen Au - gen - blick nur...
 Fi. mi - o... Mio den... Mia vi - ta... Ah per un sol mo - men - to...

Don Alfonso

D.A. In See ging schon die Bar - ke eu - res Re - gi - men - tes,
 Del vo - stro rag - gi - men - to già é par - ti - ta la bar - ca,

D.A. rasch eilt zu eu - ren Freun - den, die dort war - ten, um im
 rag - giun - ger - la con - vien coi po - chi a - mi - ci che su

Edition Peters.

11446

56

D.A.
Ft.
Fl.

Ferrando

Fiordiligi

leichte-ren Boo-te gleich an Bord euch zu brin-gen. Noch ei-nen Kuß, Ge-lieb-te. Ach, ich ver-
le-gno più te-ve at-ten-den-do vi stan-no. Ab-bracciami, dol-mi-o. Muo-jo d'uf-

G.
Da.

Guglielmo

Dorabella

Noch ei-nen Kuß, Ge-lieb-te. Ach, ich ver-
Ab-bracciami, dol-mi-o. Muo-jo d'uf-

segue Nr. 9. Quintett

Nr. 9. Quintett *)

Andante (Weinend)

Fi.

go-he. Du... schreibst... mir... al-le...
fän-no. Di... scri-ver-mi-o-gni...

Da.

go-he. Ach...
fän-no. Due...

Andante

Ft.

Ta-ge... schwör... mir's...
gior-no... göu-ra-

Da.

zwei-mal... schrei-be... mir... schrei...
vol-te an-co-ra... tu... scri-

Ft.

Ferrando

Ja... si-cher...
Sii... cer-ta...

G.

Guglielmo

O... zwei-fle... nicht...
Non... du-bi-tar...

*) Im Autograph: „Recitativo“.
 Edition Peters

11446

Fiordiligi

Fl. o... mein... Ge - lieb - ter...
mi... vi - ta... mi - a...

Da. be... mir... ver - sprich... mir's...
si - mi... se... puo - i...

Ferrando

F. ja... si - cher... du...
stii... cer - ta...

Guglielmo

G. o... zwei - flo... nicht... Ge -
non... du - po se si - tar... mio

Don Alfonso

D.A. (Ich ster - be noch vor La - chen, ich ster - be noch vor
fo cre - po se non ri - do, to cre - po se non



Fl. sei ge - treu - mir al -
si oo - stan - - ta me

F. Teu - re...
ou - ra...

G. lieb - te...
de - ne...

D.A. La - chen.) (so)
ri - do.)



58

lein.
ool.

Dorabella

Wah - ro die Treu -
Ser - ha - ti fi -

ad.

el
dol

Ferrando

Ad - di - - o!
Ad - di - - o!

Guglielmo

Ad -
Ad -

Fiordiligi

Ad - di - - o!
Ad - di - - o!

Dorabella

Ad - di - - o!
Ad - di - - o!

di - - o!
di - - o!

cresc.

f

Edition Peters 11446

Fiordiligi
Ach, es zer - reißt mein
Mi si di - vi - - - - de il

Dorabella
Ach, es zer - reißt mein
Mi si di - vi - - - - de il

Ferrando
Ach, es zer - reißt mein
Mi si di - vi - - - - de il

Guglielmo
Ach, es zer - reißt mein
Mi si di - vi - - - - de il

Cl. Fg. p
Str.

lie - bend Herz der Tren - nung Schmerz, ach, es zer -
cor, bell' i - dol mi - - - - o, mi si di -

lie - bend Herz der Tren - nung Schmerz, ach, es zer -
cor, bell' i - dol mi - - - - o, mi si di -

lie - bend Herz der Tren - nung Schmerz, ach, es zer -
cor, bell' i - dol mi - - - - o, mi si di -

lie - bend Herz der Tren - nung Schmerz, ach, es zer -
cor, bell' i - dol mi - - - - o, mi si di -

cresc.

60

reißt mein liebend Herz der Trennung
vi de il cor, bell' idol mi nung

Schmerz! Ad-di-o, ad-
o! Ad-di-o, ad-

Schmerz! Ad-di-o, ad-
o! Ad-di-o, ad-

Schmerz! Ad-di-o, ad-
o! Ad-di-o, ad-

Schmerz! Ad-di-o, ad-
o! Ad-di-o, ad-

Don Alfonso Ad-di-o, ad-
Ad-di-o, ad-

(Ich ster-be noch vor La-chen, ich ster-be noch vor
(Io cre-po se non ri-do, io cre-po se non

p

Edition Peters

11446

Fi. di - o, ad - di - o! (ss)
 di - o, ad - di - o!
 Do. di - o, ad - di - o! (ss)
 di - o, ad - di - o!
 Ten. di - o, ad - di - o! (ss)
 di - o, ad - di - o!
 Ba. di - o, ad - di - o! (ss)
 di - o, ad - di - o!

La-chen, ich ster - be noch vor La-chen, ja ich ster - be noch vor La-chen. (ss)
 ri - do, io ere - po se non ri - do, se non ri - do, se non ri - do.)

Maestoso

Sopran (Die beiden Da men bleiben unbeweglich am Meeresstrand zurück; die Barke entfernt sich unter dem
 Alt O, wie schön, Soldat zu sein, o, wie schön, Sol-dat zu sein! Ein Sol-dat hat nie zu
 Tenor Bei-la vi - ta mi - li - tar, bei-la vi - ta mi - li - tar! O - gni di si can-gia
 O, wie schön, Soldat zu sein, o, wie schön, Sol-dat zu sein! Ein Sol-dat hat nie zu
 Baß Bei-la vi - ta mi - li - tar, bei-la vi - ta mi - li - tar! O - gni di si can-gia

Maestoso

Schall der Trommeln)

sor-gen, darbt er heu-te, schwelgt er mor-gen, bald zu Land, bald auf der See. Bei Trom-
 lo - co, og - gi mol-to, do - man po - co, o-ra in ter - ra ed or sul mar. Il fra-
 sor-gen, darbt er heu-te, schwelgt er mor-gen, bald zu Land, bald auf der See. Bei Trom-
 lo - co, og - gi mol-to, do - man po - co, o-ra in ter - ra ed or sul mar. Il fra-

ANEXO T - Partitura de “Das Veilchen” KV 476 de W. A. Mozart

https://ks4.imslp.info/files/imglnks/usimg/d/de/IMSLP648746-PMLP102278-mozart_das_veilchen_low_voice_peters_9537.pdf

ANEXO U - Partitura de "Acordai!" (Canções Heróicas, F. Lopes-Graça)

CANÇÕES HERÓICAS*
(I)

1. Acordai!

José Gomes Ferreira

F. Lopes-Graça

↑ acelerando, a cada estrofe tra + repm

Lento (♩ = 58) 1ª vez ♩ = 63
2ª vez ♩ = 88

Voz

A - cor - dai! A - cor - dai, ho-mens que dor - mis a em-ba-
2. A - cor - dai, raí-os e tu. - foes quedor.

Piano

1. - lar - a dor, a em-ba-lar - a dor dos si-lên-cias vis! Vin-de no da-
2. - mis - no ar, que dor - mis - no ar e nas mul-ti-dões! Vin-de in-andi-
- nar das al-mas vi-ris, ar-ran-car a flor quedor-mena rã - iz!
- ar de as-tros e can-ções as pe-dras e o mar, o mundo e o ca-ra-ções...

* Disco A Voz do Bono SE 061 40328
© 1960 e 1974, F. Lopes-Graça Reservados todos os direitos

2

A... cor... dai! 3. A - cor... dai! A... cor... dai, de al-mas e de

sois, es-te mar - sem cois, es-te mar - sem cois, nem luz de ja-

resc. ed animando sin'el Lento

- rois! E a cor... dai, de... pois das lu-tas fi... nais, os nos-sos he-

resc ed ani-mando sin'el Lento

Lento

- rois que dor-mem nas co... vais A... cor... dai!

Pe-de can-ter-se a 1, a 2, ou a 4 vo-zes. A 1 ou a 2 vo-zes tal como se aché escrita. A 4 vo-zes (nesté caso, têm o com-panhe-men-to), a 1ª es-tro-fe é can-tada ape-nas pe-las so-pra-nos e con-tral-tas; na 2ª es-tro-fe, jun-tam-se-lhes os vo-i-zes, que se en-con-tram fi-gu-ra-dos em no-tas pe-quê-nas na por-ta do m-ão es-que-r-da do pi-a-nô; para a 3ª es-tro-fe, se-guir-se-há a es-crita e a 4ª por-tes do pi-a-nô, que ser-ve para o mes-mo es-tro-fe na ver-são para 1 ou 2 vo-zes com o com-panhe-men-to.

ANEXO V - Partitura de "Canto de Paz" (Canções Heróicas, F. Lopes-Graça)

12. Canto de Paz 20

Carlos de Oliveira F. Lopes-Graça

Andante con moto (♩ = 76) Vozes femininas (ad lib.)

Voz (boca fechada)

Piano pp

Ho-mens deix-xai a . . . brir a al-maao que vi-er, Dei-xai en-

21

Sop. solo (ad lib.)

- trar a paz do Tem-po que e-la quer.

1. ♩ = 88 De par a m
 2. ♩ = 100 Ho - mens que
 3. ♩ = 108 Na voz do

par a - ber - ta com sol a - te ao fun - do Gas - tai a
 Va - gue - zis pa - la ber - mo da vi - da, Te - reis en -
 Di - a No - vo a dar bom di - a aos as - tros, Quan - do a tris.

Longo sempre ppo ani.

al - ma to - da na har - mo - ni - a do mun - do. Ho - mens dei -
 - fim si - nais da glo - ria pro - me - ti - da, sempre ppo a -
 - te - za for - so pa - dos vos - sos pas - tros.

- mando

- xai a - - brir a al - ma ao que vi - er, Dei - xai en - trar a
- nimando

Handwritten musical score for voice and piano, page 22. The score includes lyrics in Portuguese and musical notations such as "Tutti", "Allargando", "Rit. molto", and "ff". There are red annotations on the page.

pez do tem-po que e-la quer. $\text{♩} = 120$ Lá lá lá lá lá lá lá lá

lá lá lá lá lá, Lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá

lá. Ho-mens dai-xai a-bri-r e al-me-ao qua-vi-er,

Allargando - Dai-xai en-trar e pez do tem-po que e-la quer. Rit. molto ff

Allargando -

ANEXO W - Consentimento Informado - Encarregados de Educação

Consentimento Informado

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação,

Eu, Mariana Batista Picado, aluna do curso de Mestrado em Ensino da Música - Opção Canto e Música de Conjunto da Escola de Artes Aplicadas do IPCB estou, no presente ano, a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional de Castelo Branco.

A minha prática, inclui a realização de um Projeto de Investigação, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Música de Conjunto, nas aulas de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara), com a professora C. Haverá uma apresentação pública, com data a marcar.

Assim, venho, por este meio, solicitar a sua autorização, para que o seu educando possa participar no meu Projeto de Investigação, cujo tema é *Inteligência emocional e a autorregulação no processo ensino e aprendizagem de Música de Conjunto com Canto*, orientado pela Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e pela Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho.

De forma a proteger e respeitar os alunos envolvidos na investigação, iremos garantir todas as questões de ética e confidencialidade.

Por favor, coloque um X à frente de uma das seguintes opções:

Autorizo ____

Não autorizo ____

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Com os respeitosos cumprimentos,

Mariana Batista Picado

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

ANEXO X - Pedido de Autorização para Diretores Pedagógicos

Pedido de autorização

Exmos . Srs . Diretores Pedagógicos,

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música, Opção Canto e Música de Conjunto, eu, Mariana Batista Picado, aluna da Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB, venho por este meio solicitar a vossa autorização para realizar o Projeto de Investigação, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, na classe de Música de Conjunto, Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara), com a professora C.

Com os respeitosos cumprimentos,

Mariana Batista Picado

ANEXO Y - Guia para o estudo individual 1

Guia para o estudo individual - Bem-vinda(o)!

O estudo individual vai necessitar da tua dedicação em 2 tarefas.

Antes de realizares as tarefas, lê com atenção o que está escrito nas tabelas 1 e 2. Nelas vais encontrar os critérios e os diferentes níveis de descrição de desempenho.

No final de realizares cada tarefa, no primeiro dia e no último de estudo individual, [deverás indicar o nível de descrição de desempenho no qual te inseres em cada critério](#) (escrevendo número da tarefa, número de critério e letra do nível de descrição de desempenho) e, no caso de haver, [responder às perguntas que estão por baixo das tabelas](#).

Paralelamente, apelo ao teu sentido reflexivo e crítico, durante as tarefas e durante a semana de estudo, até novas indicações de trabalho individual. Assim, deverás ter um [caderno](#) (podes ter um caderno virtual, criando uma pasta no teu computador com o nome “[Notas de campo](#)”), no qual podes escrever livremente, baseando-te nos critérios, nos diferentes níveis de desempenho, nas perguntas e em outros aspetos que consideres importante partilhar sobre o teu processo de aprendizagem (dificuldades, melhorias, dúvidas, criação de outros exercícios, etc).

Assim que tiveres material, envia por *email*, para mim e para a professora C:

[Meu email](#)

[Email da professora titular](#)

Bom trabalho! 😊

Tarefa 1 – A informação da partitura: indicações, música e texto

Alunos de Canto

Aponta na tua partitura todas as indicações de dinâmica, tempo e/ou de articulação com cores diferentes que te ajudem a visualizar e a memorizar no futuro próximo. Observa que vozes, incluindo as do piano, podem ajudar-te a ter referência da nota ou da frase musical que vais cantar. Podes indicar na partitura, também, com outra cor.

Faz uma pequena pesquisa sobre o compositor, o autor do texto, a data da canção, em que ciclo se insere a canção, o contexto da obra, etc.

Lê o texto e tenta decifrar as emoções que o poeta expressa no poema. Vê se existe alguma relação com a escrita musical, em alguns momentos do texto, e se há possíveis emoções a decifrar pela escrita do compositor, também. Aponta na partitura essas emoções.

Aluno de Piano

Aponta na partitura todas as indicações de dinâmica, tempo e/ou de articulação com cores que te ajudem a visualizar e a memorizar no futuro próximo. Observa a melodia das vozes e verifica quais delas te podem ajudar na tua construção musical. Podes indicar na partitura, também, com outra cor.

Faz uma pequena pesquisa sobre o compositor, o autor do texto, a data da canção, em que ciclo se insere a canção, o contexto da obra, etc.

Lê o texto e tenta decifra as emoções que o poeta expressa no poema. Vê se existe alguma relação com a escrita musical, em alguns momentos do texto, e se há possíveis emoções a decifrar pela escrita do compositor, também. Aponta na partitura essas emoções.

Para todos os alunos

Tabela 1 para todos os alunos: Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 1

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Atitude na tarefa	Realizei todos os passos com empenho e dedicação.	Realizei todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos passos, pois não vi interesse na atividade.
2 Reconhecimento das emoções que o autor e o compositor pretendem expressar na canção	Foi fácil encontrar e associar as emoções.	Tive alguma dificuldade em encontrar e associar as emoções.	Tive muita dificuldade em encontrar e associar as emoções.
3 Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

1- Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e em que situações.

Tarefa 2 – *Aprender a canção cantando/tocando*

Aproveita o momento e observa a partitura, agora com as diferentes cores e com as emoções que encontraste e associaste.

Começa por trabalhar os aspetos musicais (melodia e ritmo), tendo em conta a pulsação e o fraseado, cantando (em no, no, no) ou tocando.

Para os alunos de canto

Tabela 2 para alunos de canto: critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 2

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Rigor na melodia e ritmo de acordo com a partitura	Consigo cantar, sem dificuldades, o ritmo e a melodia corretamente, sem auxílio do piano.	Consigo cantar, com alguma dificuldade, o ritmo e a melodia corretamente, recorrendo, por vezes, ao auxílio do piano.	Consigo cantar, com muitas dificuldades, o ritmo e a melodia corretamente, recorrendo muitas vezes, ao auxílio do piano.
2 Fluência da leitura e segurança na execução	Consigo cantar, do início ao fim, sem hesitações na leitura e com segurança, sem auxílio do piano.	Consigo cantar, do início ao fim, com algumas hesitações na leitura e com alguma segurança, recorrendo, por vezes, ao auxílio do piano.	Consigo cantar, do início ao fim, com muitas hesitações na leitura e com pouca segurança, recorrendo, muitas vezes, ao auxílio do piano.
3 Audiação* na presença de intervalos ou mudanças na tonalidade	Oíço, mentalmente, o som da nota seguinte antes de a cantar, sem recorrer ao auxílio do piano.	Mentalmente, canto o intervalo ou a escala para chegar à nota seguinte que tenho de cantar, sem recorrer ao auxílio do piano.	Sigo as indicações descritas em A ou em B, confirmando se a nota está correta, com o auxílio do piano.
4 Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

*ouvir mentalmente um som, sem recorrer ao auxílio de um instrumento

1- Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, coloca na partitura as secções onde sentiste mais dificuldade e que ainda requerem trabalho e dedicação. Partilha comigo essas dificuldades.

2- Explica-me como trabalhaste o ritmo, melodia (por exemplo: toquei a melodia no piano, do compasso x ao y, antes de cantar, e depois cantei sem o seu auxílio; disse o ritmo em voz alta, movimentando-me no espaço; toquei a harmonia e cantei a melodia; etc).

3- Indica, colocando um X, a emoção/as emoções que sentiste ao longo da tarefa 2: Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra: _____

—
Para o aluno de piano

Tabela 2 para aluno de piano: critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 2

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Rigor na melodia, no ritmo, na harmonia de acordo com a partitura	A mão esquerda e mão direita estão seguras individualmente e na sua junção.	A mão esquerda e a mão direita estão seguras individualmente. A junção da mão esquerda e mão direita está segura, nalgumas partes, noutras não.	A mão esquerda e/ou mão direita ainda não estão seguras individualmente. A junção da mão esquerda e mão direita ainda não está segura em nenhuma parte.
2 Fluência da leitura e segurança na execução	Consigo tocar do início ao fim, sem hesitações na leitura e com segurança.	Consigo tocar, do início ao fim, com algumas hesitações na leitura e com alguma segurança.	Consigo tocar, do início ao fim, com muitas hesitações na leitura e com pouca segurança.
3 Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

1 - Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, coloca na partitura as secções onde sentiste mais dificuldade e que ainda requerem trabalho e dedicação. Partilha comigo essas dificuldades.

2- Explica-me como trabalhaste o ritmo, melodia e harmonia em cada mão e na junção das duas mãos (por exemplo: toquei a mão esquerda, do compasso x ao y, durante w vezes; trabalhei só o ritmo, articulando os dedos numa superfície dura (como por exemplo numa mesa), enquanto o dizia também em “pan-pan-pan”; toquei a mão esquerda e cantei a melodia da mão direita; etc).

3 – Indica, colocando um X, a emoção/as emoções que sentiste ao longo da tarefa 2:

Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra: _____

ANEXO Z - Respostas dos alunos ao Guia para o estudo individual 1

Respostas dos alunos ao Guia de estudo individual 1

Tabela 1: Respostas dos alunos à Tarefa 1 do Guia de estudo individual 1

Critérios e perguntas	Níveis de descrição de desempenho da tarefa			
	Aluna E	Aluna F	Aluno S	Aluno R
<p>Critério 1</p> <p>Atitude na tarefa</p>	Nível A	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível A	Nível A
<p>Critério 2</p> <p>Reconhecimento das emoções que o autor e o compositor pretendem expressar na canção</p>	Nível B	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível A	Nível A
<p>Critério 3</p> <p>Autoanálise e autorreflexão</p>	Nível A	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível B	Nível A
<p>Pergunta 1</p> <p><i>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e em que situações.</i></p>	“Apesar de ser em português sinto que é mais difícil para mim ver e sentir mais o texto do que noutra idioma.”	-	“Assinalei a opção B no critério 3, pois penso que poderia refletir e analisar mais vezes sobre o meu processo de aprendizagem.”	-

Caderno virtual	-	"Fiz uma leve pesquisa sobre o compositor e o autor deste ciclo de canções. As "Canções Heróicas" fazem parte de um livro (1946) escrito por Carlos Oliveira ("Marchas, danças e canções") precisamente para Fernando Lopes-Graça o poder musicar. Acredito que estas canções tenham sido feitas já a pensar numa possível revolução contra o regime fascista em Portugal. Estão também relacionadas com o facto de a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que teria terminado à pouco tempo atrás."	-	-
------------------------	---	--	---	---

Tabela 2: Respostas dos alunos à Tarefa 2 do Guia de estudo individual 1

Critérios e perguntas	Níveis de descrição de desempenho da tarefa			
	Aluna E	Aluna F	Aluno S	Aluno R
<p>Critério 1 (alunos de canto)</p> <p>Rigor na melodia e ritmo de acordo com a partitura</p> <p>Critério 1 (aluno de piano)</p> <p>Rigor na melodia, no ritmo, na harmonia de acordo com a partitura</p>	Nível B	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível B “(nos compassos 21, 22 e 23)”</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível B	Nível A “mas sem metrônomo é um pouco difícil acertar na velocidade certa que está escrita na partitura...”
<p>Critério 2</p> <p>Fluência da leitura e segurança na execução</p>	Nível B	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível B “(nos compassos 21, 22 e 23)”</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível B	Nível A
<p>Critério 3 (alunos de canto)</p> <p>Audiação* na presença de intervalos ou mudanças na tonalidade</p>	Nível B	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	-	Nível A
<p>Critério 3 (aluno de piano) e Critério 4 (alunos de canto)</p> <p>Autoanálise e autorreflexão</p>	Nível B	<p>1º dia de estudo: Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível B	Nível A
<p>Pergunta 1 (para alunos de canto)</p>	“Ainda não consigo cantar tudo do início	-	“Assinalei a opção B nos critérios da	-

<p><i>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, coloca na partitura as secções onde sentiste mais dificuldade e que ainda requerem trabalho e dedicação. Partilha comigo essas dificuldades.</i></p> <p>Pergunta 1 (aluno de piano)</p> <p>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, coloca na partitura as secções onde sentiste mais dificuldade e que ainda requerem trabalho e dedicação. Partilha comigo essas dificuldades.</p>	<p>ao fim sem recorrer ao piano para verificar algumas notas, mas com o treino vou ficando mais à vontade.”</p>		<p> tarefa 2, pois, na minha opinião, ainda não consigo dominar a peça. Esta requer ainda trabalho e dedicação da minha parte.”</p>	
<p>Pergunta 2 (para alunos de canto)</p> <p>Explica-me como trabalhaste o ritmo, melodia (por exemplo: toquei a melodia no piano, do compasso x ao y, antes de cantar, e depois cantei sem o seu auxílio; disse o ritmo em voz alta, movimentando-me no espaço; toquei a harmonia e cantei a melodia; etc).</p> <p>Pergunta 2 (aluno de piano)</p> <p>Explica-me como trabalhaste o ritmo, melodia (por exemplo: toquei a melodia no piano, do compasso x ao y, antes de cantar, e depois cantei sem o seu auxílio; disse o ritmo em voz alta, movimentando-me no espaço; toquei a harmonia e cantei a melodia; etc).</p>	<p>“Primeiro comecei por dividir a peça “Canto de Paz”, por secções e fui aprendendo a melodia ao piano, primeiro com nome de notas e depois juntei o texto.”</p>	<p>“<u>Durante a semana</u> Para aprender a canção comecei primeiro por tocar e interiorizar a melodia (comps. 4-13 e 13-23). Em seguida comecei a cantar com o auxílio do piano, sem letra, até me sentir segura a cantar sem o apoio do piano. Antes de encaixar a letra[,] li-a em voz alta movimentando-me pelo espaço sem, e mais tarde com o</p>	<p>“Comecei por estudar de mãos separadas a primeira página. Repeti cada mão separadamente até me sentir confortável. Depois iniciei a junção das mãos, que já está bem, mas ainda não como gostaria.”</p>	<p>“O ritmo não tem nada de mais, portanto comecei logo por tentar tocar apenas a primeira nota e ver o que saía...nem correu mal, porque a minha melodia é toda em grau conjunto. E fui estudando aos poucos cada secção. “</p>

		<p>ritmo escrito. Sempre que não conseguia fazer uma frase fluidamente fazia o ritmo separadamente. Depois de ter feito este trabalho juntei a letra à melodia.</p> <p>Com o passar dos dias comecei a sentir-me mais à vontade, o que me permitiu seguir mais à risca as anotações da partitura (dinâmicas e tempos), considerar o fraseado e também o significado da canção.”</p>		
<p>Pergunta 3</p> <p>Indica, colocando um X, a emoção/as emoções que sentiste ao longo da tarefa 2: Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra: _____</p>	<p>“Alegria”</p>	<p><u>1º dia de estudo:</u> “Emoções: positiva e paciente” <u>Último dia de estudo:</u> “Emoções: orgulho, alegre”</p>	<p>“As emoções que senti foram tristeza, raiva, orgulho e coragem.”</p>	<p>“Durante a tarefa 2 senti algum orgulho, apesar da melodia ser simples e em graus conjuntos, pois a leitura à</p>

				primeira vista até correu bem.”
Caderno virtual	-	-	-	-

Nota:

- Alunos E e F trabalharam a canção “Canto de Paz” de Fernando Lopes-Graça
- Alunos S e R trabalharam a canção “Acordai!” de Fernando Lopes-Graça

*ouvir mentalmente um som, sem recorrer ao auxílio de um instrumento

ANEXO AA - Notas de campo sobre o Guia para o estudo individual 1

Após leitura e análise das respostas dos alunos, verificámos que a forma de responder às questões não foi clara, uma vez que cada um respondeu de forma muito particular (uns, no próprio guia, outros noutra documento, outros indicando o 1º e último dia de estudo, outros uma resposta geral, etc.) e, por essa razão, pensou-se no guia seguinte fazer-se um reforço sobre a maneira de enviar os dados.

Outro ponto merecedor da nossa atenção foi o significado do “caderno virtual” para os alunos, uma vez que apenas um dos alunos explorou mais detalhadamente o seu processo de aprendizagem (F). Por esse motivo também, no guia seguinte, pensou-se fazer um reforço à importância e liberdade de comunicarem mais pormenores sobre o processo de aprendizagem das canções. Também se pensou em colocar algumas questões específicas para esse fim.

Outro aspeto a salientar foi a entrega dos guias que ocorreu em datas muito diferentes (aluna E enviou no dia 24/02, a aluna F no dia 23/02, o aluno R no dia 20/02 e o aluno S enviou as respostas no dia 24/02), por isso refletiu-se em colocar, nos próximos guias, uma data de entrega.

Pelo facto de não ter sido exposto, no guia, qual o repertório a trabalhar – embora o guia tenha sido desenvolvido para a canção “Acordai!” de Fernando Lopes-Graça e a professora titular tenha informado os alunos sobre qual a canção que deveriam estudar - houve alunos que escolheram a canção “Acordai!” e outros a canção “Canto de Paz”. Por essa razão, nos próximos *emails* ou guias refletiu-se colocar qual o repertório específico para as tarefas propostas.

Verificámos que, em geral, os alunos se encontraram entre o nível A e B e que todos apresentaram, quando solicitado, estratégias, justificações e/ou emoções sentidas, em geral, de forma pouco desenvolvida e/ou detalhada.

Apesar de não fazer parte da nossa metodologia, a professora titular pediu que incluísse gravações, para poder “comprovar” que os alunos estavam a efetuar, de facto, na prática, as tarefas pedidas e não estando, apenas, a responder às questões.

ANEXO AB - Guia para o estudo individual 2

Guia para o estudo individual 2

A data limite de entrega dos materiais é: 8 de março de 2021.

Devem realizar as tarefas no início do período de estudo, assim que recebem o guia, e efetuá-las novamente, no final do período de estudo, perto do dia ou no dia da entrega. Assim, podem verificar a evolução do vosso estudo individual (e nós também).

Para além das indicações dos níveis de desempenho e das respostas às perguntas, gostaríamos de receber, de todos os alunos, o que escreveram entre o primeiro e o último dia de estudo, no vosso caderno virtual. Esse “caderno” dá-vos mais liberdade de escrever sobre cada tarefa e sobre o que foram sentindo ao longo da semana: não há respostas erradas!

Temos em consideração que estamos a passar por tempos difíceis e por medidas extraordinárias. Vocês têm muito trabalho com outras disciplinas, por isso pedimos que façam a organização e gestão necessárias para que tudo flua tranquilamente.

Se tiverem alguma dúvida ou dificuldade, no decorrer deste processo, entrem em contacto connosco:

[Meu email](#) e [email da professora titular](#)

Nas folhas seguintes, seguem as duas tarefas, com as respetivas tabelas (1 e 2), critérios, níveis de desempenho e questões!

O método será o mesmo utilizado no guia anterior: leiam primeiro os critérios e níveis de desempenho antes de realizar as tarefas! 😊

Assim, recordamos que nos devem enviar, por email, as respostas todas, atempadamente, num documento novo, colocando as seguintes informações (não tem de ser em tabela):

Tabela I: Tarefas da semana

Primeiro dia de estudo	Caderno virtual	Último dia de estudo
Tarefa 1: Critério 1 – nível de desempenho + Critério 2 – nível de desempenho + Critério 3 – nível de desempenho + Respostas às questões Tarefa 2: Critério 1 – nível de desempenho + Critério 2 – nível de desempenho + Critério 3 – nível de desempenho + Respostas às questões	Partilhem connosco o que escreveram no caderno virtual, durante a semana (em caso de dúvida, leiam a primeira folha do guia 1, que contém o que podem incluir aqui). Podem inclusive, por exemplo, se for mais fácil, escrever algo todos os dias ou logo a seguir ao vosso estudo, como se fosse um diário.	Tarefa 1: Critério 1 – nível de desempenho + Critério 2 – nível de desempenho + Critério 3 – nível de desempenho + Respostas às questões Tarefa 2: Critério 1 – nível de desempenho + Critério 2 – nível de desempenho + Critério 3 – nível de desempenho + Respostas às questões

Bom trabalho! 😊

Tarefa 1 – *Análise do texto*

Alunos de Canto e Piano

- a) Atenta no texto e escreve-o numa folha de papel, sublinhando as palavras chave de cada estrofe.
- b) Decifra o texto, refletindo e respondendo a estas questões:

1ª estrofe - Quem é que tem de acordar? Embalar o quê? Vinde onde? Arrancar o quê?

2ª estrofe – Quem é que tem de acordar? Vinde incendiar o quê?

3ª estrofe – Acendei o quê? Acordai depois do quê?

- c) Escreve no teu caderno virtual de que forma podes relacionar o texto com alguma experiência pessoal tua (por exemplo: em que circunstâncias poderias declamar esse texto, tendo em conta uma experiência tua, e porquê). No final, envia para nós.

Para todos os alunos

Tabela 1 para todos os alunos: Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 1

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Atitude na tarefa	Realizei todos os passos com empenho e dedicação.	Realizei todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 Análise e interpretação do texto	Realizei a análise e interpretação do texto sem dificuldades.	Realizei a análise e interpretação do texto com algumas dificuldades.	Realizei a análise e interpretação do texto com muitas dificuldades.
3 Associação do texto com a experiência pessoal	Foi fácil associar o texto com a minha experiência pessoal.	Tive alguma dificuldade em associar o texto com a minha experiência pessoal.	Tive muita dificuldade em associar o texto com a minha experiência pessoal.
4 Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

- 1- Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e em que situações.

Tarefa 2 – Aprender a canção memorizando

Alunos de canto

a) De acordo com a tarefa anterior, verifica se a tua visão da obra mudou.

Para memorizar podemos recorrer a várias técnicas: para além da repetição, da declamação, podemos criar e procurar imagens, textos, desenhos, gestos, movimentos, que nos ajudem a visualizar rapidamente o texto e/ou melodia.

b) Experimenta escrever os teus textos ou procurar outros textos sobre a temática; desenha ou procura desenhos, imagens; cria gestos relacionados com o texto; explora a tua criatividade e partilha connosco.

c) De seguida, declama o texto, usando diferentes intensidades na voz falada, de acordo com as emoções que gostarias de cantar. Envia para nós quais são essas emoções.

d) Faz uma gravação da canção, com texto, de memória. Envia para nós, por *email*.

Aluno de piano

a) De acordo com a tarefa anterior, verifica se a tua visão da obra mudou.

Para memorizar podemos recorrer a várias técnicas: para além da repetição de determinadas passagens, da declamação do nome das notas, podemos criar e procurar imagens, textos, palavras, desenhos, gestos, movimentos, que nos ajudem a visualizar rapidamente o texto e/ou melodia.

b) Experimenta escrever os teus textos ou procurar outros textos sobre a temática; desenha ou procura desenhos, imagens; cria gestos relacionados com o texto; explora a tua criatividade e partilha connosco.

c) De seguida, estuda a tua parte e aponta qual/quais foi/foram o(s) método(s) que te ajudou/ajudaram mais.

d) Faz uma gravação, tocando a mão esquerda e cantando, de memória, a melodia principal da soprano, ao mesmo tempo. Envia para nós, por *email*.

Para os alunos de canto

Tabela 2 para alunos de canto: critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 2

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Rigor na melodia e ritmo de acordo com a partitura	Consigo cantar, sem dificuldades, o ritmo e a melodia corretamente, sem auxílio do piano.	Consigo cantar, com alguma dificuldade, o ritmo e a melodia corretamente, recorrendo, por vezes, ao auxílio do piano.	Consigo cantar, com muitas dificuldades, o ritmo e a melodia corretamente, recorrendo muitas vezes, ao auxílio do piano.
2 Fluência da leitura e segurança na execução	Consigo cantar, do início ao fim, sem hesitações na leitura e com segurança, sem auxílio do piano.	Consigo cantar, do início ao fim, com algumas hesitações na leitura e com alguma segurança, recorrendo, por vezes, ao auxílio do piano.	Consigo cantar, do início ao fim, com muitas hesitações na leitura e com pouca segurança, recorrendo, muitas vezes, ao auxílio do piano.
3 Memorização	Consigo cantar a canção com o texto correto das três estrofes, do início ao fim, sem recorrer à partitura.	Consigo cantar a canção com o texto correto das três estrofes, do início ao fim, recorrendo algumas vezes à partitura.	Consigo cantar a canção com o texto correto das três estrofes, do início ao fim, recorrendo à partitura.
4 Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

1- Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, partilha connosco as tuas dificuldades.

2- Escreve sobre o processo de memorização, no teu caderno virtual, e envia para nós.

3- Indica, colocando um X, a emoção/as emoções que sentiste ao longo da tarefa 2:

Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra: _____

Para o aluno de piano

Tabela 2 para aluno de piano: critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 2

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Rigor na melodia, no ritmo, na harmonia de acordo com a partitura	A mão esquerda e mão direita estão seguras individualmente e na sua junção.	A mão esquerda e a mão direita estão seguras individualmente. A junção da mão esquerda e mão direita está segura, nalgumas partes, noutras não.	A mão esquerda e/ou mão direita ainda não estão seguras individualmente. A junção da mão esquerda e mão direita ainda não está segura em nenhuma parte.
2 Fluência da leitura e segurança na execução	Consigo tocar do início ao fim, sem hesitações na leitura e com segurança.	Consigo tocar, do início ao fim, com algumas hesitações na leitura e com alguma segurança.	Consigo tocar, do início ao fim, com muitas hesitações na leitura e com pouca segurança.
3 Memorização	Consigo tocar a mão esquerda e cantar a melodia da mão direita de memória.	Consigo tocar a mão esquerda e cantar a melodia da mão direita, recorrendo algumas vezes à partitura na leitura da melodia a cantar.	Consigo tocar a mão esquerda e cantar a melodia da mão direita, recorrendo sempre à partitura na leitura da melodia a cantar.
4 Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

1 - Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, coloca na partitura as secções onde sentiste mais dificuldade e que ainda requerem trabalho e dedicação. Partilha connosco essas dificuldades.

2- Escreve sobre o processo de memorização, no teu caderno virtual, e envia para nós.

3 – Indica, colocando um X, a emoção/as emoções que sentiste ao longo da tarefa 2:

Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra: _____

ANEXO AC - Respostas dos alunos ao Guia para o estudo individual 2

Respostas dos alunos ao Guia de estudo individual 2

Tabela 3: Respostas dos alunos à Tarefa 1 do Guia de estudo individual 2

Exercícios, critérios e perguntas	Níveis de descrição de desempenho na tarefa			
	Aluna E	Aluna F	Aluno S	Aluno R
<p>a)</p> <p><i>Atenta no texto e escreve-o numa folha de papel, sublinhando as palavras chave de cada estrofe.</i></p>	-	-	-	-
<p>b)</p> <p><i>Decifra o texto, refletindo e respondendo a estas questões:</i></p> <p><i>1ª estrofe - Quem é que tem de acordar? Embalar o quê? Vinde onde? Arrancar o quê?</i></p> <p><i>2ª estrofe – Quem é que tem de acordar? Vinde incendiar o quê?</i></p> <p><i>3ª estrofe – Acendei o quê? Acordai depois do quê?</i></p>	<p>“Estrofe 1: Quem é que tem de acordar? Os homens Embalar o quê? A dor Vinde onde? Do clamor Arrancar o quê? A flor Estrofe 2: Quem é que tem de acordar? Os raios e tufões</p>	-	<p>“1.ª estrofe: Os homens que dormem têm que acordar. Os homens estão a embalar a dor dos silêncios vis. Os homens devem ir no clamor das almas viris. Os homens devem arrancar a flor que dorme na raiz. 2.ª estrofe: Os raios e os tufões que dormem no ar têm que acordar.</p>	<p>“1ª estrofe – Os homens/ a dor/ ao clamar das almas viris/ a flor; 2ª estrofe – Os raios e os tufões/ as pedras e o mar; 3ª estrofe – O mar/ depois das lutas finais.”</p>

	<p>Vinde incendiar o quê? As pedras, o mar, o mundo e os corações. Estrofe 3: Acendei o quê? Este mar sem cais Acordai depois do quê? Das lutas finais”</p>		<p>Os raios e tufões vêm incendiar as pedras e o mar o mundo e os corações de astros e canções. 3.ª estrofe: Acendei de almas e de sóis o mar sem cais nem luz de faróis. Acordai depois das lutas finais.”</p>	
<p>c) <i>Escreve no teu caderno virtual de que forma podes relacionar o texto com alguma experiência pessoal tua (por exemplo: em que circunstâncias poderias declamar esse texto, tendo em conta uma experiência tua, e porquê). No final, envia para nós.</i></p>	<p>“Eu percebi o texto mas fora de um momento de concerto ou aula, não me vejo a declamar este poema , nem relaciono com nenhuma experiência pessoal.”</p>	-	<p>“Penso que este texto poder-se-ia relacionar com uma situação em que eu precisasse de muita força de vontade e carácter, tal como numa prestação pública ou um concurso.”</p>	-
<p>Critério 1</p>	<p>Nível A</p>	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p>	<p>Nível A</p>	<p>Nível A</p>

Atitude na tarefa		<u>Último dia de estudo:</u> Nível A		
Critério 2 Análise e interpretação do texto	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Critério 3 Associação do texto com a experiência pessoal	Nível C	<u>1º dia de estudo:</u> Nível C “(não consegui encontrar nenhuma experiência pessoal onde tivesse que declamar este texto)” <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível C “não me lembro de nada”
Critério 4 Autoanálise e autorreflexão	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> -	Nível A	Nível A
Pergunta 1	“Nível C, no terceiro	-	-	-

<p><i>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e em que situações.</i></p>	<p>critério, pois não consigo neste momento associar o texto com alguma experiência pessoal.”</p>			
<p>Caderno virtual</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>

Tabela 4: Respostas dos alunos à Tarefa 2 do Guia de estudo individual 2

Exercícios, critérios e perguntas	Níveis de descrição de desempenho na tarefa			
	Aluna E	Aluna F	Aluno S	Aluno R
<p>a)</p> <p><i>De acordo com a tarefa anterior, verifica se a tua visão da obra mudou. Para memorizar podemos recorrer a várias técnicas: para além da repetição, da declamação, podemos criar e procurar imagens, textos, desenhos, gestos, movimentos, que nos ajudem a visualizar rapidamente o texto e/ou melodia.</i></p>	-	-	“Sim, a minha visão da obra mudou, pois ao compará-la com a minha experiência pessoal, tornou-se mais fácil de perceber a analisar a peça.”	-
<p>b)</p> <p><i>Experimenta escrever os teus textos ou procurar outros textos sobre a temática; desenha ou procura desenhos, imagens; cria gestos relacionados com o texto; explora a tua criatividade e partilha connosco.</i></p>	-	“Como não encontrei uma experiência pessoal que com que me pudesse relacionar então decidi criar uma “personagem” que se sentisse revoltada com algo na sua vida. Enquanto eu era esta personagem e declamava o texto senti alguma revolta,	-	“Para me ajudar na memorização da letra, na primeira estrofe pensei na imagem de um homem a chorar, na segunda estrofe pensei num mundo cinzento e na terceira estrofe pensei em alguém sem rumo, que não tem um destino.”

