

Relatório de Estágio

O desenvolvimento de audição relativa em alunos com audição absoluta nas aulas de Formação Musical

Pedro Afonso Fernandes Sèves Tojal

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2022

Orientadora: Professora Helena Almeida e Silva

Relatório de Estágio

O desenvolvimento de audição relativa em alunos com audição absoluta nas aulas de Formação Musical

Pedro Afonso Fernandes Sèves Tojal

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

Julho de 2022

Orientadora: Professora Helena Almeida e Silva

Agradecimentos

À Professora Helena Almeida e Silva, pela orientação do trabalho, disponibilidade, encorajamento, sugestões e correcções.

Aos professores e alunos entrevistados, pela disponibilidade e pelo contributo valioso.

A todos os professores que me ensinaram música, inspiraram e encorajaram ao longo do curso.

À minha família.

Aos meus amigos e a todos os que me apoiaram.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O estágio descrito neste relatório foi realizado na modalidade de observação estruturada na Escola Profissional da Metropolitana (EPM), em Lisboa, durante o ano letivo 2020/2021. Durante a realização do estágio, foram observadas aulas de três turmas: 7º ano do Curso Básico de Instrumento, 9º ano do Curso Básico de Instrumento e 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão. Foram também leccionadas uma aula por período em cada uma destas turmas.

Foram elaborados planos anuais e trimestrais e fichas de observação para os três níveis. Para cada aula leccionada foram preparados planos de aula, tendo sido escolhidas actividades sensoriais e de leitura, rítmicas e melódicas.

Através da observação das aulas e do *feedback* que me foi dado pela Professora de Didática do Ensino Especializado, foi possível tomar consciência dos diversos fatores que se devem ter em conta no processo de preparação das aulas, assim como reflectir sobre a minha prática enquanto docente. Ao longo do estágio, destacaram-se os seguintes aspectos positivos na minha prática: domínio do piano, domínio da técnica vocal e facilidade na detecção de erros. Contudo, outros aspectos, tais como a falta de contacto visual, falta de estratégias para ajudar os alunos e ritmo de aula lento poderão ainda ser melhorados.

Este estágio teve, assim, um impacto positivo na minha prática docente, já que me concedeu as bases reflexivas e as ferramentas práticas necessárias para conseguir vir a implementar estes aspectos eficazmente no futuro.

Abstract I (Teaching)

The Professional Teaching Internship presented in this report was held in structured observation modality at Escola Profissional da Metropolitana (EPM), in Lisbon, during the 2020/2021 school year. During the internship, lessons from three classes were observed: *7º ano do Curso Básico de Instrumento* class, *9º ano do Curso Básico de Instrumento* class and *10º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão* class. One lesson per period was also taught to each class.

Annual and trimestral plans were designed for each class. Lesson plans were also prepared, featuring aural and reading activities, both rhythmic and melodic.

Teaching observation and feedback received from the teacher of Didactics for Professional Music Training Teachers has made it possible to be mindful of the distinct factors that come into play when preparing lessons, having also allowed me to reflect upon my teaching skills. Through the internship, some positive aspects were highlighted: keyboard dexterity, vocal technique dexterity and skilled error detection. However, some other aspects still need to be improved, such as lack of eye contact, lack of strategies to help students and slow pacing in classroom.

Therefore, this internship has had a positive impact in my teaching skills, since it provided both the reflexive foundations and the necessary practical tools to enable me to implement the aforementioned aspects in the future.

Resumo II (Investigação)

Com o tema “O desenvolvimento de audição relativa em alunos com audição absoluta nas aulas de Formação Musical”, este projecto de investigação procurou responder à pergunta “Que estratégias podem ser utilizadas nas aulas de Formação Musical para desenvolver a audição relativa nos alunos com audição absoluta?”. Foram estabelecidos como objectivos: averiguar as particularidades dos alunos com audição absoluta, quais as suas facilidades e dificuldades nas aulas de Formação Musical, apurar se os professores de Formação Musical em Portugal utilizam estratégias específicas para desenvolver a audição relativa neste tipo de alunos e, se esse for o caso, quais as estratégias utilizadas.

Para recolher os dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a 8 alunos do ensino superior com audição absoluta e a 10 professores de Formação Musical de vários níveis de ensino que já tiveram experiência com alunos com audição absoluta.

Após a transcrição e análise das entrevistas, concluiu-se que, em geral, tanto os alunos como os professores consideram a audição absoluta vantajosa nas actividades de reconhecimento melódico e de leitura melódica e desvantajosa no reconhecimento de acordes isolados e na entoação de transposições. Constatou-se que a maioria dos professores não diferencia as estratégias utilizadas para desenvolver a audição relativa consoante o tipo de audição dos seus alunos. Das estratégias mencionadas para o desenvolvimento de audição relativa especificamente em alunos com audição absoluta, salientam-se a entoação a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real, a escrita de ditados tocados por instrumentos transpositores e o reconhecimento de progressões harmónicas tocadas rapidamente ao piano.

Palavras-chave:

Audição absoluta, audição relativa, estratégias, Formação Musical

Abstract II (Research)

On the subject of “The development of relative pitch in students with absolute pitch in ear training classes”, this research aimed to answer the question “Which strategies can be utilized in ear training classes to develop relative pitch in students with absolute pitch?”. The following goals were set: ascertain the particularities of students with absolute pitch, their strengths and weaknesses in ear training¹ classes, determine whether ear training teachers in Portugal use specific strategies to develop relative pitch in these students and, if that is the case, which strategies are utilized.

In order to collect the data, 8 music college students with absolute pitch and 10 ear training teachers (from various levels of education with experience in regards to teaching students with absolute pitch) were interviewed. The interviews were semi-structured.

After interviews were transcribed and data analyzed, it was concluded that, in general, both students and teachers consider absolute pitch to be advantageous in melodic recognition and melodic reading, as well as unhelpful in chord recognition and transposition. It was also verified that the majority of teachers uses the same strategies with all students, whether they possess absolute pitch or not. The most mentioned strategies to develop relative pitch in students with absolute pitch were the following: singing with note names which are different from pitch, writing melodic dictations played by transposing instruments and playing fast chord progressions.

Keywords:

Absolute pitch, relative pitch, strategies, ear training

¹ In Portugal, Ear Training has two components: ear training (practical) and music theory (theoretical).

Índice

| | |
|---|----|
| Secção I – Prática Pedagógica | 1 |
| 1. Âmbito e objectivos..... | 3 |
| 2. Caracterização da escola | 4 |
| 2.1. Contextualização | 4 |
| 2.2 Organização e gestão da escola | 5 |
| 2.3 Oferta educativa..... | 7 |
| 2.4 População escolar e distribuição de alunos | 8 |
| 2.5 Protocolos e parcerias..... | 13 |
| 3. Práticas educativas desenvolvidas | 14 |
| 3.1. Caracterização das turmas selecionadas | 14 |
| 3.1.1. Critérios para a seleção de turmas..... | 14 |
| 3.1.2. Turma A: 7º ano do Curso Básico de Instrumento | 15 |
| 3.1.3. Turma B: 9º ano do Curso Básico de Instrumento | 16 |
| 3.1.4. Turma C: 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão .. | 17 |
| 3.3 Objetivos de aprendizagem | 19 |
| 3.4. Estratégias, repertório e recursos utilizados..... | 20 |
| 3.5. Descrição das aulas lecionadas/observadas | 22 |
| 3.5.1. Turma A: 7º ano do Curso Básico de Instrumento | 22 |
| 3.5.2. Turma B: 9º ano do Curso Básico de Instrumento | 29 |
| 3.5.3. Turma C: 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista | 36 |
| 4. Reflexão Final | 43 |
| Secção II – Investigação..... | 45 |
| O desenvolvimento de audição relativa em alunos com audição absoluta nas aulas de Formação Musical | 45 |
| 1. Descrição do projeto de investigação | 47 |
| 1.1. Motivações | 47 |
| 1.2. Pertinência/Problemática | 48 |
| 1.3. Pergunta de investigação e objetivos | 49 |
| 2. Revisão da literatura | 50 |
| 2.1. Percepção da altura do som..... | 50 |
| 2.2. Audição absoluta e audição relativa – definições..... | 51 |
| 2.3. O espectro da audição absoluta..... | 52 |
| 2.3.1. Variações de precisão da audição absoluta - tipo de notas (naturais ou alteradas) | 52 |
| 2.3.2. Variações da precisão da audição absoluta - registo | 53 |
| 2.3.3. Variações da precisão da audição absoluta - timbre | 53 |

| | |
|---|----|
| 2.4. Classificação da audição absoluta | 54 |
| 2.4.1. Classificação de Bachem | 55 |
| 2.4.1.1. Audição absoluta genuína | 55 |
| 2.4.1.2. Audição quase absoluta | 56 |
| 2.4.1.3. Pseudo audição absoluta | 57 |
| 2.4.2. Outras classificações | 57 |
| 2.4.2.1. Audição absoluta parcial | 57 |
| 2.4.2.2. Absolute Pitch 1-4 | 58 |
| 2.4.2.3. Audição absoluta implícita ou latente | 58 |
| 2.5. Alterações na audição absoluta decorrentes da idade ou de medicação..... | 59 |
| 2.6. A aquisição de audição absoluta | 59 |
| 2.6.1. Hipótese da aquisição de audição absoluta através da prática | 59 |
| 2.6.2. Hipótese genética da aquisição de audição absoluta | 60 |
| 2.6.3. Hipótese da aquisição de audição absoluta num período temporal crítico | 61 |
| 2.6.4. Hipótese da aquisição de audição absoluta como resultado do estilo cognitivo e do treino musical precoce | 61 |
| 2.6.5. Influência do tipo de treino..... | 62 |
| 2.6.6. Audição absoluta e linguagens tonais..... | 62 |
| 2.7. A audição relativa em músicos com audição absoluta | 63 |
| 2.8. A Educação Musical e o desenvolvimento da audição absoluta e/ou relativa | 66 |
| 2.8.1. Dalcroze | 67 |
| 2.8.2. Kodály | 67 |
| 2.8.3. Gordon | 68 |
| 2.8.4. Willems..... | 68 |
| 2.9. A disciplina de Formação Musical e o desenvolvimento de audição absoluta e/ou relativa..... | 69 |
| 3. Metodologia de investigação | 71 |
| 3.1. Metodologia e perspectiva teórica | 71 |
| 3.2. Métodos de recolha de dados..... | 72 |
| 3.2.1. Entrevistas semi-estruturadas..... | 72 |
| 3.2.2. Instrumentos de recolha de dados | 73 |
| 3.2.3. Participantes..... | 76 |
| 3.2.3.1. Critérios de selecção dos participantes - Professores..... | 76 |
| 3.2.3.2. Caracterização dos participantes - Professores | 77 |
| 3.2.3.3. Critérios de selecção dos participantes - Alunos | 78 |
| 3.2.3.4. Caracterização dos participantes - Alunos | 79 |
| 3.3. Métodos de análise de dados | 81 |
| 3.4. Validade e fiabilidade | 85 |

| | |
|---|-----|
| 3.5. Cuidados éticos | 86 |
| 4. Análise de dados | 87 |
| 4.1. Análise dos resultados..... | 87 |
| 4.1.1. Vantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical | 87 |
| 4.1.2. Desvantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical..... | 91 |
| 4.1.3. Vantagens da audição absoluta na prática musical, segundo os alunos | 93 |
| 4.1.4. Desvantagens da audição absoluta na prática musical, segundo os alunos..... | 94 |
| 4.1.5. Estratégias dos Professores de FM para ajudar os alunos com audição absoluta a superar as dificuldades nas aulas de FM..... | 94 |
| 4.1.6. Importância do desenvolvimento da audição relativa..... | 96 |
| 4.1.7. Estratégias para o desenvolvimento de audição relativa em todos os alunos (com e sem audição absoluta), segundo os professores | 97 |
| 4.1.8. Estratégias utilizadas pelos professores de FM para desenvolver a audição relativa nos alunos com audição absoluta | 100 |
| 4.1.9. Tipo de audição do professor (relativa ou absoluta) e implicações para o ensino da Formação Musical | 103 |
| 5. Conclusões..... | 105 |
| 6. Reflexão Final | 111 |
| Bibliografia | 112 |
| Anexos – Prática Pedagógica..... | 117 |
| Anexo 1 – Plano de aula 7º ano: Aula1 | 118 |
| Anexo 2 – Plano de aula: 7º ano Aula 2 | 120 |
| Anexo 3 – Plano de aula 7º ano: Aula 3 | 122 |
| Anexo 4 – Plano de aula 9º ano: Aula 1 | 126 |
| Anexo 5 – Plano de aula 9º ano: Aula 2 | 128 |
| Anexo 6 – Plano de aula 9º ano: Aula 3 | 131 |
| Anexo 7 – Plano de aula 10º ano: Aula 1 | 135 |
| Anexo 8 – Plano de aula 10º ano: Aula 2 | 138 |
| Anexo 9 – Plano de aula 10º ano: Aula 3 | 141 |
| Anexos – Investigação..... | 144 |
| Anexo 10 – Entrevista: Aluno A1..... | 145 |
| Anexo 11 – Entrevista: Aluno A2..... | 150 |
| Anexo 12 – Entrevista: Aluno A3..... | 155 |
| Anexo 13 – Entrevista: Aluno A4..... | 160 |
| Anexo 14 – Entrevista: Aluno A5..... | 165 |
| Anexo 15 – Entrevista: Aluno A6..... | 171 |
| Anexo 16 – Entrevista: Aluno A7..... | 175 |
| Anexo 17 – Entrevista: Aluno A8..... | 179 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 18 – Entrevista: Professor P1 | 184 |
| Anexo 19 – Entrevista: Professor P2 | 188 |
| Anexo 20 – Entrevista: Professor P3 | 193 |
| Anexo 21 – Entrevista: Professor P4 | 199 |
| Anexo 22 – Entrevista: Professor P5 | 206 |
| Anexo 23 – Entrevista: Professor P6 | 210 |
| Anexo 24 – Entrevista: Professor P7 | 218 |
| Anexo 25 – Entrevista: Professor P8 | 230 |
| Anexo 26 – Entrevista: Professor P9 | 237 |
| Anexo 27 – Entrevista: Professor P10 | 243 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Distribuição do número de alunos por curso | 8 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos alunos do Curso Básico por instrumento | 9 |
| Gráfico 3 - Distribuição dos alunos do Curso Profissional Instrumentista de CT por instrumento | 9 |
| Gráfico 4 - Distribuição dos alunos do Curso Profissional de Instrumentista de SP por instrumento..... | 10 |
| Gráfico 5 - Distribuição das idades dos alunos do Curso Básico de Instrumento | 11 |
| Gráfico 6 - Distribuição das idades dos alunos do Curso Profissional de Instrumentista de CT . | 11 |
| Gráfico 7 - Distribuição das idades dos alunos do Curso Profissional de Instrumentista de SP . | 12 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Perfil dos alunos da turma do 7º ano..... | 16 |
| Tabela 2 - Perfil dos alunos da turma do 9º ano..... | 17 |
| Tabela 3 - Perfil dos alunos da turma do 10º ano..... | 18 |
| Tabela 4 - Caracterização dos Professores..... | 77 |
| Tabela 5 - Caracterização dos alunos entrevistados..... | 79 |
| Tabela 6 - Tomada de consciência da audição absoluta pelos alunos..... | 80 |
| Tabela 7 - Caracterização da audição absoluta dos alunos..... | 81 |
| Tabela 8 - Vantagens da audição absoluta na realização de actividades nas aulas de FM, segundo os alunos..... | 88 |
| Tabela 9 - Vantagens da audição absoluta na realização de actividades nas aulas de FM, segundo os professores..... | 90 |
| Tabela 10 - Desvantagens da audição absoluta na realização de actividades nas aulas de FM, segundo os alunos..... | 91 |
| Tabela 11 - Desvantagens da audição absoluta nas aulas de FM, segundo os professores..... | 92 |
| Tabela 12 - Vantagens da audição absoluta na prática musical, segundo os alunos..... | 93 |
| Tabela 13 - Estratégias dos professores para as dificuldades dos alunos com audição absoluta, segundo os alunos..... | 94 |
| Tabela 14 - Justificação da importância do desenvolvimento da audição relativa, segundo os alunos..... | 96 |
| Tabela 15 - Estratégias para o desenvolvimento de audição relativa..... | 98 |
| Tabela 16 - Estratégias utilizadas pelos professores de FM para desenvolver a audição relativa especificamente em alunos com audição absoluta, segundo os alunos..... | 101 |

Secção I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e objectivos

O presente estágio em Ensino de Música, na área de especialização de Formação Musical foi realizado na modalidade de observação estruturada na Escola Profissional da Metropolitana (EPM), em Lisboa, durante o ano letivo de 2020/2021. Não se optou pela modalidade de estágio em exercício, dado que não foi possível lecionar Formação Musical numa escola do Ensino de Música especializado durante o ano lectivo 2020/2021.

Antes deste estágio, eu não tinha experiência a lecionar aulas de Formação Musical e, como tal, pretendia obter as ferramentas necessárias para dar os primeiros passos no ensino desta disciplina, através da observação e lecionação de aulas. Considerei que a EPM se afigurava como um local ideal para o estágio, quer pelo prestígio da instituição, quer pelo bom ambiente escolar. Esperava, à partida que o nível musical dos alunos das turmas fosse heterogéneo, ainda que maioritariamente elevado e, conseqüentemente, antecipei que o estágio me apresentasse alguns desafios. Outro dos desafios que esperava encontrar no decorrer do estágio prende-se com o facto de lecionar apenas uma aula por período em cada turma. Uma vez que não conheceria tão bem as turmas nem teria uma relação tão próxima com os alunos como na modalidade de estágio em exercício, antevi que não seria fácil criar uma dinâmica de aula que permitisse otimizar os processos de ensino e de aprendizagem. A este facto acrescenta-se o de não ter experiência profissional prévia, com o receio e expectativas inerentes às primeiras aulas que lecionaria. Por outro lado, considerava que observar a professora e os alunos durante todo o período me daria mais ferramentas para dar aulas mais eficazes.

O estágio decorreu em aulas de três turmas, de três níveis diferentes:

- 7º ano do Curso Básico de Instrumento - uma turma constituída por alunos com pouca ou nenhuma experiência musical prévia;
- 9º ano do Curso Básico de Instrumento - correspondeu ao nível básico de ensino especializado de música
- 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão - correspondeu ao nível secundário do ensino especializado de música.

2. Caracterização da escola

Neste capítulo será apresentada a Escola Profissional Metropolitana (EPM), escola onde decorreu o estágio, no que diz respeito à sua contextualização; organização e gestão; oferta educativa; população escolar e distribuição de alunos e protocolos e parcerias.

2.1. Contextualização

A EPM foi criada no ano letivo 2008-2009 e pertence à Associação Música, Educação e Cultura – O Sentido dos Sons (AMEC/ Metropolitana). A sua sede localiza-se em Alcântara, junto à Ponte 25 de Abril, na Travessa da Galé, nº 36, em Lisboa.

Segundo os Estatutos da AMEC/ Metropolitana, a associação sem fins lucrativos tem um carácter cultural e pedagógico e foi fundada em Março de 1992 com o intuito de divulgar e ensinar música clássica, sendo a entidade gestora de duas orquestras – a Orquestra Metropolitana de Lisboa e a Orquestra Académica Metropolitana – e de três estabelecimentos de ensino:

- Academia Nacional Superior de Orquestra - ensino superior;
- Conservatório de Música da Metropolitana - nível básico e secundário;
- Escola Profissional Metropolitana - nível básico e secundário (Metropolitana, 2016).

A EPM é um estabelecimento de ensino privado, direccionado para a oferta de cursos de ensino profissional na área da música (regime integrado), no âmbito do ensino não superior: Curso Básico de Instrumento (nível II), Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão (nível IV) e Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla (nível IV). A autorização prévia de funcionamento da EPM tem o nº 175 e foi concedida em 10 de Outubro de 2008 pela DRELVT/MEC. A EPM oferece serviço público de educação, integrando a rede de entidades formadoras no Sistema Nacional de Qualificações, nos termos do nº 1 do artigo 16 do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, regendo-se pelo estipulado no Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de Junho,

alterado pela Lei nº 69/2015, de 16 de Junho, o qual estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

Os objetivos da EPM passam pela promoção de actividades de ensino e pela difusão de conhecimentos nos seus cursos de ensino e formação profissional, que conferem os níveis II e IV de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, sendo o seu papel proporcionar a preparação adequada para o exercício de actividades profissionais qualificadas na área da música (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

2.2 Organização e gestão da escola

Os órgãos sociais da AMEC/Metropolitana são a Assembleia-Geral, a Direção, o Conselho Fiscal e o Conselho Consultivo. A Assembleia-Geral é composta por todos os Associados Fundadores e Promotores. À Assembleia-Geral compete, entre outras funções, eleger ou destituir o presidente e os vice-presidentes da Direção, eleger ou destituir o Conselho Fiscal e aprovar ou destituir os membros do Conselho Consultivo. A Direção é o órgão que assegura a administração da Associação, sendo composta pelos representantes dos Associados Fundadores. As suas funções são elaborar e zelar pelo cumprimento dos regulamentos internos e executar e zelar pelo cumprimento das deliberações da Assembleia-Geral. O Conselho Fiscal é composto por um presidente e dois vogais. Compete ao Conselho Fiscal, entre outras funções, dar parecer sobre o Relatório de Contas a apresentar em cada ano pela Direção. O Conselho Consultivo é o órgão de consulta e de apoio ao funcionamento e definição das linhas gerais de atuação da Associação. Ao Conselho Consultivo compete, entre outros, emitir parecer sobre a orientação estratégica, visão e missão da Associação e emitir parecer sobre o projeto cultural e artístico estratégico a longo prazo. A estrutura orgânica da Associação é, por sua vez, constituída pela Direção Artística e Pedagógica, que é encarregue de assegurar a coordenação das áreas artísticas e pedagógica em articulação com a Direção (Metropolitana, 2016).

Já os órgãos da EPM são: a Direção Pedagógica, o Diretor Administrativo, os Diretores de Curso, os Diretores de Turma, os Conselhos Sectoriais, o Conselho de Turma e o Conselho Consultivo (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

A Direção Pedagógica da EPM define, dirige, orienta e coordena a actividade artístico-pedagógica, tendo em vista a prossecução dos objetivos da EPM. À Direção Pedagógica compete, entre outras funções: definir as linhas de orientação a que devem obedecer as actividades pedagógicas da EPM; formular o projeto educativo da EPM e adotar os métodos necessários à sua realização; assegurar e controlar a avaliação de conhecimentos dos alunos; coordenar as actividades artísticas e pedagógicas da EPM e elaborar o plano anual de actividades (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

O Diretor Administrativo é designado pela Direção da AMEC/Metropolitana e compete-lhe, entre outras funções: representar a EPM em matérias administrativas e financeiras, junto do Ministério da Educação, de outros organismos oficiais e de outras escolas ou instituições; zelar pelo cumprimento das normas legais e regulamentares aplicáveis (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

Os Diretores de Curso são órgãos de apoio e consulta da Direção Pedagógica, em assuntos referentes às componentes artística e pedagógica da EPM. Há um Diretor de Curso para cada um dos cursos ministrados. Compete aos Diretores de Curso, entre outras funções: assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação do curso e coordenar o acompanhamento e a avaliação dos cursos. Quanto aos Diretores de Turma, existe um por cada turma em funcionamento (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

Os Conselhos Sectoriais são constituídos por professores representantes das várias classes, tendo estas funções consultivas de apoio à actividade pedagógica da EPM. Compete-lhes, entre outras funções: propor linhas de orientação artístico-pedagógicas por classe e propor alterações que conduzam a benefícios na qualidade de ensino referente a cada classe (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

O Conselho de Turma é o órgão que organiza o trabalho de gestão curricular de cada turma da EPM. Compete ao Conselho de Turma, entre outros, efetuar o diagnóstico e

identificar as características e dificuldades de aprendizagem dos alunos da turma, elaborando planos e estratégias para dar resposta às dificuldades e necessidades diagnosticadas (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

Por último, o Conselho Consultivo tem a competência de dar parecer sobre o projeto educativo da escola e dar parecer sobre os cursos profissionais e outras actividades de formação (Estatutos da Escola Profissional Metropolitana, 2018).

2.3 Oferta educativa

A oferta educativa da Escola Profissional da Metropolitana, tal como consta no *site* institucional da EPM, contempla os seguintes cursos profissionais, em regime de ensino integrado de música: Curso Básico de Instrumento (nível II), Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla (nível IV), Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão (nível IV).

O Curso Básico de Instrumento é, segundo o *site* institucional da EPM, destinado a alunos do 7º ao 9º ano. Tem como componentes de formação sociocultural as seguintes disciplinas: Português, Língua Estrangeira, Ciências Físicas e Naturais, Ciências Humanas e Sociais e Matemática. Os componentes de formação técnica são: Formação Musical, Introdução à Composição, Técnica Instrumental, Instrumento Principal, Prática de Conjunto, Prática Individual/ Naípe e Instrumento de Tecla. Para admissão ao 7º ano é necessária a conclusão do 6º ano de escolaridade, assim como a realização de um Exame de Admissão.

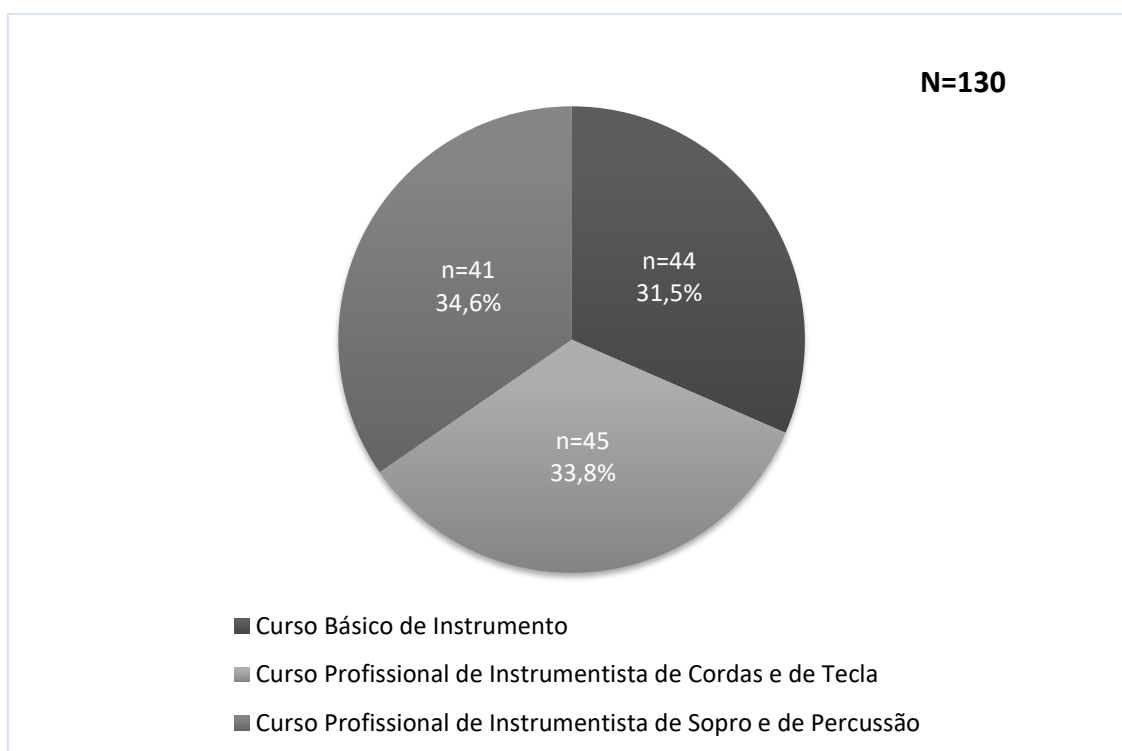
No Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, segundo o *site* institucional da EPM, os instrumentos ministrados são os seguintes: viola, violino, violoncelo, contrabaixo e piano. Já no Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão, os instrumentos ministrados são: clarinete, fagote, flauta, oboé, percussão, saxofone, trombone, trompa, trompete e tuba/eufónio. O plano de estudos de ambos os Cursos Profissionais de Instrumentista contempla disciplinas de formação sociocultural, científica e técnica. A formação sociocultural é constituída pelas seguintes disciplinas: Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias de

Informação e Comunicação e Educação Física. A formação científica engloba as disciplinas de História e Cultura das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som. Já a formação técnica distribui-se pelas disciplinas de Instrumento, Conjuntos Instrumentais, Naípe e Orquestra, Projetos Coletivos e Improvisação e Formação em Contexto de Trabalho. O acesso ao curso é feito mediante a conclusão do 9º ano de escolaridade, assim como de um exame de admissão, constituído por: a) Provas de Formação Musical: escrita e oral; b) Execução no instrumento de duas peças e/ou estudos com um nível equivalente ao 5º grau do ensino especializado de música.

2.4 População escolar e distribuição de alunos

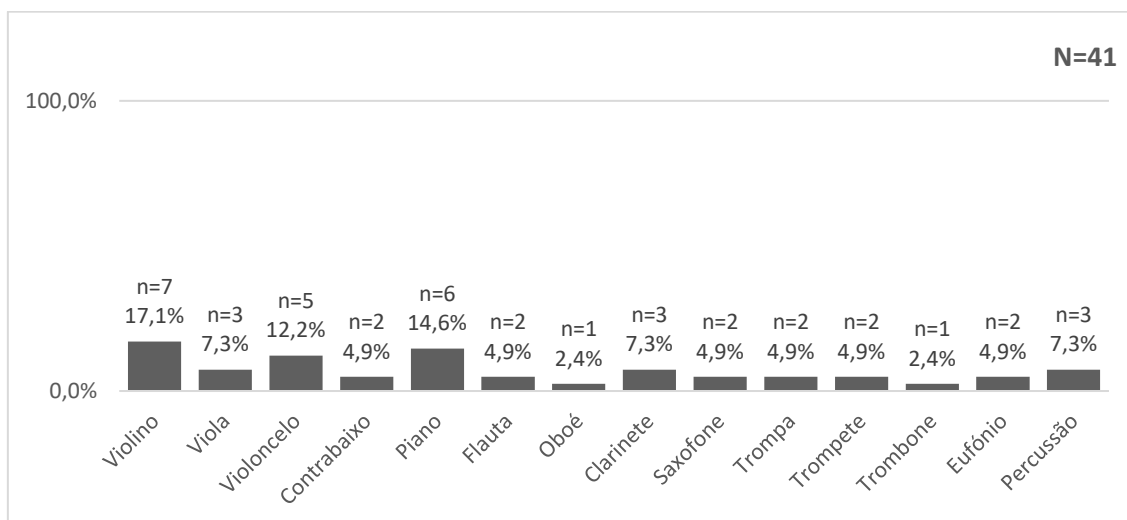
No ano letivo 2020/2021 estiveram matriculados 130 alunos na Escola Profissional Metropolitana, sendo que, tal como podemos verificar no *Gráfico 1*, 41 frequentaram o Curso Básico de Instrumento, 44 frequentaram o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla (CT) e 41 frequentaram o Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão (SP).