		<p>juntamente com uma grande determinação e vontade de mudança. A personagem era também alguém bastante eloquente e persuasiva.”</p>		
<p>c) (alunos de canto)</p> <p><i>De seguida, declama o texto, usando diferentes intensidades na voz falada, de acordo com as emoções que gostarias de cantar. Envia para nós quais são essas emoções.</i></p> <p>c) (aluno de piano)</p> <p><i>De seguida, estuda a tua parte e aponta qual/quais foi/foram o(s) método(s) que te ajudou/ajudaram mais.</i></p>	<p>-</p>	<p>“Como não encontrei uma experiência pessoal que com que me pudesse relacionar então decidi criar uma “personagem” que se sentisse revoltada com algo na sua vida. Enquanto eu era esta personagem e declamava o texto senti alguma revolta, juntamente com uma grande</p>	<p>-</p>	<p>“Na primeira estrofe, sentir a dor dos homens e no último verso da primeira estrofe sentir que estou a dar um abanão. Na segunda estrofe, sentir que vivo num mundo cinzento, onde não há cor, onde não há felicidade. Na terceira estrofe, sentir que estou perdido no mundo, que não tenho um objetivo. E no último verso,</p>

		determinação e vontade de mudança. A personagem era também alguém bastante eloquente e persuasiva.”		glorificar os heróis.”
<p>d) (alunos de canto)</p> <p><i>Faz uma gravação da canção, com texto, de memória. Envia para nós, por email.</i></p> <p>d) (aluno de piano)</p> <p><i>Faz uma gravação, tocando a mão esquerda e cantando, de memória, a melodia principal da soprano, ao mesmo tempo. Envia para nós, por email.</i></p>	Enviada (áudio)	Enviada (áudio)	Enviada (áudio)	Enviada (vídeo)
<p>Critério 1 (alunos de canto)</p> <p>Rigor na melodia e ritmo de acordo com a partitura</p> <p>Critério 1 (aluno de piano)</p> <p>Rigor na melodia, no ritmo, na harmonia de acordo com a partitura</p>	Nível A	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível A	Nível A
Critério 2	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u>	Nível A	Nível A

<p>Fluência da leitura e segurança na execução</p>		<p>Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>		
<p>Critério 3 Memorização</p>	<p>Nível A</p>	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível B “(houve algumas hesitações principalmente na segunda estrofe)” <u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	<p>Nível B</p>	<p>Nível C “não decorei nada”</p>
<p>Critério 4 Autoanálise e autorreflexão</p>	<p>Nível A</p>	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	<p>Nível A</p>	<p>Nível A</p>
<p>Pergunta 1 (alunos de canto) <i>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, partilha connosco as tuas dificuldades.</i> Pergunta 1 (aluno de piano) Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, coloca na partitura as secções onde sentiste mais dificuldade e que ainda requerem trabalho e dedicação. Partilha connosco essas dificuldades.</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>“Assinalei o nível B no critério 3, pois apesar de conhecer a melodia bastante bem, foi a primeira vez que a cantei, pelo que houve algumas dificuldades na sua memorização.”</p>	<p>-</p>

<p>Pergunta 2</p> <p><i>Escreve sobre o processo de memorização, no teu caderno virtual, e envia para nós.</i></p>	<p>“Repetir várias vezes o texto na voz falada e cantada.”</p>	-	-	-
<p>Pergunta 3</p> <p><i>Indica, colocando um X, a emoção/as emoções que sentiste ao longo da tarefa 2:</i></p> <p><i>Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra:</i></p> <p>_____</p>	<p>“Alegria”</p>	<p><u>1º dia de estudo:</u> “Nostalgia*” <u>Último dia de estudo:</u> “Alegre”</p>	<p>“Tristeza e angústia foram as emoções que senti ao longo da realização da tarefa 2.”</p>	<p>“Alegria”</p>
<p>Caderno virtual</p>	-	<p><u>“Durante a semana</u> *Eu já tinha cantado esta obra num outro coro, fora do CRCB. Apesar de ter cantado outra voz ainda me lembrava muito bem da voz do contralto. Ao longo da semana esforcei-me principalmente para assimilar a segunda estrofe, que era a que</p>	-	-

		estava menos segura e tentei certificar-me que os cromatismos dos compassos 13 e 14 estavam afinados.”		
--	--	--	--	--

Nota:

- Todos os Alunos trabalharam a canção “Acordai!” de Fernando Lopes-Graça

ANEXO AD - Notas de campo sobre o Guia para o estudo individual 2

Após este segundo guia, verificou-se uma evolução no aluno S. Pelo que o aluno escreveu, verificou-se empenho e cuidado nas tarefas e no critério correspondente à *autoanálise e autorreflexão* passou de nível B para nível A. O mesmo podemos verificar em relação ao aluno E, tendo tido melhorias nos mesmo critério, e também nos correspondentes ao *rigor na melodia e ritmo, de acordo com a partitura* e de *fluência da leitura e segurança na execução*. Por ter trabalhado a mesma canção no guia anterior, houve continuidade do trabalho e critérios comuns, podendo assim ver uma possível evolução. Portanto, os critérios que já tinham sido trabalhados no guia anterior, subiram de nível, ao passo que os novos critérios tiveram níveis de desempenho B ou até mesmo C.

Relativamente à aluna F, pudemos verificar que não houve tanta partilha, principalmente na parte das alíneas. O aluno R foi o que se manteve mais “estável”, em relação ao guia anterior, apesar de ter obtido um nível de desempenho C, *no critério de memorização*.

Todos os guias foram entregues atempadamente, no dia 8/03.

O “caderno virtual” continuou a não ser muito utilizado, mas as questões de alíneas foram criadas também para dar oportunidade de reflexão guiada, de acordo com os elementos que indicámos em cada uma delas. Pensou-se tornar a referir a importância do “caderno virtual” como forma de continuar a dar oportunidade aos alunos de se exprimirem e partilharem mais sobre o seu processo de aprendizagem.

O facto de se criarem descritores de nível de desempenho diferenciados para canto e para piano, torna o processo de análise um pouco mais complexo, mas vai mais encontro da natureza do instrumento de cada um e necessidades de cada um, tendo tido o cuidado de darmos pistas de como podem, também no futuro, trabalhar aspetos musicais, expressivos e/ou de memorização.

O trabalho de contexto histórico e de importância do texto foi trabalhado por todos os alunos, por considerarmos ser imperativo o próprio aluno de instrumento pensar sobre

estes aspetos e curiosamente, em particular na questão sobre a experiência pessoal, foi o único que conseguiu dar resposta ao pedido.

Por termos obtido respostas tão opostas em relação às emoções sentidas, pensámos incluir nos próximos guias, o pedido de uma justificação para podermos encontrar ligação e justificação para as emoções sentidas.

Uma vez que houve pontos que não foram desenvolvidos pelos alunos, optou-se por enviar um *feedback* conjunto (da investigadora e da professora titular) para os alunos poderem reorientar o seu trabalho individual. Esse *feedback* (ANEXO AE) foi enviado a cada aluno, em específico, por *email*, no dia 16/03. Apenas o aluno S respondeu ao pedido (ANEXO AQ), no dia 17/03.

ANEXO AE - *Feedback* enviado aos alunos sobre o Guia para o estudo individual 2

Olá F,

Desde já, muito obrigada pela tua partilha! :)

Ficamos muito contentes que consigas reconhecer e partilhar connosco as tuas respostas, gravação, assim como referir em que nível te encontras. Isso é ótimo!

Relativamente à experiência pessoal, arranjaste uma boa estratégia: criar uma personagem. Boa solução, bom trabalho! No entanto, lanço o desafio de olhares novamente para o texto e de tentares encontrar uma experiência da tua vida que se relacione.

Quanto à gravação que enviaste, ela está muito bem. Ainda assim, gostaria que ouvisses a gravação e fizesses uma autoanálise, de acordo com os critérios da tarefa 2, independentemente das respostas que já enviaste. Depois envia para nós, por *email*, o que observaste/ouviste/refletiste.

Força e continuação de um bom trabalho! :)

Qualquer dúvida que tenhas, estamos ao dispor.

Até breve e muita Saúde,

Mariana Picado

Olá E,

Desde já, muito obrigada pela tua partilha! :)

Ficamos muito contentes que consigas reconhecer e partilhar connosco as tuas respostas, gravação, assim como referir em que nível te encontras. Isso é ótimo!

Relativamente à experiência pessoal, lanço o desafio de voltares a ler o texto e de tentares encontrar uma experiência da tua vida que se relacione. Caso ainda seja difícil, podes sempre criar uma personagem e imaginar uma situação. Tenta dar significado às palavras que são ditas, especialmente em contexto “estudo individual”.

Quanto à gravação que enviaste, ela está muito bem. No entanto, gostava que ouvisses a gravação, de novo, e que fizesses uma autoanálise, tendo em conta os critérios da tarefa 2, independentemente das respostas que enviaste. Depois gostaria que enviasses para nós o que observaste/ouviste/refletiste.

Força e continuação de um bom trabalho! :)

Qualquer dúvida que tenhas, estamos ao dispor.

Até breve e muita Saúde,

Mariana Picado

Olá R,

Desde já, muito obrigada pela tua partilha! :)

Ficamos muito contentes que consigas reconhecer e partilhar connosco as tuas respostas, gravação, assim como referir em que nível te encontras. Isso é ótimo!

Relativamente à experiência pessoal, gostaria que voltasses a ler o texto e que tentasses encontrar uma experiência da tua vida que se relacione. Caso ainda seja difícil, podes sempre criar uma personagem e imaginar uma situação.

Na tarefa 2 (alíneas b e c), arranjaste uma boa estratégia com a criação de uma história, com cores e emoções. Boa solução, bom trabalho!

Quanto à gravação que enviaste, ela está muito bem. No entanto, lanço o desafio de ouvires essa gravação que enviaste e de fazeres uma autoanálise, de acordo com os critérios da tarefa 2, independentemente das respostas que já foram enviadas. Depois, envia para nós, por *email*, o que observaste/ouviste/refletiste.

Tenta, também, memorizar a canção, que acreditamos que és capaz.

Força e continuação de um bom trabalho! :)

Qualquer dúvida que tenhas, estamos ao dispor.

Até breve e muita Saúde,

Mariana Picado

Olá S,

Desde já, muito obrigada pela tua partilha! :)

Ficamos muito contentes que tenhas conseguido reconhecer e partilhar connosco as tuas respostas, gravação, assim como referir em que nível te encontras. Isso é ótimo!

A gravação que recebemos está muito bem, de acordo com o desafio que foi lançado. Porém, proponho que ouças a gravação que enviaste e que faças uma autoanálise, de acordo com os critérios da tarefa 2, independentemente das respostas que foram enviadas. Depois envia para nós, por *email*, o que observaste/ouviste/refletiste.

Força e continuação de um bom trabalho! :)

Qualquer dúvida que tenhas, estamos ao dispor.

Até breve e muita Saúde,

Mariana Picado

ANEXO AF - Resposta do aluno S ao *feedback* enviado

Olá,

Após ouvir a gravação e rever os critérios da tarefa, penso que:

- relativamente ao critério 1, as mãos separadas estão seguras, assim como na sua junção, apesar de, raramente, haverem alguns deslizos;
- no critério 2, consigo tocar a peça sem hesitações;
- relativamente ao critério 3, a memória da melodia do mão direita ainda tem alguns percalços.

Notei também, nesta reavaliação da gravação, que poderia ter posto mais emoção ao cantar.

Cumprimentos,

S

ANEXO AG - Guia para o estudo individual 3

Guia para o estudo individual 3

Canção: “Canto de Paz” de Fernando Lopes-Graça

Data limite de entrega dos materiais: 19 de março de 2021

Devem realizar as tarefas no início do período de estudo, assim que recebem o guia, e efetuá-las novamente, no final do período de estudo, perto do dia ou no dia da entrega. Assim, podem verificar a evolução do vosso estudo individual (e nós também).

Para além das indicações dos níveis de desempenho e das respostas às perguntas, gostaríamos de receber, de todos os alunos, o que escreveram entre o primeiro e o último dia de estudo, no vosso caderno virtual. Esse “caderno” dá-vos mais liberdade de escrever sobre cada tarefa e sobre o que foram sentindo ao longo da semana: não há respostas erradas!

Temos em consideração que estamos a passar por tempos difíceis e por medidas extraordinárias. Vocês têm muito trabalho com outras disciplinas, por isso pedimos que façam a organização e gestão necessárias para que tudo flua tranquilamente.

Se tiverem alguma dúvida ou dificuldade, no decorrer deste processo, entrem em contacto connosco:

[Meu email](#) e [email da professora titular](#)

Nas folhas seguintes, seguem as duas tarefas, com as respetivas tabelas (1 e 2), critérios, níveis de desempenho e questões!

O método será o mesmo utilizado nos guias anteriores: leiam primeiro os critérios e níveis de desempenho, antes de realizar as tarefas! 😊

Bom trabalho! 😊

Tarefa 1 – Construção de um plano de estudo – aspetos musicais

Alunos de Canto e aluno de Piano

De acordo com o trabalho que temos vindo a desenvolver até agora e tendo em conta as indicações das tarefas dos guias anteriores, verifica o que precisas de aprender ou melhorar nesta canção, a nível musical: melodia, ritmo, harmonia, fraseado, dinâmicas, articulações, etc (até ao compasso 4, do 1º sistema, da página 21).

- a) Constrói um plano de estudo e descreve-o, tendo em conta um aspeto que consideras fundamental aprender ou melhorar, nesta canção, de forma a que, musicalmente, esta secção fique segura e bem estruturada (com notas, ritmo, dinâmicas, articulações corretas). Envia para nós, por *email*.
- b) Faz uma gravação da canção (no caso dos cantores, com texto), até ao compasso 4, do 1º sistema, da página 21. Envia para nós, por *email*.

Para todos os alunos

Tabela 1 para todos os alunos: Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 1

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Para todos os alunos Atitude na tarefa	Realizei todos os passos com empenho e dedicação.	Realizei todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 Para todos os alunos Seleção de aspeto musical fundamental a trabalhar	Consigo identificar, com muita facilidade, um aspeto musical que preciso trabalhar/melhorar na peça.	Consigo identificar, com facilidade, um aspeto musical que preciso trabalhar/melhorar na peça.	Consigo identificar, com pouca facilidade, um aspeto musical que preciso trabalhar/melhorar na peça.
3 Para todos os alunos Construção de um plano de estudo	Consigo construir um plano de estudo, com muita facilidade, que vá ao encontro das minhas dificuldades.	Consigo construir um plano de estudo, com facilidade, que vá ao encontro das minhas dificuldades.	Consigo construir um plano de estudo, com pouca facilidade, que vá ao encontro das minhas dificuldades.
4 Para todos os alunos Segurança e rigor musical na execução	Consigo cantar/tocar com segurança e rigor musical.	Consigo cantar/tocar com alguma segurança e algum rigor musical.	Consigo cantar/tocar com pouca segurança e pouco rigor musical.
5 Para todos os alunos Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

- 1- Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e em que situações.

Tarefa 2 – Declamação de texto e emoção

Alunos de Canto e aluno de Piano

Atenta ao texto, do compasso 5, do 1º sistema, da página 21 até ao compasso 3, do 1º sistema, da página 22:

De par em par aberta com sol até ao fundo,
Gastai a alma toda na harmonia do mundo.

*Homens deixai abrir a alma ao que vier,
Deixai entrar a paz do tempo que ela quer.*

Homens que vagueais pela berma da vida,
Tereis enfim sinais da glória prometida.

*Homens deixai abrir a alma ao que vier,
Deixai entrar a paz do tempo que ela quer.*

Na voz do Dia Novo a dar bom dia aos astros,
Quando a tristeza for só pó dos vossos rastros,

*Homens deixai abrir a alma ao que vier,
Deixai entrar a paz do tempo que ela quer.*

- a) **Para todos os alunos:** seleciona uma emoção que tenha a ver com a mensagem do texto. Explica-nos porque a escolheste e faz uma gravação, declamando o texto de acordo com essa emoção selecionada. Envia para nós, por *email*.
- b) **Para o aluno de piano:** explica de que forma poderás estudar a tua parte de piano, de acordo com a emoção e a declamação do texto que realizaste; descreve que tipos de movimentos te podem ajudar a chegar a esse resultado sonoro. Envia para nós, por *email*.
- c) **Para todos os alunos:** analisa a tua gravação e verifica se a emoção que escolheste está presente nesse vídeo. Descreve o que vês e de que forma a vês ou não, na tua prestação. Envia para nós, por *email*.

Para todos os alunos

Tabela 2 para todos os alunos: critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 2

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Para todos os alunos Identificação de emoção no texto	Consigo identificar, com muita facilidade, uma emoção relativamente ao texto da secção da canção.	Consigo identificar, com alguma facilidade, uma emoção relativamente ao texto da secção da canção.	Consigo identificar com pouca facilidade, uma emoção relativamente a texto da secção da canção.
2 Para todos os alunos Declamação do texto	Consigo declamar o texto com muita facilidade, tendo em conta a emoção que escolhi.	Consigo declamar o texto, com facilidade, tendo em conta a emoção que escolhi.	Consigo declamar o texto, com pouca facilidade, tendo em conta a emoção que escolhi.
3 Para o aluno de piano Transposição dessa emoção ao piano	Consigo refletir e associar, com muita facilidade, a emoção do texto ao som que pretendo tirar do piano.	Consigo refletir e associar, com facilidade, a emoção do texto ao som que pretendo tirar do piano.	Consigo refletir e associar, com pouca facilidade, a emoção do texto ao som que pretendo tirar do piano.
4 Para todos os alunos Análise do vídeo	Consigo ver o vídeo, analisar e descrever a minha prestação, de forma descontraída, confortável, sem dificuldades.	Consigo ver o vídeo, analisar e descrever a minha prestação, de forma pouco descontraída, pouco confortável e com algumas dificuldades.	Consigo ver o vídeo, analisar e descrever a minha prestação, de forma contraída, desconfortável e com dificuldade.
5 Para todos os alunos Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

- 1- Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, partilha connosco as tuas dificuldades.
 - 2- Escreve sobre o processo de declamação do texto e de análise do vídeo, no teu caderno virtual, e envia para nós.
 - 3- Indica e partilha connosco qual/quais a emoção/as emoções que sentiste ao longo da tarefa 2:
Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra: _____
- 3.1. – Porque te sentiste assim?

ANEXO AH - Respostas dos alunos ao Guia para o estudo individual 3

Respostas dos alunos ao Guia de estudo individual 3

Tabela 5: Respostas dos alunos à Tarefa 1 do Guia de estudo individual 3

Exercícios, critérios e perguntas	Níveis de descrição de desempenho na tarefa			
	Aluna E	Aluna F	Aluno S	Aluno R
<p>a)</p> <p><i>Constrói um plano de estudo e descreve-o, tendo em conta um aspeto que consideras fundamental aprender ou melhorar, nesta canção, de forma a que, musicalmente, esta secção fique segura e bem estruturada (com notas, ritmo, dinâmicas, articulações corretas). <u>Envia para nós, por email.</u></i></p>	<p>“Estar mais segura na parte do solo.”</p>	<p>“Plano de estudo: interiorizar melhor o texto para poder criar um melhor fraseado e mais fluidez enquanto estou a cantar. Declamar o texto várias vezes e tentar dar-lhe uma cor diferente de cada vez que o declamo.”</p>	<p>“O aspeto que considero fundamental trabalhar nesta secção é a dinâmica, pois nesta parte é necessário tocar pianíssimo.”</p>	<p>“Para esta música quis focar-me na memorização da letra, apesar de ainda não ser pedido, depois já ter a melodia e o ritmo bem estudados. Recorri, simplesmente, à repetição diária do texto.”</p>
<p>b)</p> <p><i>Faz uma gravação da canção (no caso dos cantores, com texto), até ao compasso 4, do 1º sistema, da página 21. <u>Envia para nós, por email.</u></i></p>	Enviada (áudio)	Enviada (vídeo)	Enviada (áudio)	Enviada (vídeo)
<p>Critério 1</p> <p>Atitude na tarefa</p>	Nível A	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível A	Nível A

Critério 2 Seleção de aspeto musical fundamental a trabalhar	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Critério 3 Construção de um plano de estudo	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível B	Nível A
Critério 4 Segurança e rigor musical na execução	Nível B	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Critério 5 Autoanálise e autorreflexão	Nível A	-	Nível A	Nível A
Pergunta 1 <i>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e em que situações.</i>	“ Pois preciso de estar mais segura”	-	“No critério 3 assinalei a opção B, pois às vezes tenho que pensar bastante para construir um plano de estudo.”	-
Caderno virtual	-	-	-	-

Tabela 6: Respostas dos alunos à Tarefa 2 do Guia de estudo individual 3

Exercícios, critérios e perguntas	Níveis de descrição de desempenho na tarefa			
	Aluna E	Aluna F	Aluno S	Aluno R
<p>a)</p> <p><i>Seleciona uma emoção que tenha a ver com a mensagem do texto. Explica-nos porque a escolheste e faz uma gravação, declamando o texto de acordo com essa emoção selecionada. <u>Envia para nós, por email.</u></i></p>	<p>“Escolhi a alegria com um pouco de esperança, porque acho que o texto pede esperança.”</p>	<p>“A emoção que decidi escolher foi esperança, pois era isso que senti que o texto me transmitia. No início não foi fácil: nos primeiros dias ainda me debati bastante sobre como declamar o texto. Fui conseguindo encaixar esta emoção no texto mas sinto que às vezes ainda não sei bem como eu gostaria. Para conseguir declamar o texto com verdadeiro sentido primeiro analisei bem o poema e fui experimentando declamá-lo de várias maneiras diferentes até encontrar aquela que me soava melhor. Quando analisava o que</p>	<p>“Na minha opinião, a emoção que mais se relaciona com o texto é a esperança, pois me parece ser essa a mensagem do texto, ao prometer a paz, a glória e a harmonia.”</p>	<p>“Esperança”</p>

		<p>tinha feito prestava atenção aquilo que eu estava a tentar transmitir e aquilo que realmente transmitia. “</p>		
<p>b) (para aluno de piano)</p> <p><i>Explica de que forma poderás estudar a tua parte de piano, de acordo com a emoção e a declamação do texto que realizaste; descreve que tipos de movimentos te podem ajudar a chegar a esse resultado sonoro. Envia para nós, por email.</i></p>	-	-	<p>“De acordo com a emoção com que me relacionei, penso que, para a traduzir ao piano, poderia utilizar movimentos dos braços mais graciosos, para passar essa mensagem de esperança.”</p>	-
<p>c)</p> <p><i>Analisa a tua gravação e verifica se a emoção que escolheste está presente nesse vídeo. Descreve o que vês e de que forma a vês ou não, na tua prestação. Envia para nós, por email.</i></p>	<p>“A meu ver faltava um pouco mais de emoção.”</p>	<p>“Na gravação que eu envio acho que, apesar de estar presente a emoção que eu escolhi, podia tê-la demonstrado melhor.”</p>	<p>“Penso que a emoção escolhida por mim está presente na gravação, principalmente, nos dois versos que se repetem que, só por si,</p>	<p>“Na minha gravação, eu consigo identificar a emoção que escolhi. Destacando a forma como entoo o texto.”</p>

			revelam esperança no futuro.”	
Critério 1 Identificação de emoção no texto	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Critério 2 Declamação do texto	Nível B	<u>1º dia de estudo:</u> Nível B <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Critério 3 (aluno de piano) Transposição dessa emoção ao piano	-	-	Nível A	-
Critério 4 Análise do vídeo	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> -	Nível A	Nível A
Critério 5 Autoanálise e autorreflexão	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Pergunta 1 <i>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, partilha connosco as tuas dificuldades.</i>	“Falta mais emoção.”	<u>1º dia de estudo:</u> “Perdida, pois estava ainda à procura, dentro de mim, do sentimento que o texto pede.”	-	-

		<u>Último dia de estudo:</u> -		
Pergunta 2 <i>Escreve sobre o processo de declamação do texto e de análise do vídeo, no teu caderno virtual, e envia para nós.</i>	-	-	-	-
Pergunta 3 <i>Indica e partilha connosco qual/quais a emoção/as emoções que sentiste ao longo da tarefa 2: Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra: _____</i>	“Alegria”	<u>1º dia de estudo:</u> “Perdida” <u>Último dia de estudo:</u> “Alegre”	“As emoções que senti ao realizar a tarefa 2 foram esperança e felicidade.”	“Alegria”
Pergunta 3.1. Porque te sentiste assim?	“Porque fiquei contente com as pequenas coisas que fui trabalhando e melhorando ao longo do meu trabalho.”	<u>1º dia de estudo:</u> “Pois estava ainda à procura, dentro de mim, do sentimento que o texto pede.” <u>Último dia de estudo:</u> “Porque apesar de não estar ainda no meu melhor senti que houve algumas melhoras ao longo da semana.”	“Senti estas emoções devido, principalmente, à mensagem do texto.”	“Por conseguir executar a tarefa.”
Caderno virtual	-	-	-	-

Nota:

- Todos os Alunos trabalharam a canção “Canto de Paz” de Fernando Lopes-Graça.

ANEXO AI - Notas de campo sobre o Guia para o estudo individual 3

Podemos verificar que todos os alunos têm apresentado uma evolução positiva na sua forma de expor e descrever o que é solicitado em cada tarefa. Apesar de alguns alunos serem mais sintéticos que outros, todos responderam às questões.

O caderno virtual continua a ser o registo menos utilizado pelos alunos, apesar de alguns deles apresentarem algumas respostas mais desenvolvidas e, por isso, foram contabilizadas também na parte do “caderno virtual”.

O grande problema nesta guia individual 3, foi a entrega tardia de alguns alunos. Os alunos S e R cumpriram o prazo estipulado, enviando as suas respostas no dia 19/03. A aluna F enviou no dia 21/03. No entanto, apesar dos vários *emails* e chamadas de atenção (já em momento de aulas presenciais), a aluna E apenas enviou as suas respostas no dia 4/05. Por esta razão, o guia 4, foi construído apenas tendo em conta as respostas recebidas pelos alunos R, S.

ANEXO AJ - Guia para o estudo individual 4

Guia para o estudo individual 4

Canção: “Canto de Paz” de Fernando Lopes-Graça

Data limite de entrega dos materiais: 26 de março de 2021

Devem realizar as tarefas no início do período de estudo, assim que recebem o guia, e efetuá-las novamente, no final do período de estudo, perto do dia ou no dia da entrega. Assim, podem verificar a evolução do vosso estudo individual (e nós também).

Para além das indicações dos níveis de desempenho e das respostas às alíneas e às perguntas, gostaríamos de receber, de todos os alunos, o que escreveram entre o primeiro e o último dia de estudo, no vosso caderno virtual. Esse “caderno” dá-vos mais liberdade de escrever sobre cada tarefa e sobre o que foram sentindo ao longo da semana: não há respostas erradas!

Temos em consideração que estamos a passar por tempos difíceis e por medidas extraordinárias. Vocês têm muito trabalho com outras disciplinas, por isso pedimos que façam a organização e gestão necessárias para que tudo flua tranquilamente.

Se tiverem alguma dúvida ou dificuldade, no decorrer deste processo, entrem em contacto connosco:

[Meu email](#) e [email da professora titular](#)

Nas folhas seguintes, seguem as duas tarefas divididas em alíneas de trabalho, com as respetivas tabelas (1 e 2), critérios, níveis de desempenho e questões!

O método será o mesmo utilizado nos guias anteriores: leiam primeiro os critérios e níveis de desempenho, antes de realizar as tarefas! ☺

Bom trabalho! ☺

Tarefa 1 – Trabalho individualizado de cada parte

Alunos de Canto e aluno de Piano

Cada um de vocês tem um papel na canção. Todos constroem e contam a história: desde a parte do *piano*, à voz da *solista* e às vozes que constituem o *tutti*.

Atenta na partitura e verifica quais os momentos da tua intervenção na peça (reflete por exemplo: toco/canto na peça inteira? Tenho um texto específico que se repete? A melodia repete/muda? O texto que canto é sempre diferente? A parte que toco tem elementos que se repetem ou estão constantemente a mudar? Etc.)

- a) De acordo com a parte que tens de interpretar na peça, faz uma análise sobre que papel poderás desempenhar no todo da canção/da história. Envia para nós, por *email*.
- b) De acordo com a análise solicitada na alínea a):
 - Para o aluno de piano - Faz uma gravação da tua intervenção, a partir do compasso 5, do 1º sistema, da página 21, até ao compasso 3, do 1º sistema, da página 22.
 - Para aluna solista - Faz uma gravação da tua intervenção, a partir do compasso 5, do 1º sistema, da página 21, até ao compasso 3, do 1º sistema, da página 22. - Para alunos da 2ª Voz - Faz uma gravação da tua intervenção, do compasso 4 do 1º sistema, da página 22 até ao compasso 1, do 3º sistema, da página 22.

Enviem para nós, por *email*.

Para todos os alunos

Tabela 1 para todos os alunos: Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 1

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Para todos os alunos Atitude na tarefa	Realizei todos os passos com empenho e dedicação.	Realizei todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos passos, pois não vi interesse na atividade.
2 Para todos os alunos Análise do meu papel na canção	Consigo refletir e encontrar/criar o meu papel na canção, sem dificuldades.	Consigo refletir e encontrar/criar o meu papel na canção, com alguma dificuldade.	Consigo refletir e encontrar/criar o meu papel na canção, com muita dificuldade.
3 Para todos os alunos Aplicação da análise do meu papel na canção no canto/no piano	Consigo imaginar e reproduzir (tocando/cantando) o papel que analisei da minha intervenção, sem dificuldades.	Consigo imaginar e reproduzir (tocando/cantando) o papel que analisei da minha intervenção, com alguma dificuldade.	Consigo imaginar e reproduzir (tocando/cantando) o papel que analisei da minha intervenção, com muita dificuldade.
4 Para todos os alunos Segurança e rigor musical na execução	Consigo cantar/tocar com segurança e rigor musical.	Consigo cantar/tocar com alguma segurança e algum rigor musical.	Consigo cantar/tocar com pouca segurança e pouco rigor musical.
5 Para todos os alunos Gravação de cada intervenção	Consigo gravar as partes solicitadas, sem dificuldades.	Consigo gravar as partes solicitadas, com alguma dificuldade.	Consigo gravar as partes solicitadas, com muita dificuldade.
6 Para todos os alunos Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

1- Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e em que situações.

Tarefa 2 – Emoções que sinto vs Emoções que preciso exprimir

Alunos de Canto e aluno de Piano

Por vezes, as emoções que sentimos no momento podem ser muito diferentes das que precisamos exprimir. Sê o teu próprio observador e:

- a) **Para todos os alunos:** verifica e escreve que emoção estás a sentir neste momento. Envia para nós, por email.
- b) **Para todos os alunos:** escolhe uma frase da canção (mesmo que não seja parte da tua intervenção) e escolhe uma emoção diferente da que sentes neste momento. Envia para nós as tuas escolhas, por email.
- c) **Para todos os alunos:** faz uma gravação com duas declamações - declama essa frase que escolheste, de acordo com a emoção de a) e declama a mesma frase de acordo com a emoção de b). Envia para nós, por email.

Para todos os alunos

Tabela 2 para todos os alunos: critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito da tarefa 2

Critérios	Desempenho no âmbito da tarefa		
	A	B	C
1 Para todos os alunos Identificação da emoção que sinto	Consigo identificar e partilhar a emoção que sinto, sem dificuldades.	Consigo identificar e partilhar a emoção que sinto, com alguma dificuldade.	Consigo identificar e partilhar a emoção que sinto, com muita dificuldade.
2 Para todos os alunos Escolha de uma emoção diferente da que sinto	Consigo escolher e partilhar uma emoção diferente da que sinto, sem dificuldades.	Consigo escolher e partilhar uma emoção diferente da que sinto, com alguma dificuldade.	Consigo escolher e partilhar uma emoção diferente da que sinto, com muita dificuldade.
3 Para todos os alunos Declamação da frase, de acordo com as emoções, em contexto de gravação	Declamo a frase, de acordo com as emoções solicitadas, gravando, sem dificuldades.	Declamo a frase, de acordo com as emoções solicitadas, gravando, com alguma dificuldade.	Declamo a frase, de acordo com as emoções solicitadas, gravando, com muitas dificuldades.
4 Para todos os alunos Autoanálise e autorreflexão	Analiso e reflito, muitas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, algumas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e sentido crítico.	Analiso e reflito, poucas vezes, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e sentido crítico.

1- Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, partilha connosco as tuas dificuldades.

2- Escreve sobre o processo de identificação e escolha das emoções solicitadas, em cada momento, no teu caderno virtual, e envia para nós.

3- Indica e partilha connosco qual/quais a emoção/as emoções que sentiste, relativamente à tarefa 2:

Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra: _____

3.1. – Porque te sentiste assim?

ANEXO AK - Respostas dos alunos ao Guia para o estudo individual 4

Respostas dos alunos ao Guia de estudo individual 4

Tabela 7: Respostas dos alunos à Tarefa 1 do Guia de estudo individual 4

Exercícios, critérios e perguntas	Níveis de descrição de desempenho na tarefa			
	Aluna E	Aluna F	Aluno S	Aluno R
<p>a)</p> <p><i>De acordo com a parte que tens de interpretar na peça, faz uma análise sobre que papel poderás desempenhar no todo da canção/da história. <u>Envia para nós, por email.</u></i></p>	<p>“Escolher o papel para mim é um pouco difícil, pois ainda não tenho assim nenhuma ideia.”</p>	-	<p>“No que toca à minha parte, eu toco durante toda a peça. A melodia mantém-se sempre mais ou menos a mesma, com algumas mudanças, principalmente no acompanhamento. No todo da canção, penso que desempenho o papel de acompanhante, mas incluindo a linha melódica principal.”</p>	<p>“O papel que desempenho nesta obra, é de chamar a atenção, é de encorajar os homens.”</p>
b)	Enviada (áudio)	Enviada (vídeo)	Enviada (áudio)	Enviada (vídeo)

<p><i>De acordo com a análise solicitada na alínea a): - Para o aluno de piano - Faz uma gravação da tua intervenção, a partir do compasso 5, do 1º sistema, da página 21, até ao compasso 3, do 1º sistema, da página 22. - Para aluna solista - Faz uma gravação da tua intervenção, a partir do compasso 5, do 1º sistema, da página 21, até ao compasso 3, do 1º sistema, da página 22. - Para alunos da 2ª Voz - Faz uma gravação da tua intervenção, do compasso 4 do 1º sistema, da página 22 até ao compasso 1, do 3º sistema, da página 22.</i></p> <p><i>Enviem para nós, por email.</i></p>				
<p>Critério 1</p> <p>Atitude na tarefa</p>	Nível A	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível A	Nível A
<p>Critério 2</p> <p>Análise do meu papel na canção</p>	Nível C	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível A	Nível A
<p>Critério 3</p> <p>Aplicação da análise do meu papel na canção no canto/no piano</p>	Nível C	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível A	Nível A
<p>Critério 4</p> <p>Segurança e rigor musical na execução</p>	Nível B	<p><u>1º dia de estudo:</u> Nível A</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> Nível A</p>	Nível B	Nível A

Critério 5 Gravação de cada intervenção	Nível B	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Critério 6 Autoanálise e autorreflexão	A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Pergunta 1 <i>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e em que situações.</i>	Critério 2 – Nível C – “Pois ainda não escolhi nenhum papel” Critério 3 – Nível C – “Pois ainda não escolhi nenhum papel” Critério 4 – Nível B – “tenho de ter mais segurança” Critério 5 – Nível B – “o sol bemol na gravação ainda está um pouco inseguro, mas em aula já começa a ficar cada vez mais seguro”	-	“Assinalei a opção B no critério 4, pois apesar de já ter alguma segurança na peça, ainda há certos aspetos a melhorar.”	-
Caderno virtual	-	-	-	-

Tabela 8: Respostas dos alunos à Tarefa 2 do Guia de estudo individual 4

Exercícios, critérios e perguntas	Níveis de descrição de desempenho na tarefa			
	Aluna E	Aluna F	Aluno S	Aluno R
<p>a)</p> <p><i>Verifica e escreve que emoção estás a sentir neste momento. Envia para nós, por email.</i></p>	Aluna E "Alegria"	Aluna F "Estou a sentir alegria."	Aluno S "Neste momento, sinto-me entusiasmado."	Aluno R "Sinto-me desanimado e cansado."
<p>b)</p> <p><i>Escolhe uma frase da canção (mesmo que não seja parte da tua intervenção) e escolhe uma emoção diferente da que sentes neste momento. Envia para nós as tuas escolhas, por email.</i></p>	"Homens deixai abrir a alma ao que vier" - "entrega, confiança"	"Decidi fazer a declamação a pensar no sentimento de tristeza. Decidi escolher este sentimento pois tentei desafiar-me a sentir aquilo que não estava a sentir. A frase que escolhi foi "Homens deixai abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer".	"Escolhi a frase: "De par em par aberta com sol até ao fundo, gastai a alma toda na harmonia do mundo" – Escolho agora a tristeza.	"Escolho o refrão, em que tenho de exprimir positividade e ânimo."
<p>c)</p> <p><i>Faz uma gravação com duas declamações - declama essa frase que escolheste, de acordo com a emoção de a) e declama a mesma frase de acordo com a emoção de b). Envia para nós, por email.</i></p>	-	-	-	-

Critério 1 Identificação da emoção que sinto	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível B <u>Último dia de estudo:</u> Nível B	Nível A	Nível A
Critério 2 Escolha de uma emoção diferente da que sinto	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Critério 3 Declamação da frase, de acordo com as emoções, em contexto de gravação	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Critério 4 Autoanálise e autorreflexão	Nível A	<u>1º dia de estudo:</u> Nível A <u>Último dia de estudo:</u> Nível A	Nível A	Nível A
Pergunta 1 <i>Se estiveres no nível B ou C, em algum dos critérios, partilha connosco as tuas dificuldades.</i>	-	-	-	-
Pergunta 2 <i>Escreve sobre o processo de identificação e escolha das emoções solicitadas, em cada momento, no teu caderno virtual, e <u>envia para nós.</u></i>	-	-	“O processo de escolha das emoções foi bastante fácil para mim, pois penso que as consigo passar	-

			naturalmente através da música e leitura.”	
<p>Pergunta 3</p> <p><i>Indica e partilha connosco qual/quais a emoção/as emoções que sentiste, relativamente à tarefa 2:</i> <i>Alegria__Tristeza__Raiva__Medo__Vergonha__Orgulho__Outra:</i></p>	“Alegria”	<p><u>1º dia de estudo:</u> “Orgulho”</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> “Alegria”</p>	“A emoções que senti em relativamente à tarefa 2 foram: tristeza e entusiasmo.”	“Orgulho”
<p>Pergunta 3.1</p> <p>Porque te sentiste assim?</p>	“Porque com a prática está a ficar cada vez mais seguro.”	<p><u>1º dia de estudo:</u> “Pois senti que consegui realizar bem as tarefas.”</p> <p><u>Último dia de estudo:</u> “Pois estava contente com o trabalho que tenho realizado.”</p>	“Senti-me assim pis, tendo sido estas as emoções escolhidas por mim, fizeram-me sentir assim.”	“Por conseguir produzir uma emoção diferente daquela que sinto realmente.”
Caderno virtual	-			

Nota:

- Todos os Alunos trabalharam a canção “Canto de Paz” de Fernando Lopes-Graça.

ANEXO AL - Notas de campo sobre o Guia para o estudo individual 4

Este guia foi o que teve mais níveis A em todos os critérios, por parte de todos os alunos, havendo apenas um nível B (aluna F). Podemos verificar, então, que houve uma evolução não só no nível dos mesmos, mas também nas suas respostas.

Ainda assim, o caderno virtual continuou a ser uma ferramenta pouco utilizada pela maioria dos alunos, sendo que, apenas o aluno de piano, foi dando mais detalhes, como solicitado.

O prazo de entrega não foi cumprido pelos alunos e todos responderam em fases completamente diferentes do seu estudo individual, uma vez que houve alunos que enviaram as suas respostas, já estando a ter aulas presenciais (que recomeçaram a 27 de abril, para as Classes de Conjunto), apesar dos vários *emails* e chamadas de atenção. Assim, o primeiro a enviar as respostas foi o aluno R, no dia 27/03; a seguir foi o aluno S, no dia 03/04; depois seguiu-se a aluna E no dia 04/05; por fim, a aluna F, enviou as suas respostas no dia 14/05.

ANEXO AM - T.P.C. de dia 27 de abril de 2021

Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara)

T.P.C. de dia 27 de abril de 2021

- ✓ Trabalhar as canções de forma a chegar ao nível “Amarelo” de todos os critérios trabalhados na aula;

- ✓ Encontrar um contexto para a história, respondendo às seguintes questões:
 - Quem são?
 - Onde estão?
 - A quem querem comunicar?
 - Qual a vossa mensagem?

- ✓ Procurar/criar um texto (prosa ou poesia), em grupo ou individualmente, que possa ser lido/declamado na performance, por todos os alunos, e que esteja relacionado com as canções e com o contexto de história (respostas às questões do ponto anterior).

Nota:

- ✓ Todas as tarefas devem ser realizadas por todos: alunos de canto e aluno de piano.
- ✓ Devem indicar se o trabalho foi realizado em grupo ou individualmente, refletindo sobre 2 aspetos desafiantes, na realização do mesmo.

[Para todos os alunos](#)

Tabela 1 para todos os alunos: Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito das tarefas

Critérios	Desempenho no âmbito das tarefas		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 Atitude na tarefa	Realizo todos os passos com empenho e dedicação.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade.
2 Rigor na musical, de acordo com a partitura	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, sem dificuldades.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com muita dificuldade.
3 Fluência da leitura e segurança na execução	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, sem hesitações e com segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com algumas hesitações e com alguma segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança.
4 Memorização	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, sem recorrer à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, sem dificuldades.	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo algumas vezes à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, com alguma dificuldade.	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, com muita dificuldade.

<p>5 Associação das canções com a construção de contexto de história (identidade/local/mensagem/público) e com a escolha/criação de texto</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s), sem dificuldades.</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s), com algumas dificuldades.</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s), com muitas dificuldades.</p>
<p>6 Autoanálise e autorreflexão</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.</p>

- 1- Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

ANEXO AN - Respostas ao T.P.C. de dia 27 de abril de 2021 da aluna E

O “Acordai” de Fernando Lopes Graça começou a despertar o país e continua a ser usado como um “hino” dos protestos, da mudança.

“ Os revolucionários existirão sempre, porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização , é obviamente finita.”

Vergílio Ferreira

O “ Canto de Paz” e o “Acordai”, a meu ver estão relacionados. visto que o Homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Sente que não está bem e tem de fazer alguma coisa para mudar mas não sabe como fazê-la ou tem medo dessa mudança e de tudo o que pode trazer, então estas duas peças estão relacionadas, pois o “ Canto de Paz” está a querer dizer para deixar entrar livremente essa mudança e que seja feita com paz, harmonia, glória e alegria.

Quem são? -

Onde estão? -

A quem comunicam? Ao Homem

Qual a vossa mensagem? Que a mudança também pode ser um sinal de esperança para algo melhor.

1 - Amarelo

2 - Branco , no canto de paz , quando existe alterações na melodia

3 - Amarelo- no Acordai Branco - no canto de paz

4 - Branco, ainda não consegui decorar a 100%

5 - Amarelo

6 - Amarelo

ANEXO AO - T.P.C. de dia 4 de maio de 2021

Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara)

T.P.C. da aula de dia 4 de maio de 2021

- ✓ Deverão trabalhar as duas canções de forma a chegar ao nível “Amarelo” de todos os critérios – tenham em atenção os aspetos abordados e analisados;
- ✓ Individualmente, terão de responder a uma ou duas perguntas sobre as quatro histórias trabalhadas, na aula, e às questões sobre as três histórias novas. Devem enviar as vossas respostas por *email*.
- ✓ Deverão enviar, por *email*, as respostas às seguintes questões sobre o contexto:

- Quem são?

- Onde estão?

- A quem querem comunicar?

- Qual a vossa mensagem?

- ✓ Deverão enviar, por *email*, o(s) texto(s) escolhido(s) por cada um de vós ou pelo grupo.

Nota:

- ✓ Todas as tarefas devem ser realizadas por todos: alunos de canto e aluno de piano.
- ✓ Devem indicar se o trabalho foi realizado em grupo ou individualmente, refletindo sobre 2 aspetos desafiantes, na realização do mesmo.

[Para todos os alunos](#)

Tabela 1 para todos os alunos: Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito das tarefas

Critérios	Desempenho no âmbito das tarefas		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 Atitude na tarefa	Realizo todos os passos com empenho e dedicação e respondo às questões sem dificuldades.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade e respondo às questões com alguma dificuldade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade e respondo às questões com muita dificuldade.
2 Rigor musical, de acordo com a partitura	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, sem dificuldades.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com muita dificuldade.
3 Fluência da leitura e segurança na execução	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, sem hesitações e com segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com algumas hesitações e com alguma segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança.
4 Memorização	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, sem recorrer à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, sem dificuldades.	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo algumas vezes à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, com alguma dificuldade.	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, com muita dificuldade.

<p>5 Associação das canções com a construção de contexto de história (identidade/local/mensagem/público) e com a escolha/criação de texto</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s), sem dificuldades.</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s), com algumas dificuldades.</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s), com muitas dificuldades.</p>
<p>6 Autoanálise e autorreflexão</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.</p>

- 2- Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

Histórias sobre emoções realizadas na aula

História 1

Falta de confiança

A Maria é uma aluna de piano. Nas aulas, costuma ter uma prestação muito boa, mas quando regressa a casa, sente-se sempre um pouco perdida para começar o estudo. Nem sempre sabe por onde começar, não acredita que consegue resolver passagens difíceis. Quando não tem o professor por perto, não sente que consegue encontrar estratégias que a ajudem, mas também sente vergonha de perguntar.

- Alguma vez te sentiste como a Maria? Se sim, o que fizeste?

História 2

Alegria

A Marta é uma aluna de canto muito alegre. Tem um sentido de humor que a torna mesmo muito especial. Contudo, sempre que vai para uma aula, sente-se muito retraída porque quer fazer tudo perfeito. O sonho dela é ser cantora e acha que tudo tem de correr sempre bem, para poder chegar onde quer. A sua alegria desaparece, não se sente realizada depois da sua prestação e o que sente sobre si torna-se muito destrutivo.

- Alguma vez te sentiste como a Marta? Se sim, o que fizeste?

História 3

Tristeza

O Mário é um rapaz que tem tido algumas responsabilidades extra e muita pressão em casa para tirar boas notas. Em contrapartida, as suas aulas de instrumento não correm como ele gostaria. A sua desmotivação e tristeza, fazem-no crer que não é capaz. O professor diz-lhe constantemente que ainda não está bem, não está pronto, nem no nível certo.

- Alguma vez te sentiste como o Mário? Se sim, o que fizeste?

História 4

Medo

O Tiago tem uma performance surpresa. Ele não estava nada à espera e ainda por cima não estudou o que deveria ter estudado. Ele está com muito medo daquele momento, da reação do professor, dos pais e de ser prejudicado na sua nota final.

- Alguma vez te sentiste como o Tiago? Se sim, o que fizeste?

Histórias novas sobre emoções

História 5

Vergonha

A Ana tem um grupo de trabalho com 4 colegas: a Maria, a Beatriz, o Jorge e o Tomé. Todos se dão bem, mas em determinados momentos, a Ana sente-se sempre mais envergonhada, principalmente quando tem de falar ou tocar sozinha.

- O que achas que os elementos do grupo deveriam fazer? E a Ana? Alguma vez te sentiste assim? Se sim, o que fizeste?

História 6

Orgulho

O José é um menino muito confiante. Gosta de mostrar o seu trabalho aos colegas e que as pessoas reconheçam o seu valor. No entanto, ele tem muita dificuldade em alguns aspetos que tenta esconder das pessoas e de si próprio. O momento que ele mais teme é a aula. Como forma de esconder as suas fragilidades, faz graças e leva as indicações dadas pela professora ao extremo.

- O que achas que o José deveria fazer para se sentir verdadeiramente mais tranquilo em relação às suas fragilidades? Alguma vez te sentiste como o José? Se sim, o que fizeste?

História 7

Raiva

O João é um aluno muito sossegado. Raramente participa nas aulas. No entanto, quando a professora o chama à atenção ou o questiona, por algum motivo a melhorar, ele fica muito tenso e frustrado. Responde mal, pois acha que a sua prestação está a ser posta em causa injustamente.

- O que achas que o João deve fazer nos momentos que é chamado a participar? Já alguma vez te sentiste assim? Se sim, o que fizeste?

Nota – As histórias foram enviadas aos alunos sem os títulos a negrito.

ANEXO AP - Respostas dos alunos às “Histórias sobre as emoções”

Respostas dos alunos – Histórias sobre as emoções

Tabela 1: Respostas dos alunos relativamente às Histórias sobre as Emoções

Histórias Alunos	História 1	História 2	História 3	História 4	História 5	História 6	História 7
E	“Na verdade não.”	“Algumas vezes, aquilo que lhe diria é que precisa de ter paciência pois o canto é um instrumento em que cada voz é uma voz e cada pessoa demora o seu tempo a tentar resolver certas questões.”	“Mais ou menos, dava-lhe como conselho falar com os pais e explicar a situação e que quanto mais os pais coloquem pressão nele pior é para o seu desempenho.”	“Não, mas aquilo que lhe posso dizer é que já que não estudou para a performance ao menos que se divirta naquilo que fizer e para pensar no momento em vez de pensar na nota que irá ter.”	“Algumas vezes. Acho que os elementos do grupo deveriam coloca-la mais à vontade e a Ana tentar abrir-se mais para com os colegas.”	“Sim. Levar as indicações do professor à seria é um ponto fundamental, mas também é importante relaxar um bocadinho.”	“Sim. Acho que o João devia tentar descontrair e acreditar que sabe a resposta e confiar mais em si.”
F	“Nunca me senti como a Maria.”	“Eu já me senti como a Marta e aquilo que me ajudou a tentar melhorar a prestação nas aulas	“Nunca me senti como o Mário.”	“Nunca me senti como o Tiago.”	“Penso que os elementos de grupo deveriam tentar comunicar melhor entre	“Penso que o melhor que o José poderia fazer seria aceitar as suas fragilidades.	“O João tem que passar a ter mais calma no que toca ao responder ao professor e

		<p>foi pensar que eu vou às aulas para poder melhorar. Obviamente tentamos sempre dar a nossa melhor prestação, mas a pressão de que na aula temos que fazer tudo de forma perfeita não nos leva a lado algum. É importante saber que nós temos aulas para poder melhorar caso contrário não precisamos delas.”</p>			<p>eles, de modo a que a Ana se sentisse mais confortável nos momentos em que está a solo. Conviver fora das aulas também poderá ajudar bastante a dinâmica do grupo. Se eu pudesse dizer algo à Ana seria para ela ganhar mais confiança em si e ter também a certeza de que a parte dela está bem consolidada. Nunca me senti como a Ana.”</p>	<p>Estas são uma parte fulcral do desenvolvimento e crescimento de um artista. Sentindo-me várias vezes na pele do José e apenas posso dizer que tenho tentado abraçar as minhas fragilidades.”</p>	<p>pensar também na razão pela qual o professor o terá questionado. O professor está ali para o ensinar e eventualmente classifica-lo; ao questionar o João ele tem apenas o intuito de o ajudar e não humilhá-lo de qualquer forma. Nunca me senti como o João.”</p>
S	<p>“Penso que nunca me senti como a Maria, mas a minha sugestão seria que ela ganhasse</p>	<p>“Penso que já me senti como a Marta, e o meu conselho seria ela perceber que nem sempre as prestações correm bem e o mais</p>	<p>“Penso que nunca me senti como o Mário, mas a minha sugestão seria falar com os pais para que</p>	<p>“Penso que nunca me senti como o Tiago, mas o meu conselho seria falar com os pais para que</p>	<p>“Os elementos do grupo deveriam pôr a Ana totalmente à vontade, sendo que esta deveria também</p>	<p>“Para se sentir mais tranquilo relativamente às suas fragilidades, o José deveria criar uma relação mais</p>	<p>“Nos momentos em que é chamado a participar, o João deveria aceitar alguma crítica como</p>

	coragem para esclarecer as suas dúvidas relativamente ao estudo com o seu professor.”	importante é seguir em frente, independentemente do resultado.”	lhe pudesse ser retirada alguma pressão e também convencer-se de que ele é capaz.”	lhe pudesse ser retirada alguma pressão e também convencer-se de que ele é capaz.”	ganhar mais coragem para se expressar em grupo. Penso que nunca me senti assim.”	próxima com o professor/a, o que lhe daria mais confiança. Penso que já me senti como o José, e fiz o acima enunciado.”	sendo construtiva e aproveitar para melhorar. Penso que nunca me senti como o João.”
R	“Sim, já me senti da mesma forma. Também fiquei com vergonha de perguntar, mas acabei por fazê-lo porque não estava a conseguir perceber aquilo que deveria fazer para evoluir, se não o fizesse não conseguiria aperfeiçoar-me.”	“Sim. A solução é perceber que a perfeição é uma seca e não existe, e acho que é bom não existir porque acaba dando-me mais motivação para continuar a estudar e a fazer melhor.”	“Sim. O meu segredo foi concentrar-me e organizar os meus horários, e com isso comecei a ver resultados. São fases, tudo acaba por passar.”	“Sim. O que fiz foi dar o meu melhor nessa ocasião. E com esse desafio aprendi que nesta profissão temos de estar sempre prontos para atuar.”	“Deveriam deixá-la mais à vontade. E ela tem que fazê-lo com vergonha até vencer isso. Sim, já me senti assim. E o segredo é fazer e com o tempo a vergonha desaparece.”	“Aceitá-las e focar-se nelas. Não, acho que não.”	“Deve estudar, para saber responder à professora e mostrar que sabe. E não reagir dessa forma, pois ninguém está ali para julga-lo. A escola é o palco dos erros e é onde se deve errar, porque aí é que se aprende. Não, nunca me senti assim.”

ANEXO AQ - T.P.C. de dia 11 de maio de 2021

Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara)

T.P.C. da aula de dia 11 de maio de 2021

- ✓ Deverão trabalhar, musicalmente, as duas canções de forma a chegar ao nível “Amarelo” de todos os critérios – tenham em atenção os aspetos abordados e analisados nas aulas;
- ✓ Deverão continuar a construção da história – em breve vou enviar um guião (com o trabalho desenvolvido na aula de ontem, com possíveis desafios e sugestões) para vos ajudar a completar as ligações que faltam da história.

Nota:

- ✓ Todas as tarefas devem ser realizadas por todos: alunos de canto e aluno de piano.
- ✓ Devem indicar se o trabalho foi realizado em grupo ou individualmente, refletindo sobre 2 aspetos desafiantes, na realização do mesmo.

[Para todos os alunos](#)

Tabela 1 para todos os alunos: Critérios e níveis de descrição de desempenho no âmbito das tarefas

Critérios	Desempenho no âmbito das tarefas		
	Amarelo	Branco	Cor-de-rosa
1 Atitude na tarefa	Realizo todos os passos com empenho e dedicação e respondo às questões sem dificuldades.	Realizo todos os passos, apesar de não ver interesse nesta atividade e respondo às questões com alguma dificuldade.	Não realizei todos os passos, pois não vi interesse na atividade e respondo às questões com muita dificuldade.
2 Rigor musical, de acordo com a partitura	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, sem dificuldades.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com alguma dificuldade.	Consigo cantar ou tocar, as notas e ritmos corretos, de acordo com as indicações de articulação e dinâmicas pedidas na partitura, com muita dificuldade.
3 Fluência da leitura e segurança na execução	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, sem hesitações e com segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com algumas hesitações e com alguma segurança.	Consigo cantar ou tocar as peças, do início ao fim, com muitas hesitações e com pouca segurança.
4 Memorização	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, sem recorrer à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, sem dificuldades.	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo algumas vezes à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, com alguma dificuldade.	<u>Alunos de canto:</u> Consigo cantar as canções com o texto correto, do início ao fim, recorrendo muitas vezes/sempre à partitura. <u>Aluno de piano:</u> Consigo tocar as canções, tendo memorizado as intervenções dos meus colegas, com muita dificuldade.

<p>5 Associação das canções com a construção de contexto de história (identidade/local/mensagem/público) e com a escolha/criação de texto</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s) e ligações entre as canções, sem dificuldades.</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s) e ligações entre as canções, com algumas dificuldades.</p>	<p>Consigo associar as canções à construção de um contexto de história e encontrar/criar texto(s) para ser(em) declamado(s) e ligações entre as canções, com muitas dificuldades.</p>
<p>6 Criatividade</p>	<p>Consigo criar ligações, entre texto, movimentos e canções, e resolver os desafios da história a criar, sem dificuldades.</p>	<p>Consigo criar ligações, entre texto, movimento e canções, e resolver os desafios da história a criar, com algumas dificuldades.</p>	<p>Consigo criar ligações, entre texto, movimento e canções, e resolver os desafios da história a criar, com muitas dificuldades.</p>
<p>7 Autoanálise e autorreflexão</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com sentido de responsabilidade e sentido crítico.</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com algum sentido de responsabilidade e algum sentido crítico.</p>	<p>Analiso e reflito, sobre o meu processo de aprendizagem, com pouco sentido de responsabilidade e pouco sentido crítico.</p>

- 3- Se estiveres no nível Branco ou Cor-de-rosa, em algum dos critérios, explica porque tens essa dificuldade e o que podes fazer para melhorar.

ANEXO AR - Trabalho dos alunos para Construção de História

- O "Acordai" de Fernando Lopes Graça começou a despertar o país.
 - ↳ os anos 60 de turbulência social.
- O Homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Sente que não está bem, tem de fazer alguma coisa para mudar mas não sabe bem o quê.
 - ↳ "hino" dos protestos, da mudança.

"Os revolucionários existirão sempre, porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização, é obviamente finita." ~~Conceber conteúdo o fim do ob~~
Virgílio Ferreira.

Canto de Paz.

Podem estar relacionadas, visto que o Homem procura uma mudança e não sabe como fazê-la ou até tem medo dessa mudança e de tudo o que pode trazer, então esta peça para mim está a querer dizer para deixar entrar livremente e que se há uma mudança que tem de ser feita então que seja feita com paz, harmonia, glória, alegria.

a) Aluna E

Quem são? - Capitães de um barco.

Onde estão? - Num barco, no meio do oceano, em busca do desconhecido.

A quem querem comunicar? - Aos marinheiros.

Qual a vossa mensagem? - Transmitem esperança aos marinheiros.

Lusiadas

"Já no largo Oceano navegavam,
As inquietas ondas apertando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando;
Da branca espuma os mares se mostravam
Cobertos, onde as proas vão cortando
As marítimas águas consagradas,
Que do gado de Próteo são cortadas

"Em perigos e guerras esforçados,
Mais do que prometia a força humana"

b) Alunos E, R e S

c) Aluna F

Há uma oficina de escritores em palco. Os 3 cantores vão interpretar 3 poetas que de momento, se encontram chateados entre si. Há 3 mesas em pontos distantes que são o seu “local de trabalho”. Cada um na sua secretária, produzem novos poemas e novas histórias que irão sair para o mundo real” dali a uns meses.

Um novo poeta (**S**), contratado pelo diretor da oficina, entra e senta-se também na sua secretária (piano) a trabalhar (pode tocar melodias leves ou mesmo improvisar). Ao fim de um tempo ele começa a estranhar o ambiente na oficina e começa a fazer perguntas aos outros poetas, o que irá desencadear uma discussão quando os 3 tentam responder ao novato.

Depois de os ânimos acalmarem, a **E** e o **S** poderão dizer algumas palavras no sentido de que algo tem que mudar e em como já não se sentem bem, ou chateados, com os outros escritores. Começamos a cantar então o “Canto de Paz”, onde todas as personagens começam a revelar uma vontade de mudança.

No seguimento da música temos a **E** e o **S** a conhecerem-se melhor e também ao trabalho que desenvolvem. Paralelamente, eu e o **R** continuamos a discutir de forma passiva mas agressiva. Ao se darem conta do que se está a passar, a **E** e o **S** tentam levar-nos à razão. Ao verem que os seus esforços foram em vão, eles começam a lembrar os tempos antigos (quer naquela oficina quer naquela onde estavam antes) e desejam que esses fossem os atuais. Assim, poderemos começar então a cantar o “Acordai” onde gradualmente, e já de forma real e honesta, os poetas se apercebem que a divisão não os leva a lado algum. Esta mini-peça termina com algumas palavras inspiracionais de cada personagem.

FIM

Cada personagem irá declamar textos/ falas de um poema de um poeta de língua portuguesa escolhido pelo aluno (ex.:eu fico com o poeta Ricardo Reis, logo todas as minhas falas consistem em poemas/versos retirados dos seus poemas). Inerentemente, as personalidades têm que ser refletidas nos poemas dos poetas que os alunos escolherem para a sua personagem.

Álvaro de Campos

LISBON REVISITED (1923)

LISBON REVISITED

(1923)

Não: não quero nada

Já disse que não quero nada.

Não me venham com conclusões!

A única conclusão é morrer.

Não me tragam estéticas!

Não me falem em moral!

Tirem-me daqui a metafísica!

Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas

Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!) —

Das ciências, das artes, da civilização moderna!

Que mal fiz eu aos deuses todos?

Se têm a verdade, guardem-na!

Sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica.

Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo.

Com todo o direito a sê-lo, ouviram?

Não me macem, por amor de Deus!

Queriam-me casado, fútil, quotidiano e tributável?

Queriam-me o contrário disto, o contrário de qualquer coisa?

Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a todos, a vontade.

Assim, como sou, tenham paciência!

Vão para o diabo sem mim,

Ou deixem-me ir sozinho para o diabo!

Para que havemos de ir juntos?

Não me peguem no braço!

Não gosto que me peguem no braço. Quero ser sozinho.

Já disse que sou sozinho!

Ah, que maçada quererem que eu seja de companhia!

Ó céu azul — o mesmo da minha infância —

Eterna verdade vazia e perfeita!

Ó macio Tejo ancestral e mudo,

Pequena verdade onde o céu se reflecte!

Ó mágoa revisitada, Lisboa de outrora de hoje!

Nada me dais, nada me tirais, nada sois que eu me sinta.

Deixem-me em paz! Não tardo, que eu nunca tardo. . .

E enquanto tarda o Abismo e o Silêncio quero estar sozinho!

ANEXO AS - Estrutura da performance

Estrutura da performance

“Acordai!” de Fernando Lopes-Graça

- S entra em palco e olha para os corpos dos colegas (estão deitados no chão). Tem na máscara escrito “**coragem**”. Tira-a e ajoelha-se perante um dos corpos e diz uma frase da canção que o marque e que demonstre tristeza.
- S começa a tocar a introdução da canção, enquanto os restantes alunos estão deitados ... [utilizaremos o contexto da história escolhido pelos alunos].
- A introdução do S faz levantar a E. Tem máscara e tem escrito na máscara “**glória**”. Ela tira a máscara e canta, parada, a sua parte (primeira letra). Faz gesto de levantar para F.
- F de pé, tira a máscara (na qual tem escrito “**harmonia**”) e canta a segunda letra com a E. Evocam os céus e R começa a reagir no ritmo da canção até estar de pé. Na sua máscara tem escrito “**esperança**”.

Transição das peças construída com os alunos, através de declamação de outros textos/ou improvisação de sons (tocados/cantados) sobre a transição de - tristeza/medo/dor para esperança/alegria/paz.

Na parte inicial da transição:

Todos: O que precisamos fazer para voltar a acreditar?

S: Na vida.

E: Nas pessoas.

F: Na arte.

R: Em todos nós!

“Canto de Paz” de Fernando Lopes-Graça

Os alunos escolhem um contexto para contar/cantar a canção que se segue: na rua, no café, na prisão (ou noutro sítio que sugiram).

- S senta-se ao piano e começa a tocar a peça.
- Os alunos (de canto) estão de pé, de frente.
- E e F cantam a primeira parte em “Hm” como se estivessem a embalar-se. R faz o mesmo movimento.
- Ideias a ter em conta para construção de novos gestos e introdução de textos: impulsionadores da mudança, esperança para a mudança, importância da paz.

- Os alunos podem cantar esta canção com ou sem partitura/caderno com texto escrito (dependendo do tempo que temos para a trabalhar).
- O aluno de piano tocará com partitura.

ANEXO AT - Primeiro Guião da performance

Guião da performance

Quem são? – Capitães poetas* de um barco

Onde estão? – Num barco, no meio do oceano, em busca do desconhecido.

A quem querem comunicar? – Aos marinheiros.

Qual a vossa mensagem? – Transmitir esperança aos marinheiros.

*São capitães poetas, de forma a incluir as ideias de todos os alunos.

Estamos todos num barco (quem está no palco e no público).

Todos os que estão em palco são capitães e poetas.

Acordai!

Capitão R e Capitã F já estão em palco – emoções: desânimo, tristeza.

Desafio: pensar numa ação/motivação para estar em palco. Ex: escrever, ler, etc

Capitão S entra em palco. Declama o poema, para o público:

“Já no largo Oceano navegavam,
As inquietas ondas apartando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando;
Da branca escuma os mares se mostravam
Cobertos, onde as proas vão cortando
As marítimas águas consagradas,
Que do gado de Próteo são cortadas.”
Luís Vaz de Camões – Lusíadas

Capitão S começa a tocar a primeira vez a canção “Acordai!”, sem esperança.

Capitã E entra em palco e começa a cantar o primeiro verso. Capitã E simboliza a renovação e a esperança... é a mensageira do “acordar”. Curiosamente, o primeiro a acordar será o capitão S que mudará a sua energia a tocar. (introduzido por mim)

Desafio para E: pensar na intenção dos versos e da música. O objetivo final é a F “acordar”, com mais ânimo, e juntar-se à E.

Desafio para o S: em que momento da música comesças a mudar de tristeza/desânimo para esperança/renovação? – aponta na partitura

Capitã F canta com a Capitã E. Evocam os céus e olham para os céus para pedir ajuda, pois têm de “acordar” o capitão R.

Atenção: nesta segunda vez, o andamento é mais rápido, o que implica haver mais energia.

Desafio para E e F: pensar como podem “acordar” o R e interagir com ele.

Desafio para R: pensar no que o motiva a juntar-se à E e à F.

Todos os capitães cantores cantam a última estrofe. Tentam acordar o público (introduzido por mim).

Atenção: na terceira vez, o andamento é ainda mais rápido, o que implica mais energia.

Transição de “Acordai!” para “Canto de Paz”

Esta transição começa com a recitação de um texto.

Sugestão:

Capitã E declama:

“Os revolucionários existirão sempre, porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização, é obviamente finita.”

Virgílio Ferreira

“O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com paz, harmonia, glória, alegria.”

Desafio: criar um pequeno diálogo entre todos, a partir da declamação da E– F, partilha a tua ideia com os teus colegas (sobre uma lembrança de tempos antigos, chegando à conclusão de que a divisão não os leva a lado algum) e introduz o teu poema, de Ricardo Reis, neste momento, antes do Canto de Paz.

Canto de Paz

O canto de paz começa com o S e depois com a E e com a F.

[Desafio para todos: criar intenções para cada intervenção, na canção Canto de Paz.](#)

Sugestão:

De acordo com a ordem das vozes e com a intervenção de cada um, na canção, parece pertinente que o último a declamar seja o R, a seguir à canção Canto de Paz:

“(…)

Por mares nunca de antes navegados

Passaram ainda além da Taprobana, (acrescentado por mim)

Em perigos e guerras esforçados,

Mais do que prometia a força humana,

E entre gente remota edificaram

Novo Reino, que tanto sublimaram; (acrescentado por mim)

(…) Pausa

Cantando espalharei por toda a parte,

Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.” (acrescentado por mim)

Luís Vaz de Camões, Lusíadas

ANEXO AU - Guião da performance intermédio

Guião da performance

Quem são? – Capitães poetas de um barco

Onde estão? – Num barco, no meio do oceano, em busca do desconhecido.

A quem querem comunicar? – Aos marinheiros.

Qual a vossa mensagem? – Transmitir esperança aos marinheiros.

Estamos todos num barco (quem está no palco e no público).

Todos os que estão em palco são capitães e poetas.

Acordai!

Capitão R e Capitã F já estão em palco – emoções: desânimo, tristeza.

Desafio: pensar (os capitães cantores que estão em palco) numa ação/motivação para estar em palco. Ex: escrever, ler, etc

Capitão S entra em palco. Declama o poema, para o público:

“Já no largo Oceano navegavam,
As inquietas ondas apartando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando;
Da branca escuma os mares se mostravam
Cobertos, onde as proas vão cortando
As marítimas águas consagradas,
Que do gado de Próteo são cortadas.”
Luís Vaz de Camões – Lusíadas

Capitão S começa a tocar a primeira vez a canção “Acordai!”, sem esperança.

Capitã E entra em palco e começa a cantar a primeira estrofe. **Capitã E simboliza a renovação e a esperança... é a mensageira do “acordar”.** Curiosamente, o primeiro a acordar será o capitão S que mudará a sua energia a tocar.

Desafio para E: pensar na intenção dos versos e da música. O objetivo final é a F “acordar”, com mais ânimo, e juntar-se à E.

Desafio para o S: em que momento da música começa a mudar de tristeza/desânimo para esperança/renovação? – aponta na partitura

Capitã F canta com a Capitã E. Evocam os céus e olham para os céus para pedir ajuda, pois têm de “acordar” o capitão R.

Atenção: nesta segunda vez, o andamento é mais rápido, o que implica haver mais energia.

Desafio para E e F: pensar como podem “acordar” o R e interagir com ele.

Desafio para R: pensar no que o motiva a juntar-se à E e à F.

Todos os capitães cantores cantam a última estrofe. **Tentam acordar o público.**

Atenção: na terceira vez, o andamento é ainda mais rápido, o que implica mais energia.

Transição de “Acordai!” para “Canto de Paz”

Esta transição começa com a recitação de um texto.

Sugestão:

Capitã E declama:

“Os revolucionários existirão sempre, porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização, é obviamente finita.”

Virgílio Ferreira

“O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com paz, harmonia, glória, alegria.”

Desafio: tentem criar um pequeno diálogo entre todos, a partir da declamação da E – F, partilha a tua ideia com os teus colegas (sobre “uma lembrança de tempos antigos, chegando à conclusão de que a divisão não os leva a lado algum”) e introduz o teu poema, de Álvaro de Campos, neste momento, antes do Canto de Paz.

Canto de Paz

O canto de paz começa com o S e depois com a E e com a F.

Desafio para todos: criar intenções para cada intervenção, na canção Canto de Paz, tendo em conta as secções da música (boca fechada, coro, solo, tutti).

Sugestão:

R declama, no fim, o seguinte texto (acrescentei os versos a amarelo):

“(…)

Por mares nunca de antes navegados

Passaram ainda além da Taprobana.

Em perigos e guerras esforçados,

Mais do que prometia a força humana,

E entre gente remota edificaram

Novo Reino, que tanto sublimaram;

(…) Pausa

Cantando espalharei por toda a parte,

Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.”

Luís Vaz de Camões, Lusíadas

FIM

ANEXO AV - Último Guião da performance

Guião da performance

Quem são? – Capitães poetas de um barco

Onde estão? – Num barco, no meio do oceano, em busca do desconhecido.

O que é o barco? – O mundo.

A quem querem comunicar? – Aos marinheiros.

Qual a vossa mensagem? – Transmitir esperança aos marinheiros.

Estamos todos num barco (quem está no palco e no público).

Todos os que estão em palco são capitães e poetas.

Acordai!

Capitão R e Capitã F já estão em palco – emoções: **desânimo, tristeza.**

F lê ao pé do piano e R está sentado num canto do palco a escrever.

Capitão S entra em palco. Declama o poema, para o público, **com tristeza:**

(lendo)

“Já no largo Oceano navegavam,
As inquietas ondas apartando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando;
Da branca espuma os mares se mostravam
Cobertos, onde as proas vão cortando
As marítimas águas consagradas,
Que do gado de Próteo são cortadas.”

Capitão S começa a tocar a primeira vez a canção “Acordai!”, **sem esperança.**

Capitã E entra em palco e começa a cantar a primeira estrofe. Capitã E simboliza a **renovação e a esperança (emoção: alegria)** ... é a mensageira do “acordar”.

O primeiro a acordar será o capitão S que mudará a sua energia a tocar.

Desafio para E: pensar na intenção dos versos e da música. O objetivo final é a F “acordar”, com mais ânimo, e juntar-se à E.

Desafio para o S: em que momento da música começa a mudar de tristeza/desânimo para esperança/renovação? – aponta na partitura

Capitã F canta com a Capitã E. Evocam os céus e olham para os céus para pedir ajuda, pois têm de “acordar” o capitão R.

Atenção: nesta segunda vez, o andamento é mais rápido, o que implica haver mais energia.

Desafio para E e F: pensar como podem “acordar” o R e interagir com ele.

Desafio para R: pensar no que o motiva a juntar-se à E e à F e em que momento específico da música “acorda” – aponta na partitura.

Todos os capitães cantores cantam a última estrofe. Tentam “acordar” o público.

Atenção: na terceira vez, o andamento é ainda mais rápido, o que implica mais energia.

Transição de “Acordai!” para “Canto de Paz”

Capitã E:

(lendo) “Os revolucionários existirão sempre, porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. (com presença, com calma) Mas toda a realização porque é realização, é obviamente finita.” (com um pouco de humor)

Momento de pausa para pensar e explicar ao público - “O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com paz, harmonia, glória, alegria.” **(de cor)**

Capitão R e Capitão S concordam.

Capitã F: Não... alegria? Glória? Paz? **(de cor)**

(lendo)

“ Não: não quero nada

Já disse que não quero nada.

Não me venham com conclusões!

A única conclusão é morrer.

Não me tragam estéticas!

Não me falem em moral!

Tirem-me daqui a metafísica!

Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas

Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!) —

Das ciências, das artes, da civilização moderna!

Que mal fiz eu aos deuses todos?" (com revolta)

Capitão R: (pausadamente) Não, espera... o que precisamos fazer para voltares a acreditar? (de cor)

Capitão S: Na vida...? (pergunta retórica, tu sabes a resposta) (de cor)

Capitã E: Na esperança, na paz...? (também sabes a resposta) (de cor)

Capitã F: Em nós...? (Começas a perceber algo...) (de cor)

S dá a resposta: começando a tocar a canção “Canto de Paz” (serenidade, alegria, paz, esperança)

Posição dos três cantores em palco: F, E e R (sendo que F está ao pé do piano).

Canto de Paz

Na secção de boca fechada e primeiro coro: pensar na intenção da união entre todos, cantando para o público.

Secção solista: Capitã E continua a cantar para o público, com **convicção e alegria**. Capitão R começa a colocar livros no centro do palco, na tentativa de simbolizar que a arte pode ser a resposta: a poesia, os poetas, os compositores e a música (por isso começam a tocar e a cantar).

Capitã F observa os colegas - o capitão R, a capitã E, o capitão S - e começa a acreditar – **esperança, alegria**. Coloca também livros no centro do palco.

Nota: podem parár no centro para abrir os livros e/ou mostrá-los para o público.

Na última vez que cantam o segundo coro, olham uns para os outros e regressam aos lugares iniciais.

Na parte do tutti, começam a chegar perto do capitão S e terminam a canção todos juntos, **com alegria e esperança**.

Quando terminam a canção, sentam-se os quatro nas escadas do auditório e o capitão R começa a declamar para o público, enquanto os colegas olham para ele:

(lendo)

“(…)

Por mares nunca de antes navegados

Passaram ainda além da Taprobana.

Em perigos e guerras esforçados,

Mais do que prometia a força humana,

E entre gente remota edificaram

Novo Reino, que tanto sublimaram;

(…) Pausa (dirigindo-se agora para os colegas capitães)

Cantando espalharei por toda a parte,

Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.”

Os quatro capitães sentam-se em quatro cadeira reservadas à frente.

ANEXO AW - Transcrição da primeira aula/sessão presencial

Transcrição da primeira sessão (27 de abril de 2021)

M. – Primeiro, bem-vindos, aulas presenciais, finalmente! (risos). Eu queria explicar um bocadinho do que vamos fazer nas próximas aulas. Nós vamos focar-nos nas duas canções de Fernando Lopes-Graça e o objetivo é fazermos uma performance um pouco diferente do habitual, do convencional, digamos assim. Portanto, vamos criar uma história, todos, na qual estarão inseridas essas canções e, portanto, vou precisar de outras ferramentas vossas (que eu já tentei pedir), textos, alguns movimentos, mas são coisas que vamos trabalhar aqui nas aulas, ok? Portanto, vamos fazer também alguns exercícios mais práticos, vamos abordar nas emoções na tentativa de construir uma personagem, nessa história, ok? Portanto... mente aberta. Para começar vamos fazer um exercício de movimento. Vão andar livremente pela sala e quando eu bater uma palma, vocês vão ver qual o ou os colegas que estão mais próximos e vão fazer uma vénia e depois continuam a andar, até à próxima palma.

R. – Uma vénia? Mas é suposto [fazer] uma vénia?

M. – Uma vénia.

R. – Porque há várias formas de fazer uma vénia.

M. – A que tu quiseres, R. (risos)

R. – Ok.

M. – Podem começar. Uma coisa importante, estar focados na atitude, na atenção da palma e em quem está à vossa volta.

R. – Ah! Para quem é quem é que eu faço? (Depois de ouvir a palma)

M. – Faz para as duas. É uma coisa dinâmica, fazem a palma e continuam. Ok, continuar. Ok, parar.

(...)

M. – Ok, agora vamos ter uma intenção por detrás do movimento “vou para aquela mesa, agora vou para o piano”, ou seja, haver uma intenção para cada movimento.

R. – Ou seja, andar com um objetivo.

M- Sim.

R. – Ok.

M. – Comecem.

R.- Mas a velocidade tem de ser rápido?

M. – Pode variar. Pode ser lento “posso só estar a ver a parede”, ou posso estar com pressa.

R. – Ai...

(...)

M. – Vénia. Continuar.

(...)

(risos entre os alunos, brincadeiras)

M. – Olhem, não tem legendas, ok? Isto é, estamos a andar, vejo, faço a vénia, ou seja, é uma cena séria, apesar de ser exercício prático e divertido, a atitude tem de ser “ok, tenho de andar no espaço, tenho uma intenção, oiço uma palma, faço a vénia e continuo a andar”. Ok? Outra vez.

M – Ok, mais uma vez.

M. – Ok, podemos ir para o próximo, mas gostava muito que viesse o S. Mas primeiro quero ouvir o vosso *feedback*. O que vos custou mais neste exercício?

F. – Escolher uma coisa.

M. – Uma intenção?

F. – Hmhm

M. – E tu R?

Silêncio

M. – Achas que fizeste o exercício perfeitamente bem?

R. – Não.

M. – O que foi mais desafiante?

R. – Manter ... parar...

M. – Manter a seriedade?

R. – Isso!

E. – Eu não sabia se quando ia para um sítio devia ir mais rápido ou mais lento.

M. - Sim, o espaço também não ajuda, mas o porquê de fazer este exercício é: muitas vezes nós também estamos em palco, temos um movimento para fazer e às vezes parece que estamos ali bloqueados, né? E o importante é ter um subtexto na cabeça, “o que tenho para fazer? tenho uma intenção para fazer”. E mesmo que seja divertido, temos de manter a seriedade porque é algo “profissional”, por isso temos de manter a atitude certa. Não é?

Então agora vamos fazer outro exercício que é: em roda. Eu também vou participar, se a professora C quiser também pode participar. Cada um tem de ir ao centro e há dois momentos distintos – a preparação onde estamos recolhidos em nós e depois quando pomos uma intenção, abrimos os braços e olhamos nos olhos de cada pessoa que está na roda. (exemplifico). Voltamos à primeira pessoa, desfazemos e voltamos ao lugar.

R. – Ah, mas numa intenção qualquer?

M. – Numa intenção qualquer.

R. – Com a máscara não dá muito bem.

M. – Exato, o que interessa é haver uma intenção, porque sente-se, não é?

R. – É. Mas temos de fazer isto? (abrindo os braços)

M. – Têm de abrir os braços, do género: “eu estou aqui”.

R. – Ok.

M. – E vamos começar pela **F**. Vamos à roda.

R. – Ah, mas ela não acabou ali.

M. – ãh? Acaba no primeiro.

(batem à porta, é o **S**)

M. – Olá!

R. – Junta-te ao círculo.

M. - Junta-te ao círculo.

R. – Que agora sou eu.

M. – Junta-te. Eu vou explicar. Então, bem-vindo outra vez, presencial, ãh? Fixe! Estás bom?

S. – Obrigada, sim, sim.

M. – Sim? Olha, nós estamos aqui a fazer alguns exercícios e depois já vou explicar o que vamos fazer nas próximas aulas. Mas para já, neste exercício existem dois momentos: o primeiro de preparação (em que estamos no nosso lugar) e depois vamos dirigir-nos ao centro. Aqui nós temos de ter uma intenção de movimento e depois abrimos os braços e olhamos para os olhos de cada pessoa que está no círculo (exemplifico) e acabamos na primeira pessoa. Depois “desligamos” e voltamos ao mesmo lugar.

R. – E agora sou eu e a seguir és tu.

M. – Ter em atenção em como nos sentimos neste momento de preparação e depois no momento em que estamos expostos.

R. – E metes uma intenção qualquer.

M - Sim, **R**, eu acho que foi claro. Vá, podes ser tu agora.