Gráfico 1 - Distribuição do número de alunos por curso



A distribuição dos 41 alunos inscritos no Curso Básico de Instrumento pelos instrumentos ministrados está apresentada no *Gráfico 2*.

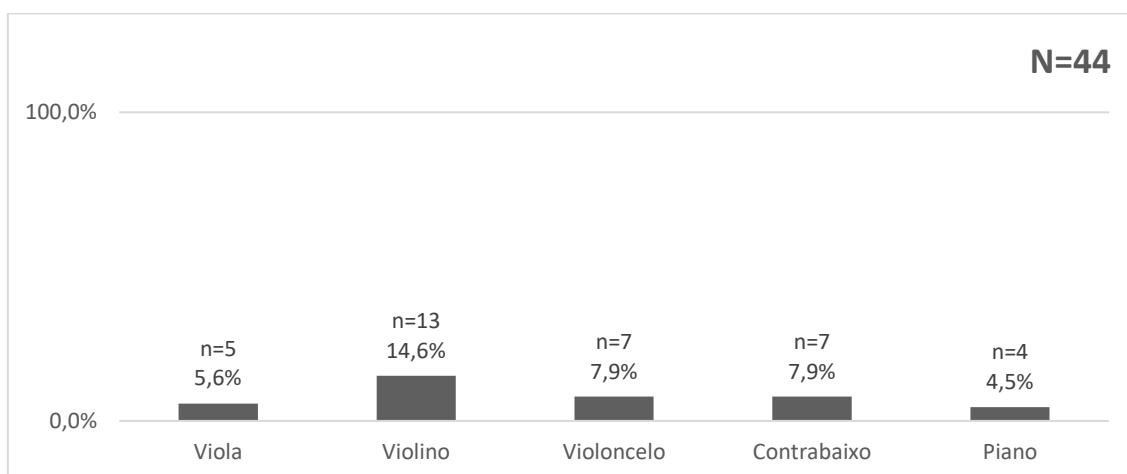
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos do Curso Básico por instrumento



Tal como podemos constatar, no Curso Básico de Instrumento, os instrumentos com mais alunos inscritos são violino, piano e violoncelo.

A distribuição dos 44 alunos inscritos no Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla pelos instrumentos ministrados está apresentada no *Gráfico 3*.

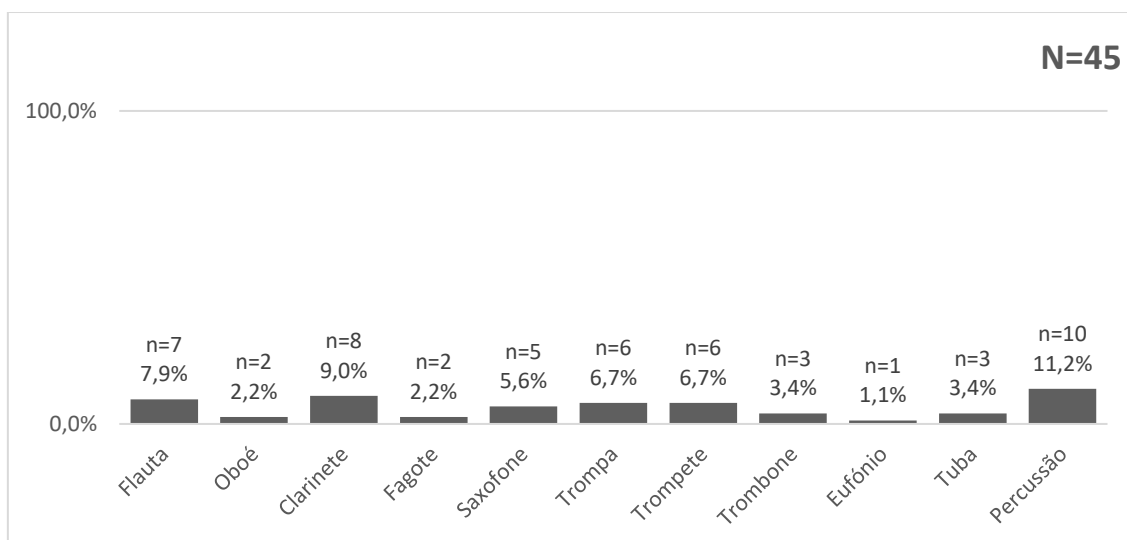
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos do Curso Profissional Instrumentista de CT por instrumento



Tal como podemos verificar, o instrumento em que mais alunos se inscreveram foi o violino.

A distribuição dos 45 alunos inscritos no Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão pelos instrumentos ministrados está apresentada no *Gráfico 4*.

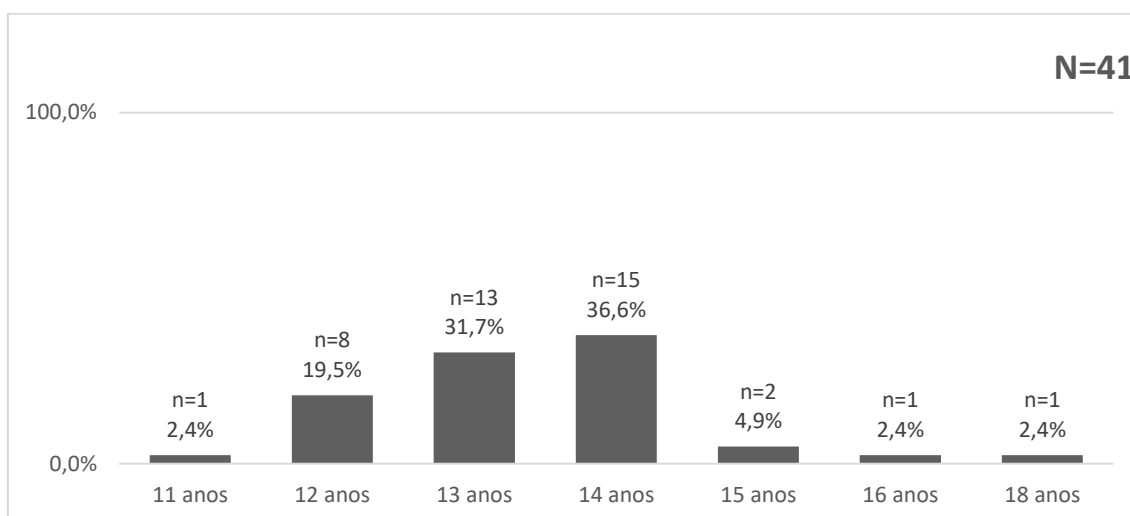
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos do Curso Profissional de Instrumentista de SP por instrumento



Podemos observar que os instrumentos com mais alunos inscritos são percussão, clarinete e flauta.

A distribuição de idades dos alunos, aquando do começo do ano letivo, no Curso Básico de Instrumento está apresentada no *Gráfico 5*.

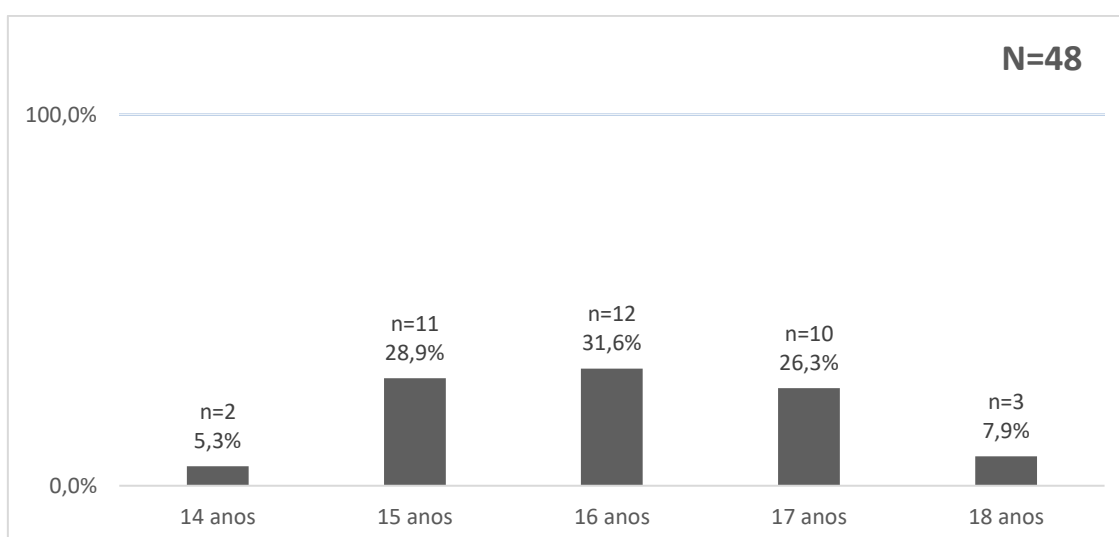
Gráfico 5 - Distribuição das idades dos alunos do Curso Básico de Instrumento



Pode, assim, verificar-se que no Curso Básico de Instrumento, as idades dos alunos estão compreendidas entre os 11 e os 18 anos, sendo que há uma percentagem mais significativa de alunos entre os 12 e os 14 anos.

A distribuição de idades dos alunos, aquando do começo do ano letivo, no Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla está apresentada no *Gráfico 6*.

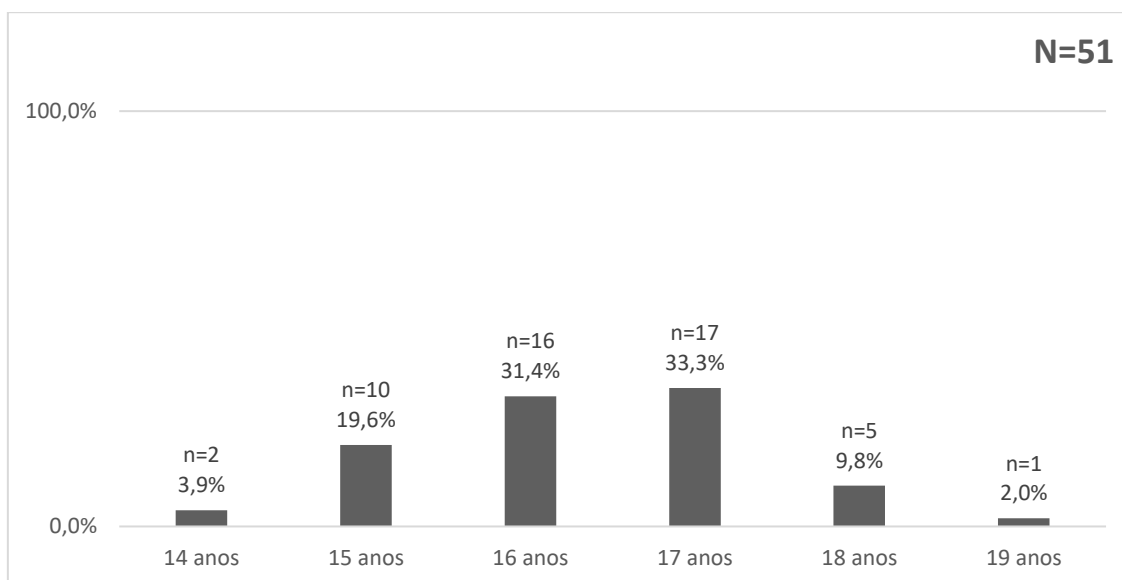
Gráfico 6 - Distribuição das idades dos alunos do Curso Profissional de Instrumentista de CT



Tal como é possível observar, no Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de tecla, as idades dos alunos estão compreendidas entre os 14 e os 18 anos, sendo que há uma percentagem mais significativa de alunos entre os 15 e os 17 anos.

Por último, a distribuição de idades dos alunos, aquando do começo do ano letivo, no Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão está apresentada no *Gráfico 7*.

Gráfico 7 - Distribuição das idades dos alunos do Curso Profissional de Instrumentista de SP



Verifica-se, assim, que, no Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão, no início do ano letivo, as idades dos alunos estão compreendidas entre os 14 e os 19 anos, sendo que, à semelhança do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, há uma percentagem mais significativa de alunos entre os 15 e os 17 anos.

2.5 Protocolos e parcerias

Os associados fundadores da AMEC/Metropolitana são: a Câmara Municipal de Lisboa, o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto e a Secretaria de Estado do Turismo. A AMEC/ Metropolitana é também constituída por um conjunto alargado de Mecenaz, Patrocinadores, Promotores Regionais e Parceiros (Metropolitana, 2016).

3. Práticas educativas desenvolvidas

Este capítulo descreve as práticas educativas desenvolvidas durante o estágio, compreendendo: a caracterização das turmas selecionadas; os critérios para a seleção das turmas; os objectivos de aprendizagem; as estratégias, repertório e recursos utilizados nas aulas; a descrição das aulas lecionadas e observadas.

3.1. Caracterização das turmas selecionadas

Neste subcapítulo, são apresentados os critérios de seleção de turmas, assim como a caracterização das turmas selecionadas.

3.1.1. Critérios para a seleção de turmas

Para a realização deste estágio em Ensino de Música, tendo-se optado como principal critério de seleção a diversidade de níveis, foram procuradas três turmas de níveis diferentes: Iniciação Musical, Ensino Básico e Ensino Secundário. No entanto, devido à incompatibilidade na articulação de horários, a turma de Iniciação Musical teve de ser substituída por uma turma de Formação Musical do 7º ano de escolaridade, em que apenas alguns dos alunos já tinha frequentado a disciplina de Formação Musical em anos anteriores.

Foram, assim, escolhidas as seguintes turmas:

- Turma A: 7º ano do Curso Básico de Instrumento;
- Turma B: 9º ano do Curso Básico de Instrumento;
- Turma C: 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão.

Como esclarecido anteriormente, o estágio foi realizado na modalidade de observação. Assim, em cada período escolar, apenas foi lecionada na totalidade uma aula por turma, tendo as restantes sido observadas, com o complemento ocasional da leção de

pequenos períodos das aulas, focados em actividades específicas, previamente combinadas com a Professora Cooperante.

3.1.2. Turma A: 7º ano do Curso Básico de Instrumento (quintas-feiras, das 10h00 às 11h45)

A maioria dos elementos desta turma estava a dar os primeiros passos no estudo da música. Era uma turma pequena, com apenas 5 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Os alunos eram interessados e motivados, tendo apresentado uma postura adequada na sala de aula, excetuando um ou outro episódio de distração e conversa com os colegas. Um dos alunos, que já tinha estudado música em anos anteriores, distinguia-se dos restantes, apresentando muita facilidade no desempenho das tarefas propostas. Tal facto levou a que fosse necessário criar um nível diferenciado de dificuldade acrescida para melhor corresponder ao desempenho do aluno e manter os seus níveis de atenção e motivação. Os restantes alunos, à exceção de um elemento com muitas dificuldades de afinação, não apresentaram dificuldades que se desviassem da norma numa fase inicial da aprendizagem, tendo tido um bom desempenho. Ao longo do ano, evoluíram substantivamente, verificando-se um aumento da sua autonomia.

Nas aulas que lecionei à turma, apesar do número reduzido de alunos facilitar a comunicação na sala de aula, ainda assim, surgiram alguns desafios. O principal desafio prendeu-se com o facto de os alunos, por estarem numa fase de aprendizagem inicial, terem baixos níveis de autonomia. Tal implicou que as estratégias previamente pensadas para preparar as actividades e para resolver os problemas que fossem surgindo se tenham revelado, frequentemente, insuficientes. Para colmatar a inadequação das estratégias aplicadas na aula, foi necessário pensar em estratégias em tempo real e frequentemente, não fui bem-sucedido neste processo. Da mesma forma, devido aos baixos níveis de autonomia, o acompanhamento e a atenção dedicada a cada aluno durante as aulas deveria ter sido redobrada, algo que exigiu um esforço acrescido da minha parte, ao qual nem sempre consegui corresponder. Aos desafios enunciados até agora, associou-se o cansaço frequente dos alunos, dado o esforço que implica

aprender numa fase inicial, e a subsequente necessidade de estímulos para manter os níveis de atenção. Este aspeto foi sempre difícil de gerir nas aulas que lecionei.

A *Tabela 1* resume a informação obtida sobre o perfil de cada aluno na sala de aula:

Tabela 1 - Perfil dos alunos da turma do 7º ano

| Aluno | Ano | Instrumento | Observações |
|-------|-----|-------------|---|
| a1 | 7º | Eufónio | Aluno com muitas facilidades, bem-comportado, atento e empenhado. |
| a2 | 7º | Eufónio | Aluno com algumas dificuldades, quer rítmicas quer melódicas ao nível da afinação. Atento, mas pouco participativo. |
| a3 | 7º | Violino | Aluna faladora, distrai-se facilmente, mas é afinada e tem um bom sentido rítmico. |
| a4 | 7º | Violoncelo | Aluna faladora, distrai-se facilmente, com algumas dificuldades de coordenação. |
| a5 | 7º | Saxofone | Aluno muito vivo e participativo, afinado e com bom sentido rítmico. |

3.1.3. Turma B: 9º ano do Curso Básico de Instrumento (quintas-feiras, das 8h00 às 9h45)

A Turma do 9º ano do ensino básico era uma turma com um bom desempenho, apesar de apresentar alguma heterogeneidade ao nível da aquisição de competências e de capacidades desenvolvidas. Considero que a gestão dos diferentes níveis de dificuldade nas mesmas actividades foi o maior desafio enfrentado nas aulas leccionadas. Enquanto que alguns alunos executavam o que lhes era pedido quase de imediato, outros apresentavam dificuldades e, por vezes, não atingiam os objectivos das actividades propostas. Alguns destes alunos apenas imitavam o que os colegas com mais facilidades faziam, algo que acontece frequentemente nas turmas de Formação Musical. Contudo, este facto dificulta que o professor distinga claramente quem está a ser bem-sucedido na actividade e quem não está, assim como também causa mais dificuldades ao professor em ajudar e orientar aqueles que, possivelmente, mais precisam. Durante as aulas que lecionei nesta turma, a maior dificuldade com que me deparei foram os exercícios de transposição, que nunca foram bem-sucedidos. Tal não se deveu a especificidades da turma, mas à falta de estratégias eficazes da minha parte para orientar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, terei de melhorar a preparação

deste tipo de actividades, a fim de conseguir fazer com que os alunos tenham melhores níveis de desempenho. Ainda no que concerne às transposições, devo acrescentar que tal foi a minha frustração por não conseguir elaborar estratégias adequadas que desisti de terminar uma destas actividades numa aula. Os restantes desafios encontrados estiveram relacionados com o comportamento dos alunos na sala de aula, resultantes do nível de cansaço elevado e da falta de sentido de sucesso por parte dos alunos, consequência da falta de utilização de estratégias adequadas por parte do professor e da falta de ritmo de aula.

A *Tabela 2* resume a informação obtida sobre o perfil de cada aluno na sala de aula.

Tabela 2 - Perfil dos alunos da turma do 9º ano

| Aluno | Ano | Instrumento | Observações |
|-------|-----|-------------|--|
| a1 | 9º | Clarinete | Aluna empenhada e com bom comportamento na sala de aula, mas com algumas dificuldades ao nível rítmico. |
| a2 | 9º | Flauta | Aluno empenhado e sem dificuldades. |
| a3 | 9º | Piano | Aluno tímido, com dificuldades de concentração. Atrasa-se frequentemente. |
| a4 | 9º | Violino | Aluna atenta, cumpridora e com um bom desempenho na sala de aula. |
| a5 | 9º | Violoncelo | Aluna ocasionalmente faladora, mas cumpridora, com um bom desempenho. |
| a6 | 9º | Violoncelo | Aluna com audição absoluta e com facilidade rítmica também. Aborrece-se facilmente quando a actividade não é desafiante. |
| a7 | 9º | Trombone | Aluno com audição absoluta, facilidade melódica, mas com algumas dificuldades rítmicas e em transposições. |
| a8 | 9º | Trompa | Aluno com bom comportamento e uma boa prestação nas aulas. |
| a9 | 9º | Trompete | Aluno com postura desafiadora, mas sem dificuldades. Cumpre, geralmente, as tarefas que lhe são solicitadas. |

3.1.4. Turma C: 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão (terças-feiras, das 15h35 às 17h20)

A Turma C era uma turma pequena, constituída por um número variável de alunos (um dos alunos frequentou as aulas somente durante um período do ano letivo, uma aluna entrou na escola apenas no 2º período, e um último aluno mudou de turma no 3º período). A turma em geral apresentava muitas dificuldades, estando mais atrasada do que a turma de 9º ano na aquisição de competências, tanto ao nível rítmico como

melódico. Esta turma era trabalhadora e bem-comportada, o que facilitou a leção das aulas. Ainda assim, surgiram alguns desafios. Ao nível da entoação de intervalos, os alunos apresentavam mais dificuldades do que esperava e, durante as aulas, não consegui da melhor forma fazer com que melhorassem neste aspeto. Apesar de demonstrarem um nível rítmico razoável, ao nível melódico apresentavam pouca autonomia, tanto nas actividades de leitura como nas de memorização, tendo sido desafiante conceber estratégias de preparação para estas actividades. No domínio melódico tonal, contudo, as estratégias que utilizei e as indicações por mim dadas revelaram-se mais eficazes do que aquelas usadas para a entoação dos intervalos. O facto de ter entrado uma aluna nova no 2º período, que não possuía bases tão sólidas como os seus colegas de turma, fez com que surgisse um desafio adicional na leção desta turma. De facto, não foi fácil pensar em estratégias diferenciadas que permitissem ajudar essa aluna a acompanhar os colegas. Na maioria das vezes, devido à sua timidez e a algum receio de errar, tornava-se difícil conseguir ajudá-la.

A *Tabela 3* resume a informação obtida sobre o perfil de cada aluno na sala de aula.

Tabela 3 - Perfil dos alunos da turma do 10º ano

| Aluno | Ano | Instrumento | Observações |
|-------|-----|-------------|---|
| a1 | 10º | Clarinete | Aluna interessada e trabalhadora, porém, com algumas dificuldades. |
| a2 | 10º | Clarinete | Aluno ocasionalmente falador, mas interessado. Frequentou as aulas apenas desde o início do 2º período, até ao final do ano letivo. |
| a3 | 10º | Fagote | Aluna com facilidade, intuitiva, esforçada e com bom comportamento na sala de aula. |
| a4 | 10º | Fagote | Aluna interessada, com bom comportamento na sala de aula, mas com algumas dificuldades. |
| a5 | 10º | Saxofone | Aluno interessado e com bom desempenho. Apenas frequentou as aulas durante o 1º período, tendo sido transferido para outra escola no 2º período. |
| a6 | 10º | Saxofone | Aluna que começou a frequentar as aulas apenas no 2º período letivo. Tinha poucas bases musicais e, conseqüentemente, apresentava dificuldade em acompanhar o desempenho da turma, o que a levou a adotar uma postura tímida e defensiva, para não mostrar as dificuldades. |
| a7 | 10º | Tuba | Aluno muito interessado, com um desempenho acima da média da turma. |

3.3 Objetivos de aprendizagem

A disciplina de Formação Musical contempla objetivos gerais transversais a todos os níveis.

Um dos principais objetivos traduz-se na promoção do gosto pela actividade musical individual e de conjunto. A fim de atingir este objetivo, torna-se necessária uma escolha variada e criteriosa de repertório de estilos e compositores diferentes, que permitirá manter o interesse dos alunos durante as aulas. A prossecução deste objetivo torna-se tão mais bem-sucedida quanto mais as actividades forem elas também variadas e estimulantes, propiciando o desenvolvimento de competências e mantendo os níveis de motivação (Silva, 2018).

Assim, o outro objetivo principal é o desenvolvimento de competências auditivas, motoras, expressivas, de leitura e metacognitivas, privilegiando-se o começo pela actividade sensorial e só mais tarde a teoria. Tal implica a preocupação de implementar estratégias muito diversificadas, o que possibilita que sejam estimuladas diferentes formas de pensar musicalmente, levando a uma maior consolidação dos conhecimentos adquiridos e a uma aprendizagem mais rica (Silva, 2018).

Para a realização deste estágio foram elaborados, para cada turma, um plano anual e três planos trimestrais, enunciando a ordem de competências a serem adquiridas durante o decorrer do ano letivo. Este plano foi realizado tendo em conta o programa de Formação Musical/Projetos Coletivos da Escola Profissional Metropolitana. A prática educativa das aulas lecionadas teve como base estes planos, construídos com a colaboração da Professora Cooperante.

3.4. Estratégias, repertório e recursos utilizados

Nas aulas que lecionei, embora tenham sido delineados diferentes objetivos para cada nível, em todos eles foram realizadas actividades sensoriais e de leitura. Dado o curto intervalo de tempo disponível para a avaliação do meu desempenho pela Professora de Didáctica do Ensino Especializado e tendo em conta que apenas lecionei uma aula por período em cada turma, foi preterida a opção de elaborar actividades de escrita. Esta decisão foi tomada porque se entendeu que o meu desempenho enquanto docente seria mais bem avaliado na realização de actividades sensoriais e de leitura, de natureza mais formativa, ao invés das de escrita, que têm uma natureza mais avaliativa.

A nível sensorial, foram então realizadas actividades de memorização e entoação melódica, identificação de cadências, entoação de ordenações melódicas com nome de notas, entoação de progressões harmónicas a quatro vozes, entoação de transposições, audição de funções harmónicas, entoação de pequenos motivos melódicos, entoação de intervalos, memorização e percussão de ostinatos rítmicos com percussão corporal.

Já ao nível da leitura, foram realizadas leituras melódicas com acompanhamento ao piano e leituras rítmicas a uma e duas partes, precedidas de leitura apontada no quadro.

Foram ainda realizados exercícios de reconhecimento de intervalos e de funções harmónicas.

Quanto às aulas observadas, respeitantes aos mesmos alunos, em todas as turmas a Professora Cooperante realizou actividades sensoriais, de leitura e de escrita. Tendo em conta que nunca tinha lecionado aulas de Formação Musical, considero que a observação destas aulas foi muito enriquecedora e construtiva para a minha futura prática enquanto docente. Durante as aulas observadas, pude aperceber-me das dinâmicas na sala de aula, quer da professora com a turma, quer dos alunos uns com os outros. Percebi que é necessário ter sempre as aulas bem planeadas, realizando ao longo delas diferentes actividades, com vista a gerir os níveis de cansaço e atenção dos alunos. Pude observar, da mesma forma, como um ritmo de aula fluído e a distribuição da atenção da professora pelos diferentes alunos, facilita a cooperação dos alunos na sala de aula, subindo os seus níveis de motivação e simultaneamente facilitando o

processo de aprendizagem. Pude ainda observar as estratégias de ensino diferenciado postas em prática, ao atribuir diferentes tarefas dentro da mesma actividade consoante os diferentes níveis dos alunos dentro de uma mesma turma. Por último, através da observação, consegui aperceber-me melhor do tempo necessário por aula e por período para consolidar os diversos conteúdos da disciplina de Formação Musical.

A avaliação dos alunos foi idêntica nas diferentes turmas: em cada módulo, foi realizado um teste oral e um teste escrito, nos quais eram avaliados conteúdos lecionados e consolidados durante o período. A aula anterior à dos testes era sempre dedicada a revisões.

O repertório utilizado pela professora era variado e adaptado às idades dos alunos de cada turma, indo desde canções tradicionais portuguesas, passando por repertório clássico ou romântico até à música pop dos Beatles ou a bossa nova de António Carlos Jobim. Nas aulas que lecionei, tentei também variar o tipo de repertório, tendo este englobado canções tradicionais e obras de compositores clássicos, românticos e do século XX.

No que aos materiais utilizados concerne, quer nas aulas observadas quer nas que lecionei, foram utilizados o piano, o quadro e a sebenta. Nas aulas observadas, a professora utilizou ainda colunas para a audição de excertos.

3.5. Descrição das aulas lecionadas/observadas

A análise crítica da actividade docente assume um papel de elevada importância na formação de um professor. A reflexão contínua e consciente sobre os processos de ensino utilizados nas aulas e sobre os resultados obtidos através destes permite a identificação dos aspetos a manter e dos aspetos a serem melhorados, de forma a gerar mudanças graduais e positivas na actividade docente.

Como referido anteriormente, no ano letivo de 2020/2021 realizei o estágio de ensino especializado na Escola Profissional Metropolitana, na modalidade de observação. No decorrer do estágio, observei as aulas lecionadas pela Professora Cooperante a três turmas de Formação Musical de níveis diferentes: uma turma do 7º ano, uma turma do 9º ano, e uma turma do 10º ano. Em cada período, lecionei uma aula em cada turma. As notas que tomei referentes à minha prática docente, assim como as pertinentes indicações da professora de Didática do Ensino Especializado permitiram-me refletir sobre as aulas em questão, com o intuito de melhorar a minha prestação enquanto docente de Formação Musical.

3.5.1. Turma A: 7º ano do Curso Básico de Instrumento

A primeira aula de Formação Musical da turma do 7º ano foi lecionada no dia 19 de Novembro de 2020².

As actividades realizadas nesta aula foram as seguintes: duas leituras rítmicas da sebenta (uma em divisão binária, outra em divisão ternária), identificação de cadências (Perfeita, Perfeita Picarda, à Dominante e ao 6º grau) e uma leitura melódica (“Air Irlandais”, canção tradicional).

Após ter recebido o *feedback* da professora de Didática do Ensino Especializado e de ter refletido sobre a minha prática docente, retirei algumas considerações gerais. Destacaram-se positivamente a comunicação em tempo real e o domínio do repertório.

² O plano de aula encontra-se no Anexo 1.

Por outro lado, o contacto visual, a falta de estratégias para ajudar os alunos, um ritmo de aula lento e o som do piano demasiado forte deixaram a desejar.

Na primeira actividade, as leituras rítmicas, foi realizada uma preparação escrita no quadro, colocando lado a lado figuras rítmicas de divisão binária e de divisão ternária, destinadas à leitura apontada. Inicialmente, esta preparação não estava a ser eficaz, uma vez que eu estava de costas para os alunos. Este aspecto estava a ter impacto na minha comunicação com os alunos e na minha percepção da sua resposta. Quando a professora me chamou à atenção para o meu posicionamento, corriji este aspeto e, conseqüentemente, a reação dos alunos melhorou. O contacto visual durante esta actividade podia, portanto, ter sido maior. Como estratégia para ajudar os alunos, isolei os pares de células rítmicas em que os alunos apresentaram mais dificuldades e pedi que eles as lessem em *loop*, o que se revelou eficaz. Durante a leitura, os erros foram detetados e assinalados, tendo sido repetidas as secções em que estes se verificaram. No entanto, como esta actividade ocupou um período significativo da aula, acabou por se tornar monótona. Para além disso, estive sempre sentado à secretária durante as leituras, enquanto poderia ter andado pela sala para subir os níveis de atenção dos alunos. Poderia também ter dedicado mais atenção a alguns alunos que se perdiam na leitura, referindo em que compasso estávamos, para que eles pudessem voltar a acompanhar a turma. No final da leitura, todos os erros foram corrigidos.

A segunda actividade consistiu na identificação de cadências. Nesta actividade, usei poucos exemplos e pouco variados em termos de textura, um aspeto que tenho de melhorar nas próximas aulas. No início, exemplifiquei cada cadência e só depois toquei exemplos para os alunos descobrirem qual a cadência que tinha sido tocada. Apesar de ter assinalado as respostas certas e erradas dos alunos, poderia ter exemplificado as cadências por comparação quando os alunos davam respostas erradas. Se alguns alunos diziam que a cadência era “ao sexto grau” quando a resposta certa seria “à dominante”, eu poderia ter tocado as duas cadências para eles ouvirem a diferença.

Para a última actividade, a leitura melódica “Air Irlandais”, foram realizados dois tipos de preparação: entoação de ordenações e entoação de pequenos motivos melódicos por imitação na tonalidade de Ré Maior, primeiramente sem nome de notas e só

posteriormente com nome de notas. Os dois exercícios de ordenações (1-2-1, 2-3-2, etc.; 1-2-1-7-1, 2-3-2-1-2, etc.) foram entoados com nome de notas. Os motivos melódicos utilizados na preparação continham motivos melódicos presentes na leitura. As ordenações não correram da melhor forma numa primeira fase, por duas razões: pedi aos alunos que as entoassem sem previamente me certificar da forma como eles tinham cantado a nota final nas aulas anteriores (isto é, não sabia se, chegando ao primeiro grau da escala, depois da subida, os alunos cantavam “Ré-Mi-Ré” ou simplesmente “Ré”); não soube indicar a entrada dos alunos da melhor forma, o que gerou alguma incerteza e indecisão entre eles. Tive então de pedir ajuda à Professora Cooperante. As indicações dadas aos alunos neste momento não foram as mais adequadas, de modo que tentarei melhorar esse aspeto em futuras aulas. Já na leitura melódica propriamente dita, houve muitas dificuldades, uma vez que os alunos são pouco autónomos e, portanto, precisavam de realizar esta actividade a partir de um processo mais guiado. Deste modo, tive de isolar o ritmo da melodia (os alunos leram apenas o ritmo e posteriormente entoaram as alturas dos sons, nota a nota) . Por fim, leram a melodia (alturas dos sons juntamente com o ritmo). Nesta parte da aula, poderia ter suportado a melodia com uma base harmónica ao piano. Tentei ajudá-los ao longo da leitura, mas nem sempre consegui bons resultados, muito provavelmente por não ter preparado estratégias para todos os cenários possíveis. Sucedeu, por vezes, que, tendo visto que os alunos não estavam a conseguir chegar às alturas do som corretas, acabei por ser eu a cantá-las em vez deles. Este procedimento foi um erro que não deveria ter sido feito, visto que o que se pretendia era que os alunos fossem capazes de realizar a leitura melódica, através de um processo guiado por mim. No final, não houve tempo para terminar a leitura.

A segunda aula de Formação Musical da turma do 7º ano foi lecionada no dia 29 de Abril de 2021³.

As actividades realizadas na aula foram as seguintes: memorização e entoação da canção tradicional portuguesa “Barqueiro”, à qual foi adicionada a percussão de um ostinato rítmico com pés e palmas; uma leitura rítmica da sebenta; leitura melódica com nome de notas de “Sehnsucht nach dem Fruhling”, de Mozart.

³ O plano de aula encontra-se no Anexo 2.

A primeira actividade realizada na aula foi a memorização da canção tradicional portuguesa “Barqueiro”. Como preparação para a aula, concebi um acompanhamento simples, para dar um enquadramento harmónico aos alunos e facilitar a memorização da canção. Devido à intensidade do som do piano, simplifiquei o acompanhamento, tocando só acordes, de modo a realçar a voz. No início da aula, quando cantei a canção, não olhei diretamente para os alunos. Apesar disso, rapidamente me apercebi da falta de contacto visual e fiz um esforço deliberado para olhar mais para os alunos durante o resto da actividade e distribuir o olhar pelos vários elementos da turma, tendo retificado esse aspeto. Para os alunos se familiarizarem com a canção, comecei por cantá-la duas vezes do início ao fim. Subsequentemente, dividi-a em duas secções, que os alunos memorizaram individualmente. Realizei várias repetições de cada secção e certifiquei-me que os alunos as cantavam sem falhas, o que contribuiu para que eles tenham, por fim, memorizado a canção com sucesso. Tendo terminado a memorização, ensinei-lhes o ostinato rítmico. Nesta parte da actividade, pedi aos alunos que se levantassem e estive em pé com eles. Também aqui consegui distribuir o olhar e a atenção pelos vários alunos, o que me permitiu detetar quem tinha mais dificuldades e exemplificar o ostinato repetidas vezes até os alunos o conseguirem executar com precisão rítmica. A turma foi então dividida em dois grupos: um dos grupos percutia enquanto o outro cantava e, à frente, o grupo que cantava passou a percutir e vice-versa. Por último, toda a turma cantou e percutiu o ostinato simultaneamente. Houve, entre os alunos, alguns casos ocasionais de descoordenação. Tentei, por isso, exemplificar o ostinato sucessivas vezes, embora nem sempre tenha revelado eficácia nos resultados. Contudo, houve aprendizagem por parte de todos e actividade foi bem escolhida e planeada para a turma em questão.

A segunda actividade, a leitura rítmica, foi a que menos dificuldades apresentou aos alunos e, por isso, a que menos tempo de aula consumiu. A leitura foi reproduzida vocalmente. Como preparação, foram desenhadas algumas figuras rítmicas da leitura no quadro, incluindo as mais difíceis. Durante a leitura apontada, houve pouco contacto visual, uma vez que eu estava muito focado no quadro. Outro aspeto menos positivo foi o facto de eu não ter apontado para as figuras com antecipação suficiente. A preparação foi, ainda assim, eficaz. Tal comprovou-se pela facilidade com que os alunos leram a

leitura rítmica, tendo sido precisas poucas correções e repetições. Como a voz de uma das alunas era impercetível no meio das outras vozes da turma, dividi no final a turma em dois grupos para me certificar que todos tinham conseguido ler bem.

A terceira e última actividade foi a leitura melódica. Como preparação, foram cantadas ordenações melódicas na tonalidade da canção, assim como foram entoados motivos melódicos que incluíam saltos melódicos e graus da escala contidos na canção. A preparação poderia ter sido mais eficaz se tivesse preparado uma nota (1º grau subido, precedido do 4º grau) que surgiu na leitura e que foi difícil para os alunos. Da mesma forma, durante a entoação de motivos melódicos, poderia ter pedido aos alunos que cantassem as notas sem as tocar primeiro, em vez de as ter tocado e lhes ter pedido para as identificarem e cantarem. Durante a primeira leitura, só um aluno seguiu até ao fim e, por isso, talvez tivesse sido melhor não prosseguir até ao final. Nas leituras subsequentes, realizei muitas repetições e correções, tendo no geral conseguido ajudar os alunos nas passagens mais difíceis. Contudo, poderia ter sido mais rigoroso na correcção da afinação, já que havia um aluno com bastantes dificuldades. Quando a última leitura foi realizada, a generalidade dos erros tinha sido corrigida, tendo sido a afinação o aspeto que deixou mais a desejar.

A terceira aula de Formação Musical da turma do 7º ano foi lecionada no dia 20 de Maio de 2021⁴.

As actividades realizadas na aula foram as seguintes: leitura rítmica a duas partes “KK”, da página 46 da sebenta; memorização e entoação da canção tradicional “O ladrão do negro melro” e percussão simultânea de um ostinato rítmico; transposição da melodia da canção tradicional “O ladrão do negro melro”, em Fá Maior, para Mi bemol Maior, Ré Maior e Sol Maior; leitura melódica “Rock My Soul”, da página 84 da sebenta; entoação a quatro vozes de uma progressão harmónica com as funções I, IV e V.

A primeira actividade da aula, a leitura rítmica a duas partes (exercício da p. 46 da sebenta), foi antecedida por leitura apontada no quadro de figuras rítmicas presentes na leitura, o que serviu de preparação. Durante a leitura apontada, o ritmo de aula não

⁴ O plano de aula encontra-se no Anexo 3.

foi o melhor, o que se deveu a pouca antecipação da minha parte ao apontar as figuras escritas no quadro. O contacto visual foi satisfatório, mas poderia ter sido maior. Houve algumas figuras que se revelaram menos óbvias e que exigiram que se isolassem as mãos direita e esquerda, de modo a facilitar a assimilação dessas figuras pelos alunos. Ainda assim, a preparação foi eficaz, já que entre as figuras rítmicas escolhidas estavam as mais difíceis da leitura e, no final da preparação, os alunos conseguiram percuti-las. Devido à eficácia da preparação, o processo de leitura desenrolou-se sem grandes sobressaltos. Ocorreram apenas alguns erros, os quais foram corrigidos após algumas repetições e, no final, os alunos percutiram a leitura do início ao fim num andamento mais rápido.

A segunda actividade foi a memorização e entoação da canção tradicional “O ladrão do negro melro” e percussão simultânea de um ostinato rítmico. Esta actividade foi dividida em duas fases, tendo a primeira sido a memorização e entoação da melodia e a segunda a memorização e junção do ostinato. Na fase da memorização, cantei a melodia e toquei ao piano um acompanhamento simples. A melodia foi dividida em duas secções. O processo de memorização foi moroso, contrariamente ao que eu antecipara. A explicação mais plausível para esse facto prende-se, muito provavelmente, com o tamanho de cada secção, já que ambas eram longas. Deveria, assim, ter dividido a melodia em secções mais pequenas, de modo a facilitar a memorização. Nesta fase, o contacto visual foi bom, mas os níveis de atenção dos alunos, face à dificuldade da memorização, começaram a descer progressivamente. Após inúmeras repetições de ambas as secções e da junção destas, pedi então aos alunos que se levantassem para lhes ensinar o ostinato rítmico. Similarmente à memorização da melodia, também a memorização do ostinato apresentou bastantes dificuldades. O ostinato não era difícil, contudo os alunos estavam já com baixos níveis de concentração, o que dificultou a memorização. Ainda assim, conseguiram percutir o ostinato após algumas repetições. Tendo concluído o processo de memorização do ostinato, dividi a turma em dois grupos e pedi-lhes que um dos grupos cantasse a melodia e o outro percutisse o ostinato. Seguidamente, os grupos trocaram de tarefa. Finalmente, todos os alunos entoaram a melodia e percutiram o ostinato simultaneamente, ainda que cansados. A duração das secções da melodia revelou-se prejudicial ao ritmo de aula e à concentração dos alunos,

o que explica que, apesar de ter havido aprendizagem, esta actividade tenha durado tanto tempo e originado cansaço.

A terceira actividade baseou-se na melodia da segunda actividade: “O ladrão do negro melro”. A actividade consistiu na transposição da melodia original, em Fá Maior, para as tonalidades de Mi bemol Maior, Ré Maior e Sol Maior. Tendo já a melodia sido memorizada, devido à tarefa anterior, a primeira parte da actividade correspondeu à descoberta dos graus da escala correspondentes a cada nota da melodia. Como preparação, toquei ao piano pequenos motivos melódicos, os quais eram cantados pelos alunos com números. Não foi um processo intuitivo para eles e, também devido ao cansaço, houve bastantes dificuldades. Utilizei estratégias como a comparação de graus da escala quando os alunos erravam as respostas, como por exemplo, comparar o motivo melódico “1-5-1” ao motivo melódico “1-7-1”. Decorrido algum tempo, os alunos conseguiram, por fim, descobrir os números. Contudo, houve ainda alguns alunos a errar em alguns graus. Como já tinha esgotado as estratégias que tinha planeado para esta secção da actividade, decidi prosseguir para a descoberta do nome das notas. Também esta secção se revelou problemática e, embora alguns alunos tenham descoberto a maior parte das notas, houve uma parte significativa da turma que não o conseguiu. Face ao insucesso da actividade em termos de aprendizagem, ao qual se acrescentou o cansaço dos alunos, a professora cooperante achou por bem não prosseguir a actividade. Assim, a parte da transposição não foi levada a cabo.

A quarta actividade foi a leitura melódica “Rock my soul”, da página 84 da sebenta, actividade que exigiria menos concentração. Para subir os níveis de atenção dos alunos, pedi-lhes que viessem para junto do piano. Antes de começarem a cantar, isolei o ritmo e pedi aos alunos que o percutissem, já que tinha alguns desafios. Como não apresentaram dificuldades rítmicas, segui para a leitura melódica. O acompanhamento foi feito por mim ao piano. Este incluía um acorde menos óbvio no lugar do que seria, em princípio, um acorde de quinto grau. Tal não facilitava a tarefa de leitura dos alunos, que erravam no momento em que surgia esse acorde, pelo que a Professora Cooperante me pediu que o substituísse por um acorde mais simples. Substituí-o então pelo acorde de quinto grau e, de facto, a troca facilitou a entoação das notas pelos alunos. Os alunos reagiram bem à leitura e não houve muitos erros. Foram necessárias algumas

repetições, mas os erros acabaram por ser quase todos corrigidos. No final, os alunos entoaram a leitura do início ao fim num andamento mais rápido. Seguiu-se um breve intervalo.

Após o intervalo, a fim de motivar os alunos, voltámos à leitura melódica “Rock My Soul”, tendo-a entoado mais algumas vezes e corrigido as poucas imprecisões que ainda estavam presentes. Passámos, então, à última actividade.

A quinta actividade consistiu na entoação a quatro vozes de uma progressão harmónica com as funções I, IV e V, tocada por mim ao piano. Nesta fase da aula, as estratégias utilizadas por mim para a memorização de cada linha melódica poderiam ter sido mais eficazes. Dividi a turma em quatro naipes (Soprano, Contralto, Tenor e Baixo) e pedi que cada um, à vez, memorizasse e entoasse a sua respetiva linha melódica. Enquanto um dos naipes entoava a sua voz, os outros não estavam a realizar nenhuma actividade, o que espelhou alguma falta de planeamento. Para retificar esta situação, quando um dos naipes já tinha memorizado corretamente a sua linha melódica, pedi-lhe que cantasse simultaneamente a voz que estava em processo de memorização. Esta decisão agilizou o processo e, em pouco tempo, todos os naipes já tinham memorizado as suas partes corretamente. Seguidamente, os alunos cantaram sem piano. O naipe dos baixos incluía um aluno mais desafinado, pelo que tive de corrigir a sua afinação algumas vezes. Enquanto os alunos cantavam, eu indicava a função harmónica correspondente ao que estavam a cantar em conjunto. Esta foi a última actividade da aula, já que decidi não voltar à transposição da melodia da canção “O ladrão do negro melro”, dado o insucesso ocorrido aquando da realização dessa actividade anteriormente.

3.5.2. Turma B: 9º ano do Curso Básico de Instrumento

A primeira aula de Formação Musical da turma do 9º ano foi lecionada no dia 12 de Novembro de 2020⁵.

⁵ O plano de aula encontra-se no Anexo 4.

Foram realizadas, por ordem, as seguintes actividades: memorização e transposição de um excerto da “Valsa nº2”, de Shostakovich, uma leitura rítmica da sebenta, leitura melódica da canção “An den kleinen Radioapparat”, de Eisler e identificação de funções harmónicas (I, ii, IV, V, vi e Ic).

A partir da reflexão sobre a aula e, tendo em conta o *feedback* dado pela professora de Didática do Ensino Especializado, retirei algumas considerações gerais. Positivamente, assinalam-se o domínio do repertório, a segurança ao piano e o feedback em tempo real. Já o ritmo de aula não foi tão rápido quanto desejável; faltaram estratégias quando os alunos tinham uma resposta diferente da esperada, o que espelha pouca preparação para estas situações; o contacto visual com a turma foi inconsistente.

Na primeira actividade, a transposição, foi realizada uma preparação com motivos melódicos semelhantes àqueles presentes na valsa, entoados com números. Os motivos melódicos continham saltos melódicos ou motivos melódicos mais longos, contidos na valsa. Nalguns destes motivos, tive o especial cuidado de incluir os graus melódicos 4 e #4, por serem uma característica de destaque na valsa, cuja distinção deveria ser compreendida e corretamente entoada. No momento de preparação, deveria ter harmonizado os motivos melódicos e gerido melhor o tempo. Como tal não se verificou, a preparação acabou por ser mais longa que o previsto e, conseqüentemente, restou menos tempo para a transposição. Contudo, apesar de a preparação ter sido longa, não foi muito eficaz. Por vezes, quando os alunos não conseguiam identificar os graus da escala, eu acabei por os indicar, em vez de lhes dar estratégias para o conseguirem fazer autonomamente (como a comparação do som com os números anteriores ou a entoação da escala com números, até chegar ao número pretendido). Já o processo da memorização da melodia a transpor foi rápido, uma vez que os alunos já a conheciam. O acompanhamento ao piano consistiu numa redução da parte orquestral de acompanhamento e estava seguro. Seguidamente, foram realizadas preparações para novas tonalidades, reproduzindo o modelo de preparação para a tonalidade original da valsa. Desta vez, a preparação foi mais eficaz, embora tal se possa dever ao facto de os alunos já estarem familiarizados com os motivos melódicos da valsa. Verificou-se, contudo, que uma das tonalidades era demasiado grave para o registo de voz dos alunos

e, como tal, esse aspeto deveria ter sido tido em conta por mim aquando da escolha das tonalidades de transposição.

Na leitura rítmica da sebenta, a preparação foi escrita no quadro entre as actividades, o que quebrou o ritmo de aula. Além disso, como foi feita rapidamente, para não perder muito tempo de aula, as figuras ficaram desalinhasdas umas das outras. Deveria ter escrito as figuras no quadro antes do início da aula. A preparação através da leitura apontada foi eficaz, embora pudesse ter havido mais contacto visual. Entre as figuras que estavam escritas no quadro, desenhei as mais difíceis que surgiriam na leitura. Tal procedimento facilitou a descodificação dos alunos durante a leitura, quando estas figuras surgiram. Durante a leitura, os erros foram detetados e corrigidos e a comunicação foi clara. Como a leitura não apresentou dificuldades significativas aos alunos, deveria ter introduzido um grau de desafio maior, pedindo-lhes para lerem com dinâmicas, por exemplo.

Na leitura melódica, foi realizada uma primeira leitura do início ao fim num andamento mais lento do que o sugerido na partitura, porém, sem variações de andamento. Deveria, pelo contrário, ter-me adaptado à pulsação dos alunos, que é oscilante e estabelecida por estes, e não pelo professor. Durante as leituras subsequentes, apercebi-me da maioria dos erros e repeti as secções onde os alunos se enganaram. Num dos últimos compassos, havia uma nota (dó natural) cuja leitura foi mais desafiante para os alunos. Esta nota surgia de um salto descendente de nona maior a partir de um Ré, antecedido por um Dó sustenido na oitava anterior. Para ajudar os alunos, isolei essa parte e empreguei uma boa estratégia, que consistiu em entoar as três notas na mesma oitava e só depois fazer o salto para a oitava abaixo na última nota. Também os conduzi na resolução de alguns problemas rítmicos que surgiram ao longo da leitura melódica. Já o contacto visual poderia ter sido melhor, isto é, mais distribuído por todos os alunos, em vez de me ter focado muito tempo em alunos isolados. Houve, ainda, um erro pedagógico que ocorreu quando dobrei a melodia durante o processo de leitura dos alunos. O professor deve evitar dobrar a melodia durante a leitura, pois os alunos, em vez de lerem, limitam-se a reproduzir as notas que são tocadas ao piano. Houve também alguma desorientação por parte de alguns alunos a meio da leitura, o que poderia ter

sido resolvido se eu tivesse assinalado em que compasso nos encontrávamos. No final, a leitura foi entoada corretamente.

A última actividade foi a identificação de funções harmónicas. Os exemplos tocados ao piano nesta actividade deveriam ter sido mais variados. No início, nem sempre disse aos alunos se estavam certos ou errados nas soluções que sugeriam, ainda que tenha melhorado este aspeto quando a professora orientadora o assinalou. Ainda assim, a actividade deveria ter sido mais formativa e menos avaliativa. Tal poderia ser conseguido através da preparação de um maior número de exemplos, através dos quais poderia levar os alunos a ouvirem e perceberem as diferenças entre as funções.

A segunda aula de Formação Musical da turma do 9º ano foi lecionada no dia 22 de Abril de 2021⁶.

A aula dividiu-se nas seguintes actividades: leitura rítmica a duas partes do Prelúdio nº 20, de J. S. Bach; leitura melódica da canção “Après un rêve”, de Fauré; transposição da melodia da Balada para Piano Op. 19, de Fauré, dos compassos 2 a 5.

A leitura rítmica do prelúdio foi precedida por leitura apontada no quadro. No quadro, foi escrito um esquema de figuras rítmicas a duas partes contidas na leitura, com especial enfoque nas figuras rítmicas mais complexas. Este esquema incluiu quatro pares de figuras a serem percutidas com as duas mãos e quatro pares das mesmas figuras com inversão de mãos, já que estes motivos rítmicos estavam presentes na leitura rítmica. O ritmo de aula durante a preparação (e também durante o resto da actividade) foi bom, pois não houve paragens, o que motivou o envolvimento dos alunos na tarefa em questão. Ainda assim, durante a leitura apontada, houve pouco contacto visual, uma vez que estive mais focado no quadro do que nos alunos. Durante a leitura, houve repetições e correções de erros abundantes e que se revelaram eficazes. A pedido da Professora Cooperante, coloquei-me numa posição mais próxima dos alunos para subir os seus níveis de atenção, tendo esta estratégia obtido o efeito pretendido. Numa passagem mais difícil da leitura, fui ajudar os alunos individualmente às suas mesas, enquanto o resto da turma estudava em silêncio. Seguidamente, dividi a turma em

⁶ O plano de aula encontra-se no Anexo 5.

grupos de três, a fim de me certificar que todos conseguiam executar a leitura com correção e precisão rítmica. Também esta estratégia se revelou eficaz e, no todo, a actividade foi produtiva e traduziu-se em aprendizagem por parte dos alunos. As repetições realizadas ao longo da leitura foram múltiplas mas, não obstante, deveriam ter sido realizadas em ainda maior número. Da mesma forma, quando exemplifiquei a percussão das figuras rítmicas à turma, fi-lo corretamente, mas deveria tê-lo feito em espelho, para facilitar a compreensão dos alunos.

A segunda actividade da aula foi a leitura melódica da canção “Aprés un rêve”, de Fauré. Durante a primeira leitura, ocorreram alguns erros e realizou-se uma paragem e correção, seguida dum retorno ao início da canção. Tal paragem não deveria ter sido levada a cabo, já que, apesar de se terem verificado alguns erros, estes não impossibilitavam que a leitura fosse conduzida até ao fim. Ao aperceber-me deste erro, levei a segunda leitura até ao fim. Durante esta leitura, houve alguns erros ao piano. Isto causou em mim desconforto, o que por sua vez fez com que eu estivesse mais focado no piano e menos nos alunos, o que prejudicou a aprendizagem destes. Foram realizadas algumas correções com sucesso, mas outras falharam o objetivo. Apesar de ter sido realizada uma leitura final do início ao fim da peça, alguns erros ficaram por corrigir e o contacto visual foi sendo cada vez menor. Talvez a parte do piano não estivesse tão segura quanto deveria ter estado mas, ainda assim, perante a ocorrência de erros, deveria ter continuado a actividade como se tal não tivesse acontecido, com enfoque nos alunos em vez dos erros do piano.

A terceira e última actividade da aula foi a transposição da melodia da Balada para Piano Op.19, de Fauré, dos compassos 2 a 5. Após o resultado pouco satisfatório da actividade anterior, deixei-me tomar pelo nervosismo, o que fez com que esta actividade não tenha sido eficaz ao nível da aprendizagem dos alunos. A parte do piano não estava segura, o que não ajudou à realização da actividade. Acabei por não levar a cabo a preparação com números que tinha planeado e pedi aos alunos que cantassem com nome de notas alguns padrões melódicos que toquei. A memorização foi feita sem dificuldades mas, mais uma vez, passei imediatamente para a entoação com o nome de notas, descuidando a preparação dos graus da escala. Como tal, os alunos apresentaram dificuldade em transpor e praticamente não houve aprendizagem. Vendo que a actividade não estava

a ser bem-sucedida, não me ocorreram estratégias alternativas para dar a volta à situação e acabei por adotar uma atitude de desistência. O contacto visual durante esta actividade foi quase inexistente. Provavelmente, o principal fator que precipitou o seu fracasso foi a falta de preparação. Se tivesse sido delineado um plano mais robusto e a parte do piano estivesse mais segura, mesmo que surgissem problemas não antecipados, certamente conseguiria pensar e aplicar estratégias alternativas e fomentar a aprendizagem nos alunos.

A terceira aula de Formação Musical da turma do 9º ano foi lecionada no dia 1 de Junho de 2021⁷.

A aula dividiu-se nas seguintes actividades: leitura rítmica C, da página 38 da sebenta; leitura melódica da canção “Lily of the Valley”, de Kodály; transposição de um excerto da melodia da canção “Frühlingstraum”, de Schubert (compassos 4 a 12), em Sol Maior, para Fá Maior, Lá bemol Maior e Mi bemol Maior.

Como preparação para a primeira actividade, foram escritas no quadro células rítmicas presentes na leitura. Procedeu-se então à leitura apontada no quadro. Os alunos não apresentaram muitas dificuldades, tendo sido necessárias apenas algumas repetições em algumas figuras. Embora o contacto visual pudesse ter sido melhor, a preparação foi eficaz. A leitura rítmica propriamente dita também não causou dificuldades acrescidas aos alunos. Foram isoladas as secções em que houve erros e não foram necessárias muitas repetições nem estratégias adicionais para auxiliar os alunos. No final, a turma leu a leitura rítmica do princípio ao fim, sem erros.

A segunda actividade foi a leitura melódica da canção “Lily of the Valley”, de Kodály. A leitura não era propriamente acessível, mas também não era demasiado difícil para o nível da turma. Como tal, o nível de dificuldade foi adequado. Realizou-se uma primeira leitura do início ao fim e, seguidamente, outras leituras para corrigir os erros, que foram abundantes. Como estratégia para ajudar os alunos a entoar dois saltos intervalares de sétima descendente presentes no primeiro sistema da leitura (um de sétima maior, outro de sétima menor), sugeri aos alunos que entoassem segundas ascendentes (para

⁷ O plano de aula encontra-se no Anexo 6.

a nota equivalente, uma oitava acima), tendo seguidamente transposto a nota para a oitava abaixo (registo original). Tal estratégia revelou-se eficaz. Na secção seguinte, antecipando um acorde de Fá sustenido menor, encontrava-se na linha melódica um mi sustenido, precedido de um lá e seguido por um sol sustenido (lá, mi sustenido, sol sustenido, por ordem). Esse contorno melódico não foi óbvio para os alunos, tendo ocorrido vários erros. Para os auxiliar, expliquei-lhes que iríamos para fá sustenido menor e que o mi sustenido era a sensível e pedi-lhes que entoassem o motivo melódico “lá, mi sustenido e fá sustenido”, de forma a perceberem a atração do mi sustenido para a tónica (fá sustenido). Só depois adicionei o sol sustenido (lá, mi sustenido, sol sustenido). Também esta estratégia se revelou eficaz. Durante o resto da leitura, utilizei estratégias similares, embora nem todas tenham surtido o efeito positivo das duas anteriores. Dada a dificuldade elevada da canção, foram precisas várias leituras e correções até à leitura final. Aquando da última leitura, porém, a maioria dos erros tinham já sido corrigidos e a versão final foi, por isso, satisfatória. Devido à dificuldade da canção, às estratégias utilizadas para ajudar os alunos e ao esforço que os alunos tiveram de fazer durante a leitura, esta actividade foi bastante formativa, tendo tido um impacto positivo ao nível da aprendizagem. No entanto, os níveis de cansaço dos alunos aumentaram.

A última actividade, a transposição de um excerto da melodia da canção “Fruhlingstraum”, de Schubert, foi a menos bem-sucedida. Como preparação, foram entoados pequenos motivos melódicos semelhantes àqueles presentes no excerto, com graus da escala. Os alunos reagiram bem aos primeiros motivos mas, à medida que eles se iam tornando mais complexos e usando graus menos óbvios, os seus níveis de atenção diminuíram. A actividade era mais difícil do que o que eu antecipara. Além disso, apesar de ter tentado ajudar os alunos, as estratégias que utilizei foram ineficazes. Depois da preparação, procedeu-se à memorização do excerto. Quando toquei o excerto todo, face à reação dos alunos, que já estavam cansados, apercebi-me que era demasiado longo e, por isso, optei por reduzi-lo para metade (a primeira metade). Mesmo assim, a entoação do excerto com graus da escala não foi fácil para os alunos. Seguidamente, transitámos dos graus para o nome das notas. Estando o excerto memorizado com nome de notas, entoaram-se padrões com graus numa nova

tonalidade. Contudo, os alunos não reagiram bem, pelo que passei logo para a entoação de padrões com nome de notas. Também neste caso, a tarefa não se revelou fácil. Acrescentou-se à dificuldade da actividade o cansaço dos alunos e a falta de estratégias da minha parte, assim como a minha consternação pelo facto de a actividade não estar a desenrolar-se da forma pretendida. Vendo que os alunos não estavam a conseguir entoar a melodia transposta, também eu acabei por não saber o que fazer, tendo, no final, praticamente desistido da actividade. A actividade foi, assim, do ponto de vista da aprendizagem, pouco eficaz.