R. – Ok.

M. – Ok. Olho para o **S**.

S. – Ok. (14:47min)

[**S** não acabou na primeira pessoa. Desfez a intenção e depois retomou para a finalizar.]

M. – Querem partilhar um pouco de qual foi o desafio deste exercício para vocês?

R. – Não começar a rir.

M. – Sim? Tinhas vontade de rir?

R. – Sim. Dava-me vontade de rir.

M. – Lá está, o foco em manter a seriedade na tarefa. Mais? Sentiram-se constrangidos no momento de abertura?

R. – Eu não percebi nada nas intenções.

M. – Sim, já lá vamos.

M. – Mas sentiram-se constrangidos, sentiram uma diferença entre “ah, aqui estou mais recolhido, estou mais seguro (no momento de preparação) e aqui realmente é diferente, não sei (no de exposição)”, partilhem.

F. – Não (baixinho).

E.- Não sei, como já nos conhecemos há algum tempo, não se torna tão difícil.

M. – Sim, ok. E tu S?

S. – Acho que concordo com a E.

M- E querem partilhar as vossas intenções já agora? R?

R. – Um ar de mau, eu era um “gandim”.

S. – Sim, o sobrolho.

F. – Ah, pois notou-se.

M. – E tu F?

F. – Tentei mostrar vulnerabilidade.

M. – Hmhm.

S. – Acho que foi... não sei... foi estranho, qualquer coisa entre intimidante e também mais escondido.

M. – Ok. E tu E?

E. – Esperança.

M. – Ok, muito bem. A minha foi alegria. Não sei se notaram (risos). Tu não viste a minha (para o S). Pronto, vamos passar para o próximo exercício. Agora: (17:14min) na mesma em roda, eu não vou participar, podem fechar um bocadinho o círculo. A ideia é, vocês têm algumas emoções que vos vou dizer quais são: alegria, raiva, tristeza, medo, vergonha e orgulho. Vocês vão escolher uma destas emoções e vão ao centro dizer o vosso nome, criando um gesto de acordo com essa emoção. E depois voltam ao vosso lugar.

R. – Um gesto?

M. – Um gesto, um movimento do corpo de acordo com o que surgir e depois voltam ao vosso lugar, ok?

[Houve alguma confusão sobre os gestos, eu pedi se queriam que exemplificasse, mas o R disse que não.]

E. – Eu posso começar.

M. – Então vá, E, vais desbloquear isto.

R. – Então mas qual é a intenção?

M. – Ela já vai dizer. Olha...

R. – Mas a gente é que escolhe?

M. – Sim, cada um escolhe a emoção, que já tem por isso uma intenção, e escolhe um gesto que tenha a ver com esta emoção.

[Continua a haver confusão por parte do R sobre o gesto e a intenção. Eu repito quais são as emoções e o R faz.]

M. – Eu quero que repetiam outra vez. Podem escolher outra emoção ou a mesma, outro gesto...

E. – Olá eu sou a E.

R. – Mas é para dizer olá?

M. – R, não é preciso estares sempre a fazer comentários, está bem? Vamos deixar o exercício fluir.

S. – S.

R. – R.

F. – Sou a F.

M. – Ok, só mais uma ronda. Mas agora, a pessoa que vai ao meio diz o nome da pessoa que vai fazer a seguir.

[Houve confusão sobre dizer o nome da próxima pessoa; não perceberam logo o que era para fazer.]

R. – E.

M. – Não, o exercício é o mesmo.

[S explicou que tem de fazer o exercício na mesma, dizendo o próprio nome e só depois é que diz o da outra pessoa.]

M. – Ok, quero saber, desafios desta atividade. O que foi mais desafiante?

S. – Expressar...

M. – Expressar a emoção?

S. – Sim.

F. – Foi associar a um gesto.

M. – Vocês escolheram praticamente o mesmo gesto. E quando estava a dizer que podiam criar um gesto, é mesmo um gesto, pode ser mesmo maluco, pode ser fazer uma pirueta antes de dizer o nome (exemplifico), sei lá, sentarem-se no chão, explorarem esta questão do corpo, não tem de ser tudo tão direitinho, não é? Por exemplo, tu fizeste a raiva (para o S.), não foi? Uma delas... claro que depois há vários níveis de raiva ou de alegria, mas a intenção é que nestas aulas possam explorar os extremos, porque depois é muito mais fácil fazer a nuance. Ok? Mais desafios que queiram partilhar?

F. – Criar o gesto.

M. – Criar o gesto aliado à emoção?

F. – Sim.

M. – E a nível de exposição com os outros?

F. – Eu acho que não senti muito isso, não exagerei, exagerei, não foi assim nada de mais.

M. – Estavam todos numa zona de conforto.?

S., F., E., R. – Sim, é isso.

M. – Ok. Bem, vamos ver então repertório. Vamos ver as canções. Queria só então dizer ao S que durante estas aulas vamos fazer um trabalho assim um pouco diferente, o objetivo é criar uma performance um pouco diferente do convencional, criar uma história, cada um terá uma personagem e nessa história as canções estão inseridas. Vai exigir um pouco mais de vocês no sentido da criatividade, de fazerem textos, gestos, movimentos.

S. – Está bem.

M. – Está bem? Então vamos começar pelo acordai.

M. – Antes de começarem, gostava que tivessem em atenção alguns aspetos.

[F disse que não conseguiu imprimir as partituras enviadas e que imprimiu umas novas versões, mas que são iguais.]

M. – Ok, está bem. (24:50min)

M.- Terão de ter em conta os níveis de desempenho onde se encontram, como têm vindo a fazer ao longo dos outros trabalhos online. As aulas irão nesse sentido, também. Antes de fazerem a primeira interpretação, gostaria de saber se já tocaram e cantaram em conjunto. Ou não?

F. – A...

M. – É a primeira vez?

E. – Nós fizemos um ensaio, mas como... a... pois...

F. – Fizemos um ensaio, mas foi só passar uma vez.

M. – Mas entre todos já?

E. – Não. Só nós os três.

F. – Pois.

M. – Isso é uma coisa que é importante vocês melhorarem que é: vocês já são do secundário, daqui a pouco vão para o superior, antes de irem para uma aula de música de câmara, têm de se juntar, né? Prepararem ao máximo, de acordo com todos os parâmetros que foram ditos, que foram trabalhados. Está bem? Portanto, para a próxima... já sabem. (sorriso)

[Antes de cantarem e tocarem, eu disse quais eram os critérios e o nível que seria mais esperado. (26:55min)]

[Houve dúvidas de como começava a canção, quem entrava primeiro. Eu disse que em primeiro lugar entrava a E (do início ao fim), depois a F (da 2ª estrofe ao fim) e depois o R (na 3ª estrofe).]

M. – Ok, *feedback* vosso.

E- É muito lento.

R. – É tão bonito (aos berros).

M. – Isto é lindo. Não sei se gostam todos, mas eu gosto.

F. – Sim.

E. – O tempo vai ser assim?

F. – Não a questão é que vai avançando.

M. – A questão não é tanto o tempo. A questão é a vossa energia.

F, E. – Ok.

M. – Vocês não estão conectados com o texto: tantos exercício de texto, que eu vos fui mandando e estão a dizer acordai quase a embalar um bebé.

F. – (a rir) Pois

(Risos)

M. – As questões dos meios tons precisam melhorar, embora, em geral, as notas e ritmo estejam corretos.

R. – Ai, mas é tão feio estraga ali a música toda.

M. – Não estraga, dá-lhe ali aquele gostinho.

F. – Se ouvisses a quatro vozes, ias ver que ali os meios tons sobressaem.

M. – Portanto, com calma, quando estiverem no vosso estudo sozinhos, toquem os meios-tons e vejam ... resolver essas partes. Eu gostava de fazer... esperem... talvez não... vamos primeiro ver a outra. E eu já vos digo depois, no final.

R. – Qual é a outra?

M. – Canto de paz.

[Falei com o aluno **S**, perguntando se tinha visto a canção toda até ao fim, porque não tínhamos enviado trabalho da última secção (online). Ele disse que sim.]

M. – Eu gostava de ver a canção toda e tendo em conta os critérios que vos falei há pouco (32:33min). Memorização já vi que não está ainda, a segurança está assim meio “nhec”, não? A ver se nesta estão mais seguros, atitude.

[Interpretaram a primeira parte em boca fechada, mas não conseguiram entrar na secção seguinte. Eu perguntei se tinham visto esta canção e **F** disse que não. Eu disse para vermos de início. Assumimos quem é responsável pelas entradas.]

M. – Nada de medos. Tu olhas para a **F** e para o **S**, respiras e dás entrada, sem medos. E depois quando vai para “homens deixai abrir a alma ao que vier”, é logo. Não é? Porque o **S** continuou e vocês não foram. Está bem? Então vamos lá outra vez, de início.

[Falei da questão do piano estar mais presente. Quando interpretaram novamente, tive de dar apoio à linha do soprano. Revimos algumas notas que estavam erradas. Os alunos mostraram algum descontentamento com o salto de oitava.]

M. – Foi melhor. A passagem também foi melhor. Mas mais segurança, não tenham medo. O que pode acontecer de pior?

E. – Cantamos mal.

M. – Cantamos mal, a gente repete. Então vá, de início.

[Outra vez e ajudei, cantando a parte do soprano. Aluna soprano, não apanhou a nota dela. Parámos e retomámos do mesmo sítio. Antes, perguntei se estavam a fazer “boca fechada” com os lábios fechados, cerrados. Pedi para que fizessem com uma pequena abertura nos lábios.]

M. – Passagem do Dó para o Coro.

[Não melhoraram, eu tive de dar apoio, mas pedi para seguirmos (alertando que a parte precisa de ser trabalhada em casa). Aluna mostrou insegurança nas notas – soprano, E... embora os alunos da segunda voz, F e R, também mostrassem insegurança e hesitação nas notas e na junção. Na parte do “lá lá lá” o aluno de piano pediu se podia fazer só a mão direita. Muito inseguro, eu continuei a dar apoio às vozes.]

M. – Meninos, quero saber o vosso *feedback*.

R. – Podemos baixar este dó? Não gosto dele.

M. – Não. O vosso *feedback*? Como é que foi? A nível de memorização? Onde é que vocês se encontram?

R. – Ah? Memorização?

M. – Memorização.

R. – Não está mal.

M. – Achas? Não está mal?

E. – Memorizar?

M. – Achas que está memorizado?

R. – As notas?

M. – Não, a letra.

M. – E mesmo as notas.

R. – A letra memorizada aqui? Sem olhar? Não.

M. – E as notas estão?

R. – R, as notas estão?

(Silêncio)

M. – Olha, não. Vocês têm de ter cuidado também na segunda voz, vocês estão a fazer um salto de oitava e têm aqui um salto de 6ª

[R dispersa muito, a questionar. Eu digo o local exato onde está o “problema” e o R tenta seguir com a aula, perguntando onde está o dó e qual é o lá). Eu digo que não é para ver ali.]

M. – Portanto, o vosso rigor musical?

(silêncio)

M. – Em que sítio é que se encontram?

(silêncio)

M. – Estou a falar convosco.

M. – Foi tudo muito bem feito, notas, “nível intermédio”?

F., E., R. – Não.

S.- Algumas...

M. – Estão aí no nível B. A vossa atitude, empenho e dedicação?

F. – No A.

M. – Ou no B em alguns casos, não é R?

M. – E depois, fluência na leitura e segurança da execução.

F. – C?

M.- C, sim.

M. – Olhem, isto tem de estar, sabem? Se não estiver seguro musicalmente, não vai ser possível fazermos a performance “não convencional”. Está bem?

Alunos – Ok.

M. – Eu vou enviar-vos por *email* esta lista, com os critérios e níveis de desempenho e é para trabalhar as duas [canções], de acordo com estes critérios. Ok? Que é para a próxima aula estar “top”. Sim? Para além disso eu gostava que vocês trouxessem também um texto - podem decidir que querem trazer em grupo ou individualmente - que tenha a ver com estas canções. Vão pesquisar outras coisas, poemas, podem criar até um texto e gostava que trouxessem isso para a próxima aula.

F. – Então o texto tem de ter a ver com as canções?

M. – Sim.

M. - E que pensassem também que tipo de história querem criar: quem são? Onde estão? A quem estão a comunicar? Qual a vossa mensagem? Isto tudo vai ser enviado por *email*, está bem?

Professora C. – Deixem-me só dizer uma coisa **M** - se for mais fácil fazer isto em grupo, uma vez que são 4 cabeças a pensar, pode ser. Têm é que organizar. Se calhar é mais fácil.

R. – Ok, elas não falam...

M. – E tentem fazer os ensaios os quatro.

R. – Os 4?

M. – Sim, as peças têm piano.

(risos)

M. – Obrigada pela vossa disposição, pelo vosso empenho, mas na próxima aula mais... com seriedade. Sim, **R**?

Professora C. – Deixem-me só para terminar: durante estas próximas semanas, vamos ter 3, 4 sessões com a **M** aqui a liderar este trabalho, eu gostava que vocês aproveitassem e que vissem isto realmente como uma oportunidade porque estão a trabalhar criatividade, a explorar o corpo, o movimento, etc que, em geral, nas aulas individuais (a **E** e a **F** notam-se que estão mais familiarizadas, sentem-se mais à vontade, nem tanto o **R**, nem o **S**). Está bem? Nós, enquanto instrumentistas, estamos habituados a estar ali nota a nota, mais ritmo e pronto, depois a parte musical. Não trabalhamos muito criatividade com o corpo. A aula de instrumento tudo bem, mas com o corpo e estas questões de exposição, de chegar ali e apenas lançarmos os braços e o peito às balas, não é? São situações que nos deixam muito ...em situações um bocadinho desconfortáveis, às vezes, para nós e que... tem todo o interesse em trabalharmos isso. Por isso, mente aberta, é isso que a **M** diz, mente aberta e usufruam agora desta possibilidade que vocês têm nestas sessões. O objetivo é depois pegarmos nestas duas peças e fazermos uma audição, uma prestação que possivelmente e, se tudo continuar assim, vamos ter a hipótese de levar pelo menos alguns alunos a assistir e é um trabalho muito giro, não é? Uma coisa diferente, uma performance que “não é convencional”, por isso, aproveitem. Está bem? É só isso.

(Risos)

S. – Obrigado.

(48:50min)

ANEXO AX - Transcrição da segunda aula/sessão presencial com notas de campo

Transcrição da segunda sessão de trabalho (4 de maio de 2021)

M. – Olá! Se calhar, uma vez que o **S** ainda não veio, vamos começar pela peça e ver as vozes com eles. Primeiro que tudo, como é que foi o vosso trabalho?

R. – Eu escrevi ali num papel.

F. – Eu não mandei nada e tentei pesquisar e criar assim uma espécie de história, para depois podermos comparar os textos e assim desenvolver a performance ao longo disso.

M.- Está bem. Mas ainda não vamos ver agora. E tu **R**? Fizeste?

R. – Aquelas perguntas, eu respondi.

M. – Não é para agora. OK? Eu só quero saber como é que tinha corrido, se tinham tido dificuldades.

R. – Encontrar um texto e não sei quê, é que... (encolher de ombros)

M. – Foi mais complicado?

R. – Sim.

F. – Eu desenvolvi mais ou menos a história, porque depois ia-nos ajudar mais a encontrar textos direcionados para aquele tipo de coisa.

M. – Ok. Daqui a pouco já vemos isso tudo, porque eu queria aproveitar as respostas do **S**. Está bem? E em relação às peças, no trabalho musical?

R. – Eu já comecei a estudar o baixo, mas ainda não está...

M. – Mas não é necessário. Do acordai?

R. – Exato.

M. – Mas nós tínhamos decidido que era a duas vozes.

E. – Porque nós estivemos a ensaiar e assim e nós achámos que ia ficar assim muito pobre e ficava melhor se tivesse... prontos...

M. – Outra base harmónica?

E. – Sim.

F. – Exato.

M. – Podemos experimentar, mas nós hoje vamos ver o “Canto de Paz”, porque é a que está mais frágil.

E. – Ah, ok.

F. – Ok.

M. - E, desde já, queria-vos dizer que eu fiz aqui confusão porque há momentos em que a primeira voz canta o dó e outras vezes que canta o lá.

E. – Pois...

M. – E eu disse que era sempre o dó.

E. – Hmhm, ya. E depois é ao contrário.

M. – Exato. E depois troca. Mas já vamos ver isso. (pausa) Então vamos ver as vozes, pode ser?

E depois fazemos os exercícios (8:30min).

M. – Vocês já cantaram hoje?

E. – Hmhm.

M. – **R**, mais perto, por favor. Estás quase na rua. Estão preparados? Então vamos começar. As duas, quando quiserem.

(**S** bate à porta e entra)

M. – Ok, seguimos, qual é a tua nota [para **E**]? [ela canta bem a nota]. Seguimos. Força, força.

(alunos cantaram a parte do coro e a soprano não apanhou a sua nota na parte “deixai entrar”)

M. – Ok. Pára, pára. Outra vez. Deixai... não, dos homens, para fazer a passagem. Quando quiserem.

(alunos cantaram e algumas notas estavam erradas)

M. - Vamos fazer por vozes. **E**, podes fazer tu? Só **E** primeiro.

E. – Homens deixai abrir a alma ao que vie... (cantado)

M. – Não... vier (cantado) Ok, outra vez.

E. – “Homens deixai abrir a alma ao que vier” ... não!

M. – “Alma ao que vier” (canto e toco no piano enquanto canto e mais outra vez a seguir). Ok, pode ser outra vez?

M. - Ok, pode ser outra vez? O piano está a fazer contigo essa nota.

E. – Ok.

M. – Eu já vou chamar o **S**, entretanto. Daqui “Homens deixai” (cantado)

E. – “Homens deixai abrir a alma ao que vi... vier”(cantado)

M. – Vier (canto com **E** a segunda vez).

E. - Vier (cantado).

M. – Porque não é meio tom que tens de fazer. É um tom, não é? (toco no piano as notas de “que vier”). Não está na partitura?

E. – Sim.

M. – Ok, outra vez.

E. – “Homens ... Homens deixai abrir a alma ao que vier” ... (cantado)

M. – Continua.

E. – “Deixai entrar a paz do tempo” ... (cantado) ai, agora é o lá.

M. – “Tempo que ela quer” (canto enquanto toco ao piano).

E. – “Tempo que ela quer” (canta baixinho).

M. – Ok, do deixai.

E. – Deixai entrar (cantado). Não.

M. – Sim, está bem.

E. – Deixai ... (cantado). Aii

(toco a melodia de “deixai” ao piano)

E. – Deixai ... (cantado). Ai. “Deixai entrar a paz do tempo que ela quer” (cantado).

M. – “Tempo que ela quer” (canto com melodia correta, tocando o intervalo ao piano).

E. – Ai a melodia...!

M. – “Tempo que ela quer” (canto enquanto toco ao piano a melodia). Aqui o dó é o mesmo, não é? Ok... outra vez do deixai.

E. – Deixai entrar a paz do tempo que e... (cantado)

M. – la quer (cantado)

E. – Aiii!

M. – “Tempo que ela quer” (canto e toco no piano ao mesmo tempo a melodia). Só isto. (toco a melodia ao piano dessa parte e canto-a)

E. – “Tempo que ela quer” (cantado).

M. – Outra vez.

E. – “Tempo que ela quer” (cantado).

M. – Outra vez.

E. – “Tempo que ela quer” (cantado).

M. – Agora a olhar para mim

E. – “Tempo que ela quer” (cantado).

M. – Ok, agora do deixai (toco as notas de “deixai en”)

E. – “Deixai entrar a paz do tempo que ela quer”.

M. – Ok, melhor, outra vez.

E. – Do deixai?

M. – Sim (aceno).

E. – “Deixai entrar a paz do tempo que ela quer”.

M. – É isso!

E. – É.

M. - Agora... (13:31min). Segunda voz.

F. – Nós fazemos então o dó?

M. – Vocês vão fazer o dó. Vão fazer o lá depois, na segunda parte, quando aparece “coro”.

[toco a melodia da segunda voz]

M. – Ok? Vamos os dois então [olhando para o R].

R. – ãh? Depois é que fazemos o lá?

M. – Sim, quando aparece “coro”, na segunda vez, é que aparece o lá.

R. – Ahh, ok.

M. – Ok? De “homens”?

(...)

M. – “Homens”.

[toquei as notas]

M. – Quando quiserem.

R. – Juntos?

M. – Não, só vocês os dois.

R. e F. – “Homens deixai abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer”.

M. – Ok [toquei melodia]. Daí, é que não foi bem justo. Dali: dó...

F. – Dó, mi.

M. – Dó, ré, dó.

F. – Ah, ok.

R. – “Homens” ... (cantado)

M. – “Deixai” ...

F. – Do “deixai”...

M. – Do “deixai entrar”, R.

R. – Ah.

M. – Okok.

R.- Deixai entrar a paz do tempo que ela quer.

M. – Cuidado com este meio-tom [toco no piano]. Não é justo. O vosso meio tom do réb para o dó. Atenção aí. E agora os dois...os dois... as duas vozes.

R. – Dos homens ou do deixai?

M. – De “homens”.

F. – Ok.

M. – A duas vozes.

F., R., E. – Homens deixar abrir a alma ao que vier (cantado).

M. – Outra vez. Outra vez até aqui. **S**, vamos pedir a tua ajuda.

S. – Não sei se vou ajudar.

M. – Tu até estás a fazer a tua parte com eles. As vozes.

[desinfeto o piano]

M. – Isto estraga os pianos todos.

S. – Pois estraga.

M. – É para garantir que está tudo desinfetadinho.

S. – Acho que a madeira já está a sair.

M. – Sim. Olha, fazemos aqui desta parte, está bem? De “Homens” [aponto na partitura].

(**S** toca os dois primeiros tempos)

M. – Sim? [olho para os outros alunos]. Então, vá.

F. R. E. – Homens deixai abrir a alma ao que vier. Deixai entrar a paz do tempo que ela quer (cantado com acompanhamento de piano).

M. – Ok. Vamos fazer de... uma vez com **S** e **E**. Está bem? De “homens”. Porque isto repete, se vocês resolverem aqui, fica resolvido para a frente. É só depois verem os saltos que são diferentes.

E. – Hmhm.

M. – Então vá.

E. – “Homens deixai abrir a alma ao que vier” [com acompanhamento].

M. – Isso, bem. Agora, vocês os dois [para **F** e **R**] com **S**. Ho [canto nota], é isto não é **S**?

S. – Sim [tocando ao mesmo tempo].

R. – Dos “homens”? Dos “homens”, né? É dos “homens”?

F. – Sim [risos].

M. – Sim, é dos “homens”, **R**, havia de ser de onde?

R. – Ele entra aqui e a gente entra depois, não é?

S. – Não.

E. – Não, entram ao mesmo tempo.

M. – Entram juntos.

R. – Ah, ok.

R., F. – “Homens deixai abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer” (cantado com acompanhamento de piano).

M. - Cuidado com o ré [b] dó, o galopado. Podes fazer a melodia deles, do “deixai”. Fazemos do “deixai”, só vocês [F. e E.] para resolver essa parte.

S. – Só eu?

M. – Tocas a melodia deles, pode ser? Sim, **F** e **R**? Do “deixai”?

S. – Onde é que isso é? [aponte na partitura]

R. – Ele toca o dó?

M. – Sim, ele toca a melodia convosco (19:09min)

[**S** toca a melodia da segunda voz]

M. – Ok, agora convosco.

(silêncio)

M. – Gente, estamos aqui. Ok?

Professora C. – Eles precisam de mais alguma referência.

M. – Certo. Está bem. Então, um dois. Um dois. [batendo o tempo]. Respiramos.

F., E., R. – Deixai entrar a paz do tempo que ela quer [com acompanhamento de piano].

M. – Ok, outra vez. Sim?

S. [risos]

M. – Um, dois, um dois [batendo o tempo].

F., R., E. – “Deixar entrar a paz do tempo que ela quer” [acompanhamento de piano].

M. – Ok, agora todos juntos. Vamos fazer de início, pode ser?

F.- Do início da tudo...

M. – Sim, de boca fechada.

[boca fechada – homens deixar abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer – com acompanhamento] (...)

M. – Ok, seguimos. Mas têm de resolver essa parte. Ok? A ti foi bem agora [para **E**]. Seguimos de par em par, que é a mesma melodia da parte de boca fechada. Vemos só uma vez para depois seguirmos para o final da canção. (21:52min)

E. – “De par em par”... (cantado com acompanhamento de piano)

- M. – “De par em par” (cantando as notas corretas)
- E.- “De par em par aberta com sol até ao fundo” (cantando, com algumas notas erradas).
- M. – A melodia é igualzinha à do início. Ok? Outra vez.
- E. – “De par em par aberta com sol até ao fundo” (cantando, com uma nota errada)
- M. – O sol não está, estás a fazer natural. “De par em par aberto com sol até ao”... (cantei) Ok? Outra vez.
- E. – De par em par aberta com sol até ao... (cantando, com a nota errada em “ao”)
- M. – Até ao (cantando, corrigindo)
- S. – Eu faço o solb.
- M. – Sim.
- S. – Sim, se quiseres eu faço mais forte [para E].
- M. – Vês? É logo a seguir (aponto na partitura da E)
- (S toca a sua parte com acento na nota, para dar apoio à E)
- M. – Ahh, só por agora...
- S.- [risos]
- E. – “De par em par aberta com sol até ao” ... (cantando, com acompanhamento de piano)
- M. – “Até ao”... (cantando, exemplificando). Mas sem antecipares o sol. Tens de cantar o lá ainda, está bem?
- E. – Ok.
- M. – Do mesmo sítio.
- E. – “De par em par aberta com sol até ao fundo” (cantando, com acompanhamento de piano)
- M. – Isso.
- E. – “Gastai a alma toda na harmonia do mundo” (cantando, com acompanhamento de piano)
- M. – Ok, seguimos.
- E., F., R. – “Homens deixai abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer”.
- M. – Ok, aqui é o momento em que fazes agora o dó e eles fazem o lá.
- F. – Ah.
- R.- Ah.
- E. – Ok.
- F.- Nós agora fazemos lá.
- M.- Sim.
- F. – Então o primeiro faz-se dó, depois lá.

R. – Como é que fica o salto para o lá?

M. – Fazemos a melodia do “deixai”? Da segunda voz. Deixai (cantando), da segunda voz.

F. – Hmhm. (24:43min)

M. – Ok. Então, 1, 2 [marco o tempo].

F., R., E– “Deixai entrar a paz do tempo que ela quer”.

M. – Ok, só segunda voz. Deixai (cantando), podes tocar a melodia com eles [para S]. Só vocês. (para R e F).

S. – Quer que toque primeiro a solo?

M. – Ah, podes tocar primeiro a solo, já agora.

(aluno toca a parte da melodia, mas com nota errada.)

M. – Não agora é com lá.

(aluno toca novamente com nota errada)

S. – Ai desculpe.

(aluno toca melodia certa)

M. – Ok? Então vá, 1, 2.

R., F. – Deixar entrar a paz do tempo que ela quer (cantando com apoio da melodia ao piano)

M. – Que ela quer (cantando com salto correto). Tempo que ela quer (cantando com salto correto) – 26:10min. Pode ser do deixai?

(silêncio)

M. – Sim, outra vez?

F. – Hmhm.

M. – 1, 2.

F. R- Deixai entrar a paz do tempo que ela quer.

M. – Que ela quer (voltei a repetir, cantando) Ok, vocês têm de ver isto em casa, está bem?

F. – Mas nós estamos a fazer o salto?

M. – Vocês estão a repetir a oitava.

F. – Hm?

M. – Vocês agora têm de fazer uma sexta.

F. – Ah, sim. Mas estava aqui a pensar na parte do ré dó. Estamos a fazer um intervalo muito grande?

M. – Vocês não caem no dó, eu acho que estão altos, têm de calhar mesmo no dó certo para depois fazerem o lá bem e o outro dó.

R. – Hmhm. (27:00min)

M. – Ok, vamos fazer daí todos juntos.

E. – Depois no final eu volto a fazer lá e eles voltam a fazer dó. Não é?

M. – Sim, sim, é seguir as astes.

R. – Vamos fazer do “lálálá”?

M. – Sim. Vamos fazer “homens deixai” e depois seguimos para o “lálálá”. Ok, todos juntos? Bora lá, one, two, three. 1, 2 [batendo o tempo]

F., E., R. – “Homens deixai abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer, lá lá lá (...) Homens deixar abrir a alma ao que vier, deixai entrar” (com acompanhamento do piano)

M. – Ok, já estava a ouvir que não estavam juntos [para **S**] Estamos aqui “homens deixai”

S.- Ah.

M. – Pois. Eu estava a ver se nos apanhavas...

S. – Ah pois.

M. – Daqui. “Homens deixai”, aqui e para a frente [apontando na partitura para **S**]

S. – Ok.

M. – Ok, “homens deixai” (para todos). 28:47min

F. – Da última vez?

M. – Da última vez, antes do “lá lá lá”.

R. – Antes do “lá lá lá”?

M. – Antes do “lá lá lá”. Sabes de onde é [para **S**]?

S. – Sim, sim, sim.

M. – Então vamos... 1, 2...

R. F E .- “Homens deixai abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer. Lá lá lá lá (...) Homens deixai abrir a alma ao que vier, deixai entrar a paz do tempo que ela quer”. (cantado com acompanhamento).

M. –Então, está melhor, na segunda voz, esse meio-tom. É preciso verificar a questão das altes [dos saltos]... e de ti, E, tu agora estavas a fazer bem. É verificares o tom, não é?

E. – Sim.

M. – E quando vais para as três letras, a melodia é igual à do início. Treina mesmo dizendo o texto.

E. – Pois, hmhm.

M. – Porque o texto vai encaixar na melodia.

E. – Ok.

M. - Tu, S, que me dizes da tua prestação?

S. – São estes acordes da última página que eu tenho de ver...

M. – Sim. Estás a ligar muito esta parte.

S. – Ah, quer mais separado?

M.- Sim, faria um bocadinho mais separado. Está bem?

S. – Sim, sim.

M. – Não esquecer, depois quando vai “lálálá”... portanto, nós depois temos de trabalhar, na próxima aula a questão do tempo que começa mais lento e depois vai mais rápido para o “coro”, ok? Quando vocês forem estudar, todos juntos... Vocês estudaram todos juntos?

E. – Sim. Todos não.

F. – Só nós os três.

M. – Têm de tentar estudar com piano...

R. – Ai [risos]

M. - É verdade, para vocês verem logo as coisas, está bem? Senão, estão a juntar-se apenas no momento, aqui [na aula].

S. – Quando é que vocês podiam?

E. – 2ª, quando estás a ter aula de música de câmara.

M. – Tentem arranjar outro horário, está bem? Pronto, mas bom trabalho, ok? Continuar a trabalhar e de acordo com os critérios que vos mandei. E decorado. A letra...

E. – Ah, eu tenho as três letras, também é para ir acelerando nas letras? Como é para fazer? Como aqui estão definidos vários tempos.

M. – É assim, aqui diz “ad libitum”. Não faz muito sentido começares a acelerar aí porque queremos perceber o texto. Está bem?

E. – Hmhm.

M. – A acelerar será na parte do “lá lá lá” e depois alarga no final, portanto retoma o tempo atrás, mas depois vemos essas partes, ok?

E. – Hmhm.

M. – Agora (32:22min), vamos fazer outro exercício. Pedia-vos que afastassem as estantes e que fizéssemos ... S. podes vir aqui para o centro, para ao pé deles?

[S. foi]

M. – Nós vamos fazer um jogo de movimentos no espaço, isto é, nós vamos ouvir a gravação de um arranjo desta canção e o que vocês têm que fazer é moverem-se no espaço, podendo fazer ritmos corporais, ou seja vocês [para alunos de canto] podem usar ritmo da vossa parte, cada um, pode usar o ritmo da sua parte ou do piano, como vocês preferirem e vão escolher uma emoção para fazer esses movimentos. Ok? Dentro de alegria, tristeza, raiva,

F. – Orgulho

M. - Orgulho

F. – Vergonha

M. - Vergonha e medo. Escolhem uma emoção e é um exercício exploratório, ok? Não há errado nem certo.

R. – Mas é individual? Ou todos aqui?

M. – Todos vão estar a andar pelo espaço, a ouvir a música, está bem?

R. – E a bater o ritmo?

M. – Ritmos corporais e gestos.

R. – Ah, o que temos de fazer tem de estar no ritmo, é isso?

M. – Como?

Professora C. – Não, não, não. Uma coisa é o teu movimento a circular, outra coisa é o ritmo que estás a bater corporalmente.

M. – Exatamente. E podem ser gestos também, vocês podem fazer o ritmo só no ar [exemplifico], não tem de ser só no corpo. Começam pelos dedos, pelas mãos, gostava que explorassem gestos mais pequeninos e gestos maiores [exemplificando]. Ok? Vamos experimentar.

(...)

[risos]

M. – É muito baixinho.

F. – Podemos ir buscar uma coluna.

E. – Há uma coluna lá em baixo.

M. – Vamos experimentar assim. Quando começar, vocês começam, está bem? Quando começar a música começam a andar.

[canção começa a tocar e alunos fazem o exercício]

M. – Ok. Digam, desafios vossos? O que foi mais difícil? S, tu?

S. – Aaa... o mais difícil...

M. - Percebeste o que foi pedido no exercício?

S. – Penso que sim. Aaa... ali, a libertação dos movimentos, talvez... liberdade...

M. – Liberdade

S. – Sim, liberdade nos movimentos... exato...

M. – Sentias-te preso?

S. – Sentia, menos no final, quando o andamento começou a puxar [tempo mais rápido]

M. – Sim

S. – Nem tanto

M. - Ok. E tu **F**?

F. – Não sei explicar, parece que faltava energia...

M. – Faltava energia?

F. – Sim. (38:33min)

M. – Foi essa a principal... o principal desafio?

F. – Sim. Parecia que estava presa em fazer gestos...

M. – Em fazer gestos grandes?

F. – Sim

M. – Mas podes. E tu, **E**?

E. – Foi também nos movimentos, não sabia às vezes que movimento é que podia colocar para...

M. – Hm?

E. – Não sabia que movimento é que podia fazer para... foi os movimentos.

M. – Ok, os movimentos... mas liberdade de movimentos? Sentias-te presa?

E. – Sim, um bocadinho.

M. – Ok. E tu **R**?

R. – Digo o mesmo que a **E**.

M.- Mas lembraram-se de outros movimentos ou não? Ou estavam assim meios bloqueados a fazer?

F. – É ela por ela.

M. – É ela por ela. Ok. Nós depois vamos explorar isto na próxima aula. Ok?

F. – Ok.

M. – Agora gostava de fazer outra atividade convosco. Podemos... temos cadeiras para todos?

[cadeiras a arrastar]

M. – Obrigada. Eu vou-vos ler aqui umas histórias, ou umas situações e gostava de saber como é que vocês resolviam estas situações. Está bem? Então, primeira: “A Maria é uma aluna de piano. Nas aulas, costuma ter uma prestação muito boa, mas quando regressa a casa, sente-se sempre um pouco perdida para começar o estudo. Nem sempre sabe por onde começar, não acredita que consegue resolver passagens difíceis. Quando não tem o professor por perto, não sente que consegue encontrar estratégias que a ajudem, mas também sente vergonha de perguntar. O que acham que a Maria deveria fazer? Que conselho lhe dariam?”

R. –Falar com o professor.

M. – Falar com o professor. Mais hipóteses.

E. – Se ela não se sentir à vontade para falar com o professor, falar com alguém mais próximo, por exemplo um amigo ou assim, para tentar ajudar.

M. – Hmhm. Mais...

F. – Se calhar para não desistir quando está no seu estudo, quando sente que não consegue resolver essas passagens que ela não ... tentar sempre experimentar várias maneiras, tentar inventar outras...

S. – Encontrar um método de estudo que a ajude.

M. – Que a incentive?

S. – Hmhm.

F. E. – Hmhm.

M. – Sim, são boas hipóteses. Ok, a segunda: “A Marta é uma aluna de canto muito alegre. Tem um sentido de humor que a torna mesmo muito especial. Contudo, sempre que vai para uma aula, sente-se muito retraída porque quer fazer tudo perfeito. O sonho dela é ser cantora e acha que tudo tem de correr sempre bem, para poder chegar onde quer. A sua alegria desaparece, não se sente realizada depois da sua prestação e o que sente sobre si torna-se muito destrutivo. O que acham que a Marta deveria fazer? Que conselho lhe dariam?”

R. – Começar a pensar que nada é perfeito [muito baixinho]

M. – Como?

R. – Começar a pensar que nada é perfeito.

S. – Enfrentar mais situações em que as coisas não corram bem, mas que ela tente ao máximo virar a página, seguir em frente, que se calhar com os erros é que aprendemos.

M. – E?

E. – Ter esperança. Não sei...

M. – Ter esperança. E tu, F?

F. – Acho que é o mesmo...

M. – O mesmo que todos disseram?

F. – Sim.

M. – Ok. A outra (42:55min): “O Mário é um rapaz que tem tido algumas responsabilidades extra e muita pressão em casa para tirar boas notas. Em contrapartida, as suas aulas de instrumento não correm como ele gostaria. A sua desmotivação e tristeza, fazem-no crer que não é capaz. O professor diz-lhe constantemente que ainda não está bem, não está pronto, nem no nível certo. O que acham que o Mário deveria fazer? Que conselho lhe dariam?”

S. – Libertar-se da pressão toda e focar-se naquilo que ele mais gosta de fazer.

E. – Primeiro falar com os pais e explicar que a pressão que lhe estão a pôr faz com que ele se sinta mais retraído e que não consiga fazer as coisas como ele se calhar gostaria de fazer...a... e depois nas aulas... é ser paciente e que as coisas não são feitas assim de um dia para o outro.

Por exemplo, no canto, nós temos que ter paciência porque às vezes não se consegue, com a técnica e assim, e não conseguimos evoluir tão depressa e então para ele ter paciência.

F. – Eu diria a mesma coisa, para ele ter mais paciência, quanto à questão das aulas de instrumento e que se é aquilo que ele gosta, para continuar, mas que as coisas não acontecem de um dia para o outro e que, eventualmente, tudo se há de compor.

R. – Não tenho...

M. – Pensas o mesmo que os teus colegas?

R. – Sim.

M. – Não tens nada a acrescentar?

(silêncio)

M. – Não?

(acenou que não)

M. – Ok. A última: “O Tiago tem uma performance surpresa. Ele não estava nada à espera e ainda por cima não estudou o que deveria ter estudado. Ele está com muito medo daquele momento, da reação do professor, dos pais e de ser prejudicado na sua nota final. O que acham que o Tiago deveria fazer? Que conselho lhe dariam?”

S. – Aguentar e para a próxima estudar!

[risos dos alunos]

F. – Pois.

R. – Não deixar as coisas para a última e estudar.

F. – Exato. Poderia eventualmente falar com o meu professor, mas é aquilo que é. O que pode fazer mesmo é aceitar “ok”, até pode correr bem, assim num ato de sorte. Mas não deixar as coisas para a última.

M. – Exato.

E. – Então, já que vai é deixar-se ir e não estar... enquanto estiver na performance, não estar a pensar “ah, pronto, aquelas coisas que devia ter estudado mais ou não sei quê”. Não, está ali e que faça o melhor que sabe.

M. – Muito bem. Ok. Vocês são top a arranjar soluções.

Professora C. – É, são muito bons conselheiros.

M. – Não é? Super.

S. – Psicologia.

Professora C. – Vou passar a trazer aqui os meus alunos para resolvermos os problemas, vão ter com eles.

M. – Não é? A sério, é uma coisa mesmo boa, a sério.

E. – Isto é diferente porque são outras pessoas, porque se for para mim, já não é bem assim.

[risos]

M. – Pois.

S. – Mas principalmente elas as duas também já têm mais experiência. Também já estão noutra idade.

F. – É aquilo que eu digo sempre: faz aquilo que eu digo, e não aquilo que eu faço.

[risos]

M. – pois, porque o desafio é esse. Não é? É aplicarmos tudo isto, que estamos a dizer e que rapidamente dizemos aos outros, a nós próprios e no nosso estudo e em tudo na vida. Olhem nós já estamos mesmo a terminar a aula, nós não conseguimos ver a parte das histórias, da história da performance, mas eu queria que vocês me enviassem por *email*, está bem? Nem que fosse, tirando foto do telemóvel.

F. – Eu ainda não enviei porque como ainda é uma coisa que está em construção... para não estar sempre com...

M. – Mas não faz mal, é mesmo assim. Está ótimo. Mandem em construção, está bem que é para na próxima aula, nós vamos mesmo começar a fazer o encadeamento da história, vamos ver as duas canções. Eu gostava só, assim para terminar, o que é que vocês acham que correu melhor hoje, pelo menos a nível musical, que foi o que nos focámos mais, em comparação com a aula passada e o que é que precisam ainda de melhorar. Assim muito sucintamente.