3.5.3. Turma C: 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista

A primeira aula de Formação Musical da turma do 10º ano foi lecionada no dia 10 de Novembro de 2020⁸.

A aula foi estruturada em quatro actividades, sendo elas: uma leitura atonal da sebenta, entoação e identificação de intervalos, uma leitura rítmica a duas partes da sebenta e leitura melódica da canção “Émotion”, de Ribour.

Após ter refletido sobre a aula e, tendo em conta o *feedback* dado pela professora de Didática do Ensino Especializado, retirei algumas considerações. A assinalar menos positivamente, incluem-se os seguintes aspetos: uma gestão do tempo de cada actividade pouco eficaz, dado que a professora teve de me indicar a altura em que deveria mudar de actividade; as estratégias para ajudar os alunos, que nem sempre foram eficazes; falha na deteção de alguns erros individuais, por ainda tender a ouvir a turma como um todo, sem me aperceber das diferenças individuais. Consegui, por outro lado, manter quase sempre os seguintes aspetos positivos ao longo da aula: segurança e clareza nas instruções, domínio do repertório utilizado, bom contacto visual e instruções em tempo real.

Na leitura atonal, a preparação foi adequada, porém insuficiente. Deveria ter insistido mais nos aspetos que descreverei seguidamente, para que a leitura dos alunos pudesse

⁸ O plano de aula encontra-se no Anexo 7.

ter sido mais eficaz. Pedi-lhes que cantassem intervalos que iriam surgir na leitura e toquei uma “base harmónica” ao piano, contudo, deveria também ter-lhes pedido que os cantassem sozinhos, sem o suporte do piano. Para além disso, deveria ter insistido mais na preparação, isto é, deveria ter em consideração que, enquanto os alunos não forem autónomos para cantar os intervalos pedidos a partir de vários sons, será cedo para avançar para a leitura. Ainda assim, assinalei a maioria dos erros e corriji-os. Nas quartas perfeitas, em particular, os alunos apresentaram mais dificuldades, que poderiam ter sido resolvidas se eu tivesse empregado estratégias mais eficazes. Durante a leitura, parei sempre que me apercebi que os alunos se enganavam e apontei os erros, repetindo as secções problemáticas até eles as entoarem corretamente. No entanto, considerei erradamente que os alunos deveriam apenas pensar numa lógica intervalar e, por isso, não recorri a outras estratégias que os poderiam ter ajudado. Pensei, portanto, que os alunos tinham de imaginar e cantar a nota seguinte, sempre através da sonoridade do intervalo entre a nota cantada anteriormente e a nota seguinte. Esse erro levou-me a desconsiderar outras estratégias mais eficazes em algumas secções da leitura, como a correlação da nota a cantar com notas anteriormente cantadas. Por fim, depois de muitas repetições e correções, os alunos começaram a ceder ao cansaço decorrente da actividade, dado esta ter exigido muito esforço da parte deles, pelo que tive de mudar de actividade. Ainda assim, tudo o que os alunos conseguiram ler ficou consolidado, o contacto visual foi bom e as instruções foram abundantes, embora pudesse ter havido mais rapidez da minha parte a dá-las.

Na entoação e identificação de intervalos, foram entoadas segundas (maiores e menores), terceiras (maiores e menores), quartas perfeitas e quintas perfeitas e foram identificados intervalos melódicos e harmónicos. Comecei pela distinção entre as segundas maiores e menores, depois entre as terceiras maiores e menores e, seguidamente, entre as quartas perfeitas e as quintas perfeitas. Só depois desta fase é que os intervalos foram todos identificados conjuntamente. Quando verifiquei erros na entoação, empreguei estratégias para ajudar os alunos. Verificaram-se, porém, mais respostas erradas na entoação de quartas e quintas perfeitas, que nem sempre consegui corrigir eficazmente. A origem do maior número de erros nestes intervalos prende-se

com dois factos: o da preparação que fiz ter sido insuficiente e o da turma ainda não ter muita experiência na identificação destes tipos de intervalos.

Na leitura rítmica a duas partes, foi realizada leitura apontada no quadro como preparação, o que se revelou eficaz. Contudo, estive quase sempre de costas para os alunos enquanto apontava e a preparação que realizei foi direcionada apenas para a mão direita. Teria sido mais eficaz se tivesse sido direcionada para as duas mãos, uma vez que a leitura rítmica era a duas partes. Houve alguns erros individuais durante a leitura dos quais não me apercebi, o que poderia ter sido evitado se eu revisse cada secção da leitura e a consolidasse. Devo, ainda assim, realçar positivamente os seguintes aspetos: ter parado a leitura nos compassos em que ocorreram erros, repetindo-os; ter pedido aos alunos para percutirem uma figura em *loop*, o que os ajudou a corrigi-la e a automatizá-la. Houve, no entanto, uma figura que eu exemplifiquei após vários erros dos alunos, o que não deveria ter feito, podendo alternativamente ter-lhes pedido que separassem as mãos.

A última actividade, a leitura melódica da canção “Émotion”, de Ribour, foi bem recebida pelos alunos e adequada ao fim da aula. O acompanhamento ao piano esteve muito seguro. No início da actividade, foi realizada uma primeira leitura do início ao fim. Ainda assim, poderia ter sido feita outra leitura do início ao fim logo depois da primeira, antes de começar a corrigir isoladamente algumas secções, dado que, frequentemente, alguns erros da primeira leitura são corrigidos autonomamente pelos alunos numa segunda vez. Houve alguma tendência da minha parte para olhar para as mãos em vez de olhar para os alunos, mas no geral, o contacto visual foi bom. Usei muito a expressão “3 e” para dar a entrada, enquanto, em vez disso, poderia ter começado a tocar do início de um compasso, no fim do qual os alunos começariam a cantar. No final, os erros foram corrigidos e os alunos entoaram a leitura corretamente do princípio ao fim.

A segunda aula de Formação Musical da turma do 10º ano foi lecionada no dia 27 de Abril de 2021⁹.

⁹ O plano de aula encontra-se no Anexo 8.

A aula dividiu-se nas seguintes actividades: uma leitura rítmica da sebenta; transposição de um excerto da canção “Gutte Nacht”, de Schubert; leitura melódica de “Au bord de l’eau”, de Fauré.

Para a primeira actividade, uma leitura rítmica com alternância de compassos, foi realizada uma preparação baseada em leitura apontada de células rítmicas no quadro. A preparação focou-se não só nas figuras mais difíceis da leitura, mas também na particularidade da alternância de compassos da leitura. Esta revelou-se eficaz, embora tenha havido pouco contacto visual: estive quase sempre focado no quadro, em vez de estar a olhar para os alunos. Durante a leitura, foram realizadas várias repetições nas secções mais desafiantes para os alunos, insistindo nas transições de compasso. Não repeti, ainda assim, tantas vezes quanto deveria, de forma a consolidar estas transições. Nesta secção da aula, apesar de ter estado de pé enquanto os alunos realizavam a actividade sentados, deveria ter circulado pela sala, de modo a ouvir melhor todos os alunos. Se o tivesse feito, teria transmitido uma atitude mais ativa e despertado mais a atenção dos alunos para a actividade. No final, os alunos conseguiram ler com precisão rítmica e houve aprendizagem.

A segunda actividade, a transposição de um excerto da canção “Gutte Nacht”, de Schubert foi, talvez, aquela que correu melhor do ponto de vista formativo. A preparação realizada incidiu na entoação de pequenos padrões ao piano (ex: 1-5-1, 3-2-1, 1-2-1, 5-3-2-3-1, 2-1-5) na tonalidade original, privilegiando os saltos melódicos e os graus da escala que enformavam a melodia. Seguidamente, o excerto foi tocado ao piano e memorizado pelos alunos, ao que sucedeu a descoberta dos graus da escala. Por último, os alunos cantaram com nome de notas na tonalidade original (Dó menor). A preparação da entoação desta melodia nas novas tonalidades (Ré menor, Si menor e Lá menor) foi semelhante àquela executada para a tonalidade inicial. Aquando da transposição, foram isoladas e repetidas algumas partes em que os alunos tiveram mais dificuldade em encontrar o nome das notas. A parte da preparação revelou-se muito eficaz e os alunos, na generalidade, conseguiram transpor a melodia com nome de notas para as outras tonalidades, tendo havido aprendizagem por parte de todos durante a actividade.

A terceira e última actividade, a leitura melódica “Au bord de L’eau”, de Fauré, foi a menos conseguida em termos formativos. Foi feita uma primeira leitura e várias leituras posteriores, com repetição e correção de várias secções. Embora tenham sido corrigidos bastantes erros, não fui tão rigoroso quanto deveria ter sido e acabei por deixar passar alguns. Houve também uma estratégia que não deveria ter sido utilizada: numa passagem com um salto melódico difícil, falei em intervalos num contexto tonal (no caso, uma 5ª diminuta).

A terceira aula de Formação Musical da turma do 10º ano foi lecionada no dia 11 de Maio de 2021¹⁰.

A aula dividiu-se nas seguintes actividades: leitura rítmica a duas partes nº6, do livro “Jeux de rythmes et jeux de clés”; leitura melódica da canção “Thoughts on the Approach of Summer”, de Kodály; transposição de um excerto da melodia da canção “An die Musik”, de Schubert (compassos 3 a 9), em Ré Maior, para Dó Maior, Mi bemol Maior e Fá Maior; leitura rítmica nº8 -1, do livro “Jeux de rythmes et jeux de clés”.

A primeira actividade, a leitura rítmica a duas partes nº6, do livro “Jeux de rythmes et jeux de clés”, foi precedida de leitura apontada no quadro. Na preparação para a leitura, incluí no quadro algumas células rítmicas da leitura. A preparação através da leitura apontada ocorreu sem constituir grandes desafios aos alunos e revelou-se eficaz, já que os alunos tiveram facilidade na leitura rítmica a duas partes. Foram apenas necessárias algumas repetições e, na leitura final, não houve mais erros a corrigir. O contacto visual durante a preparação e a leitura foi elevado mas, ainda assim, poderia ter sido maior.

A segunda actividade foi a leitura melódica da canção “Thoughts on the Approach of Summer”, de Kodály. Para ouvir e observar melhor os alunos, assim como para aumentar os seus níveis de concentração, pedi-lhes que viessem ler para junto do piano. A canção “Thoughts on the Approach of Summer” é do século XX e, embora a melodia seja maioritariamente elaborada à base de notas da escala de Dó Maior, a harmonia não é óbvia. Talvez pelo facto de a melodia não ter alterações, assumi que a leitura não iria ter uma dificuldade acrescida para os alunos. Porém, verificou-se o oposto, devido à

¹⁰ O plano de aula encontra-se no Anexo 9.

harmonia contida no acompanhamento do piano. Assim, logo na primeira leitura, os alunos não conseguiram entoar a grande maioria dos sons. Para facilitar a leitura, reduzi o andamento. Nas inúmeras leituras subsequentes, corrigiu-se cada secção e, contrariamente ao que eu suspeitei aquando da primeira leitura, os alunos conseguiram corrigir a maior parte dos erros e entoar a leitura corretamente do início ao fim, nas leituras finais. Obviamente, e apesar dos resultados positivos, o trabalho de corrigir cada secção tornou-se muito cansativo para os alunos, até porque a leitura era longa. Poderia também ter havido mais comunicação da minha parte com os alunos durante a leitura, a fim de aumentar os seus níveis de concentração e motivação. No entanto, houve aprendizagem.

Como escrevi acima, os alunos estavam já cansados no fim da segunda actividade. A terceira actividade foi uma transposição. As transposições exigem normalmente muito esforço por parte dos alunos e, como tal, a escolha de uma transposição no seguimento de uma leitura melódica difícil não foi a melhor. Como preparação, toquei vários padrões ao piano numa tonalidade maior e pedi aos alunos que identificassem os graus correspondentes. Pedi-lhes também que os entoassem. Durante a preparação, os alunos apresentaram uma dificuldade moderada em descobrir os graus da escala, mas conseguiram descobri-los. O excerto foi então tocado do início ao fim. Apercebendo-me que não estava a ser fácil para os alunos memorizar a primeira secção do excerto, considerei que era melhor reduzir o excerto para apenas uma secção (a primeira). Até a memorização ser concluída com sucesso, foram necessárias mais repetições do que eu antecipara. A explicação para tal reside, muito provavelmente, no cansaço que os alunos já demonstravam naquela parte da aula. Após a memorização, descobriram os graus da escala correspondente e, encontrando-se essa parte da actividade concluída, os alunos passaram para o nome de notas. Estes dois processos foram, tal como a memorização, morosos. Ainda assim, os alunos conseguiram ser bem-sucedidos. Já a transposição em si, precedida de motivos melódicos nas novas tonalidades, não se revelou tão difícil para os alunos como as outras partes da actividade.

Na última actividade, os alunos voltaram às suas secretárias. Por esta altura, já demonstravam níveis elevados de cansaço e dispersão. A última actividade, a leitura rítmica nº8 -1, do livro “Jeux de rythmes et jeux de clés”, era talvez a mais fácil de todas.

Contudo, acusando o cansaço, os alunos demoraram mais tempo do que o previsto a conseguir ler a leitura rítmica corretamente. Tal como com a leitura rítmica anterior, a preparação foi feita no quadro, com leitura apontada. Foram necessárias várias repetições de secções específicas, mas, no final, os alunos conseguiram ler corretamente. Se a aula tivesse sido estruturada de outra forma, alternando entre actividades mais simples e mais complexas, certamente o rendimento dos alunos teria sido melhor. Houve, ainda assim, aprendizagem ao longo da aula.

4. Reflexão Final

A reflexão sobre a minha prática docente demonstrou ser um processo de enorme relevância e insubstituível, tendo possibilitado a autoavaliação da forma como ensino, apercebendo-me dos meus pontos fortes, mas sobretudo dos aspetos que necessitam ser melhorados. Sendo esse o fim principal da reflexão, devo também assinalar que este Relatório de Estágio não poderia ter sido realizado de uma forma eficaz e construtiva sem utilizar este recurso. Ao embrenhar-me no processo reflexivo da actividade docente, apercebi-me ainda que a reflexão é um processo contínuo de melhoramento que deve ser utilizado por todos os docentes ao longo das suas carreiras.

A oportunidade que foi concedida ao observar e lecionar turmas de níveis diferentes possibilitou a avaliação dos diversos fatores que devem ter sido em conta no processo de preparação das aulas.

Assim, não pondo de parte a importância fundamental dos conteúdos programáticos, percebi que era necessário ter muitos outros fatores em conta, tais como: o número de alunos por turma, cuja dinâmica é diferente consoante este seja maior ou menor; as faixas etárias dos alunos, fator imprescindível para a escolha de repertório e de actividades; o horário das aulas, que afeta substancialmente os níveis de atenção e de cansaço dos alunos.

Há que acrescentar ainda aos fatores referidos acima outros aspetos dos quais o sucesso das aulas lecionadas está estritamente dependente, como sejam: *feedback* preciso e regular por parte do professor; manutenção do nível de desafio adequado em cada actividade realizada em aula; contacto visual elevado na sala de aula, o que requer o domínio prévio do repertório por parte do professor; preferência por actividades de cariz formativo, em preterência de actividades avaliativas; atenção focada nas respostas dos alunos às tarefas solicitadas.

Ao longo do ano lectivo, pude verificar que, na minha prática docente, houve aspectos positivos que se mantiveram constantes, nomeadamente o domínio do piano, domínio do repertório, a detecção de erros e o domínio da técnica vocal.

Os aspetos a melhorar mencionados nas reflexões anteriores que se mostraram mais recorrentes foram a falta de contacto visual, falta de estratégias para ajudar os alunos, ritmo de aula lento, gestão dos níveis de atenção e de cansaço dos alunos pouco eficaz e gestão deficiente do tempo de cada actividade. Ao longo do ano letivo em que se desenrolou o estágio, consegui melhorar vários destes aspetos, como o contacto visual, o ritmo de aula, a clareza das instruções e o *feedback* dado em tempo real. Ainda assim, mesmo os aspetos referidos poderão ser alvo de melhorias, assim como vários outros, sobre os quais me terei de debruçar futuramente:

- maior domínio do piano em harmonia, de forma a dar exemplos mais variados de cadências e funções harmónicas aos alunos;
- maior uso de “música real” presente em gravações;
- postura mais equilibrada na sala de aula (exigente, mas ao mesmo tempo próxima dos alunos e solícita);
- uso dos instrumentos musicais dos alunos na sala de aula;
- maior variedade de repertório utilizado, assim como uma maior adequação às idades e aos gostos dos alunos;
- maior diversificação de actividades;
- desenvolvimento nos alunos de competências de escrita;
- maior eficácia na atribuição de tarefas distintas dentro da mesma actividade, consoante o nível dos diferentes alunos de uma turma;
- melhor preparação para actividades de leitura melódica e, principalmente, de transposição;
- elaboração de sebatas para cada grau de aprendizagem, com repertório adequado aos diferentes níveis de dificuldade e idades dos alunos.

Este estágio, no entanto, forneceu-me as bases reflexivas e as ferramentas práticas necessárias para conseguir vir a implementar estes aspectos eficazmente daqui em diante.

Secção II – Investigação

O desenvolvimento de audição relativa em alunos com audição absoluta nas aulas de Formação Musical

1. Descrição do projeto de investigação

O tema do projeto de investigação descrito neste Relatório de Estágio é “O desenvolvimento de audição relativa em alunos com audição absoluta nas aulas de Formação Musical”.

1.1. Motivações

Uma vez que possuo audição absoluta, tenho um enorme interesse pessoal pelo assunto que vou abordar neste projeto de investigação. Até ter ingressado no ensino superior, na Licenciatura em Música, sempre tive muita facilidade em levar a cabo as tarefas que me eram solicitadas nas aulas e nos testes de Formação Musical, já que aquelas que me eram atribuídas ao nível melódico (quer se tratasse de leitura, escrita, memorização ou reconhecimento, recorrendo ao sistema de Dó-fixo) incidiam predominantemente na altura absoluta do som. Nestas aulas, era dada pouca ênfase aos graus melódicos e à identificação auditiva de funções harmónicas no sistema tonal. Eram, portanto, escassas ou inexistentes as tarefas que se debruçavam sobre a altura relativa, essenciais para a aprendizagem musical, uma vez que possibilitam uma compreensão mais alargada da música e uma maior facilidade de reconhecer padrões, sequências, encadeamentos e motivos na música tonal e até noutros tipos de música. Assim, ainda que as actividades que eram realizadas nas aulas de Formação Musical que frequentei até ao 8º grau possam ter fomentado a melhoria da audição relativa dos meus colegas sem audição absoluta (pelo menos, até certo ponto), eu conseguia desempenhar todas as tarefas sem necessitar de aceder à dimensão relacional dos sons na música e, portanto, acabei por desenvolver pouco a audição relativa.

Foi somente aquando da entrada no ensino superior que me deparei pela primeira vez (e, desde então, muito frequentemente) com desafios que exigiam o uso específico da audição relativa, quer nas aulas de Formação Musical, quer em aulas de outras disciplinas do curso de Direção Coral e Formação Musical. Fosse em actividades de transposição, harmonização, entoação com graus da escala ou até a cantar em coro,

tornou-se cada vez mais claro para mim que o desenvolvimento da audição relativa era essencial a uma compreensão e execução mais consciente da música. Posso mesmo dizer com segurança que descobri e continuo a descobrir toda uma outra dimensão da música que até então desconhecia. Embora apenas tenha desenvolvido a audição relativa mais eficazmente durante o ensino superior, sei que ela pode ser estimulada e desenvolvida desde a infância. Assim, acredito que, caso me tivesse deparado com desafios que levassem ao desenvolvimento específico da audição relativa durante o meu percurso musical anterior à entrada no ensino superior, poderia já a ter desenvolvido substancialmente durante essa fase. Pretendo, então, através deste projeto de investigação, procurar estratégias que possam ser utilizadas para o desenvolvimento da audição relativa nos meus alunos com audição absoluta ou, mais precisamente, potenciar as especificidades e as vantagens da audição absoluta, mas não sem simultaneamente desenvolver e reforçar a sua audição relativa.

1.2. Pertinência/Problemática

Considero que este é um projeto de investigação pertinente, dada a importância do desenvolvimento da audição relativa para todos os músicos. Esta importância justifica-se pelo facto de algumas das informações musicais mais importantes, tais como o contorno melódico e as características harmónicas de um trecho musical, serem veiculada através das relações intervalares, ou tonais (Myiazaki & Rakowski, 2002) – as sequências melódicas podem ser transpostas para qualquer tonalidade, sem que isso altere a sua identidade (Myiazaki, 1995). Dado que as estruturas musicais de melodia, harmonia e ritmo se baseiam em relações em vez de atributos absolutos, compreender a música só é possível através da compreensão das relações musicais (Takeushi & Hulse, 1993). Os alunos com audição absoluta, por vezes, apoiam-se nela em tarefas em que seria mais benéfico e eficaz utilizar a audição relativa, como o reconhecimento de intervalos (Myiazaki & Rakowski, 2002), sendo, portanto, essencial investigar que estratégias podem ser utilizadas para desenvolver a audição relativa nestes alunos.

A realização desta investigação também se justifica pelo facto de, apesar de haver já bastante literatura sobre a audição absoluta e sobre a audição relativa, não ter sido

encontrado na literatura consultada nenhum estudo que incidisse em estratégias de desenvolvimento de audição relativa em alunos com audição absoluta nas aulas de Formação Musical em Portugal.

1.3. Pergunta de investigação e objetivos

Partindo da pergunta: “Que estratégias podem ser utilizadas nas aulas de Formação Musical para desenvolver a audição relativa nos alunos com audição absoluta?”, este projecto de investigação teve como objectivos:

- Averiguar quais são as particularidades dos alunos com audição absoluta e em que é que diferem dos alunos sem audição absoluta no processo de aprendizagem musical;
- Averiguar quais são as maiores facilidades que os alunos com audição absoluta se deparam nas aulas de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal;
- Averiguar quais são os maiores desafios com que os alunos com audição absoluta se deparam nas aulas de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal;
- Apurar se os professores de Formação Musical em Portugal utilizam estratégias específicas para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta;
 - Averiguar quais são as estratégias utilizadas pelos professores de Formação Musical para desenvolver a audição relativa melódica e harmónica nos alunos com audição absoluta.

2. Revisão da literatura

Neste capítulo, é realizada uma revisão da literatura sobre o tema deste projecto de investigação. Serão abordados os seguintes tópicos: percepção da altura do som; definição de audição absoluta e audição relativa; o espectro e classificações da audição absoluta; a aquisição de audição absoluta; a audição relativa em músicos com audição absoluta; a Educação Musical e o desenvolvimento da audição absoluta e/ou relativa; a disciplina de Formação Musical em Portugal e o desenvolvimento da audição absoluta e/ou relativa.

2.1. Percepção da altura do som

O som pode ser descrito em termos físicos como “(...) vibrações transmitidas através de um material elástico ou sólido, líquido ou gasoso, com frequências numa gama aproximada compreendida entre os 20 e os 20000 hertz.”¹¹ (Sethares, 2005, p. 11). Já a percepção da altura do som é “a sensação provocada pelo estímulo dos órgãos de audição por vibrações no ar ou noutro meio.”¹² (Sethares, 2005, p. 11). Em termos físicos, as ondas sonoras podem ser caracterizadas e medidas pela sua frequência, amplitude e fase. O sistema auditivo humano apreende a frequência como a altura do som (*pitch*), sendo que frequências mais altas correspondem a alturas mais agudas e as frequências mais baixas a alturas mais graves. Já as ondas com maior amplitude são apreendidas como tendo maior intensidade e as ondas de menor amplitude como sendo menos intensas. A fase, na maioria das circunstâncias, não consegue ser distinguida pelo ouvido. Convém, contudo, ressaltar que as características físicas das ondas sonoras não são o mesmo que o seu correspondente na percepção auditiva (Sethares, 2005). A altura do som não é, assim, uma propriedade física puramente objetiva, mas sim um atributo psicoacústico subjetivo do som (Plack & Oxenham, 2005).

A altura do som é, portanto,

¹¹ No original: “Vibrations transmitted through an elastic material or a solid, liquid, or gas, with frequencies in the approximate range of 20 to 20,000 hertz.” (Sethares, 2005, p. 11).

¹² No original: “The sensation stimulated in the organs of hearing by such vibrations in the air or other medium.” (Sethares, 2005, p. 11).

(...) um dos atributos perceptuais fundamentais do som e é da maior importância para decodificar prosódia no discurso e melodia na música. A altura do som de uma melodia ou de um discurso podem potencialmente ser codificadas e lembradas de duas formas distintas: em termos absolutos ou em termos relativos (Platinga & Trainor, 2005, p. 1).¹³

Existem, então, duas formas de discernir a altura dos sons, sendo elas a audição relativa e a audição absoluta (Szende, 1977).

2.2. Audição absoluta e audição relativa – definições

A audição absoluta, comumente designada por “ouvido absoluto”, pode ser definida num âmbito lato como a capacidade para nomear sons ouvidos de altura definida na ausência de referências (Bahr, N., Christensen & Bahr, M., 2005). De acordo com Deutsch (2013, p. 141),

(...) aqueles que possuem audição absoluta são capazes de nomear notas musicais sem esforço e rapidamente, da mesma forma que a maioria das pessoas nomeia cores e fá-lo, na grande maioria dos casos, sem ter obtido um treino específico para o conseguir.¹⁴

Contudo, nem todos os indivíduos que conseguem identificar a altura sonora, conseguem, da mesma forma, produzi-la sem referências externas (Takeuchi & Hulse, 1993). Assim, Bachem (1955, como citado por Lau, 2004, p. 42) apresenta uma definição de audição absoluta mais específica, considerando-a como “(...) a capacidade de reconhecer e produzir (ex: nomeando ou cantando) a altura de um som sem recurso a referências”¹⁵. Adianta ainda que este processo é espontâneo, imediato, não implica esforço, é realizado com certeza e é preciso.

A incidência da audição absoluta na população mundial é rara, estimando-se que menos de 1 em 10000 pessoas a possuem (Takeuchi & Hulse, 1993). Bachem (1940) constatou

¹³ No original: “(...) one of the fundamental perceptual attributes of sound and is of paramount importance for decoding prosody in speech and melody in music. The pitch of a melody or speech utterance potentially can be encoded and remembered in two distinct ways, either in absolute or in relative terms.” (Platinga & Trainor, 2005, p. 1)

¹⁴ No original: “AP possessors name musical notes as effortlessly and rapidly as most people name colors, and they generally do so without specific training.” (Deutsch, 2013, p. 141).

¹⁵ No original: “the faculty of recognizing and defining (e.g. by naming or by singing) the pitch of a tone without use of a reference tone.” Bachem (1955, como citado por Lau, 2004, p. 42).

que a audição absoluta ocorre mais em músicos profissionais do que na restante população.

A audição relativa, por sua vez, é definida como uma capacidade que todos os músicos podem desenvolver através do treino, que lhes permite identificar ou produzir intervalos, relações entre as alturas dos sons (Levitin & Rogers, 2005), melodias e identificar diferenças nas alturas do som através de outros sons-referência (Lau, 2004). A audição relativa é a forma de audição mais comum entre músicos e na restante população (Unrau, 2006).

2.3. O espectro da audição absoluta

Entre os indivíduos que possuem audição absoluta, a precisão e rapidez de identificação da altura dos sons varia consoante as características dos sons ouvidos, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de notas (naturais ou alteradas) (Myiazaki, 1988), registo (Myiazaki, 1989) e timbre (Myiazaki, 1989).

2.3.1. Variações de precisão da audição absoluta - tipo de notas (naturais ou alteradas)

Em geral, as notas que correspondem às teclas brancas do piano são identificadas com mais precisão do que as correspondentes às teclas pretas (Miyazaki, 1988). Miyazaki (1989) sugeriu uma possível explicação para este fenómeno, nomeadamente que a maioria dos possuidores de audição absoluta começam os estudos musicais durante o suposto período crítico de aquisição de audição absoluta (que corresponderia ao período crítico de desenvolvimento da linguagem) e que os primeiros exercícios que aprendem nas aulas de piano são geralmente tocados nas teclas brancas. Como tal, a maior precisão de identificação das notas naturais dever-se-ia a esse primeiro contacto com o instrumento. Miyazaki (1989) propõe que, pela altura em que as teclas pretas são introduzidas nos exercícios (mais tardiamente), a capacidade para adquirir audição absoluta já diminuiu substancialmente. Esta seria a razão para estes músicos não conseguirem posteriormente distinguir com precisão as notas alteradas das notas naturais. No entanto, num estudo de Deutsch, Le, Shen e Li (2011, como citado por

Deutch, 2013), os autores refutam esta teoria, uma vez que constataram que esse efeito também se verificava em alunos que tocavam outros instrumentos¹⁶. Takeushi e Hulse (1991), alternativamente, sugeriram uma outra explicação para o efeito das teclas brancas e pretas. Estes autores sugeriram que o efeito se poderia dever ao facto de na Música Tonal Ocidental, as notas naturais surgirem mais vezes nas composições do que as notas alteradas. Simpson e Huron (1994) utilizaram uma amostra de música tonal constituída por 15 invenções a duas vozes de Bach e 10 quartetos de cordas de Haydn e analisaram a ocorrência de notas naturais e alteradas. Não sendo esta uma amostra representativa de toda a música tonal, ainda assim é constituída por obras que datam de períodos estilísticos diferentes e foram compostos para diferentes instrumentos. As conclusões a que chegaram apontam no mesmo sentido da hipótese proposta por Takeushi e Hulse (1991).

2.3.2. Variações da precisão da audição absoluta - registo

A precisão e rapidez de identificação da altura sonora pode variar de acordo com o registo. Miyazaki (1989) constatou que há níveis mais altos de precisão no reconhecimento de notas entre o D₄ e o D₆¹⁷, sendo que a precisão diminui consideravelmente nas notas abaixo desta gama. Deutsch (2013) sugere que tal se pode dever, de forma análoga ao efeito das teclas brancas, à frequência com que os registos surgem no repertório.

2.3.3. Variações da precisão da audição absoluta - timbre

A audição absoluta pode também variar em rapidez e precisão conforme o timbre. Apesar de algumas pessoas com audição absoluta serem capazes de nomear os sons independentemente do instrumento ou objeto que os produz, outros apenas

¹⁶ O estudo em questão comparou dois grupos de instrumentistas que começaram a sua educação musical formal antes dos 9 anos de idade. Um dos grupos de participantes estudou piano, ao passo que o outro grupo de participantes estudou um instrumento diferente (sem teclado). Os resultados do estudo demonstraram que se verificava o efeito das teclas brancas em ambos os grupos, sendo este efeito mais significativo no grupo dos instrumentos diferentes do piano.