(silêncio)

M. – Eu vou-vos relembrar aqui, rapidamente, os critérios porque nós estamos a guiar-nos por estes critérios, certo? Os critérios são sempre os mesmos. Portanto, atitude na tarefa? Correu melhor hoje?

R. – Sim

E. – Sim

F. - Sim

F. – Mas também já estávamos mais confiantes, já tínhamos... pelo menos notava-se que as melodias e as próprias frases já estavam mais bem sabidas, então acho que as coisas estavam mais fáceis.

M. – Sim... o rigor musical?

S. – Na minha parte foi melhor.

M. – A tua parte foi melhor, mas achas que estás no nível excelente que é o amarelo?

S. – Não.

M. – Estás no intermédio?

S. – No intermédio, sim.

M. – No intermédio e vocês?

E. – Acho que intermédio.

R. – Foi só ali aquele meio tom.

F. – São pequenas coisas a melhorar, o meio tom que nós temos e depois ter mesmo a certeza de qual é a nota, se é o dó se é o lá, mas...

M. – Exato. Sim, mas está bem melhor que na aula passada, não é?

F. E. – Sim.

M. – Portanto, no intermédio, ainda. Estamos quase lá. A fluência na leitura e a segurança na execução.

S. – Melhorou.

M. – Também melhorou, acham que estão no nível confortável, “máximo”?

E. – Não...

M. – Ou ainda estão a caminhar para lá?

F. – A caminhar...

S. – Estamos a caminhar.

M. – Todos?

S. – Alguns...

E. – Eu acho que as notas podem estar, mas falta a musicalidade e assim.

M. – Exato. Sim. Ok, intermédio?

E. – Hmhm.

M. – Ok. A memorização?

R. – Eu tenho.

E. – Por exemplo, o “Acordai!”, eu tenho o “Acordai!” já de cor.

M. – Ok. E o “Canto de Paz”?

E. – O “Canto de Paz” é que não...

M. – Não está...

E. – Sim, por exemplo, aquela parte que estamos a repetir “homens e assim” está, mas depois tenho as três letras..

M. – Pois, as três letras... tu tens ali mais texto.

E. – Podíamos dividir, cada um cantava uma letra

[R ri-se]

M. – Bem, vamos ver...

R. – Olha...

M. – Para já ...

R.- Não era mal pensado

E. – Senão é muita coisa. É que quando foi a “Canção do Camponês” também eram muitas letras

M. – Pois era

E. – Então era um bocado difícil ...

M. – De decorar...

E. – Hmhm.

M.- Ok. Deixa ver, eu tenho de pensar nisso. Mas continua a focar na melodia e na canção, está bem?

E. – Hmhm.

M. – E tu **F**? A memorização?

F. – Eu acho que... quando uso a estante tenho sempre as partituras à frente, tenho sítio para olhar, mas se não as tivesse...

M. – Achas que já conseguias?

F. – Sim.

M. – E tu **R**?

R. – Nas duas peças?

M. – Sim, nas duas, como estás?

R. – Eu acho que conseguia sem ver.

M. – E porque pergunto isto? Porque se vamos contar uma história não é para ter a partitura à frente, não é?

R. – Sim, sim.

F. – Sim.

E. – Hmhm.

M. – Portanto, o ideal seria na próxima aula nós já tentarmos fazer sem partitura, mesmo que haja momentos em que “epah, já não me lembro”, “ok”, paramos e vamos ver. Porque se não tentarmos também não vamos saber como é que corre, não é?

F. – Hmhm.

M. – E a tua parte, pronto, não vais fazer de cor [para **S**].

S. – Obrigado.

M. – Vais ter a partitura, mas tens de decorar quando é que eles entram e essas questões todas.

S. – Ah, claro.

M. – E eu gostava que também tu fizesses parte da história, isto é, não estivesses só na parte do piano, sentadinho, gostava que tivesses também aí uns movimentos, por isso vamos pensar nisso, está bem?

S. – Vamos dar um solo ao **S**.

M. – Sim, um solozinho. Está bem? Olhem, pronto é isto. Eu vou-vos enviar também o trabalho de casa por *email*, mas basicamente vão ser mais três histórias destas que nós acabámos de trabalhar agora e responder a uma pergunta sobre as que vimos aqui, depois é melhorar tudo o que seja da parte musical das notinhas, estar tudo limpinho, maravilhoso, para estar assim o melhor possível e enviarem-me as histórias. Está bem? Tudo que já tiverem... os textos.

F. – Ok.

R. – Os textos.

M. – Que enviei na aula passada.

R. - Mas coisas diferentes?

M. – As respostas às perguntas que enviei na aula passada. Mas também tinham que pesquisar um texto relacionado com

S. – Nós pesquisámos.

R. – Eu vou aos Lusíadas...

[risos]

M. – Uma coisa pensada, né?

S. – Sim.

R. – ãh?

M. – Que tenha a ver com estas canções. Porque o objetivo é: vocês vão cantar estas canções, mas gostava que houvesse momentos de declamação vossa de outros textos, que vocês vão escolher. Não vão ler os Lusíadas todos, né?

F ri-se

[risos]

M. – O **R** pega no calhamaço

F. – E 15 dias depois ainda lá estamos.

M. – Sim, quer dizer, é um poema, ou uma frase, que vocês digam “isto tem mesmo a ver com aquilo”. Para todos. Também queria que tu trouxesses [para **S**].

S. – Está bem.

M. – É para trazer tudo para a próxima aula.

R. – E criar uma história.

M. – E criar uma história. Sim. Porque vocês vão ser uma personagem. Por isso é que perguntei” quem são?”.

(silêncio)

M.- Já agora, assim muito sucintamente, vocês pensaram quem são?

R. – Sim!!

E. – Pois, eu, por exemplo, não respondi a essa pergunta porque não sei isso também tem de ser discutido assim...

M. – Entre todos.

E. – Sim... então...

M. – Mas poderia não ser. Entendes?

E. – Pois...

M. – Poderias ser uma fada... isto é... queria alertar-vos que isto é imaginação. Vocês não têm de ser o **S**, o **R**, a **F** e a **E**. Vocês podem ser quem vocês quiserem. E isso é que é a piada disto. Se quiserem ser vocês também pode ser, mas se quiserem ser outra personagem melhor. Se tu disseres, eu quero ser uma fada [para **E**], eu quero ser um revolucionário [para **F**], eu quero ser um, sei lá... um camponês [para **R**] e eu quero ser um empresário [para **S**] está tudo ok.

S. – Vou ser um CEO.

[risos]

M. – Estão a perceber? Depois temos de encontrar os pontos de ligação entre essas vossas personagens. Até pode ser giro, ser diferente. Ou até pode ser giro ser igual.

F. – Seria giro ter um empresário, um camponês, um revolucionário e uma fada, tudo na mesma sala.

E. – E depois vestidos.

R. – Exato.

[risos]

M. – Exato, depois não vêm todos de preto, depois vou querer que venham de acordo com a vossa personagem. Não é para irem comprar nada, é para usarem o que têm.

R. – Eu com um chapéu de palha.

[risos]

M. – Isto foi só uma ideia porque queria que vocês dessem as vossas. Está bem?

F. E. – Está bem.

M.- Pronto, então é isso. Eu vou enviar-vos o TPC e fico a aguardar as vossas respostas. Está bem? Bom trabalho! (54:10min)

ANEXO AY - Transcrição da terceira aula/sessão presencial com notas de campo

Transcrição da terceira sessão de trabalho (11 de maio de 2021)

[Só tive 30min de aula com todos os alunos.]

M. – Alô!

F. – Olá!

M. – Eu recebi agora o teu *email*.

F. – Pois, eu enviei o mail... eu queria enviar juntamente com o guia, mas eu ainda não acabei o guia, ainda me falta uma pergunta ou outra.

M. – Ok.

F. – De resto, já tenho tudo. Por isso, eu acho que à hora de almoço já consigo enviar.

M. – Tranquilo. Mas falta também a das histórias que trabalhámos na semana passada.

F. – Ah, também é para mandar isso?

M. – É.

F. – Eu achava só que era das histórias novas.

M. – Não... ainda há umas questões que eu não fiz aqui na aula e que estão lá, no *email*.

F. – Ah, está bem.

M. – Está bem?

F. – Está bem.

M. – Sff.

F. – Eu olhei e vi as histórias “ah, estas aqui foi as que fizemos na aula”, ou seja, já sabe as nossas respostas.

M. – Sim, mas há lá umas que eu não fiz na aula. Pronto... e também do guia nº4.

F. – Sim, sim.

M. – Eu sei que vocês estão com imensa coisa.

(risos)

M.- Vocês vão ter prova na Esart, ainda, né?

F. – Sim, mas é dia 23, se bem que nós, na semana antes, dia 16, vamos fazer aula aberta.

M. – Ah, ok.

F. – Por isso.

M. – Vai correr bem. Não stresse. Já estás mais tranquila?

F. – Oh... ligeiramente, tivemos aula de canto e já consegui resolver assim alguma parte daquilo que trabalhei no domingo, mas...

M. – Sim, não desanimes, faz parte. Isto cantar é assim.

R. – Olá.

M. – Olá.

R. – Vou só à casa de banho.

M. – Sim, a E, sabes?

(silêncio)

M. – Pelos vistos, não.

F. – Ela desceu agora, por isso deve vir aí.

M. – Ah, está bem. Eles têm música de câmara os dois, não têm?

F. – Hmhm.

M. – Com a professora C?

F. – Sim.

M. – Aí está ela.

(12:00h)

M. – Será que hoje a S vem a tempo?

F. – Não sei não.

M. – Isto é sempre tão contadinho.

F. – Nós depois vamos cantar, vamos fazer a nossa performance numa das audições para música de câmara?

M. – Ainda não ficou...

F. M. – Decidido.

M. – É que não sei se a professora C já tem agora a data.

F. – Eu ontem tive Música de Câmara e o professor disse que já haviam duas datas novas.

M. – Sim, sim, sim.

F. – Então...

M. – Mas eu não sei se fica nessas datas ou se há uma nova, sabes? Talvez a professora já saiba.

R. – O que vamos fazer aqui também é para apresentar dia 1?

M. – Não sei ainda, mas nós temos só mais duas sessões para fazer a história, portanto, independentemente de ser a 1 ou mais cedo ou mais tarde, não temos muito tempo.

M. – Olá [para **E**]

E. – Olá

M. – Estás boa? [8:42min]

R. – Olá

F. – Estás cheio de energia **R**.

R. – Eu estou cheio de energia?

F. – Pois estás.

M. – A ver se aproveitas essa energia agora na aula.

R. – Vamos lá ver.

M. – Vamos lá ver. Será que o **S** vem agora?

R. – E aqui no acordai como é que fica?

M. – Olha eu falei com a professora C e nós não temos muito tempo, o melhor é ficares na mesma na segunda voz com a **F**.

R. – Está bem.

M. – Está bem? Porque supostamente o baixo existe na canção quando há quatro vozes e nós não temos o tenor e como o piano já vai fazer a harmonia, ele vai tocar essas vozes, é mais simples assim. E da tua parte, **E**, na canção “Canto de Paz” que tem várias letras, vais fazer tu só as letras... calma, porque poderás ter algo que te ajude, por exemplo podes ter um caderninho com as letras e, volta e meia, a tua personagem tira o caderno e lê. Ou seja, não tens de estar com a partitura e com a estante.

E. – ok, pronto, como é com tempo e é para apresentar dia 1, talvez consiga fazer de cor.

M. – Sim, eu não sei ainda a data. Talvez a professora quando agora chegar, já saiba (9:57min)

E. – A professora estava a dizer que ia haver uma, dia 1 e outra, dia 30. Só que dia 30 já era assim mais...

M. – Sim.

E. – Tarde.

M. – Ok, vamos ver, onde é que se meteu o **R**?

E. – Eu não sei.

(R. entra)

M. – Não precisamos de estantes, **R**, mas obrigada.

R. – Oh...

E. – Se precisássemos, a professora já tinha ido buscar.

M. – Sim! Porque hoje vamos experimentar de cor.

E. – Ok.

M. – Com movimentos e “essas coisas”. Olhem, nós vamos já começando (10:30min), independentemente do **S** ainda não estar. Eu gostava de saber, primeiro que tudo, como é que foi o vosso trabalho em casa. Eu estava à espera de receber as vossas histórias...

E. – Ah, nós escrevemos num papel.

M. – Escreveram num papel?

E.- Sim. História... nós respondemos às perguntas.

M. – Isso.

R. – Já é uma história.

M. – Posso ficar com [as folhas]... ok...

R. – Veja lá se gosta.

M. – Mas este é o teu ou o de todos?

R. – Hm.

E. – É o de todos.

R. – Todos.

M. – Vocês fizeram juntos?

F. – Eu fiz um à parte.

M. – À parte?

F. – Sim foi aquele que eu mandei por *email* agora mesmo.

M. – Agora mesmo?

F. – Sim.

M. – Pronto, eu não vi, mas tens contigo aí?

F. – Eu tenho o ficheiro, mas eu lembro-me mais ou menos.

E. – Eu já fiz da outra vez e também eu, o **S** e o **R** estivemos a fazer. (11:17min)

M. – Portanto, este é dos quatro?

F. E. – Não, dos três.

M. – Ah, dos três.

R. – Mas pode ser dos quatro também.

E. – Podemos juntar as ideias todas.

R. – Podemos juntar toda a gente.

M. – Quem são? Capitães de um barco; onde estão? Num barco, no meio do oceano, em busca do desconhecido; a quem querem comunicar? Aos marinheiros.; qual a vossa mensagem?

Transmitir esperança aos marinheiros. Ok, boa. Mas este é um dos três... [relativamente ao poema], mas eu gostei também daquele que me enviaste [para E].

E. – Sim, pronto, eu como já tinha enviado na semana passada e como não vimos em aula...

M. – Sim...

E. – Eu acho que ...

R. – O que escreveste?

M. – Vamos aqui acrescentar. E eu posso ficar com esta folhinha, não posso? [para R]

E. – Sim...

R. – Pode. Agora é compor a história a partir daí.

M. – Sim.

R. – E a partir das outras ideias.

M. – Certo. Posso ver? [para E]

E. – Sim. Está um pouco rabiscado.

R. – Tanta coisa?

E.- Não, não é muita coisa, são várias ideias, R.

M. – E o teu F, tens aí contigo?

F. – Tenho, mas está um pouco diferente. Porque foi feito na semana passada, eu tenho aqui... a minha ideia, basicamente, era à volta, pronto, de uma oficina de poetas, prontos, para quando formos cantar ser à base de metáforas e isso tudo, em que há três poetas, que na altura estão zangados e, depois, entra um novo poeta, que é o S, e faz um tipo de poesia diferente, que é a música, vá e nós depois estamos a fazer a nossas coisinhas e estamos a fazer a nossa contenda e vamos contando através disso (13:13min) e minha ideia de sermos os três poetas é tipo isto – como nós temos os textos e vamos cantar em Português, cada um de nós iria utilizar poemas ou versos de um poeta Português.

M. – Hmhm. Sim, sim, sim. E vocês ... esta ideia dos capitães é a tua ideia ou chegaram a consenso?

R. – Esta fui eu que dei.

M. – E as outras questões? Onde estão? A quem querem comunicar?

R. – Isso falámos...

M. – Vocês os três...

R. – Exato.

M. – Sem S...

R. – Não, com S...

M. – Mas e este texto dos Lusíadas?

R. – Ah, este eu já sabia que queria dos Lusíadas e depois fui à procura, ele [S] por acaso sugeriu este [o primeiro] e depois, eu [sugeri] este...

M. – Está ótimo. Então vá, eu queria esperar pelo S, mas agora vamos fundir estas ideias, podem ser perfeitamente capitães que são poetas. Porque não? (14:34min). Por mim está ótimo. Mas, então, e na parte musical, tiveram dificuldades, no vosso estudo? Juntaram-se os quatro?

E. – Não. Os quatro não conseguimos.

M. – Ok.

R. – Não quê?

E. – Não conseguimos os quatro.

R. – Ah, pois, os quatro.

M. – Ok.

E. – Só os três, porque o horário ... o S tem um horário diferente do nosso, então não dá.

M. – Não estão a conseguir conciliar. Ok... então, primeiro que tudo vamos fazer um exercício (15:02min) de movimento no espaço. Era suposto ser com o S, mas o exercício é assim: cada um vai ao centro [do círculo] e vai tentar exprimir uma emoção, novamente, mas desta vez vão tentar lembrar um momento que tenham sentido essa emoção e só depois é que vão ao centro e tentam exprimi-la.

(silêncio)

R. – Mas como fizemos da outra vez, vou eu, vai ela e vai ela.

M. – Sim, pode ser, porque estou a improvisar o exercício porque não tenho cá o S. As emoções são as mesmas que temos vindo a trabalhar – alegria, tristeza, medo, vergonha, raiva e orgulho, ok? E vocês recordam um momento, não têm que partilhar, mas recordam um momento que tenham sentido essa emoção e depois vão ao centro e tentam exprimi-la.

F. – Mas abrindo os braços.

M. – Pode não ser abrir os braços, pode ser com um gesto que vos surgir

(silêncio)

M. – Por exemplo, se for uma emoção como o medo ou como a vergonha, normalmente, não estamos assim [e abro os braços]...

(risos)

R. – E temos de justificar?

M. – Não.

R. – Ah, boa, ok...

(risos)

M. – Mas vamos depois refletir um bocadinho. Portanto, quem quer ser o primeiro?

(Silêncio)

M. – Não há errados, nem certos... E?

E. – Ok.

(fizeram o exercício, primeiro os três alunos)

M. – Ok, querem partilhar só qual foi a emoção? E?

E. – Medo.

R. – O meu também.

F. – Eu fiz orgulho [muito baixinho]...

M. – Qual?

F. – Orgulho.

M. – Orgulho. E tu [para R]?

R. – Foi medo, também.

M. – Foi medo, também. E foi-vos difícil lembrar uma situação e depois ir para o centro [do círculo]?

(silêncio)

M. – Foi mais fácil assim do que há duas aulas atrás?

F. – Hmhm...

M. – Sim? Então, vamos repetir mais uma vez, podem escolher outra emoção...

E. – Ok...

R. – Aaa...

Professora C. – Só uma coisa... mas é suposto eles fazerem algum gesto, não é?

M. – É, é suposto fazerem um gesto.

Professora C. – Ok.

R. – Um gesto?

M. – Sim.

R. – Um gesto?

M. – Um gesto. Eu desta vez faço com vocês, mas vocês podem aproveitar o espaço, vêm aqui ao centro, mas, independentemente do gesto que façam, podem ir mais para a frente ou mais para trás, chegarem-se [aos colegas], ok? Este espaço é vosso.

(silêncio)

M. – Pode ser? (19:06min)

R. – Ainda estou a pensar...

(silêncio)

M. – Já está?

R. – Sim! Posso ser o primeiro?

M. – Podes, mas espera um bocadinho. Vocês já estão?

E. – Ok.

M. – **F?** (fez sinal que sim) Podes ser o primeiro [para **R**]

(**S** chega quando os três alguns estão a fazer o exercício)

M. – Podes juntar-te à roda, vamos só terminar o exercício.

(aluno junta-se a nós)

M. – Ok, sou eu agora. É a minha vez.

[escolhi fazer, para lhes mostrar que podem ser muito mais expressivos, por isso escolhi a raiva, dando um passo à frente e abrindo os braços em frente a cada um dos alunos].

M. – Ok...

(risos dos alunos)

S. – Ok...(risos)

M. – Já te explicamos.

S. – Foi uma boa entrada... (a rir)

M. – Sim... desafios? Primeiro, qual foi a emoção que escolheram?

R. – Começo eu? Vergonha...

M. – Vergonha.

F. – Tentei passar tristeza.

M. – Tristeza.

E. – Raiva

M. – Raiva. E a minha?

F. – Raiva também [muito baixinho]

M. – Hm?

F. – Raiva também [mais alto]

M. – Raiva. Portanto, vocês podem mesmo exagerar. Eu só escolhi esta e exemplifiquei para vos mostrar que... lembrem-se na primeira aula vos ter dito que havia vários níveis?

F. – Nuances.

M. – Não é? Da alegria e de todas as outras emoções? Aqui era importante vermos os extremos porque, por exemplo, em palco se fizemos um movimento muito pequenino ou uma intenção muito pequenina, não se vai perceber, tem de ser muito mais exagerada. Ok? Podemos experimentar mais uma vez, com o **S**? Portanto, o exercício é: escolhes uma emoção das que

temos vindo a trabalhar – alegria, tristeza, medo, raiva, vergonha e orgulho – lembrando uma situação na qual tenhas sentido uma destas emoções... tu escolhes uma.... E depois vens ao centro tentar exprimir essa emoção com gestos... este espaço é todo teu [o espaço por dentro da roda), não tens de ficar aqui parado [no centro], podes interagir com os teus colegas. Ok? Só mais uma vez? Eu não faço agora.

(R faz um passo com hesitação)

S. – Vai, vai, vai.

R. – Não.

S. – Podes ser o primeiro.

M. – Já estão todos preparados?

R. , E., F. – Não.

M.- Não... então vá.

(risos do S)

S. – Vai! [para o R]

R. – Tu é que chegas atrasado...

M. – Tu já tens [para E]?

E. –[acena com a cabeça que não].

M. – E tu [para R]?

R- Não.

M. – Tu? [para S]

S. – Não.

M. – F?

F. – Estou a pensar num momento ...

(silêncio)

M. – Ok, continua... (23:14min)

M.- E, já tens?...

(acena que não)

M. – Ok, quando tiverem, ponham a mão no ar.

(silêncio, mãos no ar)

M. – Falta o S...

S. – Acho que já está...

M. – Já está? Ok, então agora noutra ordem. F, começamos com a F, depois vai assim [E, R e S], mas eu não faço, ok?

[Neste exercício os alunos foram muito mais expressivos corporalmente, movimentaram-se com os braços e com as pernas.]

M. – Boa! E então? As vossas emoções?

F. – Eu acho que a minha foi a mesma que a dela.

E. – Alegria

F. – Pois, alegria.

M.- E a tua [para R]?

R. – A minha?

M. – Sim

R. – Tristeza

M. – Tristeza... e a tua?

S. – Medo.

M. – Medo. Foi mais fácil assim?

F. – Aa..

E. – Sim [muito baixinho]

(silêncio)

M. - Ou é mais difícil porque têm que se expor mais?

(silêncio)

M. – Às vezes, nós temos medo do ridículo...

(risos e acenos dos alunos)

M. – E de estar ali a “ai que horror, eles estão a olhar para mim”...

R. – Eu acho que era melhor se a gente estivesse mesmo no clima...

M. – Hm?

(risos das alunas)

R. – No clima. Vestidos...

M. – No clima...

R. – Para saber o que estamos a querer dizer

M. – Sim, sim, sim...

R. – Assim é um bocado...

M. – Claro, mas isto é um exercício, não é? Mas já têm um subtexto por detrás, porque já estão a lembrar-se de um momento

R. – Hmhm...

M. – Portanto, já não é no vazio.

E. – [sussurra]

M. – Diz?

E. – Nada

M. – Agora, vamos para as canções.

R. – Ah, já vou cantar.

M. – S...

E. – É de cor?

M. – É de cor.

R. – Ahhhh!

(risos)

S. – O trabalho, nós fizemos...

M. – Em conjunto. Ok.

(muitos risos)

M. – Então vocês concordaram todos em ser capitães de um barco.

S. – Exato. Com Camões é assim.

M. – Ok.

R. – Concordas [para F]?

F. – Sim...

M. – Não é? Mas eu acho que podíamos aproveitar a ideia da F: vocês são capitães de um barco, mas são poetas. Bem... isto é tudo à frente. E até faz sentido, porque depois no “Canto de Paz” [para E] podes ter o tal livrinho.

E. – Hmhm.

F. – Pode ser uma conversa entre os três...

M. – Sim, exatamente. Então...

R. – Vamos começar por...? “Acordai”, né?

M. – É. Portanto, vocês são os capitães. E onde estão? Estão no mar, no barco?

S. – Aa... [Com hesitação]

M. – É isso, não é?

R. – Estamos num barco, mas já estamos no mar, no meio do oceano...

R. E- À procura do desconhecido [risos]...

M. – E vocês querem transmitir esperança?

R. – Pois...

E. – Sim... (com dúvida)

S. – Eu acho que as duas peças também proporcionam isso.

M. – Sim, eu acho que sim.

F. – Uma pessoa tem que ter um pote de esperança, se vai à procura do desconhecido...

M. – Sim, é verdade. (27:24min) E quem é o público no meio da vossa história?

E. – Estão no barco.

R. – Os que trabalham para a gente.

M. – Nós somos as gaivotas?

[risos]

R. – São o quê?

F.- São os peixes.

R. – Nós estamos a falar com quem trabalha connosco, com os marinheiros

M. - Nós somos todos então parte desse barco?

S. – Exato. (27:40min)

R. – Sim.

S. – O barco é o mundo.

M. – O barco é o mundo.

R. – Mas têm de haver os marinheiros, não podemos ser todos capitães.

(silêncio)

R. – Né?

(silêncio)

R. – Ou os marinheiros são o público?

M. – Depende....

R. – Pode ser o público.

M. – Pode ser.

S. – O barco é a sala de concertos.

M. – Ok. Está ótimo. Então eu gostava que, tendo em conta as vossas personagens, nós temos de dar início às peças. Certo?

F. E. – Hmhm.

R. – Sim.

M. – Ou seja, vocês vão já estar em palco quando a peça começa?

S. – Eu tenho de estar.

M. – Tu tens de estar... não necessariamente

F. – Porque nunca imaginei assim... nós estávamos já todos em palco...

R. – Ele faz logo uma intenção...

E. – Ou então podemos entrar...

R.- Ou comesas a tocar...

S.- Lá está, tenho de lá estar...

R. – Podes fazer uma música de fundo.

E. – Não ou então podemos entrar... neste caso, como é o “Acordai” é a primeira parte... podemos entrar...

M. – A primeira estrofe és tu que cantas, não é [para E]?

E. – Sim...

M. – Aqui [na partitura] começam logo as duas vozes, mas eu penso que seria interessante tu comesas a cantar na primeira estrofe [para E], depois entra a F na segunda, contigo [para E] – tu estás sempre [para S] - e depois entra o R...

R. – Esta aqui é aquela que tem os três textos né?

M. – Sim...

E. – Ah, não...

M. – Ah! Esses três textos são no “Canto de Paz”.

R. – Ah, mas é para dividi-los?

M. – Não.

R. – É tudo para ela?

M. – É tudo para ela.

R. – OK.

[risos]

M.- Olhem, então vamos começar [29:29min]. Eu gostava, inicialmente, que o S fizesse uma introdução.

S. – Hm...

M. – Portanto, ele vai tocar a canção ao piano, primeiro, e só depois é que entras tu [para E] no “Acordai” [cantado], ok? E vamos tentar improvisar no espaço, já isso, ok? Este é o vosso palco – não é igual ao palco dali [auditório], mas vocês improvisam “ok, onde é que eu vou estar?”, “para onde vou?”, “vou falar com quem?” ... vou falar com eles [para os colegas]? Com o público? Gostava que improvisassem um bocadinho.... Ok?

(alunos sussurram entre si)

F. – Então, nós somos capitães de um barco (30:04min) e começamos a cantar. Mas vai haver alguma história por trás? Ou...

M. – Sim. Depois nós vamos encaixar esses textos. Mas para já, eu recebi agora os textos... não dá para encaixar. Portanto, para já vamos para a parte musical. Porque imaginem: vocês podem, antes de cantarem esta canção, algum de vocês pode dizer um texto introdutório. Até pode ser o **S**, que é logo o primeiro a tocar, dizer qualquer coisa... dizer algo ... e depois começa a tocar.

(risos)

M. – Ok? Fica a ideia. Para já, vamos já para a peça. Portanto, tocas uma vez e depois entra a **E** contigo.

F. – É da primeira parte?

M. – Sim, da primeira parte, para vermos a primeira letra.

F. – Ah.

31:09min – **S** começa a tocar – até 31:24hmin

M. – Okok... eu acho que quando o **S** começa a tocar, vocês já têm de ter algum movimento. Ou seja, vocês já vão estar no palco, certo? Ou a vossa ideia é o **S** estar sozinho a tocar a introdução?

R. – Não. Já estamos.

M. – Já estão em palco?

R. – Fica tão bonito assim.

M. – E só depois é que tu entras? [para **E**]

E. – Pois...

R. – Mas não entra logo quando vai cantar! Isso não!

F. – risos

E. – Não..., mas posso entrar é a cantar!

F. – Sim, depois pode-se ouvir logo lá do fundo. Ouve-se a voz dela e depois ela entra.

E. – Ou seja, digo o “Acordai” ...

R. – Mas assim ela está já a falar para o público!

M. – Não faz mal. Vamos experimentar então. Outra vez.

32:13min – **S** toca novamente o “Acordai”.

32:47min - **E** começa a cantar a primeira letra, com **S**.

33:24min – **F** e **E** cantam a segunda letra, com **S**.

34:03min – **R**, **F** e **E** cantam a terceira letra, com **S**.

(risos no fim)

M. – Olhem, olhem, como é que foi?

S. – À parte do meu erro no fim...

R. – O instrumental estava assim meio...

(Risos)

M. – Sim..., mas olhem, eu sinto-vos um bocadinho presos. Eu acho que das vossas ideias ainda, vocês poderiam tirar partido de serem três logo em palco.

F. – Hmhm...

M. -E interagirem um bocadinho mais uns com os outros.

F. – Hmhm.

R. – Deixaram-me ali tipo “morto”, sozinho... (risos)

M. – Tu em vez de ficares a cantar para o vazio, que é “marinheiros, vazios”, porque é que não aproveitas que tens dois [colegas- marinheiros] ...

R. – Ah, ok!

M. – E interagem e contam uma história, vocês. E são três, tens ali também o S.

S. – Sim, se quiseres eu faço de morto

(risos)

M – E fazerem a distinção das estrofes.

E. – Ok...

M. – Por exemplo, tu dizes “Acordai, acordai, homens que dormis a embalar a dor, a embalar a dor dos silêncios vis, vinde no clamor das almas viris arrancar a dor que dorme na raiz”. Ok. O que é que isto traduz emocionalmente? Qual é a mensagem que tu queres passar com esta primeira estrofe? [para E]

E. – Aa... Não sei...

M. – É que tu és logo a primeira. Tu és logo a primeira que está “desperta”. Na verdade, ele é o primeiro [para o S], mas dos cantores, és a primeira que começa com texto, com uma mensagem logo.

E. – Hmhm. Pois...

M. – Portanto, refletir: o que é que esta estrofe quer dizer? Qual é a minha intenção com esta estrofe?

E. – Ok.

M. – E o mesmo para vocês. Vocês quando entram, quando entra a F, vocês já estão a pedir aos céus. Já não é só aqui [na terra]! Vocês estão a pedir “ao além”. Portanto, relacionar a estrofe, o texto, que vocês estão a dizer, com os movimentos que vocês vão fazer e com a interação entre os três. Podemos experimentar mais uma vez?

E. – Hmhm.

[Alunos discutem todos ao mesmo tempo qual é mensagem.]

E- Só se vocês estiverem sentados a dormir!

R. – Qual é a tua mensagem [para E]?

E. – Só se vocês estiverem a dormir!

R. – Boa, eu fico aqui sentado...

E. – E depois tu vens

M. – Qual é a tua mensagem [para S]?

S. – Aa, que ainda não há esperança... e depois, quando começo a tocar, a esperança começa a renascer...

M. – Boa. Boa. Então, vai por aí.... Experimentamos outra vez.

E. – Oh, professora, só se eles os dois estiverem sentados e eu digo “acordai, homens que dormis” ...

R. – Depois acordamos.

M. – Sim, não têm de dormir, mas estarem mais desanimados... com uma postura mais ... [exemplifico]. Vamos experimentar!

R. – Da onde?

F. – Posso usar o piano?

M. – Sim.

R. – Vais usar o piano? Então espera aí, eu vou estar aqui... vou sentar aqui, mas vou sentar neste chão sujo...

(risos)

M. – Outra vez. Quando quiseres [para S]

38:17min. – S começa a tocar.

38:53min – E começa a cantar a primeira estrofe, com S.

39:28min- F e E cantam a segunda estrofe, com S.

40:05min- R, F e E cantam a terceira estrofe, com S.

M. - Ok... (40:54min) Melhor! Feelings vossos? Sentiram-se melhor ou nem por isso?

E. – Sim...

F. – Sim.

R. – Acabaram-se os marinheiros! (muito rápido, impercetível) ...

M. – O quê? Não percebi nada...

R. – Acabaram-se os marinheiros...

M. – Vocês são os marinheiros! Ok... vocês são as personagens. Mas a questão é que eu, há pouco, cheguei ao pé do **R** e disse “olha, tu podes estar a fazer alguma coisa. Podes estar a escrever.” Porque, isto é, se vocês são marinheiros, não estão estáticos no barco. Não estão à espera da vossa entrada. Não. Vocês podem estar a fazer alguma ação, não é?

R. – Pois...

M. – Aliás, devem, senão é estranho ... (41:43min)

F. – Ela pode estar a varrer o chão [para a **F**] ...

M. – Por exemplo, mas depois ... eu gostei da vossa interação, mas eu acho que, principalmente quando entra uma outra voz, vocês devem estar mais conectados. Ou seja, não dizem “acordai” e a outra pessoa acorda (como um clique). Quer dizer, até pode ser, mas tem de ser mais explícita qual é a vossa intenção. Por exemplo, tu vais para ao pé da **F**, antes dela entrar, é como se tu estivesse a despertá-la de alguma forma [para **E**]. Tu queres que ela desperte.

E. – Ok.

M. – Ok? Se tiveres esse subtexto na tua cabeça “Ok, eu quero despertar a **F**”. Tens de despertar antes de dizer acordai [para **F**]. Não é logo no momento em que dizes “acordai”. Ok?

F. – Hmhm.

M. – Tem de haver essa preparação “Epah, estou a sentir-me diferente. Já estou mais ativa, vou cantar, vou entrar também, eu vou dizer alguma coisa!” Ok? E o mesmo em relação ao **R**. Vocês interagiram muito as duas, mas depois ...

F. – Pois, sim... (42:53min)

E. – É que eu olho para a **F** e cantamos... ele, em vez de olhar para nós, põe-se a olhar para cima (risos).

R. – O quê?!

(risos)

M. – Entendem? Isto é mais simples do que às vezes nós imaginamos, porque é preciso ter uma estrutura. É: “ok, o **S** começa – muito bem. A primeira a entrar é a **E** que tem de vir com uma intenção. – Qual é a minha intenção neste texto? É esta – que és tu que vais descobrir [para **E**]. E no final da minha estrofe, eu tenho de despertar a **F**. Eu tenho de fazer qualquer coisa que a desperte.” E tu pensas [para **F**] “Ok, eu estou completamente desanimada, não sei porquê – tens de criar esse subtexto – e quando a **E** vem ter comigo, “Eu vou despertar”. Eu vou entrar na canção com ela”. E o mesmo com o **R**. Tu...é igual, estás aí sentado, mas tens de pensar “porque é que estás desanimado? Porque é que estás no chão? Porque é que não estás com elas?” Ok? Mas boa! Boa! E ali, mal acabou esta canção, aqui surge um texto. Algum de vocês de repente corta esta energia e diz, recita um texto.

R. – Para fazer a mudança para o “Canto de Paz”?

M. – Para fazer a mudança para o “Canto de Paz”.

R. – Ok.

M. – Qual é a diferença entre esta canção e o “Canto de Paz”?

F. – Esta aqui pede-nos para nós acordarmos e nos apercebermos que ainda há energia e esperança. E o “Canto de Paz” parece que vem de um clima um bocado mais caótico e depois pede que as pessoas comecem a acalmar.

M. – Ok. Então vocês vão ter de fazer essa transição toda. Ou seja, entre uma canção e a outra vai ter de haver aqui um “burburinho”. Portanto, vai haver um texto, vai ter que haver, energeticamente, mais confusão, que é para depois fazer sentido entrar no “Canto de Paz”.

F. – Hmhm.

M. – Ok? Vai ser o vosso trabalho de casa.

E. – Podemos improvisar?

M. – É assim, o problema de improvisar é que depois no momento podemos bloquear.

F. – Sim...

M. - Ou seja, tem de haver uma estrutura “eu vou para aqui e depois vou para ali; a minha intenção é esta, depois a minha intenção é aquela e falo com a E”. Ou seja, construir um guião de quais são as ações da personagem nesta história... E de cada um. Ok?

E. – Hmhm.

M. – Mas boa! Agora, antes de terminarmos porque estamos quase a acabar, pois passa a correr, gostava primeiro de saber “ficou claro o que é que vocês têm de fazer agora”?

E, F. – Hmhm.

R. – É ...

S. – Uma transição para o “Canto de Paz”

M. – Certo. E começar a pensar também no que vocês vão fazer no “Canto de Paz”. Jogarem com isso “Ok, as primeiras a cantar vão ser a E e a F. O que vais estar a fazer quando elas estiverem a cantar? [para R]. Qual a vossa intenção?”

R. – No “Canto de Paz”?

M. – No “Canto de Paz”.

(silêncio)

M. – Depois entra o “coro” ... porque é que o coro repete três vezes? O que é que vocês vão fazer naquele momento que é igual? Pensar! Pegar na música e pensar “o que é que eu, com esta música, com isto que o compositor me deu, o que é que eu posso fazer para criar algo que faça sentido?”

S. – Ok.

M. – Ok? Pronto. Agora eu gostava de saber a vossa autoavaliação. Assim muito sucintamente.

(silêncio)

M. – Quais foram os desafios da aula? O que sentiram mais à vontade para fazer hoje, que não sentiram nas aulas anteriores.

E. – Eu acho que nós, como já temos vindo a fazer este tipo de trabalho de trabalhar mais as nossas emoções e assim, acho que já nos sentimos mais à vontade para ...

F. – Explorar

E. – Sim, exato...

M. – Ok. E tu **F**?

F. – Eu senti-me à vontade durante a aula, mas, como não tínhamos mesmo um contexto definido... porque, por exemplo, se eu soubesse já de onde é que venho e... nem preciso de saber para onde é que vou, mas já de onde venho, já me consigo orientar mais neste tipo de exercícios. Então aquilo que me custou mais ao início foi mesmo tentar acertar as coisas.

M. – Sim, sim, sim, o que é natural. Porque é uma improvisação. Não tínhamos ainda estruturado o que vocês tinham feito, pesquisado, que as personagens. E tu **R**?

R. – Eu diria o mesmo que a **F**.

M. – Dizias o mesmo... foi difícil saber...

R. – Era muito no ar...

S. – Não há contexto...

F. – É que fora de contexto para mim é sempre mais difícil. Eu gosto sempre de pensar na história e no início, porque até posso não saber depois o que vai acontecer, mas tem aquele início.

M. – Sim, sim, mas isso, lá está, sem ter tido as vossas respostas antes, era difícil definirmos isso...

R. – Sim, sim...

F. – Sim...

M. – E tu **S**?

S.- Eu concordo com a **E**. Penso que, ... como é que eu hei-de explicar... explicar a emoção tem-se tornado mais fácil.

M. – Boa. E musicalmente, notaram que estavam mais conectados?

F. – Sim

E. – Sim

M. – Uma vez que estavam a contar uma história... sim?

F. – Sim.

M- É curioso, não é?

E. – E está de cor!

M. – E está de cor! Às vezes temos a partitura à frente não sei durante quanto tempo e já está de cor! OK. Portanto, para a próxima aula, eu vou construir um guião com as ideias que foram ditas, desta primeira parte, e enviar para vocês. Só para vermos a estrutura. Mesmo que na próxima aula possamos fazer algumas mudanças. Mas para a próxima aula é fundamental

veremos a transição. Portanto, escolham os textos que vocês querem pôr, aí nessa transição. E pensem já no “Canto de Paz”, o que vocês vão fazer. Está bem? E claro, musicalmente, tudo o resto que temos vindo a trabalhar, de acordo com os critérios que vos tenho enviado.

R. – Sim.

S. – Sim.

M. – Há dúvidas?

F, R, E, S, - Não.

M. – De qualquer das formas, vou relembrar por *email* o T.P.C. E não se esqueçam de me enviar as respostas das histórias das emoções, da aula passada e das novas que enviei. Vamos entrando em contacto, qualquer coisa, digam, de dúvidas.

E. – Ok.

M. – Pronto, obrigada.

S, E, F, R- Obrigada.