¹⁷ Notação da altura sonora definida de acordo com a American Standard Pitch Notation (ASPN).

conseguem identificar a altura sonora em alguns timbres que lhes são familiares. O piano apresenta-se como o instrumento cuja altura sonora é identificada com maior precisão, por parte dos indivíduos com audição absoluta (Deutsch, 2013).

2.4. Classificação da audição absoluta

O termo “audição absoluta”, foi cunhado por Karl Stumpf, na sua obra *Tonpsychology*, editada entre 1883 e 1890, embora o fenómeno já tenha sido mencionado anteriormente (Steblyn, 1987). Stumpf, um pioneiro na psicologia experimental da Universidade de Berlim com audição absoluta, foi o primeiro cientista a estudar o fenómeno. Estudos subsequentes foram realizados nas décadas seguintes. Em muitas destas experiências, no entanto, os investigadores afirmavam ser bem-sucedidos no ensino de audição absoluta a participantes, conseguindo reduzir as margens de erro de 5 a 9 meios-tons para 4 a 6 meios-tons. No entanto, tendo em conta essas margens de erro, os participantes não tinham, efectivamente, audição absoluta. Bachem, um fisiologista da faculdade de medicina da Universidade de Illinois com audição absoluta, confrontado com a falta de validade destes estudos, propôs-se a estudar mais aprofundadamente a audição absoluta. Publicou, assim 6 artigos científicos entre 1937 e 1955, nos quais, para além de abordar outras questões inerentes ao fenómeno, classifica os níveis de audição absoluta. (Steblyn, 1987).

2.4.1. Classificação de Bachem

Bachem (1937, como citado por Steblin, 1987) classifica os diferentes tipos de audição absoluta em três categorias principais¹⁸:

- A. Audição absoluta genuína
 - I. Universal
 - a) Infalível
 - b) Falível
 - II. Limitada
 - a) Por registo
 - b) Por timbre
 - c) Por ambos
 - III. Incerta
 - a) Imprecisa
 - b) Imprecisa e Variável

- B. Audição quase absoluta
 - I. Com referência auditiva
 - II. Com referência vocal

- C. Pseudo audição absoluta

2.4.1.1. Audição absoluta genuína

De acordo com a classificação sugerida por Bachem (1937, 1955, como citado por Lau, 2004), a audição absoluta genuína refere-se à audição dos músicos que identificam e produzem alturas sonoras sem recurso a referências externas e pode dividir-se em três subcategorias: “universal”, “limitada” e “incerta”.

¹⁸ No original (Steblin, 1987, p. 143): A. Genuine absolute pitch; I. Universal, a) Infallible, b) Fallible; II. Limited, a) as to region, b) as to timbre, c) to both; III. Borderline, a) Inaccurate, b) Inaccurate and variable; B. Quasi-absolute pitch. I. with aural standard, II. with vocal standard; C. Pseudo-absolute pitch.

A audição absoluta genuína universal infalível refere-se à identificação e produção correcta e imediata de sons, independentemente do timbre (instrumentos e objectos não-musicais). Não ocorrem, portanto, erros de meios-tons nem de oitavas (Bachem, 1937, 1955, citado por Lau, 2004). Já quem possui audição absoluta genuína universal e falível, a mais comum entre os possuidores de audição absoluta, pode cometer erros de identificação de oitava, ou de meios-tons, e erros na identificação da altura sonora produzida por objectos não musicais (Bachem, 1937, 1955, citado por Lau, 2004).

A audição absoluta genuína limitada é semelhante à universal. No entanto, os músicos com este tipo de audição terão algumas limitações no reconhecimento absoluto da altura sonora associadas ao registo e/ou ao timbre. Isto é, poderão ter audição absoluta num registo limitado (e não ao longo de todo o registo do piano) e/ou em timbres limitados (só reconhecerão os nomes de notas da altura sonora produzida por alguns instrumentos) (Bachem, 1937, 1955, citado por Lau, 2004).

Já a audição absoluta genuína incerta refere-se a indivíduos com audição absoluta que, para além dos erros mais comuns de meios-tons e oitavas, apresentam regularmente erros de quintas, quartas ou terceiras. A identificação dos sons é lenta e imprecisa. Bachem (1937, 1955, como citado por Lau, 2004), dividiu-a em dois tipos: audição absoluta genuína imprecisa e audição absoluta genuína imprecisa e variável. A última designação aplica-se quando a identificação varia ao nível da precisão consoante os instrumentos que produzem o som.

2.4.1.2. Audição quase absoluta

A audição quase absoluta, conceito introduzido por Bachem (1937, 1955, como citado por Lau, 2004), descreve o fenómeno de identificação das notas baseado na comparação de sons a referências absolutas interiores. Como exemplo, alguns pianistas têm memória do Dó central, já que costuma ser a primeira nota aprendida na iniciação ao instrumento; alguns instrumentistas de cordas ou de sopros têm a memória do Lá, pois é a nota pela qual as orquestras são afinadas; alguns cantores memorizam a nota mais grave do seu registo. Partindo destas referências, estes músicos deduzem as restantes

notas por audição relativa. Este tipo de audição não pode ser, por isso, considerado como audição absoluta (Bachem, 1937, 1955, como citado por Lau, 2004).

2.4.1.3. Pseudo audição absoluta

A pseudo audição absoluta é um termo cunhado por Bachem (1937, 1955, como citado por Lau, 2004), utilizado para descrever a audição daqueles que afirmam ter audição absoluta quando, de facto, identificam as notas por tentativas. O erro na identificação da altura sonora pode ir de 5 a 9 meios-tons. A identificação das notas é lenta, hesitante e incerta. Os erros na identificação podem ser reduzidos pela prática, mas este tipo de audição não pode ser reconhecido como audição absoluta (Bachem, 1937, 1955, como citado por Lau, 2004).

2.4.2. Outras classificações

Para além da classificação proposta por Bachem (1937, 1955, como citado por Lau, 2004), outros autores apresentam outras designações para classificar a audição absoluta, nomeadamente a audição absoluta parcial (Takeuchi & Hulse, 1991), *Absolute Pitch 1-4* (Baharloo, Johnston, Service, Gitschier & Freimer, 1998) e a audição absoluta implícita ou latente (Levitin, 1994).

2.4.2.1. Audição absoluta parcial

A audição absoluta parcial é um termo utilizado por Takeuchi e Hulse (1991) para descrever a audição absoluta de sons correspondentes às teclas brancas do piano. Os músicos com este tipo de audição identificam os sons correspondentes às teclas pretas por comparação ao som produzido pelas teclas brancas adjacentes e erram sobretudo por meios-tons.

2.4.2.2. Absolute Pitch 1-4

Baharloo, Johnston, Service, Gitschier e Freimer (1998) desenvolveram um teste para quantificar a precisão da audição absoluta. Como estímulos foram utilizadas ondas sinusoidais e sons de piano. Os participantes com audição absoluta foram classificados em quatro categorias diferentes. O nível AP-1 foi atribuído àqueles que conseguiram identificar com alta precisão todos os estímulos. O nível AP-2 e Ap-3 conseguiram identificar ambos com menos precisão. O nível AP-4 conseguia apenas identificar os sons do piano.

2.4.2.3. Audição absoluta implícita ou latente

Levitin (1994) sugeriu que toda a população possui uma forma de audição absoluta. A audição absoluta latente refere-se a uma espécie de audição absoluta, mais ou menos precisa, que está presente em todos os seres humanos e que consiste na aproximação pela memorização ao som inicial ouvido, por exemplo, numa passagem musical. O estudo de Levitin (1994, p. 421) conclui que “(...) as pessoas são capazes de reter tanto informação abstrata relacional (neste caso, melodia) como alguma da informação absoluta contida no estímulo musical original e, além disso, estas representações são separáveis”¹⁹. Também um estudo de Schellenberg e Trehub (2003, p. 265) forneceu

(...) provas irrefutáveis de que adultos com pouco treino musical se lembraram da tonalidade original de gravações instrumentais que lhes eram familiares, o que se refletiu na sua capacidade para distinguir a versão correcta de versões transpostas acima ou abaixo por um ou dois meios-tonos.²⁰

¹⁹ No original: “(...) people are capable of retaining both abstract relational information (in this case, melody) as well as some of the absolute information contained in the original physical stimulus, and further, that these representations are separable.” (Levitin, 1994, p. 421).

²⁰ No original: “(...) unequivocal evidence that adults with little musical training remember the pitch level of familiar instrumental recordings, as reflected in their ability to distinguish the correct version from versions shifted upward or downward by 1 or 2 semitones.” (Schellenberg & Trehub, 2003, p. 265).

2.5. Alterações na audição absoluta decorrentes da idade ou de medicação

Alguns adultos, à medida que envelhecem, vão perdendo a audição absoluta, mas conseguem, ainda assim, identificar a altura sonora de alguns sons e aproximar-se da tonalidade original de algumas melodias, canções ou obras. A partir de idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos, a maioria dos indivíduos com audição absoluta começam a perceber os sons como mais agudos ou mais graves do que até então (Deutsch, 2013). Certos tipos de medicação podem também ter este efeito, nomeadamente a carbamazepina, um medicamento anticonvulsivante utilizada no tratamento de epilepsia e outras doenças (Deutsch, 2013).

2.6. A aquisição de audição absoluta

A aquisição da audição absoluta é ainda hoje tema de especulação e alvo de estudos, dado que ainda não é claro o processo através do qual ela se consubstancia. As teorias principais sobre a sua formação dividem-se em três categorias principais. A primeira considera que a audição absoluta é uma capacidade que pode ser adquirida em qualquer idade, através de prática intensiva. A segunda, aponta para uma característica genética que se manifesta assim que a oportunidade surge. Por fim, a terceira argumenta que todas as pessoas têm a capacidade para desenvolver audição absoluta, mas que tal só pode ser obtido num período específico nos primeiros anos de vida, através da exposição ao som acompanhada pelo nome de notas (Deutsch, 2013). No entanto, todas estas teorias consideram essencial a prática para desenvolver esta capacidade (Lau, 2004).

2.6.1. Hipótese da aquisição de audição absoluta através da prática

Até muito recentemente, os estudos que concernem a hipótese da aquisição da audição absoluta pela prática em qualquer idade, têm demonstrado, à exceção de raros casos, que é muito difícil desenvolver a audição absoluta na idade adulta (Deutsch, 2013). Brady (1970) foi um desses casos. Num estudo de caso, testou-se a si mesmo. O autor não possuía audição absoluta até à data em que principiou a experiência. Passou várias horas

a ouvir e a identificar sons de altura definida aleatoriamente, conferindo seguidamente os resultados. Através da prática intensiva, recorrendo a cassetes de treino durante meses, atingiu uma percentagem de sucesso de 65%, ou de 97%, se se considerarem corretas as respostas com erros de meio tom. Contudo, Brady (1970, p. 886), deixa a seguinte ressalva na conclusão do seu estudo:

Como acontece com muitas capacidades, quanto mais cedo são aprendidas, melhor. Depois da infância, qualquer melhoria no treino absoluto do ouvido é, aparentemente, difícil de conseguir; com apenas algumas sessões, atinge-se pouca evolução na capacidade para identificar as alturas dos sons e precisei de meses de sessões para a desenvolver.²¹

Mais recentemente, Wong, Y., Lui, Wip e Wong, A. (2020) realizaram um estudo em que adultos aprenderam a nomear as notas ouvidas em três experiências, que se basearam num protocolo de treino computadorizado, de 12 a 40 horas. Em todas as experiências o treino englobou diferentes oitavas, timbres e locais do treino (dentro e fora do laboratório). 14% dos participantes (6 em 43) conseguiram nomear as 12 notas musicais com pelo menos 90% de eficácia. Estes investigadores concluíram que continua a ser possível adquirir audição absoluta na idade adulta, o que contraria as hipóteses da predisposição genética e da janela de tempo crítica. Propuseram também futuras investigações para apurar quais as diferenças entre os aspetos treináveis da audição absoluta na idade adulta e os que são exclusivos aos possuidores de audição absoluta observados normalmente.

2.6.2. Hipótese genética da aquisição de audição absoluta

A segunda hipótese considera que a audição absoluta é hereditária, isto é, está presente nos genes. O argumento principal desta hipótese é que, na maior dos casos, ela surge numa idade muito precoce, mesmo quando as crianças tiveram muito pouco ou nenhum treino formal (Deutsch, 2013). Baharloo et al. (1998) procuraram determinar as influências do treino musical precoce e da genética no desenvolvimento da audição

²¹ No original: “As with many skills, the younger it is learned, the better. Beyond childhood, any improvement in ear training is apparently hard earned; with only a few sessions, subjects achieved little improvement in pitch identification ability, and months of sessions were required by myself.” (Brady, 1970, p. 886).

absoluta. Num questionário direcionado a 600 músicos de conservatórios e orquestras, concluíram que o treino musical em crianças muito novas parece ser necessário, mas não suficiente para o desenvolvimento da audição absoluta. Constataram, por outro lado, que os músicos que diziam ter audição absoluta tinham 4 vezes maior probabilidade de ter um membro na família com a mesma capacidade do que aqueles que não possuíam. Segundo Deutsch (2013), vários estudos comprovaram que os possuidores de audição absoluta têm uma estrutura neurológica específica, ainda que o papel da neuroplasticidade no desenvolvimento destes circuitos neurológicos esteja ainda por apurar.

2.6.3. Hipótese da aquisição de audição absoluta num período temporal crítico

A hipótese da janela temporal crítica para a manifestação da audição absoluta é suportada por alguns estudos. Baharloo et al. (1998), no questionário direcionado a 600 músicos de conservatórios e orquestras referido anteriormente, constataram que 40% daqueles músicos que começaram os seus estudos musicais até aos 4 anos de idade afirmaram ter audição absoluta, ao passo que apenas 3% daqueles que começaram com idade igual ou superior a 9 anos afirmavam o mesmo. Myiazaki e Ogawa (2006) testaram a audição absoluta de crianças na Yamaha School of Music, no Japão, sendo que um total de 104 crianças dos 4 aos 10 anos de idade foram contempladas no estudo. Estas crianças tinham sido treinadas desde os 4 anos de idade segundo o método da escola. A formação nos dois anos iniciais dava ênfase à entoação por imitação com nomes de notas no sistema de dó-fixo, tocando as notas no piano simultaneamente. Os resultados demonstraram que a nomeação de notas aumentava a precisão em idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos.

2.6.4. Hipótese da aquisição de audição absoluta como resultado do estilo cognitivo e do treino musical precoce

A aquisição da audição absoluta pode, por outro lado, não se dever exclusivamente a nenhuma das hipóteses anteriores, mas à combinação de duas delas (Chin, 2003). Esta hipótese, sugerida por Chin (2003), afirma que as crianças prestam mais atenção à altura

absoluta do som (direcionam mais a sua atenção a cada som do que ao todo musical), devido à sua idade precoce e, simultaneamente, devido ao seu estilo cognitivo (uma preferência geral e não consciente por processar a informação de uma determinada forma). Chin (2003) acredita que as crianças que desenvolvem a audição absoluta possuem um estilo cognitivo caracterizado por uma grande diferenciação psicológica e uma tendência analítica para processar a informação por componentes. Ou seja, esta teoria defende que

(...) a audição absoluta é uma capacidade auditiva que se desenvolve em indivíduos que possuem uma predisposição genética para um determinado estilo cognitivo e que são também expostas a um certo tipo de treino musical durante um período crítico na sua infância. (Chin, 2003, p. 157).²²

2.6.5 Influência do tipo de treino

É comumente assumido que os sistemas de Dó-fixo, por oposição aos sistemas de Dó-móvel, acartam uma maior possibilidade de desenvolver nos músicos a audição absoluta²³ (Deutch, 2013).

2.6.6. Audição absoluta e linguagens tonais

A prevalência de audição absoluta é muito alta entre nativos de países com linguagens tonais, como o mandarim, o cantonês, o vietnamita e o tailandês. Nestes idiomas, a altura do som é fundamental para a determinação do sentido das palavras (Deutsch, 2013). Por exemplo, a palavra “ma”, em mandarim, significa “mãe” quando é pronunciada com o primeiro tom, “cânhamo” quando é pronunciada com o segundo tom, “cavalo” quando é pronunciada com o terceiro tom e uma expressão de reprovação quando é pronunciada no quarto tom. Assim, quando uma pessoa que fala

²² No original: “(...) AP is a cognitive ability that develops in individuals who are genetically predisposed to a particular cognitive style and are also exposed to a certain kind of music training during a critical period in their childhood.” (Chin, 2003, p. 157).

²³ No sistema de dó-fixo, as sílabas de solfejo (dó, ré, mi, etc.) correspondem ao som real, sendo equivalentes às notas C, C#, D, etc. (nos países anglófonos). No sistema de Dó-móvel, as sílabas são utilizadas para definir a altura relativa dos sons relativamente a uma tónica.

mandarim ouve a palavra “ma” dita com o primeiro tom e atribui o significado “mãe”, está a associar uma altura de som específica – ou uma combinação de sons de altura definida – a um rótulo verbal. Da mesma forma, quando alguém com audição absoluta ouve a nota Sol sustenido e atribui o rótulo verbal “Sol sustenido” está a associar uma determinada altura de som a um rótulo verbal (Deutsch, 2013).

2.7. A audição relativa em músicos com audição absoluta

Segundo Aruffo, Goldstone e Earn (2014), a audição absoluta não é necessária para ouvir ou fazer música.

As melodias são percebidas como sucessivas mudanças de nota para nota, o que torna a altura exacta das notas irrelevante. A harmonia é obtida pela interacção entre notas, dependendo da relação que as notas têm entre si e não da sua altura absoluta (Aruffo, Goldstone e Earn, 2014, p. 186).²⁴

Assim, os autores afirmam que reconhecer os intervalos entre as notas é, portanto, essencial à experiência musical, ao passo que reconhecer os valores absolutos das notas pode ser dispensável.

Tendo em vista atingir uma maior compreensão sobre os efeitos da audição absoluta na audição relativa, Myiazaki (1995) levou a cabo um estudo em que os participantes tinham de identificar intervalos melódicos desde o meio-tom até à oitava com diferentes sons de referência. Os participantes com audição absoluta mostraram um declínio na precisão de identificação da altura sonora quando a referência era Dó ou Mi desviados do sistema temperado quando a referência era Fá sustenido, em comparação à referência Dó do sistema temperado. Contrariamente, os participantes sem audição absoluta mantiveram a precisão ao longo de todos os sons de referência. Myiazaki (1995) concluiu assim que o seu estudo sugeria que os possuidores de audição absoluta têm dificuldades em ouvir por relatividade e mostram uma tendência para usarem a audição absoluta mesmo em tarefas que requerem o uso da audição relativa. Convém ressaltar, no entanto, que este estudo exigia aos participantes, que tinham sido

²⁴ No original: “Melodies are perceived as successive changes from one tone to another, which makes the tones’ absolute values irrelevant. Harmony is produced by the interactions between tones, which depends on tones’ relationships to each other, not their absolute values.” (Aruffo et al., 2014, p. 186).

treinados num sistema de Dó-fixo, que denominassem os intervalos no sistema de Dó-móvel (por exemplo, uma terceira maior seria chamada Mi). Este aspecto pode ter causado confusão nos participantes com audição absoluta (Myiazaki & Rakowski, 2002).

Myiazaki e Rakowski (2002) conceberam, então, um estudo em que aos participantes era apresentada uma melodia escrita e a mesma melodia ouvida, ora na tonalidade original ora transposta. Os participantes tinham de avaliar se a melodia escrita e a ouvida eram a mesma. Os participantes com audição absoluta demonstraram um decréscimo de precisão na identificação das melodias transpostas. Por outro lado, a precisão dos participantes sem audição absoluta não variou em função da transposição. Deste modo, Myiazaki (2004, p. 270) afirmou que “os resultados sugerem que a audição absoluta pode ser uma grande desvantagem para os músicos ao lidar com melodias em diferentes contextos tonais”²⁵, sugerindo assim que as pessoas com audição absoluta têm dificuldades em processar música através de audição relativa.

Com o fim de testar a validade das conclusões do estudo de Myiazaki realizado em 1995 sobre a classificação de intervalos em possuidores de audição absoluta, Dooley e Deutsch (2011) testaram músicos com e sem audição absoluta numa tarefa de classificação de intervalos. Para não confundir os participantes, os intervalos foram nomeados como segunda menor, terceira maior, etc., por oposição aos nomes de notas do estudo de Myiazaki (1995). Os resultados demonstraram uma correlação muito forte entre a audição absoluta e a precisão na identificação de intervalos, sendo que os possuidores de audição absoluta tiveram um desempenho muito melhor do que aqueles que não a possuíam. A conclusão deste estudo (Dooley e Deutsch, 2010; 2011) aponta no sentido que, não só a audição absoluta permite um nível de proficiência elevado em várias actividades musicais, como torna mais frágil o argumento de que a audição absoluta confere desvantagens ao processamento das alturas relativas dos sons (audição relativa).

No intuito de clarificar ainda mais este tópico, Aruffo, Goldstone e Earn (2014) levaram a cabo um estudo através do qual pretendiam determinar se a audição absoluta interferia com a audição relativa ou até, em último caso, se a impossibilitava. Miyazaki

²⁵ No original: “These results suggest that absolute pitch may work to a serious disadvantage to musicians in dealing with melodies in different tonal contexts.” (Myiazaki, 2004, p. 270).

(2004) tinha sugerido que a audição absoluta pode interferir com tarefas em que é necessário empregar a audição relativa como, por exemplo, nos exercícios de transposição de melodias. No entanto, posteriormente, foi constatado que quem tem audição absoluta obtém excelentes resultados em muitas outras tarefas que exigem a audição relativa, como a transcrição de música ouvida (Dooley & Deutch, 2010). Contudo, Aruffo et al. reconhecem que tais resultados foram sempre obtidos em circunstâncias em que a audição relativa não entrava em conflito com a audição absoluta, pelo facto de a afinação corresponder à afinação-padrão (Lá=440Hz). O estudo em questão consistiu, então, na identificação de intervalos. Ao realizarem este estudo, Aruffo et al. utilizaram intervalos comuns na música ocidental, pertencentes ao sistema temperado, mas desviaram a afinação das notas da afinação-padrão (utilizaram o espaço microtonal). A ideia seria determinar se, ao colocar a audição absoluta e a audição relativa em conflito, os participantes do estudo com audição absoluta teriam dificuldades em classificar os intervalos. A verificar-se a dificuldade na classificação dos intervalos, provar-se-ia que a audição absoluta interfere e dificulta a audição relativa e, inversamente, caso não fossem encontradas dificuldades, esses resultados provariam que a audição absoluta não interfere nem dificulta a audição relativa. A amostra de participantes do estudo englobou pessoas sem experiência musical, músicos sem audição absoluta, músicos com audição absoluta parcial e músicos com audição absoluta genuína. Os resultados do estudo mostraram que não houve diferenças de resultados entre os participantes músicos sem audição absoluta, músicos com audição absoluta parcial e músicos com audição absoluta genuína. Os resultados deste estudo, sugerem que a audição absoluta não interfere nem impossibilita a audição relativa. De acordo com os autores,

O presente estudo fornece evidências de que quem possui audição absoluta percebe os intervalos de forma categórica e que os seus julgamentos dos intervalos são levados a cabo independentemente da altura absoluta das notas (Aruffo et al., 2014, p. 198).²⁶

Deste modo, estes estudos concluem que quem possui audição absoluta também possui audição relativa. Consequentemente, as dificuldades apontadas a quem tem audição

²⁶ No original: "The current study provides evidence that absolute listeners (AL) perceive musical intervals categorically, and that they perform judgments of musical intervals independently of absolute pitch categories." (Aruffo et al., 2014, p. 198).

absoluta, tais como transpor melodias, não são causadas por estes indivíduos não conseguirem perceberem as distâncias relativas entre as notas, mas sim por utilizarem, por vezes, estratégias de audição absoluta em actividades que requerem a utilização específica de audição relativa. Estas estratégias que empregaram revelam-se, portanto, ineficazes (Aruffo, Goldstone e Earn, 2014).

2.8. A Educação Musical e o desenvolvimento da audição absoluta e/ou relativa

A música erudita ocidental é tipicamente organizada segundo as noções de melodia, harmonia, tonalidade e ritmo, que interagem e formam padrões complexos que podem ser apreciados pelos ouvintes (Thompson, 2008). As melodias podem ser analisadas de diferentes formas, seja pela estrutura local²⁷ (notas, intervalos, contornos), estrutura hierarquicamente superior²⁸ (frases, andamentos) e estrutura abstracta²⁹ (escalas e tonalidades). Já a harmonia consubstancia um outro nível de estrutura musical, uma vez que os acordes não só dão cor à música, como também têm funções específicas dentro da música. Da mesma forma que as notas formam relações entre elas, que originam a melodia, também os acordes estabelecem relações uns com os outros. Quanto à sensibilidade à melodia e à harmonia, estas desenvolvem-se em diferentes idades nas crianças, o que sugere que a melodia e a harmonia implicam processos cognitivos diferentes (Thompson, 2008).

Campbell e Scott-Kassner (1995) afirmam que todas as crianças são musicais. Para reforçar este argumento, lembram a afirmação do psicólogo Howard Gardner, que em 1983 mencionou, na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, que embora as crianças possam demonstrar mais aptidão numa do que em todas as outras áreas da inteligência, todas as crianças possuem capacidades musicais que podem ser estimuladas e desenvolvidas através da educação. As pessoas, no geral, são muito sensíveis às variações da altura do som (Thompson, 2008). A grande maioria da população, quando se depara com uma melodia familiar, reconhece-a pelas relações que são formadas

²⁷ No original: *Local structure* (Thompson, 2008, p. 93).

²⁸ No original: *Higher order structure* (Thompson, 2008, p. 93).

²⁹ No original: *Abstract structure* (Thompson, 2008, p. 93).

entre a sequenciação das notas da melodia e não pela altura absoluta das notas. Desde que as relações entre as notas sejam mantidas, a identidade da melodia é preservada (Thompson, 2008).

No que toca ao ensino de música e ao desenvolvimento da audição relativa, Campbell e Scott-Kassner (1995) afirmam que pode haver tantos métodos de ensino quantos professores. No entanto, destaca-se o trabalho importante de pedagogos musicais como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edwin Gordon, Carl Orff (Campbell & Scott-Kassner, 1995) e Edgar Willems (Torres, 1998).

2.8.1. Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), um músico e pedagogo suíço que foi professor de Solfejo, Harmonia e Composição no Conservatório de Genebra, criou o seu próprio método de educação musical no início do século XX. O seu método assenta em três pilares: o movimento associado ao ritmo (*eurythmics*), o treino auditivo (através do solfejo cantado) e a improvisação (Campbell & Scott-Kassner, 1995). Se, por um lado, o corpo é o instrumento rítmico natural, associado ao movimento, a voz é o instrumento melódico natural, constituindo assim o instrumento de expressão do solfejo cantado (Moreira, 2003, p. 18). O seu método tem como objectivos desenvolver a audição relativa, para que o músico entenda as relações entre as diferentes tonalidades, e a audição absoluta, para os alunos reconhecerem a altura absoluta dos sons. Os exercícios utilizados no solfejo Dalcroze incidem não só na componente auditiva, mas também na leitura e na escrita, englobando, entre outros, a entoação de intervalos, escalas, acordes, inversões e modulações. Para Dalcroze, os verdadeiros músicos seriam capazes de ouvir interiormente aquilo que está escrito nas partituras (Moreira, 2003).

2.8.2. Kodály

Zoltán Kodály (1882-1967) foi um compositor, etnomusicólogo e pedagogo húngaro. Ensinou Composição, Harmonia, Contraponto e Orquestração na Academia de Música de Budapeste de 1907 a 1940. As suas visões de Educação Musical respeitantes ao canto

a capella, à leitura e ao repertório musical tradicional foram cristalizadas no método que ficou conhecido como Método Kodály, tendo este sido elaborado por estudantes seus e colegas, como Jeno Ádám, Lajos Bárdos e Katalin Forrai (Campbell & Scott-Kassner, 1995). O desenvolvimento da audição interior, ou seja, a capacidade de imaginar sons mentalmente sem os ouvir externamente ou cantar, é uma componente importante do método (Campbell & Scott-Kassner, 1995) que valoriza o desenvolvimento da audição relativa. No entanto, o sistema absoluto é também introduzido “desde o primeiro momento da iniciação à escrita”, utilizando o sistema de letras inglês em vez das sílabas musicais utilizadas em Portugal (Cruz, 1995, p. 7).

2.8.3. Gordon

Edwin Gordon (1927-2015), um pedagogo americano, começou a desenvolver o seu método nos anos 70 do século XX, que viria a originar a sua Teoria de Aprendizagem Musical (Campbell & Scott-Kassner, 1995). A audição é um termo cunhado por Gordon semelhante à audição interior, mas que pressupõe um conhecimento analítico dos sons imaginados, traduzido nas relações que se estabelecem entre eles. A audição é desenvolvida através quer da utilização da solmização relativa (que permite desenvolver a audição relativa), quer através da utilização de sílabas rítmicas. Para Gordon, como para outros pedagogos, a teoria musical só deve ser implementada posteriormente ao desenvolvimento da prática musical. O método de Gordon tem a especificidade de poder ser utilizado em idades muito precoces, incluindo em aulas para bebés (Cruz, 1995).

2.8.4. Willems

Edgar Willems (1890-1978) foi um pedagogo belga, que teve como professor Émile Jaques-Dalcroze, ao qual ele atribui uma grande importância na sua formação musical. Willems trabalhou com adultos e com crianças desde os 3 anos de idade. A partir de 1950, intensificou o seu trabalho de divulgação do seu método em Portugal, Alemanha e França, sendo que, a partir de 1956, fundou o curso de Iniciação Musical no Conservatório de Genebra (Alves, 2015). O método Willems caracteriza-se, no plano

filosófico, pela sua relação da música com a vida. Preconiza a vivência musical antes da conceptualização, ou seja, de acordo com este método, a sequência de aprendizagem deve assentar em primeiro lugar na vivência dos fenómenos musicais, depois na vivência afectiva e sensorial e só mais tarde, na consciencialização dos fenómenos musicais, dando especial prevalência à melodia. Como tal, as canções ocupam um lugar de destaque no método Willems (Alves, 2015). O método Willems utiliza o sistema de Dó-fixos, favorecendo o desenvolvimento da audição absoluta (Faria, 2017).