ANEXO AZ - Transcrição da quarta aula/sessão presencial com notas de campo

Transcrição da quarta sessão de trabalho (18 de maio de 2021)

M. – Bom dia. Vocês trouxeram os guiões? Aqueles guiões que eu enviei por *email*?

R. – Não, só vendo no telemóvel, no papel não.

M. – Mas eu vim precavida e trouxe!

R. – Ahh, obrigada.

M. – Porque eu já estava a ver “bem, eles não me responderam, é melhor levar”. Porquê? Porque nós vamos trabalhar o que falta, mas é para fazermos corrido e podem haver coisas que vocês não sabem de cor, como os textos..., mas vocês viram esse *email*?

R. – Sim, eu vi tudo.

M. – Viste?

E. – Sim.

R. – Eu vejo sempre tudo (2:24min). Quando era lá no “Teams” é que não percebia nada.

M. -Pronto, porque eu construí esse guião com base no que fizemos na aula passada e também dou algumas sugestões e desafios, que era para não estarmos aqui a passar muito tempo na aula a resolver determinadas ligações.

E. - Sim

R. – Sim, o que eu acho que temos de resolver é aqueles diálogos e assim. Pensei que pudéssemos ver melhor em conjunto, para vermos o que pode funcionar melhor.

M. – Sim.

E- É para a semana? [a performance]

M. – Sim, é para a semana.

E- Mas como é que eu vou fazer com aqueles três textos [“Canto de Paz”]?

M. – É assim, vocês não vão levar tudo de cor.

E. – Pois...

R.- E se cantares só uma [para E]?

M. – Não, fazemos as três.

R. – Ah, ok.

M. – Vocês vão ter um livrinho ou um caderninho, porque vocês são poetas, certo?

E. – Hmhm...

M. – E o que eu estava a pensar era: tu escrevias essas letras e, no momento em que tu tens de cantar as letras, tu podes estar mesmo a ler. Claro que não vais estar assim [exemplifico a olhar muito tempo para o livro], mas...

R. – Pois, que foi ela que escreveu! Foi ela que escreveu!

E. – Ah, digo como se estivesse a declamar?

M. – Exatamente.

E. -Ok.

M. – Como se estivesse a declamar. (3:26min)

R. – Ela escreveu aquilo e depois vai declamar!

M. – Exatamente.

E. – Mas já levo isso escrito!!

M. – Sim, já levas escrito.

R. - Pois, claro.

M. -E depois pões na página [do livro].

E. – Ok.

R. – Exatamente.

M. – Pronto, e assim não há problema, faz parte da cena.

R. – E quais é que vão ser os livros?

M. – Vocês têm de levar esses livros.

R. -Basta ir ali abrir o armário (risos). Há lá na biblioteca. Posso ver se há lá...

M. – Para agora, pronto, não os temos...

R. – Pronto, mas eu vou ver. Para arranjar assim livros velhos, podemos ir ali ao armário? [para professora C]

Professora C. – Nem penses.

R. – É que assim não sei onde devo ir ver...

M. – O melhor é vocês trazerem de casa.

R. – Eu não tenho livros desses.

E. - Têm de ser velhos?

M. – Podem trazer um qualquer...

Professora C. – Precisam de livros? [para mim]

M. – Só para terem em cena, mas cada um tem um.

Professora C. – Eu posso trazer. Mas vocês também têm livros em casa.

M. – Pois, era isso que eu estava a dizer.

R. – Eu tenho com animais e não sei quê. Agora assim todo coisa, sem nada! (4:31min)

Professora C. – Eu posso ver se tenho assim alguns...

M. – Sim, eu também posso ver, sim, claro ...

Professora C. -Mais antigos com a capa mais antiga?

M. – Sim...

E. – Ah, pois, eu isso não tenho ...

Professora C. – Pois, não vão trazer o bestseller do ...

M. – Nicholas Sparks ...

Professora C. – Sim, os clássicos ...

(risos)

M. – E a F? (4:55min)

R. – Estava na aula.

M. – Ok. Realmente, tenho uma questão, por causa das máscaras, estava eu a pensar nisso ontem. Porque se vão andar pelo espaço e não vão ter máscaras, eles não podem estar muito próximos.

R. – Oh, a gente está próximos. Nós estamos próximos a toda a hora.

Professora C. – Sim...

M. – Eles comem todos juntos lá em baixo.

Professora C. – Sim...

R. – Exato.

Professora C. – Eles vão lá abaixo, tiram as máscaras e comem.

M. – Certo.

Professora C. – Não te preocupes muito com isso.

M. – Ok, pronto.

Professora C. – Nós no público vamos manter a distância, uma cadeira vaga, por isso não há problema, não te preocupes.

M. – Vai ser aberto ao público?

Professora C. – Não de fora, só do Conservatório.

M. – E pode ter também professores...

Professora C. – E pode ter também professores, sim.

R. – Quem quiser...

Professora C., M.- Sim.

M. – Pronto.

Professora C. – Só de fora é que não.

E. – Pois...

M. – Quer dizer, as professoras orientadoras poderão vir ver?

Professora C. – Eu posso perguntar à direção. (6:04min). Eu acho que não é grande problema porque são as orientadoras. Mas eu depois confirmo-te isso.

M. – Está bem.

Professora C. – Vais passar alguma canção com eles?

M. – Sim.

R. – Ah, e agora o **S** também se vai atrasar bastante.

M. – Sim, não faz mal, mas vamos começar já. Enquanto o **S** não vem, vamos ver os diálogos e isso tudo. Até podemos estar sentados. E vocês juntaram-se para ver as peças?

E. – Não, nós os quatro não...

R. – Mas isso já está visto!

M. – Eu estou com um bocado de receio do “Canto de Paz”. Não sei como é que isto se vai safar...

E. – Pois...

M. – É assim, vocês, sendo a performance para a semana façam aí um jeitinho...

E. – Pois, nós vamos juntar-nos... O **S** tem um horário muito diferente.

M. – Mas vocês antes conseguiam ensaiar...

R. – Vamos tentar na sexta...

[**F** chega]

M. – Alô!

[arrumar cadeiras]

M. – Tens o guião, **F**?

F. – Não, mas eu posso ver no telemóvel.

M. – Mas eu tenho aqui, para o caso de terem de escrever alguma coisa.

[distribuição de material: papéis, lápis]

M. – Ah, e outra questão **F**, já escolheste o teu poema?

F. – Eu enviei um poema...

M. – Foi? Quando enviaste?

F. – Ah, não enviei para si, enviei para...

R. – Para nós. (8:12)

F. – Enviei para o grupo, para ver se se podia encaixar. Não sei... eu estive a tentar pensar em possibilidades de diálogo e depois tudo aquilo que me ocorria ficava muito grande. Então não... pronto... eu tenho aqui, posso enviar.

M. – Sim, se fazes favor. (8:30min). Assim começamos já. O tempo é precioso. Então, primeiro que tudo. O vosso trabalho em casa. O que fizeram, pensaram nestas partes, não? Pensaram nestes desafios que eu coloquei. O que fizeram?

E. – Eu pensei naquele desafio em que estou, no “Acordai”, quando o **S** começa a tocar e começo a cantar e depois tenho de ir “acordar” a **F**. Só que eu não sei muito bem, porque em relação ao texto, eu não sei que tipo de gestos devo fazer ... sei que devo dar um sinal de ânimo e de esperança e assim. Só que depois não sei se faço algum tipo de gesto ou assim.

M. – É assim, eu acho que, como é a tua primeira “aparição”, não vale a pena complicar muito. Desde que sejas fiel ao que lá está [na partitura], na forma como comunicas com eles e com o público, não há problema.

E. – Ok.

M. -A questão é que eu acho que não há necessidade de ficares estática.

E. – Ok.

M. – Estás a entender? Mas nós vamos depois passar isto. Espero eu... espero que o **S** não chegue muito atrasado. Então, vamos aqui ver o guião. O capitão **R** e a capitã **F** já estão em palco. As emoções que falámos na aula passada foram: desânimo, tristeza. Não foi?

F., R. – Hmhm. (10:11min)

M. – E vocês viram isto? Tu viste o poema e tu **F**?

F. – Eu vi a transição entre o “Acordai” e o “Canto de Paz”, mas tudo o que me ocorria, era tudo muito longo, então acabei por não escrever nada. Tentei resumir, mas não me ocorreu nada. Eu encontrei um poema que depois pode ser interessante utilizar antes do “Canto de Paz”. É um poema onde se nota mesmo a revolta de alguém, mas eu não consegui encontrar uma maneira rápida de lá chegar.

M. – Ok, não faz mal. Mas se conseguires enviar o poema.

F. – Já enviei.

M. – Já? Ok. Então já vejo. E tu **R**? Pensaste sobre isto?

R. – Eu estive a pensar na parte cénica, mas como não vai haver parte cénica...

M. – Não, vai haver parte cénica, mas vai ser o que se conseguir.

R. – Pois, o que se consegue.

M. – Porque é muito pouco tempo.

F. – Depois também vemos a estrutura sem palco, também é complicado.

M. – Pois, eu acho que tudo o que vocês acharem que faz sentido, tragam. O objetivo era, eu queria perguntar ao **S** também, mas pronto, enfim, em princípio a audição deverá ser na quarta,

às 19:15h. Isto se for possível para todos, com possibilidade de fazermos um ensaio a partir das 18:30h.

E. F. – Ok.

M. – Se for possível para todos.

E. F. – Hmhm.

M. – Que é para vermos em palco e vermos os movimentos e isso tudo e dá tempo. Porque estas canções demoram pouquinho tempo. Agora, se o **S** puder, fica assim marcado. Mas vocês têm de se juntar. Era isso que eu estava a dizer à **F**. Porque se vocês chegam ao dia da audição, nunca viram as cenas todas juntos, é muito complexo.

F. – Pois...

R. – Pois...

M. – Têm de tentar.

R. – Na sexta (12:09min).

M. – Ok? Um bocadinho. Nem que seja só 15 minutos, passar e pronto. Está bem? Então vá, vamos seguir, e depois já vamos vendo. Então, o **R** também está em palco. Então, vocês devem pensar em alguma coisa para fazer. Ou estar a escrever, ou estar a ler um livro.

R. – Eu fico encostado ao piano, é isso?

E. – A **F** ...

R. – Fico lá sentado no canto, no chão, a escrever?

M. – (aceno que sim)

R. - Ok.

F.- Eu depois posso trazer um livro.

M.- Sim, sim. Nós também – eu e a professora C - vamos trazer. Pronto, depois o **S** entra em palco e vai declamar este poema aqui. Não vai ser de cor, ele vai lê-lo. E depois vai chegar e vai começar a tocar a introdução do “Acordai”, sem esperança. A **E** entra em palco e começa a cantar a primeira estrofe. Eu acho que faz sentido tu seres isto que eu escrevi aqui: tu seres a renovação, a esperança. És tu que vais dar aqui o ânimo ao grupo e que vais ajudar a transformar tristeza para a paz. Ok?

E. – Ok.

M. – Depois, exato: “Pensar numa intenção, sendo que tens de acordar a **F**.” Portanto, pensa: entras em palco, a **F** está ao pé do piano a ler. O que podes fazer, em que momento – isso é uma coisa que vocês devem apontar. Em que momento, na partitura, a **F** já começa a ir contigo [para **E**], mesmo antes de cantar.

F. – Hmhm.

M. – Ok. Depois, na segunda estrofe, exato... Eu acho que seria interessante vocês se dirigirem aos céus – fazer o movimento de olhar o céu para pedir ajuda – e depois há um momento em que o **R** vai começar a despertar. Ok?

M. – Portanto, isto é para a **F**. Pensarem quando o podem acordar depois. E tu também **R**: pensar qual o momento exato em que

R.- Começo a olhar e a partir do momento em que elas deixam de olhar para o céu começam a olhar para mim.

M. – Pronto, pode ser esse momento.

R. – Começo a olhar para elas, a ouvi-las e a ver.

M. – Pronto, ok. Depois é terem atenção que, nós não vimos isso na aula passada, mas o andamento vai sempre ficando um bocadinho mais rápido. (14:53min)

F. – Sim, sim, sim.

E. - Sim

R. – Ok.

M. – Portanto, ter atenção. Agora, transição. Eu acho que poderia começar com esta sugestão, que a **E** diz este texto de Virgílio Ferreira, mas tu também escreveste isto. (15:11min)

E. – Pois, só que eu ainda não sei de cor.

M. – Mas isto é teu?

E. – Não.

M. – Esta parte é tua: “o homem deseja mudar ...”?

E. – Sim, sim. Isso fui eu que escrevi. Mas a questão é se leio os dois...

M. – Sim, eu acho que sim. Imagina, tu lêes “os revolucionários existirão sempre...” e depois é como se explicasses o que é que aquilo significa para ti.

E. – Ok.

M. – E dizes o que está em baixo.

E. – Ok.

M. – Agora, a parte do diálogo...

R. – Pois, é isso que...

M. – Ok..., portanto, a **E** já diz isto. Agora o que era interessante era o **R** dizer algo e depois a **F** diz e acaba com o poema que escolheste e cantamos o “Canto de Paz”.

F. – Eu escolhi um poema de Álvaro de Campos...

M. – Ok... vamos fazer a transição de tristeza... ok, vocês vão ser os impulsionadores da mudança, certo?

F. – Hmhm.

M. – Eu acho que faz sentido no “Canto de Paz” vocês dirigirem-se mais ao público. Vocês estarem a convencer-nos, a nós, que é importante nós mudarmos, que é importante evoluirmos, é importante estarmos unidos. São valores intemporais.

R. – Eu estou a fazer aquela cena de olhar para o horizonte, mas lá olhamos para o público, certo?

M. – Sim, podes olhar mesmo para o público.

(batem à porta)

M. – Olá S.

S. – Olá (17:13min). Peço desculpa.

M. – Com este poema, acho que faz mais sentido ... ya... talvez não seja assim. Então, E lê o texto de Virgílio Ferreira, depois diz “o homem deseja mudar e ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, que seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria”. Mas a F não está muito convencida e vai ler este poema “Não: não quero nada/ Já disse que não quero nada. / Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer. / Não me tragam estéticas! / Não me falem em moral! / Tirem-me daqui a metafísica! / Não me apregoem sistemas completos, não me/ enfileirem conquistas/ Das ciências (das ciências, Deus meu, das /ciências!) -/ Das ciências, das artes, da civilização moderna!”. Acho que devias fazer até aqui, não lês tudo.

F. – Ok.

M. – Ou então, até aqui “Que mal fiz eu aos deuses todos?”. Aqui termina. E depois [vem] o R. R, é a tua deixa. Vais convencer a F de que a divisão não leva a lado nenhum, que ela deve ter esperança. (18:32min). Tu e o S, talvez. Acho que poderia ser algo deste género... O R pode dizer assim “Não. Espera!” - estás a escrever?

S. – Posso ir buscar?

M. – Este é para ti.

S. – Ok.

M. - “O que precisamos fazer para voltar a acreditar?” [para R]. E o S diz “Na vida?”. A E diz “Nas pessoas?”

E. – Pode repetir do início?

M. – Certo. Portanto, vamos fazer o diálogo. Nesta parte da transição, tu comesças a dizer estes textos, certo?

E. – Sim, sim, sim.

M. – Sim, ok. Então é só mesmo do diálogo...

E. – Sim.

M. – Ok. Então o R, depois da F ler, o R diz “Não. Espera! O que precisamos fazer para voltar a acreditar?”. E o S diz “Na vida?” Aqui antes de “Canto de Paz”. O que é que vocês acham que precisa acreditar mais? R?

(silêncio)

M. – Na beleza?

R. – Na?

M. – Na beleza, na arte. Não sei. No que é que precisam acreditar? Nós enquanto humanidade precisamos acreditar em quê?

(silêncio)

M. – Diz E ...

(silêncio)

M. – Se os capitães têm uma mensagem de esperança. Como é que podem transmitir isso através deste diálogo? O que é que é preciso vocês acreditarem e dizerem-nos a nós? É preciso acreditar...

E. – No destino...

M. – No destino... e mais?

R. – Que dias melhores virão.

M. – Sim, que dias melhores virão.

E. – Na vida...

(silêncio)

M. – Ok. Então fica assim. O R diz “Não, espera! O que precisamos fazer para voltares a acreditar?”. O S diz “Na vida?” e o R “Que dias melhores virão!” e a E diz “Na esperança, na paz!”

E. – Ok.

M. – “Canto de Paz” ... Parece-te bem? Estava aqui a ver se púnhamos o destino, mas o destino às vezes pode ser um bocado...

E. – Pois, exato. Então digo o quê?

M. – “Na esperança, na paz.” E agora falta outra coisa “na arte, em todos nós, na humanidade”, sei lá... digam vocês?

E. – Não, eu acho que fica bem assim “na paz” porque depois vem o “Canto de Paz”.

M. – Pronto. E depois acaba com a F a dizer ... “Em todos nós” Acho que ficava bem. E assim tu já estás convencida, também. Parece-te bem?

F. – Sim...

M. – Porque no fundo é, tu estás revoltada e eles estão a dizer “Não, espera, nós temos de acreditar.” E eles vão dizer coisas “na vida, que dias melhores virão, na esperança, na paz” e agora, o que podes dizer, como confirmação de que foste convencida por eles?

F. – Que temos de acreditar em nós.

M. – Isso.

F. – Ok.

M. – E depois “Canto de Paz”. (23:51min) “Canto de Paz” que faz sentido, como eu disse no início, sempre para o público; que é quando vocês se reúnem todos e vão tentar convencer-nos a nós de que é possível. Faz sentido?

(acenam que sim)

M. – E depois, no final, é o momento do R. O R diz esta parte “Por mares nunca dantes navegados, etc”. Porque tu puseste só dois versos, no trabalho que enviaste, mas não fazia muito sentido. Então eu achei que fazia mais sentido acrescentar, estando mais contextualizado. Achas que sim?

R. – Sim.

M. – Pronto. E depois “fim”. (24:56min). Está certo?

(acenam que sim)

M. – Então agora vamos pôr isto em prática. Mas primeiro quero ver musicalmente “Canto de Paz”, está bem?

(arrumar a sala)

M. – Eu depois imprimo o guião com estas alterações todas, está bem?

F., E., R., S. – Hmhm.

E. – É para irmos todos de preto?

M. – Não.

R. – Ensaio quarta, podes [para S]?

M. – Como?

R. – O ensaio.

M. – Sim, eu e professora C estávamos a pensar em a performance ser quarta-feira, com possível ensaio às 18:30h, se todos puderem, e a audição ser às 19:15h. Podem todos?

S., R., F., E.- Sim, sim.

M. – Então está combinado.

E. – A audição é só nossa?

Professora C. – É.

M. – É só vossa.

Professora C. – Mas chamem os vossos colegas.

E. – É só nossa, mesmo?

M. – É só vossa.

S.- Vai ser transmitido?

Professora C., M. – Não.

M. – Mas convidem colegas vossos.

Professora C. – Os vossos colegas do Conservatório podem ir assistir, está bem?

R. – Àquela hora não devem vir.

Professora C. – Às 19:15h.

M. – Sim, às 19:15h.

(silêncio)

M. – Ok, então vamos lá. Gostava que vissemos isto em versão concerto, está bem?

R. – Está bem.

M. – Com as devidas repetições e três letras.

S. – Ok.

R. – Mas só vamos ter este ensaio? (27:38min)

M. – Só.

R. – Antes de apresentar?

S. – E a aula de terça.

M. – Na próxima aula, supostamente, já não vamos trabalhar estas peças.

R.- Na próxima terça?

M. – Sim.

R.- Ok, então temos de ver a parte teatral.

Professora C. – É assim, se quiseres, podes ter a aula da próxima semana. Já que é a aula antes da performance.

R. – É só mais para a parte teatral.

M. – Pronto, ok.

Professora C. – Se houver necessidade.

M. – Bem, vamos ver como é que corre hoje, está bem? No final da aula, acertamos isso.

R.- suspiro.

M. – Com calma. **S**, vamos precisar muito de ti nesta canção. Precisas de estar muito seguro da tua parte.

S.- Ok.

M. – Eles vão fazer cena e tu, independentemente do que aconteça, tens de seguir.

S. – Ok.

M. – Porque se ficas a vacilar e eles vacilam, isto não vai.

S. – Está bem.

M. – Vou pôr o metrónomo.

29:33min - **S** começa a tocar a peça “Canto de Paz” com o metrónomo.

M. – Depois, fica um pouco mais rápido a 80.

S. – Ok. (29:47min)

M. – Ok, vamos começar então.

30:26min - S começa a tocar a peça “Canto de Paz”

30:33min – F e E começam a cantar, com S.

M. – Tem de ser um bocadinho mais rápido, meninas. Parou. De início, oiçam o piano.

30:50min – S recomeça a tocar “Canto de Paz” do início.

30:57min – F e E entram em “mm”.

31:15min – Todos juntos “Homens deixai abrir a alma ao que vier”.

31: 34min- E começa a cantar a primeira letra.

E. – Ai...

M. – Continua, já lá vamos.

(alunos perderam-se e pararam)

M. – Ok (32:04min). E, o teu momento...

Professora C. – Mas a E está constipada.

M. – Estás?

F. – Ela está doente.

M. – Ah, ok, então estás safa. Está bastante bem, mesmo constipada. Mas “abre” e respiração, sempre. Talvez façamos de “De par em par...”, está bem? E vocês têm sempre o coro, a seguir a cada estrofe.

F. – Então, vem sempre?

M. – Sim, ela canta a primeira vez e depois coro. Vem a segunda letra e coro, terceira letra e coro. Depois “lá, lá, lá”. Ok? Fazemos daí.

32:53min – S e E começam “De par em par” ...

33:11min – Coro com piano.

33:30min – E canta segunda letra, com acompanhamento, e fica sem ar (33:34min).

E. – Ai...

M. – Sim, ok, daí.

E. - Só uma dúvida, vocês aqui não fazem lá?

M. – Fazem, mas não estão a fazer.

E. – Pois. Estão a fazer dó.

R. – Eu não ligo a isso, é dó e acabou-se.

M. – Não, eu disse para estudar essa parte, não é “não ligo a isso”. (33:56min). Ok, vamos ver da segunda letra.

34:09 – E canta “Homens que vagueais” com acompanhamento.

M. – Pela be –er-ma da vida. Outra vez.

34:22min – S e E interpretam, pela segunda vez.

34:40min- Coro.

34:58min- terceira letra – E e S.

35:37min- Coro

35:37min- “lá, lá, lá”

M. – É mais rápido.

35:53min- Coro.

M. – Ok, nada mal, aqui é mais rápido.

S. – Pois...

M. – Gente, estou a falar. Nesta parte do *tutti* é mais rápido. Não esquecer, na última parte “Homens deixai entrar” vai ficando mais lento. Está bem? Estas questões de mudança de tempo, vocês têm de estudar. Está bem?

F. – Hmhm.

M. – Ok. E, só aqui uma coisinha, nem sempre fazes o sol bemol.

E. – Pois.

M. – Estudar melhor isso. (36:59min)

S. – Eu posso destacá-lo mais (e toca o acorde que tem essa mesma nota)

M. – Se te lembrares...

S. – Está bem, está bem.

M. – Para a F e para o R é decorarem quando é que fazem o lá e o quando é que o dó. Então agora, vamos fazer a história. (37:37min). Vamos tentar fazer tudo seguido?

R. – Mas só com a transição?

M. – A partir da transição até ao final. E depois o ideal seria fazer tudo. (37:53min) Desde o “Acordai” até ao fim.

E. – Ok

R. – Aiaiai.

M. – Está bem? Então, transição. Na parte da E, começa tu.

E. – Então, nós acabámos de cantar...

M.- Acabaram de cantar o “Acordai” e tu chegas para a frente, independentemente da posição onde terminas.

R. – E nós saímos?

M. – E tu chegas à frente [para E] e diriges-te para o público.

E. – Okok.

M. – E lê essa parte.

E. – Então...

M. – Força.

E. – “Os revolucionários...” ai ai ai... “os revolucionários existirão sempre porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização é obviamente finita. “Leio depois o seguinte?

M – Sim.

E. – O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria.

F. – “Não: não quero nada/ Já disse que não quero nada. / Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer. / Não me tragam estéticas! / Não me falem em moral! / Tirem-me daqui a metafísica! / Não me apregoem sistemas completos, não me/ enfileirem conquistas/ Das ciências (das ciências, Deus meu, das /ciências!) -/ Das ciências, das artes, da civilização moderna! /Mas que mal fiz eu aos Deuses?”

R. – Não, espera. Mas o que precisamos fazer para voltar a acreditar? Mas faço esta questão para quem? Para o S?

M. – Não, talvez possas dizer “o que precisamos fazer para voltares a acreditar?” e falas para a F.

R. – Está.

M. – “Não, espera, o que precisamos fazer para voltares a acreditar?” Daí.

E. – Ah, e nós depois ao dizermos “na vida”, com ponto final, pode ser com ponto de interrogação.

M. – Sim. “Na vida?”

E. – Ok. “Na vida?”

R. – Não, espera. O que precisamos fazer para voltares a acreditar?

S. – Na vida?

R. – Que dias melhores virão?

E. – Na esperança? Na paz?

F. – Em nós? (40:18min)

M. – Boa, fica melhor assim.

R. – Ai, o em “em nós” dela vai ser... e depois começamos...

M. – Sim. Okok, vamos fazer outra vez. Agora, E...

E. – Tenho de ler com mais calma.

M. – Lê com mais calma e R, lê com calma. Depois não vais ler, ok? Isto não é para ler.

R. – O quê?

M. – O diálogo. Quando dizes “não, espera, o que precisamos fazer para voltares a acreditar?” isso não é para ler.

S. – Queres um lápis?

E. – Não.

M. – Exagerem. Mesmo na parte que estás a declamar “os revolucionários são...” e depois, a parte seguinte, é como se fosse a tua reflexão.

E. – Ah.

M. – O homem precisa mudar (com outra intenção e entoação). Ou seja, faz essa diferença.

E. – Ok.

M. – E quando estás a declamar (abro os braços) ...e quando ela está a dizer isso, F, tu já estás tipo “opah, não... epah, isto não faz sentido nenhum para mim”. E é nesse momento em que ela acaba, que tu entras logo com o poema. (41:42min) “Epah, não, não entendo nada disso”, tu estás sempre atenta ao que ela está a dizer. E entras [para R] “Epah, espera, mas o que precisamos fazer para voltares a acreditar?”. Ok? Sentir esta diferença das emoções. Então vá, vamos outra vez.

E. – Ok

(silêncio)

E. – “Os revolucionários existir...” fogo... “existir”

M. – Existirão. (Risos). Com calma.

E. – “Os revolucionários existirão sempre porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização é obviamente finita. “O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria.

F.- “Não: não quero nada/ Já disse que não quero nada. / Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer. / Não me tragam estéticas! / Não me falem em moral! / Tirem-me daqui a metafísica! / Não me apregoem sistemas completos, não me/ enfileirem conquistas/ Das ciências (das ciências, Deus meu, das /ciências!) -/ Das ciências, das artes, da civilização moderna! /Mas que mal fiz eu aos Deuses todos”?

R. - Não, espera. Mas o que precisamos fazer para voltar a acreditar?

S. – Na vida?

R. – Que dias melhores virão?

E. – Na esperança? Na paz?

F. – Em nós? (43:10min)

43:14min – **S** começa a tocar.

M. – Vocês viram-se para o público, independentemente de onde ele esteja.

43:26min – **E** e **F** começam a cantar “mm” com **S** a acompanhar.

43:49min – Coro com acompanhamento.

M. – Ligeiramente [o andamento] para a frente [para **S**].

44:09min – **E** canta primeira letra com acompanhamento.

44:30min – Coro com acompanhamento.

44:51min- **E** canta segunda letra com acompanhamento

45:13min – Coro com acompanhamento.

45:34min- **E** canta terceira letra com acompanhamento.

45:55min – Coro com acompanhamento.

M. – Agora para vocês.

46:16min – “Lá, lá, lá” com acompanhamento.

M. – Agora aproximam-se do **S**. É mais rápido.

46:34min. - coro

46:55min – Confusão com o tempo e alunos param.

M. - Antes é mais rápido, no fim é mais lento. Vocês antes estão sempre a atrasar

R. – Mas no “lá, lá, lá” é para ir ter com o **S**?

M. – Sim, a ideia é... ok, então já que parámos, vamos lá. Na canção acabam por estar muito estáticos e então eu estava aqui a ver o que poderiam fazer. Uma ideia seria, sempre que a **E** canta uma letra, vocês os dois [para **F** e **R**] ... nós vamos ter livros em palco, vocês podem pegar num livro e deixar o livro aqui no meio. Quase como se fosse a cura: a poesia e a arte são a cura. Seria este o sinal e vocês poriam aqui o livro, voltavam para o lugar e a **E** sempre a cantar. Tens de exagerar mais [para **E**].

E. – Ok.

M. – Porque estás a declamar. Tens de ocupar o palco todo. E eles estão a fazer isto. Na última vez, no último coro, vocês cantam o refrão todo e quando vai ao “lá, lá, lá” estava eu a lembrar-me que seria interessante vocês voltarem para ao pé do piano, para ao pé do **S**, incluí-lo na “festa”.

R. – Mas virados de costas para o público, não?

M. – Podem virar... podem virar ou...

E. – Mas o piano é grande, pode ser que dê...

M. – Mas não têm necessariamente que virar porque o piano é grande e a intenção é chegarem-se mais perto dele. Mas nós depois no momento vemos como é que podemos fazer isso (48:18min). Senão é muito estático.

F. – Pois, era isso que eu ia a dizer. Nós podemos entrar com os livros e interagir, sem ser só empilhá-los ali, certo?

M. – Sim, podem lê-los, podem abrir e ler, mesmo que depois chegue o momento do coro, podem, se calhar, cantar a partir daqui. Estão a perceber? Não ser sempre tão paradinho.

F. – Ok. (48:45min)

Professora C. – Olha, já agora **M**, já que pararam. Aquela parte está um bocado confusa, depois da pergunta do **R**.

M. – Pois está.

Professora C. – Acho que se calhar, deixar a pergunta dele no ar e só depois, de um compasso de espera, só depois é que tu perguntas “na vida?”

S. – Ok.

Professora C. – Senão não se percebe bem.

M. – Pois não.

Professora C. – Porque vem uma resposta e uma resposta ...

M. – Sim, sim, sim

Professora C. – Não se percebe.

M. – Aliás, eu queria fazer daí. Deixem só ver... pois estamos quase no fim. (49:24min) Aaa... fazemos daqui, mais uma. Mesmo quando tu dizes “na vida?”, a pergunta não é tanto como se tivesses dúvida.

S. – Pois, é retórica.

M. – Exatamente, “na vida?”. Ok? **E**, pode ser daí?

Professora C. – Tu depois mudas para aí [para **R**].

R. – Ah, mas depois vamos ter de trocar tudo.

Professora C. – Sem stress.

M. – Eu acho que faz mais sentido a **E** estar no meio de vocês.

F. – Então ela começa já aqui?

M. – Sim. Quer dizer, começa aí no “Canto de Paz”, não necessariamente do diálogo.

E. – Ah, é para ver do início.

M. – Exato.

E. – No início de tudo?

M. – Não, quando começa o “Canto de Paz” [canto a melodia do piano] é que deves estar aí.

E. – Ah, então agora estou ali.

M. – Sim.

E. – É para fazer da transição. Ou é só do...

M. – É da transição.

50:43min – E. - “Os revolucionários existirão sempre porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. “

M. – Com mais calma, E.

E. – Ah, pois.

M. – Calma, pensa assim: o “Acordai” acabou e tu chegas-te à frente. O público não sabe o que é que vais dizer.

E. – Ok.

M. – Com calma: “Os revolucionários existirão sempre...”

E. – Ok.

M. – Tu podes fazer imenso tempo. Ok? Experimenta.

E. – “Os revolucionários existirão sempre porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização é obviamente finita. “

M. – Ok, só este pedacinho. Vê: tu estás a dizer que o sonho é infinito. Essa é a parte principal dessa citação – “o sonho é infinito”. E eu acho que seria interessante, na outra parte, em que dizes “a realização é claro, finita”, usar um pouco de humor.

E. – Ok.

M. – E depois fazes uma pausa, como se estivesses a pensar e dizes o que vem a seguir.

E. – Ok.

M. – Outra vez. (52:02min)

E. – “Os revolucionários existirão sempre porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização é obviamente finita. “(pausa) O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria.

M. – Aponta isto, não sei se estás a apontar.

E. – O quê?

M. – As indicações que estou a dizer. Ainda podes exagerar mais, nesta parte da esperança infinita, sonho infinito. Fizeste esta parte a despachar e quando foste para a outra parte demoraste mais tempo. É ao contrário. “Esperança infinita, sonho infinito” (prolongado) e a outra parte a brincar. E quando dizes “o homem deseja mudar, evoluir, ser melhor” ainda te podes dirigir a eles [em palco], está bem? À **F**, ao **R** e ao **S**. (53:11min). Porque é o que impulsiona o diálogo. Seguimos. Podes só dizer “o homem deseja mudar” e depois segue a **F**.

E. - O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria. (53:37min)

F.- “Não: não quero nada/ Já disse que não quero nada. / Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer. / Não me tragam estéticas! / Não me falem em moral! / Tirem-me daqui a metafísica! / Não me apregoem sistemas completos, não me/ enfileirem conquistas/ Das ciências (das ciências, Deus meu, das /ciências!) -/ Das ciências, das artes, da civilização moderna! /Mas que mal fiz eu aos Deuses todos”?

R. - Não, espera. Mas o que precisamos fazer para voltar a acreditar?

M. – Ok, com mais calma: “não, espera, mas o que precisamos...?”

R. – Mas fui muito bruto?

M. – Não se percebe o que estás a dizer.

R. – Fui muito bruto?

M. – Foi muito rápido, não se percebe. Deves fazer “não (pausa) espera”

R. – Mas eu estou a dizer com raiva, não compartilho da mesma opinião.

M. – Tudo bem R, mas não podes dizer “não, espera” (muito rápido). Nós temos de perceber o que estás a dizer.

R. – Ok.

M. – Como é que podes dizer isso com raiva, mas, ainda assim, calmamente?

R. – Não (pausa) espera. Mas o que precisamos fazer para voltares a acreditar?

M. – Tem de ser com mais calma ainda. (54:44min)

R. – Com mais calma ainda?

M. – Não, espera... na pergunta, “Mas o que é que precisamos fazer (pausa) para voltares a acreditar?” Tens de dar tempo, senão as pessoas não vão perceber o que estás a dizer.

Professora C. – Não se entende o que tu dizes.

M. – Experimenta, outra vez.

F. – Queres que diga a última frase?

R.- É melhor.

M. – Sim.

F. – “Mas que mal fiz eu aos Deuses todos?” (55:06min)

R. – Não, espera. Mas o que é que precisamos fazer para voltares a acreditar?

M. – Melhor.

S. – Na vida?

R. – Que dias melhores virão?

E. – Na esperança? Na paz?

F. – Em nós?

M. – E depois começa. Melhor, melhor. Ou seja, agora vocês já têm o diálogo, pensem qual é a emoção que vocês querem transmitir. Tentem fazer de cor a parte, pelo menos, dos diálogos. Não dos poemas, mas dos diálogos. Está bem? E sempre com essa dinâmica. E calmamente. Exagerando, porque em palco não é como estamos a falar no café, senão as pessoas não vão perceber. Ok? Com calma. Exagerando. E depois trabalhar a canção “Canto de Paz” e também o “Acordai”, como é óbvio, musicalmente, tendo em conta as diferenças de andamento, dinâmicas, afinação e trazer tudo super seguro. Pronto, bom trabalho. Não sei se vocês querem tirar alguma dúvida... (56:28min)

R. – Só isto que declamo no final... declamo com que intenção...

M. – Ah. Pois é, não fizemos essa parte. Diz lá essa parte que falta, então.

R. – Mas como?

M. – Olha, acabámos o “Canto de Paz”. Vamos pensar em conjunto. Acabámos o “Canto de Paz” ...

R. – Todos alegres.

M. – Exato. Vocês convenceram-nos.

R. – Sim.

M. – E no fundo, qual é o significado deste poema?

(silêncio)

M. - Foste tu que o escolheste para ti...

R. – O significado?

(silêncio)

R. – Eles conseguiram.

M. – Eles conseguiram.

R. – Sim.

M. – E lá está, eu acabei por acrescentar “cantando espalharei por toda a parte, se a tanto me ajudar o engenho e a arte”, porque tem tudo a ver. Vocês estão a cantar...

R. – Espalharei ou espalharemos?

M. – Espalharei, podes dizer o que lá está. Porque a ideia está subentendida: todos nós, vamos conseguir, vamos chegar ao novo mundo. Temos é de estar unidos. Não sei se vocês aí... talvez o S se pudesse levantar, no final, e vocês juntam-se os quatro.

R. – Ahhh!

F. – Ahhh!

M. – Exato. E tu, declamas isto.

R. – Mas ...

M. – Estão juntos.

R. – Podemos sentar nas escadas.

M. – Pode ser, podem sentar nas escadas.

R. – Ah, que giro.

M. – Pode ser?

R. – Sim, sim (com entusiasmo). Boa ideia.

M. – Então queres ler? (58:13min)

R. – Quero ler?

M. – Sim, queres declamar?

R. – Sim.

M. – Só para terminar.

R. – Mas com uma intenção assim...

M. – Sim, e com tempo, **R**.

R. – Com tempo (risos).

(pausa)

R. – Por mares nunca de antes navegados,/Passaram ainda além da Taprobana,/Em perigos e/guerras esforçados,/Mais do que prometia a força humana,/E entre gente remota edificaram Novo Reino, que tanto sublimaram;/Cantando espalharei por toda a parte,/Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.

M. – Boa, **R**. E é isso. (58:50min)

R. – E eu posso fazer isto assim?

M. – Sim, com todos. E eu até sugeria que, no final, temos quatro cadeiras no público e vocês, no final, vêm sentar-se nessas cadeiras e ficamos a olhar para o palco e para os livros e terminou. Como se vocês pertencessem a nós também e nós a vocês.

R. – Ah!! Que giro!

F. E. S. – Sim.

R. – Ah, estou empolgado!

Professora C. – **M**, vou ter de me ausentar, está bem?

M. – Está bem, obrigada.

Professora C. – Até já.

M. – Até já. Concordam ou não?

R, F, E, S, - Sim, sim. (59:23min)

R. – Está top!

M. – Pronto.

E. – E enquanto o R vai dizendo isto, nós podemos ir sentando, e descendo as escadas e assim.

M. – Sim. Se bem que eu gosto da ideia de vocês estarem todos em conjunto.

S. – Exato.

E. – Não, só quando ele vai para aquela parte “Cantando espalharei” e assim dá tempo de descermos as escadas e ...

R. – Não...

E. – E assim quando descermos as escadas dá tempo de...

R. – Não, não, não, descemos todos juntos.

M. – Eu acho que faz sentido irem todos juntos.

E. – Vamos todos juntos a descer as escadas. E ele vai dizendo.

R. – Mas assim não vamos todos juntos. Só vão vocês os três juntos.

E, S. – Não, tu também vais.

M. – Ah, exato, vocês vão descendo todos e vão-se sentando e depois ele é o último a sentar. Pode ser. Parece-vos bem? Eu acho que vai ficar muito giro.

R. – Vai, vai.

E. – Como é que vamos fazer a roupa e assim.

R. – Eu não tenho roupa branca e azul.

M. – Espera.

F. – Calma.

M. – Calma, R. Atenção, fazia sentido se vocês fossem assim o mais parecidos possível. Não sei... marinheiros? Capitães? É muito azul e o branco. Por isso...

R. – Naquela altura não.

F. – Oh.

M. – Mas isto é desta altura.

(risos)

M. – Por isso, o que imaginei seria calças azuis

S. – Ok.

M. – Que a maioria do pessoal tem. Ou então umas jeans

R. – Calças azuis.... Tenho calças de ganga.

M. – Pode ser calças de ganga. Vocês têm?

- S. – Sim, acho que sim
- E. – Sim, mas eu tenho assim umas mais largas.
- F. – Eu não uso azul. É uma daquelas cores que...
- E. – Mas não é azul, é dessas...
- F. – Ah...
- R. – É desse tipo de azul
- F. – Tenho, mas são rasgadas.
- E. – Isso é do trabalho.
- M. – Sim, pode ser. Lá está... tens então calças azuis ou de ganga?
- F. – Tenho estas.
- M. – Pronto, tens. **R**, tens?
- S. – Azul escuro, sim.
- R. – Eu acho que também tenho umas azuis escuras.
- M. – Se puderem vir os dois de azul escuro, vêm os dois de azul escuro. Quem não tem, vem de calças de ganga.
- E. – E para cima, branco.
- M. – Branco, todos branco.
- R. – Uma camisola branca?
- M. – Uma t-shirt branca, uma camisa branca, qualquer coisa branca.
- R. – Uma camisola pode ser?
- M. – Pode. Pode ser de manga comprida, curta, camisa, tem é de ser branco. E agora como vocês são poetas, podem trazer assim algo um bocado “fora”. Ou um lenço colorido, ou umas sapatilhas tipo diferentes, com cores...não sei...
- S. – Pode ser uns ténis do Lidl.
- R. – Alguém tem uma bússola?
- M. – Podem trazer bússola. Não sei se usam chapéus...
- R. – Não.
- S. – Não.
- E. – Que tipo de chapéu?
- M. – Um boné, uma boina...
- E. – Podemos ver. Posso ver.