2.9. A disciplina de Formação Musical e o desenvolvimento de audição absoluta e/ou relativa

A disciplina de Formação Musical em Portugal tem as suas bases na disciplina de *Preparatórios e Rudimentos*, a primeira de seis aulas de música do Conservatório de Música (em Lisboa), aquando da sua criação em 1835 (Carneiro & Vieira, 2017). Ao longo dos anos passou por várias designações - *Rudimentos*, *Preparatórios e Solfejo*, *Solfejo e Educação Musical*.

Carneiro e Vieira (2017) referem que só finalmente em 1998 é a que a disciplina assume a designação por que é conhecida hoje em dia: Formação Musical. Segundo o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho, “(...) a disciplina de Formação Musical prevê o desenvolvimento das bases gerais da formação musical no curso básico de música e o aprofundamento da educação musical e conhecimentos nos domínios das Ciências Musicais no curso complementar de música”.

A educação do ouvido é um dos aspetos centrais da disciplina de Formação Musical, que se traduz no “(...) desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons musicais ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir os sons/estruturas sonoras escritos” (Pedroso, 2004, p. 8). Pedroso defende que, por oposição a “(...) um treino auditivo muitas vezes redutor” reduzido às componentes da altura e da duração dos sons, a Formação Musical deve abordar “(...) os elementos de expressão musical de que os músicos – compositores, intérpretes ou ouvintes – de facto precisam (timbre, dinâmica, densidade, textura, articulação, tessitura, andamento, estrutura...)” (Pedroso, 2004, p. 8).

Em Portugal, no que diz respeito à componente melódica da música, o sistema de nome de notas mais utilizado é o sistema de Dó-fixo, embora exista um número considerável de professores que utilizam outros sistemas, tais como a solmização relativa. É mais comum verificar-se a utilização de sistemas de solmização relativa (em paralelo com o sistema de Dó-fixo) entre professores formados mais recentemente (Almeida, 2014).

Mais recentemente, foi editado pelo Ministério da Educação um Plano de Aprendizagens Essenciais referente à disciplina de Formação Musical, que tem como objectivo “a formação gradual ao nível das competências associadas à audição e leitura musical, sem comprometer, no entanto, a formação prévia e imprescindível de competências sensoriais” (Plano de Aprendizagens Essenciais de Formação Musical – Ensino Básico, 2020, p. 1). O plano de aprendizagens essenciais refere ainda que “toda a aprendizagem musical é cumulativa, evolutiva e sempre aberta a novas informações, sendo observável uma gradual complexificação, tanto na componente oral como na escrita” (Plano de Aprendizagens Essenciais de Formação Musical – Ensino Básico, 2020, p. 1). Neste plano, não se verificou qualquer referência direta ao desenvolvimento da audição relativa e/ou absoluta.

3. Metodologia de investigação

Nesta secção, será descrita a metodologia do projecto de investigação, nomeadamente a sua perspectiva teórica, os métodos de recolha e de análise de dados utilizados, os critérios de escolha dos participantes e a sua caracterização, a validade e fiabilidade do estudo, assim como os cuidados éticos.

3.1 Metodologia e perspectiva teórica

A metodologia utilizada neste projeto de investigação é do tipo qualitativo, apoiando-se na recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social, utilizando para esse fim procedimentos empíricos (Afonso, 2005). Pretende-se, assim, criar e relacionar conceitos que permitam interpretar e compreender essa realidade (Afonso, 2005).

Do ponto de vista ontológico, o paradigma qualitativo inclina-se para uma posição relativista, ou seja, considera a existência de múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais. Já do ponto de vista epistemológico, o paradigma qualitativo é subjectivo, na medida em que atribui importância ao papel do investigador ou construtor de conhecimento (Coutinho, 2014). Assim, este paradigma distancia-se das propostas do positivismo ou do paradigma quantitativo. Pretende, portanto, “substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2014, p. 13).

A nível metodológico, a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo, já que o investigador adopta uma postura que pretende compreender a situação sem previamente impor expectativas ao fenómeno estudado. Assim, a teoria surge apenas depois dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação, na interpretação e significados próprios e não em hipóteses formuladas previamente pelo investigador, que seriam posteriormente comprovadas e generalizadas (Coutinho, 2014).

3.2 Métodos de recolha de dados

Neste subcapítulo, são apresentadas as informações referentes aos métodos de recolha de dados, nomeadamente as entrevistas semi-estruturadas e os critérios de selecção dos participantes.

3.2.1. Entrevistas semi-estruturadas

A fim de recolher os dados que possibilitariam dar respostas às perguntas de investigação, foram realizadas entrevistas, tanto a alunos como a professores. As entrevistas são uma técnica de recolha de dados frequentemente utilizada na investigação do tipo qualitativo e baseiam-se numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente (Afonso, 2005).

Tendo em conta os objectivos deste projecto de investigação e o tipo de dados que se pretendiam recolher, optou-se por realizar entrevistas do tipo semi-estruturado, que constituem um formato intermédio entre as entrevistas estruturadas e as entrevistas não estruturadas. Apesar de o modelo global ser equivalente ao das entrevistas não estruturadas, os temas são, quase sempre, mais específicos (Robson & McCartan, 2016). São, assim, apropriadas para projectos de investigação em que o entrevistador está elevadamente envolvido no processo investigativo, como sendo projectos de investigação de pequena escala, em que o investigador é concomitantemente o entrevistador, tal como neste projecto de investigação (Robson & McCartan, 2016). Este tipo de entrevista é conduzido a partir de um guião, que constitui o instrumento de gestão da entrevista. Este guião é elaborado tendo em conta as questões de pesquisa e os eixos de análise do projecto de investigação, tendo um carácter matricial, em que o conteúdo da entrevista é organizado por objectivos, questões e itens ou tópicos. Para cada questão, há uma correspondência de vários itens ou tópicos a serem utilizados na gestão do discurso do entrevistado (Afonso, 2005). No caso dos guiões elaborados para as entrevistas deste projecto de investigação, algumas das perguntas continham alíneas que permitiram uma maior especificação das perguntas principais. Contudo, as entrevistas semi-estruturadas são flexíveis, na medida em a ordem das perguntas pode

ser modificada consoante o desenrolar da entrevista. Consequentemente, podem surgir perguntas adicionais, no decorrer do discurso do entrevistado, tal como se verificou nas entrevistas realizadas neste projecto de investigação. Existe, assim, uma liberdade considerável no que diz respeito à sequenciação das perguntas, à sua formulação exata e ao tempo despendido em cada tópico, assim como a atenção que lhe é dada (Robson & McCartan, 2016).

3.2.2. Instrumentos de recolha de dados

O guião da entrevista realizada aos professores foi o seguinte:

Dados gerais

- 1- Há quanto tempo leciona Formação Musical?
- 2- Que níveis de Formação Musical teve oportunidade de leccionar ao longo do seu percurso?
3. Tem audição absoluta?
 - 3.1. Se sim, quão precisa é a sua audição absoluta?

Experiência com alunos com audição absoluta e características desses alunos

4. Já teve ou tem alunos com audição absoluta?
 - 4.1. Se sim, quão precisa era ou é a audição absoluta desses alunos?
 - 4- Em que aspectos é que os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta?
 - 4.1. Há alguma actividade em que revelem mais facilidade?
 - 4.2. Há alguma actividade onde apresentam mais dificuldades?
- 5- No caso das tarefas mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar?
 - 5.1. Qual tem sido a reacção dos alunos a essas estratégias?

Estratégias para o desenvolvimento da audição relativa

6. Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza para:
 - 6.1. desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?
 - 6.2. desenvolver a leitura melódica tonal e atonal?
 - 6.3. reconhecer funções harmónicas?

6.4. reconhecer acordes em contexto não tonal?

Estratégias para o desenvolvimento da audição relativa em alunos com audição absoluta

7. Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa?

7.1. Porquê?

7.2. Se sim, que estratégias utiliza para desenvolver a audição relativa alunos com audição absoluta?

7.3. Qual tem sido a resposta dos alunos a essas estratégias?

Influência do tipo de audição do professor na lecionação da Formação Musical

8. Considera que o facto de ter/ não ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

Outras informações

9. Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dito na entrevista que considere relevante para este tópico?

Já o guião das entrevistas realizadas aos alunos foi o seguinte:

Dados Gerais – Percurso enquanto aluno de música

1. Fala um pouco sobre o teu percurso enquanto aluno de música.

1.1. Com que idade começaste a estudar música?

1.2. Começaste logo por frequentar aulas de Formação Musical desde que começaste a estudar música, ou apenas mais tarde?

1.3. Se começaste a frequentar Formação Musical mais tarde, quando foi?

Audição Absoluta

2. Desde quando te lembras de ter audição absoluta?

3. Sobre a tua audição absoluta:

3.1. Consegues identificar o nome das notas que ouves sem nenhuma referência externa?

3.2. Consegues cantar notas na altura correcta sem nenhuma referência externa?

3.3. Há algum instrumento em que identifies o nome das notas mais facilmente?

3.4. Há algum instrumento em que identifies o nome das notas com menos facilidade?

3.5. Consegues distinguir as notas correspondentes às teclas brancas ou pretas do piano quando nomeias ou quando cantas as notas?

3.6. Consideras que identificar o nome das notas em alguns registos (grave, médio ou agudo) é mais fácil do que noutros?

Vantagens e desvantagens da audição absoluta na Formação Musical e na prática musical

4. Que vantagens te trouxe a audição absoluta nas aulas de Formação Musical?

(memorização, reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal, identificação harmónica– acordes em contexto não tonal e funções harmónicas)

4.1. E que vantagens te traz a Audição Absoluta na tua prática enquanto músico?

5. Sentes dificuldades em algum tipo de exercício nas aulas de Formação Musical, devido à audição absoluta? (memorização, reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal, identificação harmónica – acordes em contexto não tonal e funções harmónicas)

5.1. Se sim, há alguma estratégia utilizada ou aconselhada pelos teus professores que te ajude a superar essas dificuldades?

5.2- Sentes que a Audição Absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto músico?

5.3. Se sim, há alguma estratégia que utilizes para superar essas dificuldades?

Audição Relativa

6. Consideras importante desenvolver a audição relativa?

6.1. Porquê?

Estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da audição relativa

6.2. Há ou houve alguma estratégia utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres a Audição Relativa?

6.3. Consideras que essas estratégias te ajudaram a desenvolver a audição relativa? (memorização, reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal, identificação harmónica– acordes em contexto não tonal e funções harmónicas)

Outras informações

7. Gostarias de acrescentar alguma informação que não tenha sido dito na entrevista que consideres relevante para este tópico?

As entrevistas foram iniciadas com uma introdução que explicou o seu propósito e que assegurou o anonimato dos participantes.

Todas as entrevistas foram realizadas entre os dias 17 de Maio de 2022 e 20 de Junho de 2022.

3.2.3. Participantes

Como referido anteriormente, foram entrevistados alunos e professores, por se considerar o contributo destas duas partes essencial a uma melhor compreensão do tema deste projecto de investigação. Dividiram-se, então, os participantes entrevistados em dois grupos:

- Alunos (serão designados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8)
- Professores (serão designados por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10).

3.2.3.1 Critérios de selecção dos participantes - Professores

A escolha dos 10³⁰ professores participantes baseou-se em cinco critérios (três obrigatórios e dois preferenciais):

- **Níveis de ensino leccionados** (professores que leccionam no ensino superior com experiência prévia obrigatória no ensino básico e secundário; professores que leccionam no ensino básico e/ou secundário) – considerou-se que seria importante entrevistar professores do ensino superior por serem especialistas na sua área de ensino e por terem experiência prévia de leccionação nos outros ciclos de ensino. Optou-se por escolher, também, professores de outros ciclos de ensino, por se considerar que a sua experiência é complementar à informação obtida pelos professores do ensino superior e constituiria, da mesma forma, um contributo valioso e esclarecido.
- **Tipo de audição** (audição absoluta ou audição relativa) - considerou-se que seria importante ter perspectivas de professores com audição absoluta e de professores sem audição absoluta, uma vez que se supôs que pudesse haver

³⁰ Inicialmente tinha-se previsto entrevistar o mesmo número de professores e de alunos. No entanto, por lapso, não foi confirmado o tipo de audição de um dos participantes (assumiu-se erradamente, que um dos professores entrevistados não possuía audição absoluta, quando de facto possuía). Assim, foi necessário entrevistar mais 2 professores para equilibrar o número de professores com audição absoluta e sem audição absoluta, sem prejuízo dos critérios anteriormente definidos.

diferenças tanto na forma como os professores leccionavam como na percepção das dificuldades decorrentes do tipo de audição dos alunos.

- **Experiência com alunos com audição absoluta** – foram excluídos possíveis participantes que não tinham tido contacto com alunos com audição absoluta
- **Anos de experiência de leccionação** (preferencialmente, mais de 5) - considerou-se que professores mais experientes teriam tido mais contacto com alunos com audição absoluta do que professores com poucos anos de experiência e, como tal, compreenderiam melhor o fenómeno e poderiam dar um contributo mais substancial para o projecto de investigação;
- **Área geográfica de leccionação** (preferencialmente, mais do que uma zona do país) - considerou-se que apenas entrevistar professores de uma área geográfica do país poderia ser limitante, uma vez que estes professores poderiam ter tido percursos académicos semelhantes (habilitações conferidas pelas mesmas instituições de ensino superior) e também experiências de ensino semelhantes (uma vez que os alunos são da mesma área geográfica). Entendeu-se, portanto, que seria mais benéfico para a investigação entrevistar professores de zonas diferentes do país.

Tendo em conta estes critérios, procuraram-se professores com este perfil através de vários contactos de professores de Formação Musical que lecionam em várias zonas do país e de alunos do ensino superior de várias instituições.

Os professores a serem entrevistados foram contactados entre os dias 16 de Maio e 13 de Junho de 2022, para solicitação das entrevistas.

3.2.3.2. Caracterização dos participantes - Professores

A Tabela 4 apresenta as principais informações relativamente à descrição dos professores entrevistados.

Tabela 4 - Caracterização dos Professores³¹

| Participantes | Região | Anos de Experiência | Graus lecionados | Audição Absoluta | Experiência com alunos |
|---------------|--------|---------------------|------------------|------------------|------------------------|
|---------------|--------|---------------------|------------------|------------------|------------------------|

³¹ Na Tabela: IM – Iniciação Musical; ES – Ensino Superior; N- Não; S – Sim.

| | | | | | com audição absoluta |
|-----|--------|-----|---------------------------------|---|----------------------|
| P1 | Norte | 24 | IM até 8º grau | N | S |
| P2 | Lisboa | 8 | 1º até 8º grau | S | S |
| P3 | Lisboa | 20 | IM até ES | S | S |
| P4 | Norte | 30+ | IM, 4º grau, 6º grau, ES | S | S |
| P5 | Lisboa | 24 | IM até ES | S | S |
| P6 | Lisboa | 20 | IM, 3º, 5º, 6º, 7º, 8º grau, ES | N | S |
| P7 | Lisboa | 46 | IM até ES | S | S |
| P8 | Norte | 20+ | IM até ES | N | S |
| P9 | Norte | 16 | IM até 8º grau | N | S |
| P10 | Norte | 22 | 1º ao 5º grau, ES | N | S |

Através da Tabela 4 podemos verificar que foram contactados:

- 5 professores do Norte de Portugal (Porto, Paços de Brandão e Aveiro); 5 professores da Área Metropolitana de Lisboa;
- 7 professores que leccionam no ensino superior de música (3 dos quais também leccionam atualmente no ensino básico e secundário); 3 professores que apenas leccionam no ensino básico e secundário do ensino especializado de música;
- professores com audição absoluta e professores sem audição absoluta, sendo que: dos 6 professores do ensino superior que foram entrevistados, 3 tinham audição absoluta; dos 4 professores do ensino regular entrevistados, 2 tinham audição absoluta.

3.2.3.3. Critérios de selecção dos participantes - Alunos

A escolha dos alunos participantes incidiu exclusivamente em alunos do ensino superior de música, preterindo alunos de outros ciclos de estudos, já que se considerou que o seu contributo seria mais esclarecido e enriquecedor para a investigação. Uma vez que estes alunos já passaram por todos os outros ciclos, teriam, à partida, maior capacidade de reflexão, quer sobre o seu tipo de audição e as facilidades e/ou dificuldades que lhe são inerentes, quer sobre o processo de aprendizagem e a utilização de estratégias pelos professores de Formação Musical nas aulas.

Com o intuito de obter os contactos e a autorização dos alunos do ensino superior para as entrevistas, foram contactados os 7 professores da Escola Superior de Música de Lisboa, que lecionam a Unidade Curricular de Formação Auditiva e Formação Musical, no dia 29 de Abril de 2022. Uma vez que não se conseguiu reunir as autorizações da totalidade de alunos que se pretendia entrevistar (8), foram também contactados os 3 professores que leccionam a Unidade Curricular de Educação Auditiva e Teoria Musical da Academia Nacional Superior de Orquestra no dia 9 de Maio de 2022. A estes professores foi pedido que perguntassem aos seus alunos com audição absoluta (foi indicada como definição de audição absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta), se estariam disponíveis para ser entrevistados e, nos casos afirmativos, os alunos forneceram os seus contactos aos professores. Posteriormente, estes contactos foram enviados ao investigador e, a partir daí, as entrevistas foram agendadas com os alunos.

3.2.3.4. Caracterização dos participantes - Alunos

Uma vez que os 8 alunos seleccionados para serem entrevistados foram sugeridos por professores da Escola Superior de Música de Lisboa e da Academia Nacional Superior de Orquestra, todos os alunos entrevistados estudam atualmente na Região de Lisboa.

Destes 8 alunos participantes, 5 encontram-se a frequentar a Licenciatura em Violino, 2 frequentam a licenciatura em Direcção Coral e Formação Musical (DCFM) e 1 frequenta a licenciatura em Música na Comunidade (LMC), tal como é possível observar na *Tabela 5*. Nesta tabela é possível também consultar as idades relativas ao início dos estudos musicais de cada aluno, assim como as idades correspondentes ao início da frequência de aulas de Formação Musical de cada aluno.

Tabela 5 - Caracterização dos alunos entrevistados³²

| Participante | Idade de início dos estudos musicais (em anos) | Idade de início das aulas de FM (em anos) | Curso/ Instrumento(s) |
|--------------|--|---|-----------------------|
| A1 | 2 | 9 | DCFM/ Piano, voz |

³² Na tabela: DCFM – Direcção Coral e Formação Musical; LMC – Licenciatura em Música na Comunidade.

| | | | |
|----|----|----|----------------------------|
| A2 | 5 | 9 | Violino |
| A3 | 10 | 10 | DCFM/ Piano, guitarra, voz |
| A4 | 11 | 11 | Violino |
| A5 | 6 | 6 | Violino |
| A6 | 9 | 9 | Violino |
| A7 | 9 | 9 | Violino |
| A8 | 7 | 10 | LMC/ Guitarra, saxofone |

Observando a informação da *Tabela 5*, é possível verificar que todos os alunos iniciaram os estudos musicais até aos 11 anos de idade, tendo a maioria deles (5) iniciado os estudos entre os 5 e os 9 anos de idade. O aluno A1 destaca-se pela precocidade na introdução ao ensino de música, já que começou a sua formação musical aos 2 anos de idade. Já quanto ao início da frequência de aulas de Formação Musical, todos os alunos começaram as aulas entre os 6 e os 11 anos de idade.

A *Tabela 6* elenca as idades em que cada um dos alunos participantes tomaram consciência de terem audição absoluta.

Tabela 6 - Tomada de consciência da audição absoluta pelos alunos

| Participante | Idade de descoberta da audição absoluta | Descoberta por um professor | O desenvolvimento da audição absoluta foi um processo |
|--------------|---|-----------------------------|---|
| A1 | 10 | X | |
| A2 | 11 | | X |
| A3 | 11 | X | |
| A4 | 14 | X | |
| A5 | 7 | X | X |
| A6 | 13 | X | |
| A7 | 15 | | |
| A8 | 11 | X | X |

Na *Tabela 6*, são também incluídos os aspetos em comum verificados aquando da descoberta da audição absoluta dos alunos. Assim, os participantes A1, A3, A4, A5, A6 e A8 afirmam que tomaram consciência da audição absoluta em contexto de aulas, através de um professor que os testou e informou que tinham audição absoluta. Já os alunos A2, A5 e A8 referiram que a aquisição de audição absoluta foi um processo que se desenvolveu ao longo dos anos, sendo que, no momento em que descobriram que tinham algumas referências, a sua audição absoluta era menos desenvolvida do que atualmente, tendo-se consolidado ao longo dos anos.

A *Tabela 7* apresenta as características da audição absoluta de cada aluno participante:

Tabela 7 - Caracterização da audição absoluta dos alunos³³

| Participante | Consegue identificar | Consegue cantar | Em que instrumentos | Consegue distinguir sustentidos e bemóis | Em que registos têm mais facilidade |
|--------------|----------------------|-----------------|---------------------|--|-------------------------------------|
| A1 | S | S | T | S | T* |
| A2 | S | S | T | S | M/A |
| A3 | S | S | T | S | T |
| A4 | S | S | T | S | M/A |
| A5 | S | S | T | S | M/A |
| A6 | S | S | T | S | M/A |
| A7 | S | S | T | NS | T |
| A8 | S | S | T | S | T |

Tal como podemos observar na Tabela 7, todos os alunos participantes conseguem identificar os nomes das notas e também produzi-las, através da voz. Conseguem, ainda, identificar a altura sonora produzida por todos os instrumentos e, à excepção do aluno A7, conseguem, com precisão e certeza, distinguir as notas naturais das notas com acidentes. O aluno A7 afirma que, por vezes, engana-se na identificação e produção das notas por meio-tom. É interessante constatar que todos os alunos que têm mais facilidade em identificar o nome das notas no registo médio e agudo tocam violino (A2, A4, A5, A6). Já o aluno A7 também toca violino, mas afirma ter facilidade de identificação do nome de notas em todos os registos. Quanto aos alunos que tocam instrumentos harmónicos (A1, A3 e A8), todos têm facilidade ao longo de todos os registos, excepto o aluno A1, que afirma ter mais dificuldade nos registos extremos, quando as notas são muito graves ou muito agudas.

3.3 Métodos de análise de dados

Antes de proceder à análise de dados, procedeu-se à transcrição das entrevistas³⁴.

³³ Na Tabela: S – Sim; T – Todos; T* - Todos os registos, excepto os registos mais extremos (grave e agudo); M/A – Registos médio e agudo.

³⁴ As transcrições das entrevistas aos alunos poderão ser encontradas nos anexos 10 a 17 e as transcrições realizadas aos professores poderão ser encontradas nos anexos 18 a 27.

De modo a uniformizá-la, as entrevistas foram transcritas de acordo com o seguinte protocolo de transcrição, baseado em Almeida (2014) e Silva (2018):

- será incluída apenas a informação relevante para a investigação em curso, ou seja, relacionada com o desenvolvimento da audição relativa em alunos com audição absoluta;
- não serão transcritas repetições de discurso nem erros gramaticais;
- não serão transcritos os elementos idiossincráticos do discurso (pausas, vocalizações involuntárias, interjeições, entre outros), a menos que se venham a revelar necessários para a compreensão do discurso;
- os detalhes não verbais apenas serão transcritos quando considerados importantes para a compreensão do discurso, sendo colocados entre duplos parêntesis;
- a linguagem será sujeita a uma simplificação sempre tal se revele necessário, de forma a tornar-se perceptível, porém mantendo-se o mais fiel possível ao significado do discurso original;
- sempre que necessário, será adicionada informação de forma a facilitar a compreensão do discurso, sendo a mesma colocada entre parêntesis retos;
- as palavras estrangeiras serão transcritas a itálico;
- serão retiradas informações que possam tornar os participantes facilmente identificáveis;
- serão utilizados os seguintes símbolos:
 - [texto] – informação acrescentada;
 - ((texto)) – informação não verbal relevante para a compreensão do discurso;
 - (...) – indicação de que foram omitidos excertos da entrevista;
 - *texto* – correspondente a estrangeirismos.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo é “(...) um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior.” (Coutinho, 2015, p.217) A tentativa de atingir objectividade

neste processo é levada a cabo pela criação específica de regras ou critérios de selecção, que foram estabelecidos antes da análise dos dados (Gray, 2004).

Para auxiliar à análise de conteúdo, foi utilizado o *software* QDA Miner Lite, da empresa de *software* Provalis Research.

As categorias concebidas para a análise de dados das entrevistas aos professores foram as seguintes:

- Dados Gerais
 - Tempo de experiência
 - Níveis de FM leccionados
 - Tipo de audição
- Experiência com alunos com audição absoluta
 - Descrição do tipo de audição
 - Facilidades e dificuldades dos alunos
 - Estratégias para colmatar as dificuldades
 - Resposta dos alunos às estratégias
- Importância da audição relativa
- Estratégias para o desenvolvimento da audição relativa
 - em todos os alunos
 - em alunos com audição absoluta
 - Resposta dos alunos às estratégias
- Tipo de audição do professor e implicações para o ensino
- Outras informações

Já as categorias concebidas para a análise de dados das entrevistas aos alunos com audição absoluta foram as seguintes:

- Dados Gerais
 - idade de começo dos estudos musicais
 - idade de começo das aulas de FM
 - idade da descoberta da audição absoluta
 - características da audição absoluta
- Vantagens da audição absoluta

- nas aulas de Formação Musical
 - na prática musical
- Desvantagens da audição absoluta
 - nas aulas de Formação Musical
 - na prática musical
- Estratégias
 - utilizadas pelos professores de Formação Musical
 - para as desvantagens da audição absoluta
 - para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta
 - utilizadas pelos alunos
 - para colmatar dificuldades provenientes da audição absoluta na prática musical
- Importância do desenvolvimento da audição relativa
- Outras informações

3.4. Validade e fiabilidade

De acordo com Bell (1997), a fiabilidade de um teste ou de outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião. Já a validade diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever.

Quanto à validade de um método investigativo, Grey (2004) afirma que, uma vez que os dados recolhidos não são independentes, mas sim influenciados pela interpretação subjetiva do investigador, é necessário que o investigador adopte uma postura reflexiva, através da qual ele reflète criticamente sobre a sua influência no processo investigativo. Para isso, as interpretações do investigador devem ser avaliadas e reavaliadas várias vezes ao longo do processo investigativo, com sentido crítico. Tornar uma investigação qualitativa válida é difícil, uma vez que é difícil de replicá-la.

O processo de seleção dos participantes a serem entrevistados foi criterioso. Pesem embora as limitações temporais associadas a este projeto de investigação, procurou-se obter um conjunto de participantes que providenciasse uma diversidade de testemunhos que permitisse obter informação relevante sobre o tema (professores especialistas, professores que lecionam atualmente no ensino básico e secundário e alunos que estudaram no ensino especializado de música).

Segundo Gray (2004), a fiabilidade de um método refere-se à estabilidade dos resultados obtidos. Ou seja, um método seria fiável se, por exemplo, pudesse gerar os mesmos resultados, tendo sido feito por outro investigador. A fiabilidade dos dados recolhidos em contexto de entrevistas pode, também, ser aumentada através da preparação dos entrevistadores para a entrevista (Gray, 2004). Para o assegurar, as perguntas formuladas para as entrevistas foram concebidas e discutidas com a professora orientadora por forma a serem concisas e objetivas, o que permitiu obter o máximo de informação sobre o tema do projeto. As entrevistas foram também ensaiadas várias vezes com a professora orientadora, antes de terem sido feitas, permitindo: apurar quais as melhores formas de abordagem aos entrevistados; refletir sobre o tom de voz; antecipar eventuais situações não planeadas no decorrer das entrevistas.

3.5. Cuidados éticos

Blaxter et al. (1996, como citados por Bell, 2010, p. 56), afirmam que “uma investigação conduzida de forma ética envolve o consentimento informado das pessoas que vão ser entrevistadas (...) Fazem parte do processo os acordos relativos ao uso de dados e à forma como a sua análise vai ser comunicada e difundida.”

Para que estes preceitos éticos fossem cumpridos, foi explicado aos participantes contactados o propósito da entrevista e perguntou-se-lhes se aceitariam responder à mesma. As entrevistas foram gravadas apenas com o seu consentimento. Aos participantes, foi-lhes garantida a confidencialidade através da substituição dos seus nomes por referências codificadas. Da mesma forma, omitiram-se outras informações que pudessem comprometer o seu anonimato.

4. Análise de dados

Neste capítulo, será apresentada a informação referente à análise dos dados recolhidos através de 8 entrevistas realizadas a alunos com audição absoluta e de 10 entrevistas realizadas a professores de Formação Musical³⁵. Na análise dos resultados, serão abordadas as seguintes categorias: vantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical; desvantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical; vantagens da audição absoluta na prática musical, segundo os alunos; desvantagens da audição absoluta na prática musical, segundo os alunos; estratégias dos professores de Formação Musical para ajudar os alunos com audição absoluta a superar as dificuldades nas aulas; importância do desenvolvimento da audição relativa; estratégias para o desenvolvimento de audição relativa em todos os alunos (com e sem audição absoluta), segundo os professores; estratégias específicas dos professores de Formação Musical para desenvolver a audição relativa nos alunos com audição absoluta; tipo de audição do professor e implicações para o ensino da Formação Musical.

4.1. Análise dos resultados

Os dados recolhidos através das entrevistas aos professores e alunos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, sendo que estes serão apresentados separada e sequencialmente. No fim de cada subcapítulo, sempre que seja aplicável, haverá um cruzamento da informação recolhida nas entrevistas aos dois grupos de participantes.

4.1.1. Vantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical

Relativamente às vantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical (FM), a *Tabela 8* apresenta, de forma sucinta, se os alunos consideram que a audição absoluta é vantajosa na realização das diferentes actividades: memorização melódica;

³⁵ As transcrições das entrevistas aos alunos poderão ser encontradas nos anexos 10 a 17 e as transcrições realizadas aos professores poderão ser encontradas nos anexos 18 a 27.

reconhecimento e leitura melódica; reconhecimento de acordes isolados; reconhecimento de funções harmónicas.

Tabela 8 - Vantagens da audição absoluta na realização de actividades nas aulas de FM, segundo os alunos

| | | Participantes | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|
| | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 |
| Vantagens nas aulas de FM, segundo os alunos | Memorização melódica | | X | | | X | X | X | X |
| | Leitura melódica | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Reconhecimento melódico ³⁶ | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Reconhecimento de acordes isolados | X | X | | X | ? | | ? | X |
| | Reconhecimento de funções harmónicas | | | | X | | | | X |

A partir da observação da *Tabela 8*, podemos verificar que todos os alunos consideram que a audição absoluta é vantajosa para o reconhecimento melódico (associação verbal de uma melodia memorizada aos respectivos nomes de notas, ou realização de ditados melódicos) e para a leitura melódica, sendo estas as únicas actividades que reúnem consenso entre os alunos, no que diz respeito às vantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical. Neste contexto, o aluno A2 afirma que, em ditados melódicos, consegue escrever logo as notas, (“[a audição absoluta] facilita imenso”) e que a leitura é instantânea. Da mesma forma, o aluno A5 indica que “mal ouvia a nota, escrevia logo” e acrescenta que não tinha dificuldades na leitura.

Quanto à memorização melódica, 5 dos alunos (A2, A5, A6, A7 e A8) consideram que a audição absoluta não lhes trouxe vantagens, ao passo que os restantes (A1, A3 e A4) consideram-na vantajosa para essa actividade. O aluno A8 afirma o seguinte: “Sim, facilitou-me a memorização da altura dos sons, o que fez com que eu pudesse investir mais na parte em que tenho mais dificuldade, que é a parte rítmica.” Por outro lado, o aluno A3 considera que, em vez de trazer vantagens ao processo de memorização, a audição absoluta trouxe apenas desvantagens. Já o aluno A4 menciona ter muita

³⁶Associação verbal de uma melodia memorizada aos respetivos nomes de notas, ou realização de ditados melódicos.

facilidade em memorização, mas se essa facilidade está ligada à audição absoluta, tal como é possível verificar na seguinte afirmação: “(...) eu memorizo tudo, para além de melodias. Por exemplo: ritmo, polirritmia. Tudo isso não tem a ver com o ouvido absoluto e também tenho facilidade. Portanto, não sei se há uma relação directa com isso...”

Quanto às vantagens da audição absoluta no reconhecimento de acordes isolados, 5 alunos (A1, A2, A4, A6 e A8) consideram-na vantajosa, enquanto que 1 aluno (A3) considera que não é vantajosa. Os restantes alunos, A5 e A7 não deram uma resposta clara à pergunta.

Foi também possível verificar que alguns dos alunos ouvem os acordes “pela cor” (A1, A2, A7 e A8), ou seja, de forma relativa, embora possam também utilizar a audição absoluta no processo de reconhecimento; o aluno A5 afirma apenas utilizar a audição absoluta para identificar acordes de sétima.

Por último, em relação ao reconhecimento de funções harmónicas, 4 dos alunos (A1, A2, A3 e A6) consideram que a audição absoluta não é vantajosa e 2 alunos (A4 e A8) consideram que tem vantagens. Os alunos A5 e A7, no que respeita a este tipo de exercícios, também não deram uma resposta clara. Salienta-se ainda que os alunos A3, A4 e A6, apesar de utilizarem a audição absoluta para identificar os acordes isolados, não a utilizam na identificação de funções harmónicas.

Relativamente à opinião dos professores entrevistados, sobre as vantagens que alunos com audição absoluta podem apresentar na realização de actividades nas aulas de Formação Musical, podemos verificar na *Tabela 9*, que se resume a quatro tópicos.

Tabela 9 - Vantagens da audição absoluta na realização de actividades nas aulas de FM, segundo os professores

| | Participantes | | | | | | | | | |
|---|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 |
| Vantagens nas aulas de FM, segundo os professores | | | | | | | | | | |
| Leitura melódica ³⁷ | X | | | X | X | | | | X | X |
| Escrita de ditados melódicos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Leitura atonal | | | | | | | X | | | |
| Identificação de intervalos | | | X | | | | | | | |

É possível observar que há unanimidade entre os professores entrevistados no diz respeito às vantagens da audição absoluta na escrita de ditados melódicos: todos os professores afirmaram que os alunos com audição absoluta têm facilidade em escrever ditados melódicos. Metade dos professores (P1, P4, P5, P9 e P10) referiu, da mesma forma, que os alunos com audição absoluta têm facilidade em actividades de leitura melódica. Um dos professores, o P3, mencionou também a facilidade destes alunos ao nível da identificação de intervalos e o professor P7 referiu, ainda, a facilidade na leitura atonal, principalmente em contextos em que não há referências (como, por exemplo, após uma passagem em que só a orquestra toca e o coro entra posteriormente, no caso de se ser coralista, entoar a nota na altura correcta).

Comparando as respostas dos alunos com as dos professores entrevistados, podemos verificar que os dois grupos de participantes consideram a audição absoluta vantajosa para o reconhecimento melódico (onde se incluem os ditados melódicos), uma vez que todos os alunos e professores afirmaram que a audição absoluta é vantajosa neste aspecto. Metade dos professores (P1, P4, P5, P9 e P10) mencionou as vantagens da audição absoluta na leitura melódica, o que coincide com as respostas de todos os alunos, que sem excepção, consideram a audição absoluta vantajosa na realização destas actividades no contexto das aulas de Formação Musical.

Ainda assim, é importante assinalar que 5 dos alunos (A2, A5, A6, A7 e A8) consideram a audição absoluta vantajosa para a memorização de melodia e que 4 dos alunos (A1,

³⁷ Não é especificado pelos professores se a leitura melódica é tonal ou atonal.

A2, A4 e A8) consideram, de igual forma, que a audição absoluta é vantajosa para o reconhecimento de acordes isolados.

4.1.2. Desvantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical

Relativamente às desvantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical, as respostas dos alunos estão apresentadas na *Tabela 10*.

Tabela 10 - Desvantagens da audição absoluta na realização de actividades nas aulas de FM, segundo os alunos

| | | Participantes | | | | | | | |
|---|--|---------------|----|----|----|----|----|----|----|
| | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 |
| Desvantagens nas aulas de FM, segundo os alunos | Memorização melódica | X | | X | | | | | |
| | Escrita de ditados em afinação barroca | | X | | | | | | |
| | Entoação a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real | | | | X | | | | |
| | Entoação de transposições | | X | X | | | | | |
| | Reconhecimento de acordes isolados | | | X | | X | X | | |
| | Reconhecimento de funções harmónicas | X | | X | | | | | |

A desvantagem da audição absoluta nas aulas de Formação Musical mais mencionada, referida por 3 alunos (A3, A5 e A6), é a dificuldade no reconhecimento de acordes isolados. A memorização melódica (A1 e A3), a entoação de transposições (A2 e A3) e o reconhecimento de funções harmónicas (A1 e A3) foram mencionadas como desvantagens por dois alunos, cada uma, ao passo que a entoação a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real (A4) e a escrita de ditados em afinação barroca (A2) só foram apontadas por um aluno, cada uma. Já os alunos A7 e A8 não consideram que a audição absoluta apresenta desvantagens nas aulas de Formação Musical.

A *Tabela 11* elenca, por outro lado, as dificuldades que os professores entrevistados consideram que os alunos com audição absoluta têm.

Tabela 11 - Desvantagens da audição absoluta nas aulas de FM, segundo os professores

| | | Participantes |
|--|--|-----------------|
| Desvantagens nas aulas de Formação Musical, segundo os professores | Entoação de transposições | P3, P5, P6 |
| | Entoação no sistema de Dó-móvel | P6 |
| | Entoação a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real | P5, P6, P8, P10 |
| | Entoação, leitura e escrita em afinação diferente de Lá=440Hz | P5, P9, P10 |
| | Leitura de ritmo | P1, P3 |
| | Audição por relatividade | P4 |
| | Análise harmónica auditiva | P6, P7 |
| | Identificação de funções harmónicas pela “cor” | P8, P9 |

Através da observação da *Tabela 11*, podemos constatar que quatro professores (P5, P6, P8, P10) referem que os alunos apresentam muita dificuldade em entoar a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real e, de forma semelhante, três professores (P5, P9 e P10) assinalam as dificuldades apresentadas pelos alunos, sempre que a afinação difere da afinação-padrão (Lá=440Hz). Três professores (P2, P5 e P6) referem também a dificuldade dos alunos em transpor. A leitura de ritmo (P1 e P3), a análise harmónica auditiva (P6 e P7) e a identificação da cor das funções harmónicas (P8 e P9) são mencionadas por 2 professores cada uma, enquanto a entoação no sistema de dó-móvel é apenas referida por um professor (P6).

Comparando as respostas dos alunos com as dos professores entrevistados, podemos constatar que há algum grau de concordância entre os dois grupos de participantes relativamente às desvantagens da audição absoluta nas aulas de Formação Musical, no que diz respeito a: entoação de transposições (A2, A3, P2, P5 e P6); reconhecimento de funções harmónicas (A1, A3, P8 e P9), entoação a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real (A4, P5, P6, P8 e P10) e entoação, leitura e escrita em afinação diferente de Lá=440Hz (A2, P5, P9 e P10).

4.1.3. Vantagens da audição absoluta na prática musical, segundo os alunos

Relativamente às vantagens da audição absoluta na prática instrumental e em contexto de música de conjunto, a *Tabela 12* apresenta sinteticamente as principais vantagens elencadas pelos alunos.

Tabela 12 - Vantagens da audição absoluta na prática musical, segundo os alunos

| | | Alunos | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------|--|----|----|----|----|----|----|----|---|
| | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | |
| Vantagens na prática musical | Prática instrumental | Afinação do instrumento | X | X | X | X | | | | |
| | | Coordenação da voz com o piano | X | | | | | | | |
| | | Memorização/ compreensão do ritmo | X | | | | | | | |
| | | Leitura de peças devido à audição interior | | X | | X | X | | | |
| | Música de conjunto | Audição das notas dos outros instrumentos | | X | X | X | X | X | | X |
| | | Adaptação à afinação do grupo | | | | | | | X | |

A observação da *Tabela 12* permite verificar que, no que diz respeito à prática instrumental, metade dos alunos entrevistados (A1, A2, A3 e A4) realçam a facilidade em afinar o instrumento ou a voz devido à audição absoluta e que três alunos (A2, A4 e A5), todos violinistas, afirmam que a audição absoluta aliada à audição interior aquando da leitura de uma partitura, facilita esse processo. Já em música de conjunto, 6 dos alunos (todos, excepto os alunos A1 e A7), afirmam que a audição absoluta é vantajosa quando tocam com outros músicos, já que permite saber que notas os outros músicos estão a tocar ou a cantar. Por outro lado, o aluno A7, que possui audição absoluta com desvio ocasional de meio-tom, afirma que, devido às características da sua audição absoluta, consegue facilmente adaptar-se à afinação do grupo, caso haja flutuações ou quando a afinação escolhida é diferente da afinação-padrão (Lá=440Hz).

4.1.4. Desvantagens da audição absoluta na prática musical, segundo os alunos

Em geral, os alunos consideram que não existem desvantagens da audição absoluta na prática musical individual e em conjunto.

A única desvantagem apontada pelos alunos A1 e A3 é verificada em Coro: quando o Coro baixa de afinação, estes alunos têm dificuldade em continuar a cantar, uma vez que o som que ouvem ser cantado é diferente daquele que está escrito na partitura. Sobre essa dificuldade, o aluno A3 afirma o seguinte: “Nas primeiras vezes em que o coro baixava a afinação, eu tinha de me calar e não conseguia cantar mais. Agora, aos poucos, já vou tentando adaptar-me.”

4.1.5. Estratégias dos Professores de FM para ajudar os alunos com audição absoluta a superar as dificuldades nas aulas de FM

Os alunos mencionaram algumas estratégias utilizadas pelos seus professores de Formação Musical para os auxiliar nas dificuldades que apresentavam nas aulas de Formação Musical, associadas à audição absoluta, tal como é possível verificar na *Tabela 13*.

Tabela 13 - Estratégias dos professores para as dificuldades dos alunos com audição absoluta, segundo os alunos

| | | Participantes | | | | | | | |
|--|--|---------------|----|----|----|----|----|----|----|
| | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 |
| Estratégias dos professores para as dificuldades em FM | Transposição melódica e harmónica | X | | | | | | | |
| | Identificação da cor dos acordes | | | | | X | | | |
| | Treino e insistência | | X | X | | | X | | |
| | Não são utilizadas estratégias específicas | | | | X | | | X | X |

São mencionadas a transposição melódica e harmónica (A1), a identificação da cor dos acordes (A5) e a prática e insistência para superar dificuldades (A2, A3 e A6). É possível observar ainda que três dos alunos indicam que não são utilizadas estratégias específicas pelos professores de Formação Musical para os ajudar com as dificuldades decorrentes da audição absoluta (A4, A7 e A8).

Nas entrevistas realizadas aos professores constatou-se que não utilizam estratégias específicas para ajudar os alunos com audição absoluta a superar as dificuldades relacionadas com o seu tipo de audição, à excepção de três participantes (P7, P9 e P10)³⁸. As estratégias enunciadas por estes professores foram:

- Utilização de escalas-modelo para identificação de funções harmónicas (P7):
- Tocar rapidamente uma progressão de funções harmónicas (P9)
- Entoar a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real. (P9, P10)

Relativamente à “utilização de escalas-modelo para identificação de funções harmónicas”, o P7 explica que ao tocar uma progressão numa qualquer tonalidade Maior, pede aos alunos para transporem para Dó Maior em audição interior e, a partir, daí, concluírem quais são as funções harmónicas. Da mesma forma, numa qualquer tonalidade menor, solicita aos alunos que transponham a progressão para Lá menor. No contexto modal, o procedimento é o mesmo: por exemplo, no modo de Ré, transpor para Ré. Sobre esta estratégia, o professor P7 afirma o seguinte: “É, no fundo, ir muito à forma de escrita mais fácil, que é onde não há armação de clave. (...) O que eu noto é que, passado uns tempos, já não têm de transpor, já conseguem pensar assim.”

Quanto à estratégia sugerida pelo P9 – identificação de uma progressão de funções harmónicas tocada rapidamente - segundo este participante, impedirá, pelo menos em parte, que os alunos analisem as notas individuais de cada acorde e oiçam mais a cor das funções harmónicas.

Por fim, ambos os professores P9 e P10 pedem aos alunos com audição absoluta que entoem a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real. O professor

³⁸ Alguns professores indicaram que utilizam as mesmas estratégias para todos os alunos, que estão relacionadas com o desenvolvimento da audição relativa. Nesse sentido, essas estratégias serão apresentadas mais à frente.

P10 indica que realiza nas suas aulas actividades como entoação de escalas, ordenações e padrões melódicos, nas quais dá um nome de nota de referência diferente do som real (por exemplo, Dó, quando o som real é um Sol), de forma a desenvolver a audição relativa dos alunos com audição absoluta.

4.1.6. Importância do desenvolvimento da audição relativa

Todos os participantes entrevistados (alunos e professores) consideram importante o desenvolvimento da audição relativa.

A *Tabela 14* apresenta, de forma sucinta, as razões pelas quais os alunos consideram importante o desenvolvimento da audição relativa:

Tabela 14 - Justificação da importância do desenvolvimento da audição relativa, segundo os alunos

| | | Participantes |
|---------------------------------|--|----------------|
| Importância da audição relativa | Permite identificar auditivamente os acordes pela cor | A1, A3 |
| | Possibilita uma maior compreensão musical | A1, A3, A4, A7 |
| | Apoia a leccionação (essencial para futuros professores de FM) | A1 |
| | Permite compensar uma possível perda da audição absoluta com a idade | A2 |
| | Facilita a adaptação da afinação em contexto de música de conjunto | A4, A5, A6 |
| | Permite transpor mais facilmente | A8 |

Através da observação da *Tabela 14*, pode verificar-se que metade dos alunos (A1, A3, A4 e A7) consideram que a audição relativa possibilita uma compreensão musical que não pode ser conseguida apenas através da audição absoluta. Os alunos A4, A5 e A6 indicam, por sua vez, que a audição relativa os ajudaria a conseguir adaptar a afinação, quando tocassem com outros músicos. Já os alunos A1 e A3 afirmam que a audição relativa é importante para conseguirem ouvir a cor dos acordes, por oposição a apenas ouvirem as notas individuais que os compõem. Por último, o aluno A1, do curso de

Direção Coral e Formação Musical afirma que a audição relativa lhe vai permitir ser um melhor professor de Formação Musical; o aluno A2 referiu como única vantagem da audição relativa o facto de audição absoluta poder vir a ser perdida, com a idade e o aluno A8 considera que a audição relativa seria uma mais-valia para conseguir transpor mais facilmente.

Quando questionados sobre as principais razões pelas quais consideram importante o desenvolvimento de audição relativa em alunos com audição absoluta, os professores indicaram que este é o tipo de audição mais importante para um músico (P1, P2, P4, P7, P8) – “(...) quem não tem ouvido relativo, não é músico (...)” (P7). Uma das justificações apontadas foi o facto de permitir ter uma maior consciência e compreensão do que se ouve (P1, P2, P6). O professor P6 salvaguarda que “(...) talvez a audição relativa, pelo facto de estar a relacionar várias coisas, esteja mais próxima daquilo que é a compreensão, mas pode ainda não ser o máximo. Ou seja, dentro da audição relativa há vários níveis.”

Alguns participantes justificam ainda a importância da audição relativa mencionando porque é que a audição absoluta é insuficiente:

- Pode constituir uma desvantagem (P8, P10)
- Não tem utilidade em certos contextos musicais, estando esses exclusivamente dependentes da audição relativa (P4)
- Só tem utilidade se for organizada num contexto relativo (P3)

Por outro lado, foi ainda mencionado que a audição relativa não pode estar dissociada da audição absoluta, isto é, é importante combinar as duas (P3, P5)

As respostas dos alunos e dos professores coincidem na noção de que a audição relativa permite uma maior consciência e compreensão musical (A1, A3, A4, A7, P1, P2 e P6).

4.1.7. Estratégias para o desenvolvimento de audição relativa em todos os alunos (com e sem audição absoluta), segundo os professores

Quanto às estratégias gerais para desenvolver a audição relativa (transversais aos alunos com e sem audição absoluta), a informação foi dividida em três categorias principais, cada uma com duas subcategorias – *Tabela 15*.

Tabela 15 - Estratégias para o desenvolvimento de audição relativa

| | | | |
|--|--|--|--|
| Estratégias para o desenvolvimento da audição relativa | Memorização e descoberta de nomes de notas | Memorização | <ul style="list-style-type: none"> • Divisão em frases (P3) • Memorização do ritmo (P3) • Utilização de excertos pequenos para fins melódicos específicos (P10) |
| | | Descoberta de nomes de notas de melodias | <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de graus da escala (P2, P3, P5, P6, P8) • Treino intervalar (P2, P3, P6, P8) • Utilização do espaço interno dos intervalos (possibilidades de combinações intervalares dentro de determinados intervalos) (P6) • Improvisação com nome de notas sobre encadeamentos simples (P7) • Associação dos graus da escala a cores (P6) • Memorização das referências: tônica, dominante, sensível (P9) |
| | Leitura melódica | Tonal | <ul style="list-style-type: none"> • Entoação de ordenações e padrões melódicos (P2, P6, P10) • Leitura apontada no quadro (P2) • Entoação de graus melódicos (P5, P6) • Diversificação de leituras (P1, P6) • Análise da melodia (P6) • Entoação de “Modus Vetus” (P9) • Entoação de transposições (P2, P6) • Utilização do sistema de dó-móvel (P4) |
| | | Atonal | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação teórica dos intervalos da leitura (P3) • Treino intervalar (P3, P5, P7, P8, P10) • Entoação de seqüências de intervalos (P5) • Entoação de “Modus Novus” (P9, P10) |

| | | | |
|--|----------|--------------------|--|
| | Harmonia | Funções harmónicas | <ul style="list-style-type: none"> • Entoação de arpejos (P2, P3, P7) • Audição de funções diferentes com o mesmo baixo (P2, P6) • Análise auditiva de funções harmónicas (P4, P5) • Improvisação sobre as funções (P4, P8) • Transposições de progressões (P8) • Entoação a duas vozes (P10) • Exercícios de <i>voice leading</i> (P4) • Reconhecimento da cor das funções (P6) • Utilização de repertório com as funções a serem estudadas (P8) • Introdução gradual de funções (P2, P6, P9) • Entoação do baixo das funções (P2, P3, P6) |
| | | Acordes isolados | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de acordes por comparação (P1) • Entoação dos arpejos (P1, P2, P3, P7) • Reconhecimento da cor do acorde (P6) • Entoação de arpejos em posição aberta e noutros <i>voicings</i> (P10) • Audição de acordes em registos e contextos diferentes (P3, P7, P9) • Identificação de notas dos acordes a partir de uma nota referência (P10) |

Foram, assim, apontadas várias estratégias para cada categoria, algumas delas mencionadas por mais do que um professor. Nem todos os professores forneceram estratégias concretas para todas as categorias.

Assim, na categoria de memorização, apenas os professores P3 e P10 apontaram estratégias para o desenvolvimento da audição relativa, sendo elas a divisão da memorização em frases mais curtas, a memorização do ritmo para facilitar a memorização da melodia e a utilização de excertos pequenos para o tipo de contorno melódico que se pretende trabalhar. Já para descobrir os nomes de notas de melodias entoadas ou memorizadas, 5 professores (P2, P3, P5, P6 e P8) referem a utilização de graus da escala e 4 professores (P2, P3, P6 e P8) referem o treino intervalar para facilitar a descoberta do nome das notas. O professor P6 faz ainda menção à associação de “cores” específicas (sonoridades específicas) aos números (graus da escala), assim como afirma que por vezes trabalha sequências de intervalos (combinações diferentes) dentro de um intervalo específico (por exemplo: uma terceira maior pode ser constituída por

sequências de quatro segundas menores, ou por uma segunda maior e duas segundas menores, ou por duas segundas maiores, ou por uma terceira menor e uma segunda menor). A professora P7 forneceu mais estratégias relacionadas com a Iniciação Musical. Nesse sentido, apontou a improvisação melódica sobre encadeamentos simples (por exemplo, I e V) como uma forma de os alunos se familiarizarem com as diferentes sonoridades melódicas dentro de uma escala ou função harmónica. O professor P9 assinalou a importância de os alunos terem sempre presentes os graus melódicos da Tónica, da Dominante e da Sensível.

Para a leitura melódica tonal, os professores recorrem também a várias estratégias, como diversificar as leituras (P1 e P6), a entoação de ordenações e padrões melódicos (P2 e P10), a entoação de graus melódicos (P5) ou a análise da melodia (P6). Para a leitura atonal, a estratégia que sobressai por ter sido apontada por mais professores é o treino intervalar prévio dos intervalos que vão estar presentes na leitura (P3, P5, P7, P8 e P10).

No reconhecimento harmónico, foram apresentadas diversas estratégias, tanto para o reconhecimento de funções harmónicas, como para o reconhecimento de acordes isolados. Nas funções harmónicas, destacam-se as seguintes estratégias: ensinar progressivamente as várias funções (P1, P6 e P9); entoação de arpejos (P2, P3 e P7); entoação do baixo das funções harmónicas (P2, P3 e P6). Ambos os professores P2 e P6 assinalaram também a importância de reconhecer funções harmónicas diferentes a partir do mesmo baixo, por comparação. Para o reconhecimento de acordes isolados, as estratégias mais sugeridas foram a entoação dos arpejos correspondentes aos acordes ouvidos (P1, P2, P3 e P7) e audição de acordes em contextos e registos diferentes (P3, P7 e P9).

4.1.8. Estratégias utilizadas pelos professores de FM para desenvolver a audição relativa nos alunos com audição absoluta

As estratégias utilizadas pelos professores de Formação Musical para desenvolver a audição relativa especificamente nos alunos com audição absoluta, de acordo com os alunos participantes estão enunciadas na *Tabela 16*.

Tabela 16 - Estratégias utilizadas pelos professores de FM para desenvolver a audição relativa especificamente em alunos com audição absoluta, segundo os alunos

| | Participantes | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 |
| Estratégias dos professores de FM para desenvolver a audição relativa | Entoação de transposições | X | X | | | | | |
| | Treino/ insistência | | X | X | | | | |
| | Audição da cor dos acordes | | | | | X | | |
| | Entoação das notas dos acordes | | | | | | X | |
| | Leitura por relatividade | X | | | | | | |
| | Não utilizam estratégias específicas | | | | X | | X | X |

Como é possível verificar através da observação da *Tabela 16*, três dos alunos (A4, A6 e A8) afirmaram que os seus professores não utilizavam estratégias específicas para os ajudar a desenvolver a audição relativa. As estratégias apontadas foram a realização de transposições (A1, A2); o treino e insistência nas actividades mais difíceis (A2, A3); a leitura por relatividade (A1) e a audição da cor dos acordes – o aluno A5 referiu que um professor seu tocava acordes sucessivos muito rapidamente para o obrigar a ouvir a cor dos acordes, afirmando que isso o ajudou. O aluno A7 apontou como estratégia a entoação das notas dos acordes.

Todos os alunos que referiram estratégias utilizadas pelos professores de FM para desenvolver a audição relativa consideraram que estas estratégias os ajudaram a atingir esse fim.

Relativamente aos professores, a maioria dos participantes entrevistados referiu que não utiliza estratégias específicas para os alunos com audição absoluta, isto é, que as estratégias para desenvolver a audição relativa utilizadas são as mesmas para alunos com audição absoluta e sem audição absoluta.

Apenas os professores P1, P9 e P10 apontaram estratégias especificamente direccionadas para alunos com audição absoluta:

- Entoar a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real (P1, P9, P10);

- Escrever ditados melódicos tocados por instrumentos transpositores com as notas que são tocadas no instrumento e não no som real (P1);
- Tocar rapidamente uma sucessão de funções harmónicas para obrigar os alunos com audição absoluta a desligarem-se das alturas absolutas e a pensarem por relatividade e em termos de “cor” das funções (P9).

Apesar de não utilizar estratégias específicas para alunos com audição absoluta, o professor P3 assinalou como melhores estratégias para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta a transposição e utilização dos graus da escala.

As estratégias apontadas pelos alunos e pelos professores foram diferentes.

Quanto à resposta dos alunos às estratégias utilizadas, os professores P1, P9 e P10 afirmam que as estratégias empregues causam alguma estranheza e desconforto entre os alunos, mas que depois, mais tarde ou mais cedo, eles acabam por se habituar.

Relativamente à utilização dos graus da escala o professor P3 afirmou o seguinte:

Na transposição respondem muito bem. Já cantar com números... Nós aí notamos uma diferença que é: os alunos que confiam mais, isto é, que seguem mais o seu ouvido relativo, ao pedir-lhes para cantar com números, no fundo são confrontados com um grau de esforço que é similar. No caso dos ouvidos absolutos, de repente tirámos-lhe aquilo a que os alunos se agarram. De repente, são confrontados com um grau de esforço, em termos de organização de notas, que não é habitual. Agora, eu acho que esse esforço ou essa resistência é um processo inicial, mas que com o tempo ela desaparece. E é uma estratégia tão bem aceite como pelos outros alunos.

O professor P7 acrescentou ainda que, normalmente, numa turma, há sempre apenas um ou poucos alunos com audição absoluta e que estes alunos costumam ser mais rápidos do que os outros a desempenhar as tarefas. Assim, o professor P7 considera que o foco principal deve estar nos outros alunos, mas que se devem ir fazendo perguntas aos alunos com audição absoluta para ver se estão atentos e se estão a compreender a matéria que está a ser abordada:

Normalmente, o que acontece é: tu vais dando dicas ao aluno que tem ouvido absoluto e vais-lhe fazendo perguntas, de forma a teres a certeza que ele está alerta, que ele está consciente: que cadência é que é, que graus é que são, notas estranhas à tonalidade, uma alteração, “é uma modulação passageira ou muda mesmo para outro tom?”, o acorde charneira, “no tom anterior era este grau e no novo é qual?”. Portanto, é mais chamar a atenção

porque ninguém sabe como é que cada um de nós pensa e, se fizeres as perguntas certas, as pessoas arranjam formas de pensar que são boas para elas.

4.1.9. Tipo de audição do professor (relativa ou absoluta) e implicações para o ensino da Formação Musical

Quase todos os professores, quer os que têm audição absoluta quer os que não têm, afirmaram que o seu tipo de audição influencia a forma como lecionam (apenas o P1 negou esta influência e o P2 apresentou algumas dúvidas: “talvez”).

O professor P1 justifica a sua resposta negativa da seguinte forma: “Independentemente de ter ou não ter ouvido absoluto, se tivermos a noção exata dos intervalos, funções, etc, vamos ser sempre rigorosos e exigentes”.

Relativamente à influência da audição absoluta do professor na forma como leciona Formação Musical o P2 indicou que nas turmas que vai acompanhando ao longo dos anos, há sempre uma percentagem maior de alunos com audição absoluta do que nas turmas dos outros professores da sua escola sem audição absoluta. Sobre esse facto, o professor P2 afirma o seguinte:

Obrigo-os sempre a cantar. Insisto imenso nas transposições, acho que é mesmo importante cantarem em todas as tonalidades. Quando têm de enviar gravações, de transposições, por exemplo, eu obrigo-os sempre a irem buscar o tom certo, não podem cantar numa tonalidade qualquer. E depois de vários anos a fazerem sempre isso, provavelmente eles mesmos ganham referências absolutas.

O professor P3 afirma que ter audição absoluta o encaminhou para dar mais importância à audição relativa:

Comecei a perceber donde vinham as dificuldades dos alunos. Consigo fazer um paralelismo. Por exemplo, se eu tiver de cantar com números tenho de pensar. Agora, se calhar já não, mas a princípio tinha de pensar. Portanto, consigo perceber que tipo de dificuldade há de ser semelhante e que há alunos, que ainda assim, precisam de ser encaminhados nesse sentido... Que aquilo que nós tomamos como garantido, de facto, há muita gente que quando houve, não é garantido, não é intuitivo.

Da mesma forma, o professor P4 refere o seguinte: “Um bom professor é alguém que tem dificuldades e às vezes fico a pensar nisso porque o ouvido absoluto deu-me

facilidades. Sempre que os alunos encontram uma dificuldade, eu lembro-me que tenho facilidade, mas tenho de ver o que está do outro lado e ajudar.”

Já o professor P5 descreve o seu percurso enquanto professor de Formação musical da seguinte forma: “Enquanto professor, tive de desenvolver de alguma forma outros caminhos. Por exemplo: conseguir ouvir uma leitura atonal e quando um aluno falha um intervalo, conseguir seguir. Para mim, isso era complicado por isso tive de desenvolver isso, tive de estudar.”