M. – Agora, coisas que haja num barco. Não há assim grandes coisas que possam trazer. (1:02min). Uma corda, têm?

E. – Eu tenho.

M. – Podes trazer uma corda?

E. – Sim. Tenho uma corda branca e azul.

M. – Espetacular.

F. –Eu por acaso achei engraçado porque a professora tem um lenço azul e branco e achei engraçado.

M. – Sim, podem usar lenço. Mas eu não queria que vocês fossem gastar dinheiro. Por isso tragam coisas que têm em casa, ou peçam às vossas mães, ou primas, tias...

R. – Também podem ir ao chinês que é barato.

(risos)

R.- Se houver alguma coisa de jeito.

M. – Eu não acho que devam comprar. E pronto, depois de resto são os livros. Mas eu e a professora C vamos trazer aqueles...

F. – É assim, eu também posso trazer...

M. – Pronto, quanto mais se trouxerem, melhor.

F. – Têm é de ser bem tratados.

M. – Sim, os meus também. Todos bem tratados.

F. – Pois.

R.- E não escrevemos lá no livro. Temos tipo lá uma folha.

M. – Exatamente.

F. – Pomos um papel pequeno, lá dentro e não cai.

M. – A parte dos vossos poemas, se vocês quiserem, podem trazer um caderno também. Pegam no livro e depois pegam no caderno. Vejam como vos dá mais jeito.

E. – Ok.

M. – Canetas em palco.

E. – E uma mesa pequenina.

M. – Sim. Nós temos tempo de treinar no auditório. Vocês têm de trazer tudo e depois experimentamos.

R. – Eu vou explorar.

M. – E tentem juntar-se. Eu sei que é difícil...

R. – **S**, sexta. Vocês têm ensaio, mas sais um bocadinho ou assim, pode ser?

S. – É que esta sexta, eu tenho de ir apanhar o autocarro...

F.- E, pois, é, esta sexta não estás cá.

S. – Até à uma, no máximo.

R. – Amanhã?

S. – Sexta.

R. – O vosso ensaio, não é às 11h? Já estamos cá todos às 11h.

E. – Pode ser à hora de almoço como no outro dia.

M. – Sim, combinem isso, que é para estarem todos mais seguros.

S. – Está bem, está bem.

R. – E se desse para fazer algum ensaio no auditório, tipo segunda ou terça.

M. – É assim, a professora C disse que podemos usar a próxima aula.

E. – Mas a professora C pode pedir o auditório na hora da aula.

M. – Não dá na hora da aula. Esta é a única sala que está disponível à hora da aula. Mas não se preocupem, porque se ficar tudo delineado aqui ... e nós temos ainda a próxima aula. Mas depois vemos isso.

E. – Ok.

S. – Adeus, boa semana.

M. – Obrigada, igualmente.

R. – Adeus.

M. – Bom trabalho.

F. – Adeus.

M. – Adeus, obrigada.

E – Adeus professora.

M. – Adeus, bom trabalho.

E. – Obrigada.

ANEXO BA - Transcrição da quinta aula/sessão presencial

Transcrição da quinta sessão de trabalho (25 de maio de 2021)

(aula assistida pelo professor supervisor)

M. - Bom dia.

M. A. - Bom dia.

R. - Alô.

M. - Alô.

M. A. - Vou só à casa de banho

M- Força, força.

M. - Tudo bem convosco?

E. R. - Sim

M- Eu precisava de falar convosco no final da aula, está bem? Para combinar a questão dos ensaios e ...

R. - Eu encontrei.... Calha mesmo bem... Já seleccionei a página...

Professora C. - Bom dia

M.- Bom dia, tudo bem?

Professora C. - Sim...

R. - Já seleccionei a página (mostra livro)

M. - Eu trouxe três [livros] porque não sabia se vocês traziam. Eu depois amanhã levo os de capa dura.

R. - O S disse que ia trazer um igual.

M. - Boa. Temos é de arranjar uma estratégia para a parte dos poemas.... Vocês vão ter de os escrever num papelinho ...

(alunos ficam em silêncio)

M. - Vocês vão recitar, né?

R. – Sim.

E. - Ah, pois é...

M. - Têm de escrever num papel e amanhã para o ensaio já têm de estar [para o ensaio].

E. - Pois, e eu também tenho que escrever as letras do “Canto de Paz”.

M. - Exatamente. Está bem?

(acenam que sim)

M. - Eu não sei se vocês trouxeram o guião... o último guião? Trouxeram?

E. - Não...

R. - Eu imprimi, mas ficou lá.

F. - Não consegui imprimir

M. - Pronto, eu imprimi, de qualquer das formas.

R. - Sim, mas a gente já tem este memorizado.

M. - É? Está bem.

R. - O que é para fazer e assim ... também convém...

M. - Também convém...

E. - Nós na sexta-feira estivemos a ensaiar no auditório.

M. - Foi? Os quatro?

E. - Sim! Só que há sítios onde temos dúvidas porque no "Acordai" fazemos várias coisas e assim e no "Canto de Paz", não.

M. - Sim, sim.

E. - E não sabemos o que fazer.... Ou se é para fazer alguma coisa

M. - Sim vamos ver isso hoje.

E. - Porque depois, pronto, a professora tinha dito para na parte do "Lá, lá, lá" irmos para o pé do piano, só que depois... Pronto, nós estávamos um pouco confusos...

M. - Sim, há coisas que nós também só vamos conseguir resolver mesmo amanhã, porque é no espaço, não é? Porque se eu disser para irem para o pé do **S** é diferente naquele espaço, comparativamente com o espaço daqui. Mas vamos ver isso...

Professora C. - Está marcado a partir das 18:30h.

M. - É? Obrigada. E é às 19:30h, a audição?

Professora C. - Sim

M. - E dá para vir os pais? Não?

Professora C. - Não.

M. - Então é mesmo só para nós.

Professora C. - As únicas pessoas externas que podem entrar são as orientadoras

S. - Olá!

M. - Olá! Boa! E a **F**? Pronto, só falta a **F**.

R. - Ó **S**, hoje conseguiste!

S. - Sim... isto é que é pontualidade...

M. - Hoje conseguiste, **S**...

S. - É já para ir para o piano?

M. - Não, ainda não. O professor Mário Alves foi à casa de banho ...

Professora C. - Ah foi? Ah, ok. (4:24min)

[Alunos conversam sobre partes da história, enquanto aguardamos a chegada da **F**.]

M. - Olhem, então, (bato uma palma), a **F** deve estar a chegar Por isso... primeiro que tudo, como é que foi o vosso trabalho? Já sei que se conseguiram juntar os quatro.

S. - Sim...

M. - Já sei que tiveram essa dúvida [para **E**]...

E. - Sim.

M. - E tu **R**? Houve alguma dúvida específica...

R. - É só o meu “não” que estava muito forçado, mas acho que já resolvi, que agora já sei e não vou dizer o “espera”.

S. - Coitado, ele estava preocupado.

R. - Não vou dizer o “espera”, vou dizer só “não” ...

M. - Está bem [para **R**], pode ser.

E. - Logo no início, para experimentar, nós começamos ... Eles estão sentados o **R** e a **F** estão nos sítios e depois entra o **S**, para declamar o poema dele, e depois ele começa a tocar e depois quando estou prestes a entrar...

S. - Não, quando eu ainda estou a tocar ela começa a entrar.

E. - Sim.... Depois entro e começo a cantar.

M. - Sim, mas era isso, é isso que é suposto

E. - Ok...

M. - **S** entra primeiro, eles os dois estão em palco, e depois é que tu entras, ok?

S. - Eu só tenho uma dúvida, é que no final, ... Como é que ficou?

E. - Hm?

S. - No final, final.

E. - Ah pois, no final... Nós percebemos que enquanto o **R** lia, nós íamos descendo as escadas e o **R** percebeu todos sentados nas escadas.

R. - Eu percebi todos sentados nas escadas e quando estiver quase a acabar e que íamos descendo.

E. - Mas eu não entendo.

M. - Não, não... eu acho que é melhor de outra forma.... Lá está: vamos ver como é que hoje corre e amanhã... porque amanhã é outro espaço.

M. A. - Olé!

F. - Olá.

M. - Olé! Portanto, já repararam que hoje temos aqui uma nova pessoa na sala, o professor Mário Alves.

M. A. - Venho aqui com grande sentido de escrutínio.

(risos dos alunos)

M. - Olha F, nós estávamos aqui a falar do trabalho que fizeram em casa.

F. - Sim.

M. - Qual foi assim a tua principal dificuldade?

F. - Hmm...

M. - Eu vou fazer um resumo [do que foi dito]. Eles já disseram que foi no “Canto de Paz”, que não sabiam muito bem o que fazer.

F. - Exato.

M. - A parte do R que já mudou ali um bocadinho o diálogo e também quando recita o poema. O S falou do início quando recita o poema, era assim não era?

S. – Sim.

M. - Exato e tu?

F. - Eu acho que é mais encontrar movimentos que encaixem na canção, principalmente no “Canto de Paz”, de modo a não deixar ficar muito parado, mas sem mexer muito.

M. - Okok... e outra questão: viram musicalmente?

E, F, R, S – Sim!

M. - E já está tudo “versão concerto”?

S. - Sim...

E. - Sim, pelo menos ... devia...

M. - Então vá...espetáculo! (7:45min). Temos aqui um exercício de roda, como temos feito. Podem chegar, não tenham medo.

[alunos formam círculo]

M. - Então eu gostava, como primeiro exercício, no qual cada um faz um breve resumo da sua personagem - isto é para estruturarmos a performance - cada um vai fazer um breve resumo da sua personagem, tentando - se quiserem, tenho ali os guiões, que, entretanto, posso dar..., tentando depois fazer uma composição das emoções que ela sente ao longo da história. Isto é: no início como se sente, depois, antes do “Acordai”, como se sente... estão a perceber?

E, F, R, S, - E até ao final ...

(silêncio)

M. - Mas é assim, não é preciso estarmos aqui a pensar muito ...

(silêncio)

M. - Ok, então vá... (8:40min). Vamos lá começar... **F**...

F. - Aa... eu diria que a minha personagem gosta de olhar para as coisas com esperança? Ou pelo menos de ter algo que a leva a acreditar nas coisas, mas tem que ser algo concreto. Diria que é um pouco teimosa, pois quando nós fazemos a transição do “Acordai” para o “Canto de Paz”, nota-se que eu ainda estou muito... a minha personagem ainda está muito ressentida ... Parece bem, mas ainda não estou muito convencida.

M. – Hmhm.

F. - Aa...

M. - E depois no final?

F. – Depois, no final, ela acaba mesmo por ficar convencida e acreditar que há mais coisas para vir, que temos de estar mais abertos às coisas novas.

M - Boa. E tu **S**?

S.- Eu acho que a minha personagem talvez seja um pouco mais submissa relativamente às outras... não é a personagem principal, mas acho que serve um pouco de base, até. Por exemplo no “Acordai”, eu começo calmamente, um pouco desmotivado até, e enquanto eles entram, a minha motivação vai aumentando. Depois na transição, pronto lá está, estou mais no lado deles os dois. A **F** está mais duvidosa. No “Canto de Paz” penso que seja o mesmo. Acho que sirvo também de base.

M. - Então achas que sendo base és submisso?

S. - Não, quer dizer, o que quero dizer com submisso é... ou seja... como é que vou explicar... imagine uma pirâmide, eles estão lá no topo e eu sirvo de base ...

M. - Para eles... sim, eu estou a perceber, mas eu acho que isso não é submisso. Sendo uma base, tens uma postura importante para eles. Não é?

S. - Sim.

M. - Dás a base a eles.

S. - Ok.

M. - E tu **E**? (10:39min)

E. - A minha personagem é aquela que traz esperança para os outros. Aaa... no sentido de incentivá-los e de ... pronto... que aquilo não acaba ali, que temos de ter motivação e assim para continuar e depois na transição... pronto, eu leio aquele excerto. Depois tanto o **R** como o **S** estão do meu lado, isso é evidente, têm o mesmo ponto de vista que eu e depois no “Canto de Paz”, tanto eu como o **R**, no início, tentamos que a **F** venha também de encontro à nossa ideia...

M. - Sim, ou seja, tu és aquela... tu és aquela que está sempre mais linear, não é?

E. – Sim.

M. - Não oscilas muito entre a dúvida, estás sempre muito confiante naquilo que estás a explicar aos teus colegas.

E. - Sim.

M. - E tu? [para R]

R. - Eu? Eu começo mais desanimado, mas depois, logo no “Acordai”, ganho logo esperança até ao final, mantenho...

M - Sim, já não duvidas...

R. - Sim... passo a mensagem e tento convencer a F que ainda duvida...

M. - Exato. O que é engraçado é que cada um de vocês tem um desenho emocional diferente. Não é?

R. - Sim.

M. - Querem experimentar fazer essa história emocional? Um pouco como fizemos nos outros exercícios, quando íamos à frente e “fazíamos” a emoção?

(silêncio)

M. - Querem experimentar?

F. - Mas com base nas nossas personagens?

M. - Com base na vossa personagem.

R. - Aa...

E. - E dizer o quê?

M. - Ou seja, se ela [a personagem] oscila, marcar mesmo essas diferenças. Do género, vou dar um exemplo: comesas desanimado - fazer desânimo depois mudares para outra emoção de confiança e de esperança e depois vais ao teu lugar. Depois... estás a perceber?

R. - Sim, agora estou.

M. - Mas para cada personagem.

F. - Aa...

M. - Tu que tens a dúvida, tens de fazer mais um bocadinho...

(Silêncio)

M. - Pode ser? Então vamos lá experimentar... começamos pela E.

E. - Ok.

(E realiza o exercício)

S. - Eu?

M. - Sim.

[S realiza o exercício e restantes alunos realizam em silêncio, respondendo ao meu olhar.]

M. - Boa, boa. Gostava de só fazer mais uma vez. (13:54min). Mas primeiro saber o que vocês sentiram? Qual foi a maior dificuldade?

R. - Nenhuma...

M. - Nenhuma...

(risos)

R. - Sei lá...

S. - Eu comecei mais desanimado e à medida que me ia voltando e fazendo a emoção...

M. - Era isso que eu queria dizer, principalmente quem tem transição... Tu era (exemplifico)

S. - Ah, ok! (risos)

S.- Não exagerei muito.

M. - Exato. Portanto, gostava que essa transição de emoção fosse um bocadinho mais exagerada. Até podem, se quiserem, fazer a primeira roda de emoção, depois parar, depois fazer outra... está bem?

S. - Ah, está bem.

M. - E tu mesmo sendo a mesma [para E], podes parar. É pensar na estrutura. Ok, no início é isto, depois canção e depois outra canção. Pronto, três momentos pelo menos.

E. - Ok.

M. - Ok? Então vá, mais uma vez. (14:50min) S, começa tu agora.

[S realiza o exercício.]

M. – Ok. R.

[R realiza o exercício.]

M – F.

[F realiza o exercício.]

M. – E.

[E realiza o exercício.]

M. - Boa! E então? (16:17min)

F. - Acho que podia ter exagerado mais.

M. - Achas que podias ter exagerado mais..., mas foi melhor.

F. - Aa...

M. - Qual foi a tua dificuldade?

F. - Eu acho que talvez a transição das emoções...

M. - Sim...

F. - Não é algo... começo desanimada, mas depois fico mais esperançosa e volto a cair na dúvida e pronto...

M. - Mas depois no final?

F. - Volto... foi mais a transição

M. - Mas eu acho que depois com a música fica mais fácil.

F. - Sim, ajuda.

M. - E tu **S**? Alguma dificuldade agora?

(silêncio)

M. - Achaste que foi mais fácil?

S. - Acho que foi mais expressivo.

M. - Sim.

F., S. - Sem dúvida.

M. - Ok.

S. - É isso.

M. - E tu **E**?

E. - Não [teve dificuldades] (risos)

M. - E tu **R**?

R. - Eu acho que foi melhor.

M. - Foi melhor! Pronto. A questão é: eu fiz este exercício para primeiro estruturarmos, não é? - O que é a que a nossa personagem... a vossa personagem, cada um vai sentir ao longo da peça. Mas depois também vocês tomarem consciência do que é que cada um vai sentir ao longo da peça. Está bem? E agora, vamos à obra. Vamos começar de início. (17:26min)

R. - Ah, depois aqui...

E.- Ah, pois, nós também tivemos outra dúvida. No início, como é que eu vou fazer para entrar... vou buscar um livro?

M. - Vais buscar um livro. Sim, sim.

[R conversa com o S e F sobre a obra.]

M. - Olhem, eu vou dar um guião a cada um. Vocês não têm os poemas de cor, pois não?

R. - Os poemas de cor? Eu tenho o meu livrinho.

F. - Eu fui imprimir o guião.

M. - Têm? Então quem precisa?

S. - Eu vou trazer o livrinho amanhã.

M. - Quem é que precisa?

E. - Ah, eu tenho aqui o da semana passada.

M. - Mas este está completo.

E. - Ah, pronto.

M. - Ok, então vá. (18:07min)

(alunos conversam e preparam o espaço com a minha ajuda. Distribuo os livros pelo espaço)

S. - Eu vou entrar com o outro [livro].

M. - Ok.

(alunos continuam a preparar o espaço com livros e cadeiras)

F. - Posso ir buscar o meu livro?

M. - Podes.

(alunos continuam a arrumar o espaço, removendo as estantes com a minha ajuda)

M. - Ok, quem é que está ao pé do piano? (18:52min)

R- ãh?

M. - Quem é que vai estar ao pé do piano?

R. - É mais ela...

M. - Ok, então vá, de início. (19:04min)

R. - Mas nós já entramos em cena...

M. - Vocês já entram em cena...

R. - Nós já cá estamos?

M. - Sim.

R. - Ah, ok. (19:10min)

E. - Ah, outra dúvida, no "Acordai" se calhar não entro com nenhum livro... se calhar vou buscar um livro a uma mesa ou assim ...

M. - Sim, ouve: nós vamos ter uma cadeira ou uma mesa com livros e tu podes ir buscar o teu livro depois.

E. - Ok.

M. - Está bem? Pões lá as coisas dentro [os papéis com os textos]

E. - Ok...

M. - Ok. (19:40min). Então vá, **S** entra em palco, declama o poema...

[S faz o pedido (declama e toca) - 19:50min; 20:57min ... os restantes colegas estão em cena e E entra a cantar a 20:58min; 21:36min F entra e canta com E - R entra e canta com as colegas a 22:10min.]

22:56min - canção “Acordai” termina

E declama a 22:58min

F declama a 23:27min

24:01min – R fala

24:06 min– S fala

24:07 min– R fala

24:09min- E fala

24:12min- F fala

24:17min – Início de “Canto de Paz”

27:44min – Fim de “Canto de Paz”

27:46min- R declama

M. Ok (28:09min) Okok, boa, fizeram isto do início ao fim!! (com ânimo). Ok... (suspiro). Então, comentários?

R. – A gente precisa de se mover, mas isso só mesmo lá, só mesmo lá...

M. – Pois é...

E. – Eu acho que estamos aqui muito parados, então...(28:23min)

M. – Hmhm.... Olhem, musicalmente está tudo um bocadinho na mesma energia. Vocês esqueceram-se que no “Acordai” vai ficando um bocadinho mais rápido.

E. – Pois, eu senti isso...

M. – É, não é? E depois, vocês estão a cantar o “Canto de Paz” na mesma energia do “Acordai”, parece que não houve avanço nenhum. Tem de ser muito mais enérgico.

R. – Ok.

F. – Sim...

M. – Ou seja, no geral pareceu-me tudo muito linear. Ok? E pode ser melhor. Mesmo aqui, em algumas questões de notas... ainda não está bem. Por vezes, o sol bemol, o si ... nem sempre aparecem. A nível de afinação, também..., portanto, eu acho que se estivermos todos, estiverem todos na energia correta, também vai ajudar a que a afinação fique justa. Ok? Por isso vamos fazer talvez... pralampampam (cantando)... eu queria fazer do início... sim, vamos fazer do início e vamos fazer por partes, está bem? E vemos onde conseguimos ir hoje.

R. – E vamos parando?

M. – Sim, e vamos parando, sim...

M. – Então... **S**...

E. – Ah, eu tenho uma dúvida.

M. – Sim...

E. – No “Canto de Paz” quando só estou eu e a **F**, aqui [aponta na partitura], devemos fazer em boca fechada, em “mm” ou em “ã”? [exemplifica]. De boca fechada ou de boca aberta?

M. – Aa.... Podem fazer [de boca aberta], mas mesmo assim ainda não estava.

E. – Pois, eu estou a fazer e a tentar ouvir o piano e assim...

M. – Sim... Por exemplo, na parte do “Canto de Paz”, em que vocês têm de levar os livros ao centro, vocês não fizeram isso.

F. – Ah!

R. – Pois não.

M. – Ficaram ali parados.

E. – Nós temos de levar os livros ao centro?

F. – Tu não...

M. – Tu não, eles os dois [para **F** e **R**].

F. – Quando ela está a fazer as estrofes...

R. – Mas a professora disse para ler...

M. – Ou seja vocês ficaram ali parados e era suposto irem trazer os livros, poisá-los ali. Portanto, temos de ver: ou deixamos os livros num sítio, numa mesa, e vocês pegam e vão trazendo ou então vêm e podem, até, mostrar ao público. Que é para termos aqui coisas... senão, vocês estão sempre parados...

R. – Pois...

M. – Está bem? Ok, de início. **S**, quando tu entras, qual é a tua intenção ao dizer este poema?

S. – Acho que tínhamos pensado, ser uma coisa mais... calma...

M. – Certo...

S. – Sem esperança ...

M. – Sim, mas podes fazer com mais calma, ainda, a dizer o texto. (31:16min)

S. – Ok.

M. – Tentar colocar melhor, porque senão não se vai ouvir nas últimas cadeiras do auditório (exemplificando a colocação e articulação)

S. – Risos

M. – Podemos experimentar?

S. – Sim. (31:28min)

M. – Então vá, de início. (31:32min)

S declama – 31:38min; 32:17min (**S** toca a sua parte); **E** canta – 32:53min; 33:29min – **F** entra; 34:04min – **R** entra; 34:42min termina a canção “Acordai”.

[Fui dando indicação ao **S** para tomar a iniciativa de tornar a canção mais rápida.]

M. – Ok, vamos parar aqui. **E** quando tu entras, qual é o teu objetivo?

E. – Ahh... de tentar acordá-los.

M. – Ok. Qual é o momento em que tu **F** te levantas, na partitura?

F. – Eu só me levanto mesmo quando começo a cantar.

M. – Eu acho que faz sentido tu levantes-te antes.

[**E**, **R** e **S** discutem sobre o andamento ser mais rápido, enquanto dou indicações à **F** sobre a sua entrada.]

M. - **F** e **E**, quando vocês cantam a segunda estrofe, eu gostava de vos ver mais envolvidas com a letra.

E. – Ok.

M. - ... e com o espaço (35:44min). Vocês estão a dizer “acordai raios e tufões que dormis no ar” ... isto é um bocado quase místico. Não é? Vocês estão a evocar os raios e os tufões. E eu gostava que vocês tivessem um pouco mais essa energia... é algo muito maior, não é só acordar por acordar. Ok? E tu **R**, quando te juntas ... eu gostava dessa transição, de vocês olharem e depois virem ter com ele.

R. – Mas elas esperam por mim para entrarmos...

M. – Exatamente. E quando vocês cantam a terceira estrofe...

R. – Começamos a acelerar...

E. – Não, já aceleramos de trás...

M. – Sim, acelera sempre um bocadinho.

R. – Mas acelera mais...

E. – Sim.

M. – Quando vocês estão na terceira estrofe, os três, qual é a vossa motivação para estarem a cantar esta terceira estrofe os três? (37:10min)

F.- Acordar o público

M. – “Acordai” ...

R. – Como?

F. – Acordar o público

R. – Sim.

M. – Exato, os últimos dois “Acordai”! Mas não notei nada disso...

F. – Pois...

M. – Notei medo. Vocês podem ter mais espaço... ter mais [enquanto caminho pelo espaço de braços abertos] ... entendem? Ocuparem mais espaço, serem mais expressivos, exagerar! Exagerem tudo agora, se for demais eu digo-vos. Está bem?

R. – Ok.

M. – Fazemos outra vez.

M. A. – Acordem-me!

M. – Isso, acordem-nos! ...

M. A. – Eu estou a precisar, eu estou a precisar, que eu acordei cedo.

(risos)

M. – Pode ser da... deixa cá ver...

S. – Do início.

M. – Do início, sim, quando tu comesças?

S. – Ok. (37:55min)

[38:08min – **S** começa a tocar “Acordai”, eu dou indicações aos alunos enquanto estão em cena... maioritariamente sobre folhear os livros, não estarem tão estáticos.]

38:42min- **E** começa a cantar.

39:18min – **F** começa a cantar (piano começa a acelerar um pouquinho).

39:49min – **R** começa a cantar.

40:27min – Termina.

M. – Ok (40:28min). Melhor! Sentiram que foi melhor? Ou nem por isso?

F. – Foi...

M. – Olhem, eu ia propor uma coisa: no momento em que vocês estão a fazer a segunda estrofe, eu não sei porquê eu imagino-vos aí uma bruxas.

F. e E. – (risos)

R. – Umas bruxas.

(risos)

M. – Eu gostava que vocês fizessem assim uma espécie de jogo entre as duas, nem que fosse uma imitação [exemplifico]. Uma faz assim e outra faz assim... improvisem. Ok?

E.- Ok.

M. – Porque vocês estão a evocar os céus... (41min). Então vocês estão no fundo a buscar essa força, para depois ir buscar o **R**.

R. – Vocês estão a vir um bocadinho tarde

M. – Pois é, vocês podem ir um bocadinho mais cedo. Tentem mudar a energia de transição de: estás calma, não é? no início; olhas para o público e reparas que eles estão aqui e “Opah, eu vou mas é acordar a **F!**” e ela começa a levantar-se e tu comesas a mostrar aquela cena de ... [exemplifico o jogo de movimentos que devem fazer – “bora, queres acordar, ok!” e depois as duas vão ter com o **R**. Portanto, vamos fazer daí – da **E** a entrar já, diretamente, na primeira estrofe (41:47min).

41:52min – **E** começa a cantar.

42:27min – **F** começa a cantar.

42:59min – **R** começa a cantar.

43:38min – Canção termina.

M – Ok, melhor. Mas não interagiram uma com a outra.

F. – Pois.

M. – Não foi?

E. – Hmhm. Pois não.

(risos)

M. – Podemos experimentar daí? Da segunda estrofe. Ou seja, gostei muito mais da energia, do início. Vocês estavam com um ar bem diferente, mais malicioso, mas depois não interagiram uma com a outra e eu gostava que experimentassem isso.

E. – Ok (com hesitação).

M. – A dado momento ...

R. – Mas vê primeiro o que queres fazer... [para **E**]

E. – Não sei...

R. – Pois, é esse o problema. Vê.

(silêncio)

M. – E depois na terceira estrofe, eu acho que estão muito certinhos. Vocês estão a dizer “Acordai, acordai”, mas parece que estão a comprar leite... não, acordai! Eu até me lembrei que talvez pudessem pegar nos livros, no final do “Acordai” e mostrar. Mas noutra tipo de energia [exemplifico]... estão a perceber?

R. – Sim.

M. – Podemos experimentar?

E. – Hmhm.

M. – Da segunda estrofe.

E. – Ok. Ah, já as duas?

M. – Sim, da segunda, sim.

45:00min – E e F começam a cantar

45:33min – R canta com E e F.

46:11min- Terminam

M. – Ok, boa. Gostei, F gostei da tua iniciativa. E quando vão buscar o R, gostei da vossa intervenção, mas vão naturalmente. E tu R, age também naturalmente. E tu igual, E. Quando fores buscar o livro, não faças aquela coisa de [exemplifico um movimento super pensado e artificial.]

(risos)

M. – Não, vais normalmente.

E. – Ah, mas eu esqueci-me. Eu olhei para eles e eles estavam com o livro e eu “Ah, esqueci-me”.

M. – Pronto, mas gostei.

R – E agora? Da transição?

M. – Sim, fazemos agora da transição. Já estamos a chegar à hora, mas passamos pelo menos os diálogos.

R. – É que depois não sei o que devemos fazer.

E. – Leio eu?

M. – Sim, mas o que é que te leva a ler esse texto, depois disto tudo?

E. – Eu, há bocado, estava a ler e fiquei assim um pouco... [retraiu-se]

M. – Sim...

E. – Okok.

M. – Não é? Tens de ... [exemplifico abrindo os braços]. É o momento em que depois te vais dirigir ao público. Não é?

E. – Hmhm.

M. – Vais explicar. É a primeira vez que vais falar.

E. – Ok.

M. – Ok?

E.- Sim.

M. – Mas qual a tua motivação?

E. – É explicar.

M. – Pronto, com calma.

E. – Pois.

M. – Está bem?

E. – Sim

M. – Então vá. (47:47min)

47:49min- E declama texto até “obviamente finita”.

M. – Ok. (48:04min). Agora diz-me isso como se estivesses a conversar comigo no café.

E. – Como... (risos). Assim?

M. – [Exemplifico “Os revolucionários existirão sempre” e repeti como ela o fez.] Notas que é diferente?

E. – Sim.

M. – É como se fosse uma conversa.

E. – Mas eu assim depois falo muito rápido.

M. – Não, porque estás consciente, não vais falar rápido [falo rápido].

(Alunos riem-se)

M. – Experimenta.

E. – Ok.

M. – Como se estivéssemos todos num café e tu quisesses dizer-nos qualquer coisa “Os revolucionários existirão sempre”

E. – Ok... [com hesitação].

48:41min- E experimenta (até 48:55min)

M. – Ok, outra vez.

E. – Aii...

M. - Diz-me primeiro uma frase... o que é que fizeste hoje de manhã, quando acordaste? (49min)

(silêncio)

M. – Ou o que é que foi o teu pequeno-almoço?

E. – Cereais.

M. – Ok, mas diz isso numa frase: “Hoje acordei...”

E. – “Hoje acordei e fui tomar o pequeno almoço e comi cereais”

M. – E comeste cereais. Hoje. Diz isso, mas um pouco mais “colocado”.

E. – Ai (risos)!

M. – [exemplifico] “Hoje acordei e ... “

E. – Ai, é que assim parece muito dramático.

M. – Exato, normal... (risos)

E. – Eu hoje acordei, fui tomar o pequeno almoço e comi cereais.

M. – Ok, agora tenta ler este texto, sobre os revolucionários, com essa naturalidade.

E. – Ok. Os revolucionários existirão sempre...

M. – Continua...

E. – “Porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização é obviamente finita”. [pausa] “O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com paz, harmonia, glória e alegria.”

F. – “Não! Paz, harmonia, alegria? Não, não quero nada. Já disse que não quero nada. Não me venham com conclusões, pois a única conclusão é morrer. Não me tragam estéticas, não me falem em moral, tirem-me daqui a metafísica. Não apregoem sistemas complexos, não me enfileirem conquistas, das ciências (Deus meu, das ciências)! Das ciências, das artes, da civilização moderna... que mal fiz eu aos Deuses todos?”

R. – “Não! Mas o que precisamos de fazer para voltares a acreditar?”

S. – “Na vida” [muito baixinho].

M. – Gostava que fizesses um pouco mais “Na vida!” [com mais energia]. Podemos fazer de trás? Aaa... “Espera o que podemos fazer para voltares a acreditar?” Daí.

R. – “O que é que precisamos fazer para voltares a acreditar?”

S. – “Na vida?”

R. – “Que dias melhores virão?”

E. – “Na esperança, na paz.”

F. – “Em nós...”

M. – Ok... pode ser mais...

S. – Efusivo?

M. – Efusivo.... Estás muito na dúvida.

S. – Ok.

M. – “Na vida!” [com entusiasmo]

S. – Ok.

M. – Nós vamos ter de parár entretanto. Amanhã continuamos está bem? Mas é neste sentido.

E. – Ok...

M. – De tentarem encontrar ligações. Vocês vão ter algum ensaio antes do nosso?

E. – Não.

M. – Ok, amanhã às seis e meia.

S. – Ok.

M. – No auditório... até amanhã! Não se esqueçam, amanhã, de trazer todos os materiais para o ensaio.

S. – Ok.

R. – Sim, sim.

F. – É preciso trazer quantos livros?

M. – Como?

F. – Quantos livros?

R. – Vários...

M. – Eu vou trazer, mas quantos mais, melhor.

F. – Ok.

M. A. – Posso ficar com o guião?

M. – Diga?

M. A. – Posso ficar com o guião?

M. – Pode.

M. A. – Pode ser um bom ponto de partida.

ANEXO BB - Transcrição do ensaio geral presencial

Transcrição do ensaio geral (26 de maio de 2021)

M. – Bom dia. Então, eu gostava de ver musicalmente as peças, primeiro. Depois alinhar o “Canto de Paz” com a cena e depois fazer tudo seguido, do início ao fim.

R. – Acho que o “Acordai” já ficou claro, quando entramos os três já é mais ...

M. – Sim, acho que ontem ficou resolvido.

R.- O “Canto de Paz” também ..., mas é o mais o que fazemos aqui, para não ficarmos aqui parados.

M. – Claro. Vocês viram o guião que eu enviei?

F. – O novo?

M. – O novo.

F. – O guião completo?

M. – Sim.

R., F. – Sim.

E.- Eu trouxe o outro.

M.- Pronto, é que esse aí já está desatualizado. O novo refere que enquanto a **E** está a cantar, eu vou dizer para ela vir para aqui, a cantar aquela parte que repete, e vocês vão estar a pôr os livros [no centro].

R. – A mesa vai estar aqui?

M. – Sim. Ou isto começa e a mesa vai estar lá ao fundo, por exemplo, e os livros vão estar espalhados pelo chão. E nessa altura, vocês põem a mesa aqui os dois ali e põem os livros empilhados.

R. – Antes do “Acordai”?

M. – Não, na transição.

R. – Mas na cena, eu estou sentado a ler um livro... ficamos sem a mesa?

M. – Sim.

S. – Olé.

M. – Olá. Tudo bem?

S. – Sim.

M. – Ah, maravilha, mais livros!

S. – Ah, este aqui eu trouxe que era para ler.

M. – Então vá.

R. - Assim já é muita coisa.

M. – Qual é que é o teu livro?

R. – É este. Este não pode ser cénico porque eu tenho de estar com ele.

M. – E o teu **F**? (1:58min)

F. – Eu trouxe um...

M. – Ok... vamos aqui espalhar os livros [no palco] ...

(**E** entra)

M. – Então **E**, junta-te... qual é o teu livro?

E. – Não sei...

M.- Então escolhe um destes.

[Alunos e eu arrumamos a sala... tiramos cadeiras e pomos os livros espalhados pelo chão. Também distribuo os livros pelos alunos.]

R. – Nós entramos com os livros? (3:11min)

M. – Sim.

[Alunos continuam a organizar o espaço e os adereços.]

M. – Ok, o tempo está a passar. Temos de ver musicalmente, está bem? (3:42min)

R. – Só musicalmente?

M. – Primeiro só musicalmente.

R. – Já quando o **S** começa a tocar?

M. – Já quando o **S** começa a tocar. Podem vir todos, é sem cena. Então é assim, eu queria ver musicalmente porquê? É assim, ontem houve alguns problemas de afinação, então eu queria passar as duas [canções], sendo que: **S**, sempre que repete, tu não podes atrasar. Eles vão estar sempre a atrasar. A segunda vez é ligeiramente mais rápido e depois na terceira é ainda mais rápido. Está bem? Porque eles vão estar sempre a atrasar... como têm cena... vocês, não esquecer que independentemente da cena, vocês estão a fazer música, não é?

E. – Nós podemos vir sem máscara dali?

M. – Sim, se bem que podem tirar a máscara em cena...

E. – Ok...

R. – Mas isso fica um bocado...

E. – É que para cantar e o **S** vai entrar logo a declamar, sem máscara...

M. – Ok, então entram sem máscara. Então vá, vamos ver “Acordai”. Tenham em atenção à afinação, principalmente tu, **E**. Tens a voz que está mais exposta, tenta fazer sempre linha.

E. – Ok.

M. – Como é uma região média grave, não deixes descair nessa zona...

E. –Ok. (5:48min)

M. – Está bem?

E. – Hmhm...

M. – Vamos então.

5:59min- **S** começa a tocar a introdução do “Acordai”.

6:33min- **E** começa a cantar a primeira letra, com **S**.

7:06min- **F** e **E** começam a cantar a segunda letra, com **S**.

M. – Mais rápido (canto com as alunas a dar o tempo) ...

7:42min – **R**, **F** e **E** cantam terceira letra, com **S**.

M. – Ok! (8:17min) Melhor! É assim, ok? E quando o **S** está a recomeçar mais rápido, não atrasem!

E. – Pois, eu estou aqui a tentar...

M. – Ok. Estejam atentos, oiçam-se uns aos outros, independentemente da cena, há música para se fazer. Ok? Canto de Paz. Quando quiseres, **S**.

9:23min- **S** começa a tocar.

9:31min – **E** e **F** em “mm”, com **S**.

9:52min – Coro com acompanhamento.

(**E** não entra, alunos param).

M. – Ok. (10:16min). Vamos fazer outra vez de início?

R. – O que é que a gente faz agora?

M. – Já vemos. Mantenham a energia. É verdade que esta canção é um bocadinho mais lenta, pelo menos quando começa, mas se vocês começam a perder a energia, a afinação vai outra vez toda para baixo. Ok? Eu queria ver outra vez de início.

E. – Este livro é de quem?

M. – É meu?

E.- Tem aqui partido.

M. – Tem.

R.- É velho.

M. – É velhinho, tenham cuidado. Então vá, de início.

10:55min – S começa a tocar.

11:02min – E e F em “mm”, com S.

11:22min- Coro com acompanhamento.

11:43min- E – primeira letra com acompanhamento.

12:03min – Coro com acompanhamento.

12:22min – E – segunda letra com acompanhamento.

12:42min – Coro com acompanhamento.

13:01min – E – terceira letra com acompanhamento.

E. – Acho que me esqueci da letra...

M. – Hm?

R. – Oh E!

M. – Segue.

13:20min – Coro com acompanhamento.

M. – Agora, mais rápido! (13:38min)

13:40min – “Lá, lá, lá” com acompanhamento.

13:52min – Coro com acompanhamento.

M. – Ok, melhor. Eu acho que se trabalharmos cenicamente, isto vai ficar ainda melhor. Portanto, mão na massa. (14:24min) Vamos fazer cenicamente a partir dos textos, da transição e seguir para “Canto de Paz”.

R. – O “Acordai” é como está.

M. – O “Acordai” é como está.

R. – Pronto, transição. Onde é que nós estamos? Nós acabamos o “Acordai” e onde é que nós estamos?

M. – É isso.

F. – Ah, pois, porque nós trocamos de posições no “Acordai”, portanto... Nós trocamos, depois vem a transição e depois “Canto de Paz” ...

M. – Exatamente.

E. – E eu fico onde?

M. – Quando vens declarar, vens para a frente.

E. – Ok. E no refrão volto para trás?

M. – Qual refrão? Nós estamos a falar da transição.

E. – Ah, okok.

R. – Então fico aqui sentadinho?

F. – Não, estás a cantar de pé!

E. – E eu estou aqui à frente a ler!

M. – Gente, gente, gente, calma. Quando acaba o “Acordai” onde é que vocês estão?

R. – Estamos aqui assim.

M. – Pronto. E depois começa a E a dizer aquele texto. Então vamos fazer a partir daí.

16:14min- E começa a declamar “os revolucionários existirão sempre”

16:17min – E- Ah, continuo?

M. – Continua! É a partir daí.

16:20min – E- “Porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito. Mas toda a realização porque é realização é obviamente finita. O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria.”

M. – Ok. Quando dizes a primeira descas até aqui – “Os revolucionários existirão sempre” – e depois quando dizes a outra – “O homem deseja mudar” ... – voltas atrás porque esta parte já é para eles. Falas para ela, depois falas para ele. E depois falas para ele.

E. – Ok.

M. – Não se esqueçam do S, que também é para interagir. Então vá, outra vez. Foco!

E. – Venho já a ler?

M. – Não, não, descas e depois é que comesças a ler. (17:18min)

E. – Ok

(silêncio)

E.- “Os revolucionários existirão sempre porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito, mas toda a realização porque é realização é obviamente finita. (17:33min) O homem deseja mudar... “

M. – Parou. Sobe. E a entoação “O homem deseja mudar...” [exemplifico]

E. – Ah, okok. “O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então” ... e não faz mal eu virar?

M. – Não fiques parada aqui. Ou seja, se queres ir ter com o **R**, dá a volta normalmente e vais ter com ele, mas não fiques parada.

(risos)

E. - “O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria.” (18:11min).

F.- “Não! Paz? Harmonia? Alegria? Não: não quero nada/ Já disse que não quero nada. / Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer. / Não me tragam estéticas! / Não me falem em moral! / Tirem-me daqui a metafísica! / Não me apregoem sistemas completos, não me/ enfileirem conquistas/ Das ciências (das ciências, Deus meu, das /ciências!) -/ Das ciências, das artes, da civilização moderna! /Mas que mal fiz eu aos Deuses todos?”

R. – “Não! Mas o que é que precisamos fazer para voltares a acreditar?”

S. – “Na vida?”

R. – “Que dias melhores virão?”

E. – “Na esperança? Na paz?”

F. – “Em nós?” (18:52min)

M. – Ok, boa! Gosto da vossa dinâmica. **R**, só uma coisa. (18:56min) Não fiques em frente ao **S**. Vai mais para trás porque depois o **S** vai-se levantar e depois não se vê.

S.- Eu tenho uma dúvida. Eu só me volto a sentar quando acabarmos aqui?

M. – Exatamente. Depois é ligar “Ok, vou tocar “isto””. Ok?

S.- Ok.

M. – Pronto, vamos seguir para o “Canto de Paz”. Vocês estão nestas posições e o **S** começa a tocar e depois vocês começam com “mm”. E eu lembrei-me que a **F** podia sentar-se aqui e... pegas num livro qualquer e a **E** fica aqui. Enquanto estão a fazer “mm”.

E. – Ok.

M. – Vamos experimentar.

E. – Eu acho que depois fica estranho estar aqui e depois ir para ali.

M. – Pois, fica aí então. Nas posições e o **S** começa a tocar.

R. – Eu tenho de olhar para elas? O que é que eu fico a fazer?

M. – Boa questão... tu...

(risos)

R. – Eu posso ir guardar o lápis, já não preciso de escrever nada. Mas fica mal eu estar aqui a meter-me perto delas.

M. – Não. Eu acho que deves continuar aí. Eu acho que podes ficar ao pé do **S**. Tu estás a ver a cena. Deixa ver se isto funciona, está bem?

R. – Fico tipo a ler.

M. – Já estás **E**?

E. – Não, estou só a escrever a última frase que me esqueci.

M. – Ok. **S** começa a tocar “Canto de Paz”. **F** senta-se na cadeira.

21:17min- **S** começa a tocar o “Canto de Paz”.

21:25min – **E** e **F** “mm” com **S**.

M. – Ok, **R**, podes fazer esse movimento que fizeste e depois apoias no piano.

R. – É que eu não tenho muito tempo.

M. – Está bem, mas apoias-te um bocadinho.

R. – E depois começo a cantar aqui...

M. – Sim, porque depois interages mais com o **S**, estás a perceber? Nesta parte...

R. – Mas o que faço com o **S**? Fico a olhar para ele?

M. – Tu estás a ler, mas estás atento: ela não acredita, o que vamos fazer para ela acreditar. Estás a pensar.

R. – E depois vou ter com elas?

M. – Sim, por aqui.

R. – Por aqui?

M. – Sim. Aqui não funciona bem... estás a mostrar o livro [para **F**]. Ela é que vai ver o livro, tu não vais mostrar nada. (22:41min)

E. – E eu o que é que vou fazer?

M. – Espera. A **F** abre o livro e tu pões aqui a folha e depois vocês cantam.

E. – Então, mas não pode ser o mesmo livro. Porque depois vou olhar para o outro livro.

M. – Ok, vê como podes fazer para teres o teu livro quando fores cantar. Ok. Vamos outra vez.

23:30min – **S** começa a tocar “Canto de Paz”.

23:38min- **E** e **F** começam a cantar “mm” com **S**.

23:58min – Coro com acompanhamento.

M. – Ok, vamos aqui ver (24:23min). Essa parte funciona [para **E**], só não funciona se estiveres debruçada sobre ela. Ok? Serena, olhas em frente. Vê, consoante a tua técnica, qual é o momento que podes baixar e quando é que tens de olhar para a frente. Serena. O **R** está aqui, estás a ler e comesças a ver. És tu que vais “levar” essa dinâmica de “Homens deixai”. E se calhar, ficas mais aqui, nesta zona. [exemplifico o movimento e canto] - “Homens deixai abrir a alma ao que vier” – esta parte é para o público, era assim que tínhamos combinado, certo? Depois, quando a **E** vai para a frente, a **F** começa a pegar no livro e tu comesças a perceber “ok, está

conosco”. Ou então, vais buscar a **F** e levam primeiro a mesa. Porque tu não consegues levar a mesa sozinho, pois não?

R. – Consigo. [pega na mesa]

M. – Ah, então levam tu a mesa! É isso!

R. – Levo-a para onde?

M. – Tentas pôr a mesa aqui, deste lado, e tu [para **E**] quando voltas à tua deixa, vais aqui para ao pé do piano...

E. – Sim, vou para ao pé dele.

M. – A primeira, estás a cantar para eles, a segunda para ali e a terceira para aqui. Tu, **R**, pões a mesa ali e começam a apanhar os livros. E quando começam a cantar não faz mal, continuam a apanhar os livros. Não têm de olhar para a frente.

R. – Então não olhamos para a frente?

E. – Não.

F. – Não, continuamos o movimento.

M. – Exato, não param, continuam a fazer o movimento. Ok? Início! Eu quero ver tudo do início ao fim.

E. – Faltam 25 minutos.

M. – Vá lá, vá lá.

27:15min- **S** começa a tocar “Canto de Paz”.

27:23min – **E** e **F** cantam “mm” com **S**.

M. – Abres o livro, boa [para **F**].

27:43min- Coro com acompanhamento.

28:05min- **E** canta primeira letra com acompanhamento.

28:24min – Coro com acompanhamento.

28:44min – **E** canta segunda letra com acompanhamento.

[Dou indicações em cena.]

29:04min – Coro com acompanhamento.

29:20min – **E** canta terceira letra com acompanhamento.

[Dou indicações de cena.]

29:43min – Coro com acompanhamento.

30:02min – “Lá, lá, lá” com acompanhamento.

[Dou indicações de andamento.]

30:14min – Coro com acompanhamento.

M. – Ok. Agora... se vocês se sentam ali. Eu acho que fica giro vocês terminarem aqui com ele. Esta transição, agora para o **R**, temos duas hipóteses: ou o **R** sai ali disparado e vocês ficam no mesmo sítio, ele vem, diz o poema e depois olha para vocês, no final, e vocês vão embora. Ou então, ou então, ele faz isto e vocês vão os quatro ao mesmo tempo para o público.

F. – E quando tenho de ir buscar o livro?

M. - Ah, ainda bem que fazes essa pergunta. Outra coisa. Quando vocês estão em cena, não têm de estar sempre a olhar em frente. Se têm de ir buscar uma coisa, vão buscar normalmente.

F. – Ah, ok.

M. – Portanto, vejam isso. Da tua parte [para **R**], também acho que era giro, no final, o **S** sair dali e vocês irem para as escadas. Este é outro final possível.

R. – Então saímos daqui os quatro e vamos para as escadas. Depois eu declamo e vamos para ali [para o público] ou acabamos ali.

E. – Ah!...

F. – É assim, nós podemos sempre acabar, estando ali atrás. Depois olhamos uns para os outros e há um que faz sinal e sentamo-nos.

M. – Não, eu acho que poderia ser assim: o último que fica aqui quem é?

E. – **F**.

M. – **F**, acabas, vais buscar um livro destes e ...

R. – Cuidado para não levarem o meu livro.

M. – Ok. Cada um acaba, pega num livro e senta-se nas escadas. Mas não direitinho [em linha reta]: um fica aqui, outro fica aqui.

S. – **R**, não comeces a parte do “Lá, lá, lá”, antes de mim.

R. – Sim, eu estava a tentar dar o tempo.

M. – E depois o **R** lê e vocês, no final, pegam nos vossos livrinhos e colocam-nos no meio [do palco].

R. – Depois de ler?

M. – Depois de ler.

R. – Com calma e depois sentamo-nos [no público] e as pessoas ... [bate palmas].

S. – Então, acabo, pego num livro e sento-me...

M. – Acabam, pegam num livro...

S. – Eu tenho aqui o meu...

M. – Pronto.

R. – Vamos só fazer essa transição?

M. – Sim.

E. – Do “Lá, lá, lá”?

M. – Não, vamos fazer no início de tudo. Ok?

S, E, F, R- Ok.

M. – Início de “Canto de Paz”.

S, E, F, R, - Ah!

R. – Já estou a ficar nervoso, pah!

M. – Isto é tão pouco tempo... Vamos ver “Canto de Paz” e depois tudo seguido. E há outra coisa. A professora C veio dizer agora que vocês podem convidar um pai, uma mãe... um dos dois pode vir ver.

R. – Agora...

E- ... Pois ...

M. – A professora C não sabia e só soube agora.

R. – Pois, agora já é tarde.

M. – Portanto, se conseguirem, se quiserem, podem.

S.- Eu acho que a minha mãe vinha aqui de qualquer das formas.

M. – Se quiserem enviar uma mensagem, podem.

S. – Ela sabe.

R. – Que horas são?

E.- Sete e dez! Sete e doze.

R. – Ok, vamos ensaiar. Mas pronto, a gente descontraí e é como se estivéssemos em casa.

M. – Exato. Quando a **F** tiver terminado [de enviar a mensagem], começamos.

[Dou indicações de cena, movimento e o **S** revê passagens musicais do “Canto de Paz”.]

M. - Ok, de início. (36:33min)

F. – E é verdade, têm de manter a personagem sem risos e assim.

M. – É verdade, personagem!

36:47min – **S** começa a tocar “Canto de Paz”.

36:51min- **E** e **F** começam “mm” com **S**.

M. – Não te esqueças de abrir o livro [para F].

37:11min – Coro com acompanhamento.

37:33min- E canta primeira letra com acompanhamento.

37:51min – Coro com acompanhamento.

38:10min – E canta segunda letra com acompanhamento.

M. – Está muita confusão aí no meio.

E. – Era suposto ir para ali na terceira, mas assim vou já na segunda.

M. – Sim.

E. – Na segunda posso ir e na terceira sento-me.

M. – Exatamente.

R. – Fazemos do “De par em par”.

M.- Sim, do “De par em par”. E já agora que parámos, E, tu podes fazer um bocado mais rápido. Está lá escrito *ad libitum*. [exemplifico, cantando a parte]. Então vá, daí.

39:24min- E canta primeira letra com acompanhamento.

39:29min- Coro com acompanhamento.

39:54min – E canta segunda letra com acompanhamento.

40:10min- Coro com acompanhamento.

40:25min – E canta terceira letra com acompanhamento.

40:42min – Coro com acompanhamento.

40:57min – “Lá, lá, lá” com acompanhamento.

41:09min- Coro com acompanhamento.

R.- “Por mares nunca de antes navegados, /Passaram ainda além da Taprobana, /Em perigos e guerras esforçados, /Mais do que prometia a força humana”

M. – Agora levanta-te. A partir daí, levanta-te.

R.- “E entre gente remota edificaram/ Novo Reino, que tanto sublimaram;/Cantando espalharei por toda a parte, /Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.”

M. –E agora antes de virem, deixam os livros empilhados no centro do palco. E depois venham para as cadeiras... No chão do palco.

[Alunos “discutem” sobre as posições.]

M. – Vá lá, gente. Faltam dez minutos e eu quero ver tudo de seguida.

[Alunos fazem o pedido.]

M. – Vocês esperam que ele ponha e agora vão descer e sentar [nas quatro cadeiras do público] os quatro.

F. – E senta?

M. – E senta. E fim. Ok. Vamos fazer tudo de início. Uma nota: as coisas funcionam, mas não estejam sempre a olhar para o público, quando cantam. A história é aqui em cima do palco.

E., F. – Ok.

M. – Ok?

E.- Assim até é mais fácil.

M. – E agora do início ao fim.

[Alunos arrumam o espaço com a minha ajuda.]

M. – Vá lá, malta! Temos 10 minutos.

[Alunos continuam a organizar o espaço.]

M. – Olhem, o início é assim: eu vou falar antes de vocês entrarem e vou fazer uma contextualização. Vou pedir para não baterem palmas no início e só para baterem palmas no fim. E, portanto, os primeiros a entrar vão ser a **F** e o **R**. Vão para os vossos lugares. E depois o **S** dá um pouquinho de tempo e entra. Ok?

(Alunos acenam que sim.)

M. – Força.

45:21min - S. - “Já no largo Oceano navegavam, /As inquietas ondas apartando;/Os ventos brandamente respiravam, /Das naus as velas côncavas inchando;/Da branca espuma os mares se mostravam/Cobertos, onde as proas vão cortando/As marítimas águas consagradas, /Que do gado de Próteo são cortadas.”

45:56min- **S** toca a introdução de “Acordai”.

46:32min- **E** canta primeira letra com acompanhamento.

47:04min - **E** e **F** cantam segunda letra com acompanhamento.

47:37min - **E**, **F** e **R** cantam terceira letra com acompanhamento.

E.- “Os revolucionários existirão sempre porque a esperança do homem é infinita ou o seu sonho infinito, mas toda a realização porque é realização é obviamente finita. (48:53min) O homem deseja mudar, evoluir, ser melhor. Se há uma mudança que tem de ser feita, então que seja feita com Paz, Harmonia, Glória e Alegria.” (49:06min)

F.- “Não! Paz? Harmonia? Glória? Alegria? Não: não quero nada/ Já disse que não quero nada. / Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer. / Não me tragam estéticas! / Não me falem em moral! / Tirem-me daqui a metafísica! / Não me apregoem sistemas completos, não me/ enfileirem conquistas/ Das ciências (das ciências, Deus meu, das /ciências!) -/ Das ciências, das artes, da civilização moderna! /Mas que mal fiz eu aos Deuses todos?” (49:37min)

R. – “Não! Mas o que é que precisamos fazer para voltares a acreditar?”

S. – “Na vida?”

R. – “Que dias melhores virão?” (49:46min)

E. – “Na esperança? Na paz?”

F. – “Em nós?” (49:51min)

49:59min – S começa a tocar “Canto de Paz”.

50:07min - E e F cantam em “mm” com S.

50:26min – Coro com acompanhamento.

50:46min – E canta primeira letra com acompanhamento.

51:05min – Coro com acompanhamento.

51:23min – E canta segunda letra com acompanhamento.

51:41min – Coro com acompanhamento.

51:57min – E canta terceira letra com acompanhamento.

52:15min – Coro com acompanhamento.

51:32min – “Lá, lá, lá” com acompanhamento.

52:46min – Coro com acompanhamento.

M. – Olhem para o S. (53:00min)

R.- “Por mares nunca de antes navegados, /Passaram ainda além da Taprobana, /Em perigos e guerras esforçados, /Mais do que prometia a força humana, /E entre gente remota edificaram/ Novo Reino, que tanto sublimaram;/Cantando espalharei por toda a parte, /Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.” (53:50min)

M. – Ok (bato palmas)!!

(Alunos arrumam a sala e saem.)

M. – Trabalhei com eles musicalmente e depois fizemos tudo.

Professora C.- Fizeram tudo.

M. – Acho que ficou giro, deixa ver... (sorriso)

ANEXO BC - Reflexão sobre o ensaio geral - Notas de campo

Reflexão – ensaio geral

Esta sessão ocorreu no auditório Liszt, antes da performance, no dia 26 de maio, pelas 18:30h.

Os alunos já estavam preparados para rever o trabalho realizado na aula anterior. O facto de estarmos a realizar o ensaio no local da performance, pela primeira vez, fez com que os movimentos tivessem de ser novamente adaptados.

Optei por espalhar os livros pelo palco.

Depois os alunos teriam de os apanhar durante a performance e colocá-los em cima da mesa. Depois voltariam a tirar e a ler. Por fim, teriam de empilhá-los, no centro do palco. Essa opção foi feita para dar protagonismo aos livros, também. Uma vez que os alunos são poetas, muita da ação centrou-se nessa opção.

O momento de uma das alunas se sentar na cadeira, foi também ensaiado no espaço, como solução cénica de transição, de acordo com as emoções das personagens.

Outra das movimentações experimentadas foi a utilização da escadaria do auditório, de modo a criar dinâmica e diferentes posicionamentos.

Outra das movimentações e interações pedidas, foi a integração e inclusão do aluno de piano e do próprio piano na história: os alunos de canto podiam incluir a parte do piano, para estar e, a seguir ao “Canto de Paz”, poderiam, mesmo, estar todos juntos reunidos ao piano.

Outra opção tomada, foi também que, no final, todos os alunos se sentassem nas escadas, no momento da declamação do último poema.

Durante o ensaio, os alunos realizaram a performance seguida. Infelizmente, não deu tempo para podermos parár, antes da própria performance começar, por pedido da professora titular. Penso que se tivessem tido pelo menos dez minutos de descanso, haveria mais energia no momento da performance e talvez mais concentração. No entanto, o resultado final ficou bonito e foi muito positivo, pois os alunos estavam muito motivados e empenhados na performance que se construiu.

ANEXO BD - Questionário após performance dirigido aos alunos

Inteligência emocional e a autorregulação no processo ensino e aprendizagem de Música de Conjunto com Canto

Primeiro de tudo, PARABÉNS pela tua prestação, ao longo deste processo e nesta performance!

Gostaria muito de ter a tua colaboração, mais uma vez, respondendo às seguintes questões:

1. Nome _____

2. Qual a emoção que sentes neste momento?
 - e) Alegria ___
 - f) Tristeza___
 - g) Frustração___
 - h) Outra: _____

3. Ao longo destas 5 aulas, qual foi o aspeto que mais gostaste de trabalhar e porquê?

4. Ao longo destas 5 aulas, qual foi a tua principal dificuldade e porquê?

5. Consideras que seria importante continuar a desenvolver este trabalho das emoções e da autorregulação, nas aulas e no estudo em casa? Porquê?

Sim ___ Não ___

Porque _____

6. Consideras que foi mais fácil aprender as canções, no trabalho em casa e na aula, tendo em conta os critérios e os níveis de desempenho?

Sim ___ Não ___

7. Achas que contruir uma história, em conjunto com os teus colegas, ajudou na união do grupo e na aprendizagem/interpretação das canções?

Sim ___ Não ___

8. Achas importante continuar a desenvolver a criatividade e a improvisação, nas aulas de Música de Câmara?

Sim ___ Não ___

9. Qual foi o momento/a situação que mais gostaste de viver, no decorrer das aulas?

10. Que sugestão/comentário final darias/farias sobre esta experiência?

Muito obrigada! ☺

ANEXO BE - Respostas dos alunos ao inquérito pós-performance

Tabela 9: Respostas dos alunos ao inquérito pós-performance

Alunos Questões	E	F	S	R
Qual a emoção que sentes neste momento?	“Alegria”	“Alegria”	“Alegria”	“Alegria”
Ao longo destas 5 aulas, qual foi o aspeto que mais gostaste de trabalhar e porquê?	“Encenação”	“O facto de adicionarmos uma parte teatral pois é algo que nunca trabalho, pelo menos em conjunto, e sempre quis trabalhar.”	“ O à vontade no palco, pois é algo em que tenho certas dificuldades.”	“A parte teatral, de transmitir uma emoção diferente daquela que sinto, é algo que me cativa.”
Ao longo destas 5 aulas, qual foi a tua principal dificuldade e porquê?	“Ir ganhando a confiança e desafiar-me a fazer a encenação.”	“Exatamente a parte teatral: sentir-me à vontade não só nos exercícios mas também nas peças.”	“Expressar os meus sentimentos, pois nem sempre é fácil.”	“Também a parte teatral, pois é uma área que não tenho muito explorada/praticada”
Consideras que seria importante continuar a desenvolver este trabalho das emoções e da autorregulação, nas aulas e no estudo em casa? Porquê?	“Sim. Porque ajuda a digerir nos momentos em palco.”	“Sim. Porque é algo importante em qualquer performance e penso que pode trazer melhorias à mesma.”	“Sim. Porque é algo muito importante para um artista.”	“Sim. Porque acho que é bastante enriquecedor e que perco mais o medo do palco.”

Consideras que foi mais fácil aprender as canções, no trabalho em casa e na aula, tendo em conta os critérios e os níveis de desempenho?	“Sim.”	“Não.”	“Sim.”	“Sim.”
Achas que construir uma história, em conjunto com os teus colegas, ajudou na união do grupo e na aprendizagem/interpretação das canções?	“Sim.”	“Sim.”	“Sim.”	“Sim.”
Achas importante continuar a desenvolver a criatividade e a improvisação, nas aulas de Música de Câmara?	“Sim”	“Sim.”	“Sim.”	“Sim.”
Qual foi o momento/a situação que mais gostaste de viver, no decorrer das aulas?	“Formar a história e tudo o que envolveu.”	“Ver a evolução/construção da performance.”	“A interligação das nossas personagens.”	“A exploração das emoções que realizámos ao longo das aulas.”
Que sugestão/comentário final darias/Farias sobre esta experiência?	“Foi muito bom para trabalhar a todos os níveis.”	“Voltaria a repetir!”	“Gostei muito de desenvolver este trabalho.”	“Quero mais!”

ANEXO BF - Guião de entrevista

Entrevista semi-estruturada a realizar à professora de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição - Música de Câmara

Inteligência emocional

Objetivos:

- ✓ *Saber qual a importância da inteligência emocional no decorrer das aulas, no estudo em casa, no estudo em grupo.*

Questões:

1. Considera que foi importante abordar as emoções nas aulas de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara)? Porquê?
2. Foram realizados alguns exercícios que tinham como objetivo a expressão das emoções. Acha que foi uma mais valia para os alunos? Porquê?
3. Entende que o trabalho das emoções, no contexto de sala de aula, no estudo individual, no estudo em grupo e performance deveria ser mais trabalhado, nas aulas de Música?

Autorregulação

Objetivos:

- ✓ *Averiguar qual a relevância da autorregulação no Ensino da Música.*
- ✓ *Apurar o impacto da criação de descritores de desempenho na aprendizagem.*

Questões:

1. Já tinha ouvido falar sobre autorregulação? Se sim, em que contexto?
2. Entende que foi importante a criação de critérios e descritores de desempenho para a melhor aprendizagem dos alunos, na sua disciplina?
3. Na sua opinião, acha que os alunos aderiram bem a esta forma de trabalhar e de se autoavaliarem durante o processo ensino-aprendizagem?

Construção de uma história

Objetivos:

- ✓ *Questionar sobre o significado da construção da história e o impacto desse tipo de trabalho na aprendizagem das canções.*

Questões:

1. Na sua opinião, qual foi a importância da construção desta história, na sua disciplina?
2. Acha que seria relevante continuar a incluir momentos, ao longo do ano, nos quais os alunos pudessem criar, improvisar e imaginar histórias relacionadas com o repertório que estão a estudar?

A postura dos alunos

Objetivos:

- ✓ *Analisar a postura dos alunos antes, durante e após o projeto.*

Questões:

1. Qual a sua perspectiva sobre a postura dos alunos antes, durante e após o projeto?

A música

Objetivos:

- ✓ *Analisar qual a influência do projeto no processo ensino-aprendizagem-avaliação da Música de Conjunto;*
- ✓ *Averiguar quais as causas das principais dificuldades e facilidades dos alunos, relativamente à sua aprendizagem;*
- ✓ *Procurar encontrar aspetos positivos e aspetos negativos, no decorrer do projeto.*

Questões:

1. Qual a relevância deste processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Música de Conjunto?
2. Acha que este projeto ajudou ou prejudicou a aprendizagem dos alunos, a nível musical? Porquê?
3. Na sua opinião, quais foram os aspetos positivos e os aspetos negativos deste tipo de trabalho, no decorrer do processo ensino-aprendizagem- avaliação da Música de Conjunto?

ANEXO BG - Transcrição da entrevista à professora C

A entrevista realizada à professora C – professora titular da disciplina de “Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara)”, decorreu no dia 6 de julho de 2021, às 11h, no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Transcrição de entrevista

M. – Primeiro de tudo, obrigada por tudo. Obrigada por teres permitido ter realizado o projeto nas aulas, pelo apoio e também por este momento ... agora.

Professora C. – De nada, foi um prazer.

M. – Obrigada. Eu vou fazer algumas questões que abordam a inteligência emocional, a autorregulação, a construção da história, a postura dos alunos e depois o complemento deste trabalho com o ensino da música.

Professora C. – Hmhm.

M. – Assim, em primeiro lugar, gostava de saber se consideras que foi importante abordar as emoções nas aulas de Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara).

Professora C. – Hmhm, então, claro que foi extremamente interessante, não só para os alunos como também para mim. Nós enquanto professores do Conservatório, grande parte das vezes, não temos tempo para trabalhar a música ... e para trabalhar, então, este domínio das emoções muito menos. A verdade é que vivemos aqui em contrarrelógio para tentar que os alunos façam o programa exigido, no programa curricular. Na música de câmara... realmente permite-nos aqui alguma flexibilidade... que tu trouxeste... essa foi, digamos... uma lufada de ar fresco e que permitiu que até os próprios alunos tivessem uma abordagem completamente diferente do que tiveram até agora e realmente isso é de louvar. Tivemos uma música de câmara com duas finalistas e que tiveram o prazer de ter feito alguma coisa de diferente, exatamente no último ano em que estiveram cá na escola e isso, certamente, que as marcou. (pausa) E eu acho que é obviamente muito importante trabalharmos todo o trabalho que tu fizeste relativamente à inteligência emocional. Até o facto só de eles estarem a refletir mais sobre a intenção que eles tinham em determinado aspeto, isso eu acho que foi muito, muito importante para o desenvolvimento deles.

M. –E pegando nisso, foram realizados alguns exercícios que tinham como objetivo a expressão das emoções. Achas então que foi uma mais valia para os alunos?

Professora C. – Sim, sem dúvida. E acredito que no futuro... o facto de terem tido esta abordagem diferente também vai permitir que no futuro pensem um pouco mais sobre esses aspetos.

M. –Ainda relativamente ao trabalho das emoções, achas que no contexto sala de aula, no estudo individual, no estudo em grupo e performance deveria ser mais trabalhado nas aulas de Música em geral?

Professora C. – Sim, claro que sim. Mas é como te digo: nem sempre nós temos a possibilidade de fazer esse tipo de trabalho com os alunos. Como te digo, no contexto de música de câmara, temos essa liberdade, digamos, porque os miúdos não têm uma prova no final de cada período, nem lhes é exigido uma quantidade de repertório mínimo para eles realizarem ao longo do ano.

Mas por exemplo a nível individual, a nível de aulas individuais de instrumento, é muito difícil nós termos tempo para trabalhar isso e é de todo o interesse, claro. Mas nem sempre dá.

M. – E em relação à autorregulação... Já tinhas ouvido falar sobre autorregulação?

Professora C. – Sim, já.

M. – Em que contexto?

Professora C. – Já tinha ouvido falar, embora não neste contexto tão prático. Ou seja, sabia que... obviamente, também na minha vida académica, também abordei isso, mas de uma forma muito teórica. Li alguns estudos, claro, alguns trabalhos e projetos que têm sido feitos em redor da autorregulação, mas não na prática. Não trabalhei o conceito na prática. E isso foi... é como te digo, foi vantajoso, não só para os alunos, como também para mim, que tive esta oportunidade de acompanhar de perto este teu trabalho.

M. – E achas que foi importante a parte da criação de critérios e descritores de desempenho para a melhor aprendizagem dos alunos, na tua disciplina?

Professora C. – Hmhm [acena que sim], sem dúvida. O grande... eu acho que é um grande desafio cada vez que os colocamos [aos alunos] em autoavaliação, em autocrítica. Eles não estão muito habituados a fazer este tipo de pensamento e de reflexão. E provavelmente sentiste que no início estavam muito mais apreensivos e estavam sempre com muito medo de dizerem a resposta errada...

M. – Sim...

Professora C. – Como tu disseste várias vezes, que não havia respostas erradas, mas o que é certo é que, quando eles entraram nesta rotina e quando perceberam o que é que era o pretendido, eu acho que se conseguiu que eles percebessem e que eles assim participassem mais nesse sentido. M. – Sim, notou-se uma evolução?

Professora C. – Sim, uma evolução...

M. – De aula para aula?

Professora C. – Sim.

M. – Ainda assim, acabaste já por responder, mas os alunos acabaram por aderir bem a esta forma de trabalho e de se autoavaliarem durante o processo ensino-aprendizagem.

Professora C. – Sim. Acho que no início foi realmente complicado. Eu acho que eles não percebiam. Eu cheguei-te a dizer algumas vezes que estava um bocadinho preocupada que ... eu não sabia... dava-me a sensação que não entendiam o que é que tu querias, o que era suposto eles fazerem. Mesmo na parte em que estávamos a criar a história, eu entendia que eles estavam ali a divagar... não sabiam mesmo qual era o objetivo. Sabiam o que tu estavas a pedir, mas “para quê? Isto serve para quê? Com que utilidade?” E isso foi muito engraçado ver as reações deles iniciais e as finais ... em que tu pedias aos alunos para avaliarem o trabalho que estavam a fazer, ou então a intenção que estavam a depositar em determinado ato e as respostas já eram muito mais imediatas e mais espontâneas [no final].

M. - Tu notaste algum momento em específico que tenha sido uma espécie de “clique” para eles?

Professora C. – Sim. Quando tu começaste a reunir as ideias da história... umas ideias da F, umas ideias daquele e começaste a criar, realmente, o esboço da história, então aí eu entendi que eles já estavam a visualizar “Ok, então é para isto”. Então, só aí é que eu acho que eles tomaram mesmo o rumo. [bateram à porta]

Professora C. – Desculpa.

M. – Não faz mal.

(algum tempo depois)

M. – Então, estavas a dizer que foi a partir da reunião das histórias de cada um ...

Professora C. – Sim. Eu senti... sim.

M. – Ok.

Professora C. – Senti isso. Naqueles exercícios que fazias, para cada um pensar numa emoção, aí não. Aí acho que eles entraram muito mais facilmente nesse sistema, depois de ter passado a vergonha. Aquilo que custou foi a primeira vez e depois como perceberam que estavam todos com as mesmas dificuldades e que, na verdade, não eram dificuldades nenhuma, era apenas vergonha que eles tinham, não é? Quando se sentiram mais soltos... eu penso que foi logo para aí ao segundo dia em que realizaste esses exercícios, sentiu-se logo alguma diferença.

M. –E relativamente à construção da história, qual foi a importância da construção de uma história, nesta disciplina?

Professora C. – Na construção da história? A... Bem, se calhar, como estamos a falar de uma música de câmara com três cantores e um pianista, se calhar os cantores estariam... ou deveriam estar um pouco mais à vontade, não só na construção da história, como também naquela parte cénica que trabalhaste com eles. Em todo o caso, tínhamos o S que acabou por também estar com aquele entusiasmo todo [risos] porque realmente é como te digo, não ... foi uma abordagem completamente diferente, não só, digamos, na performance deles... como fizeram a performance completamente diferente do que tinham feito até agora, como também enquanto agentes criadores da história, do espetáculo que eles fizeram. Acho que eles sentiram mesmo que “aquilo é nosso, fomos nós que construímos” obviamente com ajuda, não é? Mas “fomos nós que construímos e isto é uma coisa nossa”. Senti algum brio da parte deles, nesse sentido e eu acho que foi muito importante para todos.

M. – E achas que seria relevante continuar a incluir momentos, ao longo do ano, nos quais os alunos possam criar, improvisar, imaginar histórias sempre relacionado com o repertório que estão a estudar?

Professora C. – Sim, claro que sim. E mesmo para mim própria, para o futuro, esta vai ser certamente uma experiência que vou levar e que vou tentar fazer algo do género, mais lá para a frente. Porque realmente é muito importante eles passarem por estas experiências, ainda no Conservatório.

M. – E relativamente à postura dos alunos... qual é a tua perspetiva sobre a sua postura antes, durante e depois das sessões todas e do projeto já feito?

Professora C. – Bem, a postura... (silêncio). Digamos que são quatro personalidades muito diferentes. Tivemos alunos que já por si só, como por exemplo a F adota sempre uma postura muito séria e, mesmo às vezes, quando eu achava que ela não estava a entender muito bem o

rumo, ela fazia e cumpria escrupulosamente, mesmo, às vezes, sem entender. E temos por exemplo o R que é muito mais espontâneo, que reage muito por impulsos e que por vezes também se mostra um bocadinho mais... mais... o contrário de recetivo... mais... falta-me a palavra...

M. – Aa... pois, “fechado”?

Professora C. – Sim, mais... entendes?

M. – Sim.

Professora C. – Ou seja, mais conservador, talvez. E isso foi giro também ver... as várias personalidades deles, a forma como foram reagindo, porque realmente, por exemplo, o R dizia muitas vezes - “Mas para quê? Para que é que estou a fazer isto?” - e se calhar a F também pensava isso, mas não verbalizava. E acho que todos, a pouco e pouco, começaram a entender, começaram-se a soltar e passaram-se a entregar mais ao projeto. E no final, como produto final, acho que estavam realmente os quatro mais em sintonia... muito, acho eu, muito à volta daquele conceito de ser um projeto deles, de alguma coisa que eles criaram. Acho que acabaste por lhes dar alguma responsabilidade com isso, que já estava inerente, não é? M. – Sim.

Professora C. – Em defenderem aquelas ideias que eram deles.

M. – E depois do projeto sentiste que, por exemplo, enquanto grupo, eles estavam diferentes?

Professora C. – Sim, a dinâmica acho que foi completamente diferente. Foi um trabalho que permitiu uma maior envolvimento entre eles, provavelmente conhecerem-se melhor, não é? Uma vez que perderam a vergonha naqueles exercícios, a vergonha de se exteriorizarem, de uma ou de outra forma fisicamente, isso também permitiu, de certeza, que eles se conhecessem melhor e eu acho que eles, agora, realmente, ficaram um grupo muito mais unido. E eu tenho-os visto no corredor várias vezes juntos, o que se calhar, há uns tempos, atrás não via.

M. – E agora sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Música de Conjunto ... qual achas que foi a relevância deste projeto neste processo todo?

Professora C. – A... Não percebi muito bem aquilo que...

M. – Ou seja, agora mesmo direcionado para a aprendizagem da música, achas que este projeto ajudou ou não? Qual a relevância durante o processo de ensino, aprendizagem e avaliação?

Professora C. – Hmhm... sim, foi... claro que sim... a todos os níveis: a nível da avaliação, como te tinha dito, ajudou a que, inclusive, os alunos tivessem um maior sentido crítico de eles próprios, do trabalho que eles estavam a fazer na disciplina, em particular nesse projeto, não é? Mas eu acho também que eles irão reportar certamente para as outras disciplinas. Acabaram por ficar com um pensamento um pouco mais reflexivo e ao mesmo tempo mais aberto, em relação ao trabalho que eles fizeram e que estão presentemente a fazer, também, nas outras disciplinas. Por isso eu acho que foi obviamente uma mais valia. Por outro lado, também penso que este tipo de abordagem, que eles tiveram agora na música de câmara, também os ajudou a pensarem na disciplina de uma outra forma: não só a formação... o trabalhar aquele repertório que eles têm a fazer, as coisas muito práticas ou muito objetivas que nós trabalhamos musicalmente nas aulas, mas também a pensarem na música como um todo...

[bateram à porta]

Professora C. – Desculpa.

M. – Não faz mal.

(passado um momento)

Professora C. – Então, acho que sim, acho que ficaram com uma ideia da música muito mais global, mais abrangente.

M. – Não tão “na partitura”?

Professora C. – Sim, não tão sistemática, não é? E “vamos ler notas, ritmo, agora mais a parte musical, articulações, etc, a interpretação”. Mas depois acabamos por não trabalhar esta parte das emoções e da criação, não é? Do aspeto mais criativo deles. E isso eu acho que foi uma mais valia, como te digo, não só para eles como também para mim.

M. – E na parte da autorregulação, achas que seria vantajoso haver essa abordagem não só em música câmara, mas também noutras disciplinas?

Professora C. – Sim.

M. – Eles saberem claramente o que fazer, com os tais descritores?

Professora C. – Hmhm...

M. – Seria vantajoso para eles aprenderem melhor?

Professora C. – Sim, eu acho que sim. Claro que sim.

M. – E na tua opinião quais os aspetos positivos e os aspetos negativos deste tipo de trabalho, no decorrer do processo ensino-aprendizagem-avaliação da Música de Conjunto?

Professora C. – Aspetos positivos são praticamente todos, não vejo grandes aspetos negativos nisto. O único aspeto, mas que não é um aspeto negativo, como te digo, deste tipo de trabalho, é apenas uma condicionante – que é a condicionante do tempo. Que é mesmo... eu falo disso não no contexto de música de câmara, como te digo, nós temos mais flexibilidade, os alunos não têm provas, apenas têm apresentações que, se o professor quiser, pode colocar os alunos a participar, mas no contexto de aula individual é realmente muito complicado colocar isso em prática, por causa do tempo. Nós temos 45 minutos semanais, nos alunos de básico, os alunos de articulado têm 90 minutos... mas realmente é muito complicado colocarmos esse trabalho em prática nas nossas aulas porque realmente não temos muita margem de manobra. É, apenas isso.

M. – Mas mesmo, por exemplo, em relação ao trabalho de casa? Porque chegámos a enviar os descritores todos...

Professora C. – Sim...

M. – Achas que foi vantajosa também essa parte? Para eles foi mais seguro terem aquelas linhas orientadoras do seu estudo?

(silêncio)

M. - Ou por outro lado, poderá ter sido... não sei... mais confuso?

Professora C. – Hm, eu não sei até que ponto eles deram assim muita importância e eu acho que isso tem mesmo... tem a ver com essa dificuldade que eles têm em analisar o próprio trabalho.

Acho que se calhar não deram a importância devida, mas isso também tem a ver com a maturidade. Não só deles, porque eles ainda são miúdos, como também musicais, não é? A maturidade que eles têm enquanto intérpretes. Porque se calhar ainda não tiveram consciência da importância que isso tem para eles, mas acho que vão perceber, nem que seja mais tarde.

M. – Portanto, assim só para finalizar, este projeto ajudou aprendizagem dos alunos, a nível musical?

Professora C. – Claro que sim. Musical e não só, a nível de postura, a nível da autorreflexão dos próprios alunos, do trabalho que realizam. Sim, claro que sim.

M. – Assim, em termos gerais qual é que foi o impacto na aprendizagem dos alunos com a utilização da autorregulação e da inteligência emocional?

Professora C. – Acabo por me repetir talvez um pouco. O impacto que teve, é como te digo, talvez não tenha tido um fruto imediato, mas irá ter certamente porque eles trabalharam de uma forma completamente diferente que os marcou. Isso, tenho a certeza. E mesmo que ainda não tenham maturidade para perceber o que é que eles fizeram, o trabalho que realizaram, mais tarde ou mais cedo, vão acabar por refletir mais e talvez por pôr mais em prática esse tipo de pensamento.

M. – E a tua expectativa em relação ao projeto final?

Professora C. – É “full”. Para mim foi uma grande surpresa porque eu realmente fui acompanhando o trabalho deles e a partir daquele momento em que, como eu te disse, foi ali um marco importante na criação da história, sentiu-se uma grande evolução dos alunos, sentiu-se uma maior unidade do grupo, sentiu-se que eles de repente começaram a perceber o que é que iam fazer e com que objetivo. Depois como estavam a criar uma história em que cada um tinha um papel importante, nessa história, cada um também sentiu essa responsabilidade de o dignificar. E foi... acho que foi muito giro, as pessoas que estiveram no público adoraram, o *feedback* foi o melhor possível e foi realmente muito gratificante para mim também, poder acompanhar este processo todo e o resultado final. M. – Ok, muito obrigada.

Professora C. – De nada.

M. – Não sei se tens mais algum comentário a fazer.

Professora C. – Acho que não...

M. – Pronto.

Professora C. – Se quiseres perguntar mais alguma coisa.

M. – Não, está tudo. Muito obrigada.

Professora C. – De nada, Mariana.

M. – Mesmo, de coração.

Professora C. – De nada, espero que corra bem.

ANEXO BH - Declaração dirigida à professora C

Declaração

Eu, _____, professora titular da disciplina de “Estúdio Repertório de Canto e Correpetição (Música de Câmara)”, no ano letivo 2020/2021, no Conservatório Regional de Castelo Branco, após a leitura da transcrição da entrevista realizada no dia 6 de julho de 2021, às 11h, pela professora estagiária Mariana Batista Picado, no Conservatório Regional de Castelo Branco, no âmbito do seu Projeto de Investigação “*Inteligência emocional e a autorregulação no processo de ensino e aprendizagem de Música de Conjunto com Canto*”, declaro a minha concordância com o conteúdo transcrito.

Castelo Branco, __ de _____ de 2021

(Assinatura)