Por último, o professor P7 considera que a audição absoluta é muito útil para dar aulas de Formação Musical, uma vez que possibilita um reconhecimento instantâneo dos erros dos alunos e que poupa trabalho na preparação das aulas. No entanto, reconhece que tem colegas professores de Formação Musical que “são professores absolutamente fabulosos, que não têm ouvido absoluto e têm um ouvido relativo perfeito.”

Os professores com audição relativa (P6, P8, P9 e P10) referem, em concordância, que o facto de não terem audição absoluta os ajuda a compreender melhor as dificuldades da generalidade dos alunos de Formação Musical e, por isso, talvez estejam mais aptos para ajudar os alunos a solucionarem os problemas com que se deparam no seu percurso.

5. Conclusões

Este estudo visou responder à pergunta “Que estratégias podem ser utilizadas nas aulas de Formação Musical para desenvolver a audição relativa nos alunos com audição absoluta?”, tendo como objectivos: averiguar quais são as particularidades dos alunos com audição absoluta e em que é que diferem dos alunos sem audição absoluta no processo de aprendizagem musical; averiguar quais são as maiores facilidades e desafios que os alunos com audição absoluta se deparam nas aulas de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal; apurar se os professores de Formação Musical em Portugal utilizam estratégias específicas para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta e, em caso afirmativo, averiguar quais são essas estratégias. Após a investigação foi possível, responder à pergunta de investigação, assim como atingir os objectivos propostos.

Assim, sendo o primeiro objectivo averiguar quais são as particularidades dos alunos com audição absoluta e em que é que diferem dos alunos sem audição absoluta no processo de aprendizagem musical, os dados recolhidos corroboram a literatura escrita sobre o assunto, cuja leitura se revelou muito interessante. Assim, segundo os professores entrevistados, os seus alunos exibem níveis de precisão variados, que vão desde a quase audição absoluta, baseada em referências absolutas e no sentido intervalar, até à audição absoluta genuína universal, embora para este estudo se tenham apenas considerado a audição absoluta genuína (universal ou limitada), tal como definida por Bachem (1937, 1955, como citado por Lau, 2004). Da mesma forma, foi possível verificar, com base nas respostas dos alunos, que: enquanto que alguns dos alunos conseguiam identificar facilmente os nomes das notas em todos os registos, outros tinham mais facilidade nos registos médio e agudo; um dos alunos apresentava igual facilidade para todos os registos e para todos os instrumentos, embora pudesse falhar na identificação dos nomes das notas por meio-tom, podendo então designar-se a sua audição absoluta como genuína universal falível, tal como definida por Bachem (1937, 1955, como citado por Lau, 2004). Relativamente aos alunos que apresentavam maior facilidade em identificar os nomes das notas nos registos médio e agudo (A2 A4, A5 e A6), é interessante verificar que todos eles tocavam violino, cujo registo é também

ele médio e agudo. Pode, assim, levantar-se a hipótese de que a exposição maior destes alunos aos registos médio e agudo poderá ter levado a uma maior facilidade de identificação dos nomes das notas nesses registos. Outro aspecto contido na descrição dos alunos participantes que suscita interesse é que apenas um dos alunos descobriu que tinha audição absoluta com 7 anos de idade, tendo os restantes constatado esse facto entre os 10 e os 15 anos. Assim, embora não devamos descartar a hipótese de alguns dos participantes poderem apenas ter tomado consciência da audição absoluta alguns anos depois de a terem, a hipótese da janela temporal crítica associada ao desenvolvimento da linguagem (Baharloo et al., 1998; Myiazaki & Ogawa, 2006) não parece aplicar-se a estes alunos. Além disso, três dos alunos referiram que a aquisição de audição absoluta foi um processo que se desenrolou ao longo dos anos e só mais tarde se cristalizou, tendo dois deles referido como idade de descoberta os 11 anos.

No que diz respeito ao segundo objectivo – averiguar quais são as maiores facilidades que os alunos com audição absoluta se deparam nas aulas de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal – foi possível verificar que todos os participantes (alunos e professores entrevistados) concordaram que a audição absoluta é vantajosa nas aulas de Formação Musical na realização de actividades de reconhecimento melódico, onde se incluem os ditados melódicos. Além disso, as respostas dos alunos e dos professores coincidem também no que diz respeito às vantagens da audição absoluta na realização de actividades de leitura melódica (todos os alunos e metade dos professores consideraram-na vantajosa nesse aspecto). Estes dados vão de encontro às vantagens da audição absoluta referidas na literatura (Dooley & Deutsch, 2010). Houve, ainda, outras vantagens referidas por alunos e professores, como a facilidade na entoação atonal, no reconhecimento melódico e no reconhecimento de acordes isolados, embora a opinião sobre estas vantagens não tenha sido consensual.

Relativamente ao terceiro objectivo – averiguar quais são os maiores desafios com que os alunos com audição absoluta se deparam nas aulas de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal – as respostas foram mais variadas: a desvantagem mais mencionada pelos alunos foi a realização de actividades de reconhecimento de acordes isolados (A3, A5 e A6), enquanto que a desvantagem mais mencionada pelos

professores foi a dificuldade na entoação a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real (P5, P6, P8 e P10). Observou-se concordância das respostas entre alguns alunos e professores na dificuldade de realização das seguintes actividades: entoação de transposições (A2, A3, P2, P5, P6); reconhecimento de funções harmónicas (A1, A3, P8 e P9); entoação a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real (A4, A5, A6, A8 e A10) e entoação, leitura e escrita em afinação diferente de Lá=440Hz (A2, P5, P9 e P10). Convém, no entanto, reforçar que não houve unanimidade nas respostas, podendo, assim, inferir-se que as dificuldades variam de aluno para aluno e que, possivelmente, algumas delas podem não estar relacionadas com a audição absoluta (embora seja relativamente evidente que a audição absoluta é, provavelmente, a causa das dificuldades referentes à entoação com nome de notas diferente do som real e à entoação, leitura e escrita em afinação diferente de Lá=440Hz).

Ainda no que diz respeito às vantagens e desvantagens da audição absoluta, contudo agora com enfoque na prática musical individual e em conjunto, a vantagem mais referida pelos alunos foi, no contexto de música de conjunto, a facilidade de ouvir as notas tocadas pelos outros instrumentos. Apenas dois alunos (A1 e A3) referiram desvantagens provenientes da audição absoluta em Coro, tendo os restantes considerado que a audição absoluta apenas traz vantagens na prática musical individual e em conjunto.

Quanto a estratégias utilizadas pelos professores de Formação Musical para ajudar os alunos com audição absoluta a superar as dificuldades nas aulas de Formação Musical, a maioria dos alunos (todos, excepto o A1 e o A5) referiu que os professores não utilizavam estratégias específicas para que eles pudessem superar essas dificuldades. Da mesma forma, a maioria dos professores (todos, excepto o P7, o P9 e o P10) afirma que não utiliza estratégias específicas para as dificuldades dos alunos com audição absoluta nas aulas de Formação Musical.

Relativamente ao quarto e último objectivo deste projecto de investigação - apurar se os professores de Formação Musical em Portugal utilizam estratégias específicas para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta e, em caso afirmativo, averiguar quais são essas estratégias – em primeiro lugar, todos os alunos e todos os professores, sem excepção, consideraram importante desenvolver a audição relativa.

Contudo, as razões pelas quais os alunos e os professores o consideram importante difere. Ainda assim, muitos alunos e professores concordam que a audição relativa permite uma maior consciência e compreensão musical (A1, A3, A4, A7, P1, P2 e P6). É importante destacar, da mesma forma, que metade dos professores afirmou que o tipo de audição mais importante num músico é a audição relativa (P1, P2, P4, P7 e P8). Dado que a audição absoluta não impossibilita a audição relativa (Aruffo et al., 2014), há, assim, concordância na noção de que quem tem audição absoluta não se deve apoiar exclusivamente nela e que deve desenvolver a audição relativa para ser um músico melhor. No que diz respeito, então, às estratégias específicas dos professores de FM para desenvolver a audição relativa nos alunos com audição absoluta, os alunos referiram a realização de transposições, o treino/ insistência, o direccionamento da atenção para a “cor” dos acordes, a entoação das notas dos acordes e a leitura por relatividade. Todos os alunos que mencionaram que os seus professores utilizavam estratégias específicas para o desenvolvimento da audição relativa em alunos com audição absoluta (A1, A2, A3, A5, A7), consideraram que estas os ajudaram a desenvolver a audição relativa. Já dos professores, apenas três (P1, P9 e P10) mencionaram que utilizam estratégias específicas para o desenvolvimento da audição relativa em alunos com audição absoluta, sendo a que mais se destaca a entoação a partir de partituras de instrumentos transpositores no som real. No entanto, conforme o que foi apurado, as estratégias para desenvolver a audição relativa em alunos sem audição absoluta parecem igualmente eficazes em alunos com audição absoluta. Convém lembrar, contudo, que, tal como afirmado pelo P7, o número de alunos com audição absoluta numa turma é sempre muito reduzido. Talvez o facto de haver poucos professores a utilizar estratégias específicas para alunos com este tipo de audição se prenda com esse facto. No entanto, considero que, tendo em conta que os alunos com audição absoluta apresentam especificidades não observáveis noutros alunos, é importante pensar em estratégias específicas para estes alunos, que atendam às suas particularidades, com vista a proporcionar uma maior compreensão e potenciação das capacidades destes alunos.

A realização da revisão da literatura revelou-se extremamente importante, tendo-me permitido aprofundar os conhecimentos dos diversos tipos de audição absoluta, as

descobertas que têm sido feitas na área e as questões que, apesar de tantos estudos, ainda estão por responder, o que reforçou o fascínio que eu já tinha pelo tema. A revisão da literatura foi também muito importante para poder levar a cabo as entrevistas, interpretando melhor as respostas de alunos e professores e direccionando a conversa para os tópicos mais relevantes para a investigação. Facilitou, ainda, a análise de dados.

As entrevistas permitiram dar a conhecer as diferentes perspectivas de vários alunos e professores sobre a audição absoluta nas aulas de Formação Musical, possibilitando a recolha de dados para a resposta à pergunta de investigação, assim como testemunhos e pontos de vista muito interessantes sobre o assunto, principalmente por parte dos professores, graças à sua experiência acumulada ao longo dos anos com alunos com audição absoluta.

A investigação apresentou, desde o início, vários desafios, começando pela selecção da informação mais relevante para a revisão da literatura, uma vez que existe uma profusão de artigos sobre o tema, mas só alguns eram relevantes para a investigação. A selecção e contacto dos participantes a serem entrevistados, por outro lado, foi morosa, uma vez que os critérios de selecção eram bastante específicos. Além disso, um dos professores entrevistados, contrariamente ao que supus, tinha audição absoluta, o que fez com que tivessem de ser feitas mais entrevistas para equilibrar o número de professores com e sem audição absoluta.

Dadas as limitações temporais inerentes à realização deste projecto de investigação, o número de participantes entrevistados foi, também ele, limitado. Apenas foram entrevistados alunos do ensino superior, mas teria sido também interessante entrevistar alunos de outros níveis de ensino, principalmente do ensino secundário. Teria sido, de igual forma, interessante entrevistar alunos e professores que estudassem e leccionassem, respectivamente, noutras zonas do país. As conclusões que foram obtidas, embora relevantes, não permitem ter um panorama geral sobre o desempenho dos alunos de audição absoluta nas aulas de Formação Musical, em Portugal, assim como de todas as estratégias específicas utilizadas pelos professores de Formação Musical para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta.

Espero que a realização deste projeto de investigação possa ter contribuído para sensibilizar os professores de Formação Musical para a importância do desenvolvimento da audição relativa em alunos com audição absoluta e para promover um maior debate sobre estratégias que podem ser utilizadas nas aulas de Formação Musical para o desenvolvimento da audição relativa nestes alunos, dando melhores respostas às suas necessidades e fortalecendo os seus aspectos mais positivos.

6. Reflexão Final

A elaboração deste Relatório de Estágio forneceu um contributo indispensável para a minha prática docente, tendo também possibilitado a realização dum projecto de investigação sobre um tema que eu considero ser interessante e pertinente.

Por um lado, a observação das aulas, a elaboração de planos de aula e a leccionação de aulas a diferentes níveis, a par do *feedback* que me foi dado pela Professora de Didática do Ensino Especializado durante o estágio, permitiram-me não só reflectir sobre os meus pontos fortes e sobre os aspectos que necessitavam de melhorias, como perceber que o processo de reflexão e a demanda de aperfeiçoamento devem acompanhar um professor ao longo de toda a sua carreira, constituindo, em si, uma componente fundamental e indispensável da actividade docente.

Por outro, o projecto de investigação permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre um tema que me é caro e que considero ser relevante, dando-me a conhecer e permitindo-me pôr em prática as ferramentas e a diligência que uma investigação realizada com rigor científico pressupõe. Ainda que o estudo em questão tenha sido restringido por algumas limitações, permitiu, ainda assim, responder à pergunta de investigação e atingir os objectivos delineados.

Através da autoavaliação contínua e da procura de melhoramento de estratégias para ensinar mais eficazmente, fornecidos pelo estágio, assim como pelo aprofundamento de conhecimentos e de ferramentas investigativas, possibilitados pelo projecto de investigação, a realização deste Relatório do Estágio permitiu-me, assim, vir a ser um professor mais completo, competente, dedicado e esclarecido.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: ASA editores.
- Almeida, H. (2014). *Relatório de Estágio: A utilização dos sistemas de nomes de notas no ensino musical português. [Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Música de Lisboa]* <http://hdl.handle.net/10400.21/5688>
- Alves, C. (2015). *Materiais Didáticos na Educação Musical: um estudo sobre as contribuições do método de Edgar Willems no ensino fundamental. [Monografia de Graduação do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte]*. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33786>
- Aruffo, C., Golstone, R.L. & G. Earn (2014). Absolute Judgment of Musical Interval Width. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 32(2), 186-200.
- Bachem, A. (1940). The genesis of absolute pitch. *Journal of the Acoustical Society of America*, 11, 434-439.
- Baharloo, S., Johnston, P. A., Service, S. K., Gitschier, J., & Freimer, N. B. (1998). Absolute pitch: an approach for identification of genetic and nongenetic components. *American Journal of Human Genetics*, 62, 224-231.
- Bahr, N., Christensen, C. A., & Bahr, M. (2005). Diversity of accuracy profiles for absolute pitch recognition. *Psychology of Music*, 33(1), 58-93.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (2ª ed.). Gradiva.
- Brady, P. T. (1970). Fixed scale mechanism of absolute pitch. *Journal of the Acoustical Society of America*, 48, 883-887.

- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Schirmer Books.
- Carneiro, H. & Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal: contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*. Extr. 04, 145-150.
- Chin, C. S. (2003). The Development of Absolute Pitch: A Theory Concerning the Roles of Music Training at an Early Developmental Age and Individual Cognitive Style. *Psychology of Music*, 31(2), 155–171.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Cruz, C. B. (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltán Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon: Uma Abordagem Comparativa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 87, 4-9.
- Deutsch, D. (2013). Absolute pitch. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 141–182). Elsevier Academic Press.
- Dooley, K., & Deutsch, D. (2010). Absolute pitch correlates with high performance on musical dictation. *Journal of the Acoustical Society of America*, 128, 890-893.
- Dooley, K., & Deutsch, D. (2011). Absolute pitch correlates with high performance on interval naming tasks. *Journal of the Acoustical Society of America*, 130(6), 4097-4104.
- Faria, R. (2017). *Método Edgar Willems: contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da notação musical nos dias de hoje [Dissertação de*

Mestrado em Ensino de Música]. <http://hdl.handle.net/10773/23253>

Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. Sage Publications.

Lau, C.K. (2004). *The acquisition of absolute pitch for the mainstreamed, special educational needs and academically talented*. Doctoral dissertation, University of Manchester (UK).

Levitin, D. J. (1994). Absolute memory for musical pitch: evidence for the production of learned melodies. *Perception & Psychophysics*, 56, 414-423.

Levitin, D. J., & Rogers, S. E. (2005). Absolute pitch: Perception, coding, and controversies. *Trends in Cognitive Science*, 9, 26-33.

Metropolitana. (2016). *Estatutos da Associação Música, Educação e Cultura – O Sentido dos Sons*.
<https://www.amlisboa.pt/documentos/1581692848N8mPG9bi0Ng04ME1.pdf>

Metropolitana. (2018). *Estatutos da Escola Profissional Metropolitana*.
<https://www.metropolitana.pt/wp-content/uploads/2019/06/18.11.27-ESTATUTOS-EPM-2018.pdf>

Ministério da Educação. (2020) *Plano de Aprendizagens Essenciais de Formação Musical*.

Miyazaki, K. (1988). Musical pitch identification by absolute pitch possessors. *Perception & Psychophysics*, 44, 501-512.

Miyazaki, K. (1989). Absolute pitch identification: effects of timbre and pitch region. *Music Perception*, 7, 1-14.

Miyazaki, K. (1995). Perception of relative pitch with different references: some absolute-pitch listeners can't tell musical interval names. *Perception & Psychophysics*, 57, 962-970.

Miyazaki, K. (2004). How well do we understand pitch? *Acoustical Science and*

Technology, 25, 426-432.

Miyazaki, K., & Ogawa, Y. (2006). Learning absolute pitch by children: a cross-sectional study. *Music Perception*, 24, 63-78.

Miyazaki, K., & Rakowski, A. (2002). Recognition of notated melodies by possessors and nonpossessors of absolute pitch. *Perception & Psychophysics*, 64, 1337-1345.

Moreira, A. (2003) *Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente* [Monografia de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista.

Pedroso, F. (2004). A disciplina de Formação Musical em Debate: perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 5-18.

Plack, C.J. and Oxenham, A.J. (2005) The Psychophysics of Pitch. In: Plack, C.J., Fay, R.R., Oxenham, A.J. and Popper, A.N., Eds., *Pitch: Neural Coding and Perception; Springer Handbook of Auditory Research*, 24, (pp. 7-55). Springer.

Plantinga, J., & Trainor, L. J. (2005). Memory for Melody: Infants Use a Relative Pitch Code. *Cognition*, 98(1), 1–11.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings (Fourth Edition)*. Wiley.

Schellenberg, E. G., & Trehub, S. E. (2003). Good pitch memory is widespread. *Psychological Science*, 14, 262-266.

Sethares, W. A. (2005). *Tuning, Timbre, Spectre, Scale (2nd ed.)*. London: Springer.

Silva, A. C. (2018). *Relatório de Estágio: A implementação de aulas abertas na disciplina de Formação Musical*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

- Simpson, J., & Huron, D. (1994). Absolute pitch as a learned phenomenon: evidence consistent with the HickHyman Law. *Music Perception, 12*(2). 267-270.
- Steblin, R. (1987). Towards a History of Absolute Pitch Recognition. *College Music Symposium, 27*, 141-153.
- Szende, O. (1977). *Intervallic hearing: Its nature and pedagogy. (Transcription M. Baranyai)*. Akadémiai Kiadó.
- Takeuchi, A. H., & Hulse, S. H. (1991). Absolute-pitch judgments of black and white-key pitches. *Music Perception, 9*, 27-46.
- Takeuchi, A. H., & Hulse, S. H. (1993). Absolute pitch. *Psychological Bulletin, 113*, 345-361.
- Thompson, W. (2008). *Music, Thought, and Feeling: Understanding the Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Editorial Caminho.
- Unrau, A. (2006). Comparing Methods of Musical Pitch Processing: How Perfect is Perfect Pitch. *The McMaster Journal of Communication, 3*(1), 13–21.
- Wong, Lui, Yip e Wong (2020). Is it impossible to acquire absolute pitch in adulthood? *Attention, Perception, & Psychophysics, 82*, 1407–1430.

Legislação:

Decreto-Lei nº 310/1983. D. R. I Série. 149 (1983-07-01) 2387–2395.



Anexos – Prática Pedagógica

Anexo 1 – Plano de aula 7º ano: Aula1

Nome do mestrando: Pedro Tojal

Data: 19/11/2020

Professor Cooperante: Helena Almeida

Local: Escola Profissional Metropolitana

Professor Orientador: Helena Almeida

Número de alunos: 4

Grau/ano dos alunos/turma: 7º ano

Duração da aula: 50 minutos

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|--|---|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| Percutir vocalmente as leituras rítmicas da sebenta (página 27, compassos 26 a 45 – divisão binária; página 55, compassos 74 a 85- divisão ternária) com precisão rítmica. | <p>Leitura apontada de células rítmicas em divisão binária e ternária.</p> <p>Ditado oral com células rítmicas presentes no quadro.</p> <p>Leitura vocal das leituras rítmicas. Isolamento das partes problemáticas e correcção de erros.</p> <p>Leitura final (performance).</p> |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

| | |
|--|---|
| Identificar correctamente as cadências tocadas ao piano (Perfeita, Perfeita Picarda, à Dominante, ao 6º grau). | Demonstração dos diferentes tipos de cadência através de exemplos tocados ao piano. Identificação das cadências tocadas ao piano. Correcção ou confirmação das respostas dos alunos, consoante estejam certas ou erradas. |
| Entoar a melodia da canção “Air Irlandais” com precisão rítmica e afinação, com acompanhamento ao piano. | Ordenações em Ré Maior: “Ré-Mi-Ré, etc.” e “Ré-Mi-Ré-Dó-Ré, etc.”. Entoação de padrões melódicos constituídos por motivos presentes na canção. Primeira leitura da canção, com acompanhamento ao piano. Correcção de erros e repetição das secções onde os alunos apresentarem dificuldades. Leitura final da canção, com acompanhamento ao piano (performance). |

Recursos: Piano, sebenta do 7º ano.

Repertório e material de apoio (ver anexos): Leituras rítmicas da sebenta (páginas 27 e 55). Canção “Air Irlandais” (página 107 da sebenta).

Anexo 2 – Plano de aula: 7º ano Aula 2

Nome do mestrando: Pedro Tojal

Data: 29/04/2021

Professor Cooperante: Helena Almeida

Local: Escola Profissional Metropolitana

Professor Orientador: Helena Almeida

Número de alunos: 5

Grau/ano dos alunos/turma: 7º

Duração da aula: 50 minutos

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|---|--|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| <p>Memorizar e entoar a canção tradicional “Barqueiro”, ao mesmo tempo que percutem um ostinato rítmico, com afinação e precisão rítmica.</p> | <p>O professor entoa a canção “Barqueiro” do início ao fim, com acompanhamento ao piano, sem nome de notas.</p> <p>A canção é dividida em partes e tocada várias vezes.</p> <p>Os alunos memorizam a canção por partes.</p> <p>Após a memorização das partes, a canção é cantada do início ao fim, com acompanhamento ao piano.</p> <p>Os alunos memorizam um ostinato rítmico, percutido com pé e palmas.</p> |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

| | |
|---|---|
| | Os alunos entoam a canção enquanto percute o ostinato, acompanhados ao piano pelo professor. |
| Percutir o ritmo da leitura N da página 35 da sebenta, com precisão rítmica. | Leitura apontada de figuras rítmicas no quadro. Leitura da leitura N. Paragem quando ocorrem erros e correcção destes. Leitura final do início ao fim (performance). |
| Entoar a canção “Sehnsucht nach dem Fruhlinge”, de Mozart, com afinação e precisão rítmica. | Ordenações em Fá Maior dos tipos Fá-Sol-Fá e Fá-Sol-Fá-Mi-Fá. Primeira leitura do início ao fim. Outras leituras com isolamento e correcção dos erros. Leitura final do início ao fim (performance). |
| Identificar correctamente os intervalos tocados ao piano. | Exemplificação dos intervalos pelo professor. Identificação pelos alunos dos intervalos tocados ao piano. |

Recursos: Piano, sebenta.

Repertório e material de apoio (ver anexos): Canção tradicional “Barqueiro”;

Canção “Sehnsucht nach dem Fruhlinge”, de Mozart.

Anexo 3 – Plano de aula 7º ano: Aula 3

Nome do mestrando: Pedro Tojal

Data: 20/05/2021

Professor Cooperante: Helena Almeida

Local: Escola Profissional Metropolitana

Professor Orientador: Helena Almeida

Número de alunos: 5

Grau/ano dos alunos/turma: 7º

Duração da aula: 80 minutos

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|---|---|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| Percutir a duas mãos a leitura rítmica KK, da página 46 da sebenta, com precisão rítmica. | <p>Leitura apontada no quadro de figuras rítmicas presentes na leitura.</p> <p>Primeira leitura.</p> <p>Leituras subsequentes, isolamento e correcção de erros.</p> <p>Leitura final (performance).</p> |
| Identificar e entoar intervalos. | <p>Exemplificação dos intervalos.</p> <p>Identificação dos intervalos tocados ao piano.</p> |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música

| | |
|--|---|
| | Entoação de intervalos a partir de notas tocadas ao piano. |
| Memorizar e entoar a canção tradicional “O ladrão do negro melro”, em Fá Maior, ao mesmo tempo que percute um ostinato rítmico, com afinação e precisão rítmica. | <p>O professor entoa a canção “O ladrão do negro melro” do início ao fim, com acompanhamento ao piano, sem nome de notas.</p> <p>A canção é dividida em partes e tocada várias vezes. Os alunos memorizam a canção por partes.</p> <p>Após a memorização das partes, a canção é cantada do início ao fim, com acompanhamento ao piano.</p> <p>Os alunos memorizam um ostinato rítmico, percutido com pé e palmas.</p> <p>Os alunos entoam a canção enquanto percute o ostinato, acompanhados ao piano pelo professor.</p> |
| Transpor a melodia da canção tradicional “O ladrão do negro melro”, em Fá Maior, para Mi bemol maior, Ré Maior e Sol Maior. | <p>O professor toca pequenos padrões ao e os alunos cantam os padrões com números.</p> <p>Os alunos descobrem os números da melodia.</p> <p>A melodia é cantada com nome de notas na tonalidade original.</p> <p>Em Fá Maior, os padrões tocados anteriormente são tocados outra vez e os alunos cantam os padrões com números.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Os alunos descobrem as notas da melodia na nova tonalidade e cantam a melodia com nome de notas em Fá Maior.</p> <p>Os dois passos anteriores são repetidos para Mi bemol Maior e Sol Maior.</p> |
| <p>Entoar a quatro vezes uma progressão harmónica.</p> | <p>A progressão é tocada ao piano várias vezes e as funções harmónicas são identificados pelo professor.</p> <p>Os alunos memorizam as vozes que lhes são atribuídas.</p> <p>Depois de cada voz estar correctamente memorizada, os alunos cantam a progressão a quatro vozes.</p> <p>Os alunos trocam de vozes (de soprano para contralto e vice-versa; de tenor para baixo e vice-versa).</p> |
| <p>Entoar a melodia da canção “Rock My Soul”, da página 84 da sebenta, com afinação e precisão rítmica.</p> | <p>Primeira leitura.</p> <p>Leituras subsequentes, isolamento e correcção de erros.</p> <p>Leitura final (performance).</p> |

Recursos: Piano, sebenta.



ESCOLA SUPERIOR
DE MÚSICA DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música

Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

Repertório e material de apoio (ver anexos): Canção tradicional “O ladrão do negro melro”; Canção “Rock My Soul”, da página 84 da sebenta.

Anexo 4 – Plano de aula 9º ano: Aula 1

Nome do mestrando: Pedro Tojal **Data: 12/11/2020**

Professor Cooperante: Helena Almeida **Local: Escola Profissional Metropolitana**

Professor Orientador: Helena Almeida **Número de alunos: 4**

Grau/ano dos alunos/turma: 9º ano **Duração da aula: 50 minutos**

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|---|--|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| Entoar a melodia da “Valsa nº2”, de Shostakovich (página 19 da sebenta), transposta para Mi menor, Si menor, Ré menor e Sol menor, com precisão rítmica e afinação. | Entoação de padrões melódicos com os seguintes graus da escala de dó menor: 1, 2, 3, 4, 5, 6, #7 e #4. Entoação da valsa com os graus da escala. Entoação da valsa com o nome de notas. Transposição, com nome de notas, para Mi menor, Si menor, ré menor e Sol menor. |
| Percutir vocalmente o ritmo da leitura rítmica B (página | Leitura apontada de células rítmicas presentes na leitura. |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

| | |
|--|---|
| <p>28 da sebenta), com precisão rítmica.</p> | <p>Percussão da leitura B: primeira leitura, isolamento e repetição de partes problemáticas.</p> <p>Percussão da leitura B do início ao fim (caso todos os erros tenham sido corrigidos).</p> |
| <p>Entoar a melodia do lied “An den kleinen Radioapparat”, de Heisler (página 77 da sebenta), com precisão rítmica e afinação.</p> | <p>Contextualização tonal: I, IV, V, I na tonalidade de Ré Maior.</p> <p>Primeira leitura do início ao fim.</p> <p>Isolamento das partes com erros e correcção.</p> <p>Leitura final do início ao fim (caso todos os erros tenham sido corrigidos).</p> |
| <p>Identificar correctamente as funções harmónicas tocadas ao piano (I, ii, IV, V, vi, Ic)</p> | <p>Execução ao piano de encadeamentos harmónicos.</p> <p>Sinalização das respostas correctas e incorrectas dos alunos.</p> |

Recursos: Piano, sebenta do 9º ano

Repertório e material de apoio (ver anexos): “Valsa nº2”, de Shostakovich (página 19 da sebenta); leitura rítmica B (página 28 da sebenta); lied “An den kleinen Radioapparat”, de Heisler (página 77 da sebenta).

Anexo 5 – Plano de aula 9º ano: Aula 2

Nome do mestrando: Pedro Tojal

Data: 22/04/2021

Professor Cooperante: Helena Almeida

Local: Escola Profissional Metropolitana

Professor Orientador: Helena Almeida

Número de alunos: 8

Grau/ano dos alunos/turma: 9º ano

Duração da aula: 50 minutos

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|--|---|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| Percutir a duas mãos o ritmo das duas vozes do Prelúdio 20, de J. S. Bach, com precisão rítmica. | <p>Leitura apontada de figuras rítmicas a duas mãos.</p> <p>Primeira leitura.</p> <p>Isolamento e repetição das partes da leitura que apresentarem erros.</p> <p>Leitura final do início ao fim, caso se verifique a correcção de todos os erros.</p> |
| Entoar a melodia da canção “Après un rêve”, de Fauré, | Primeira leitura. |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

| | |
|--|--|
| com precisão rítmica e afinação. | Repetição e correcção das partes que apresentarem erros. Leitura final do início ao fim, caso se verifique a correcção de todos os erros. |
| Identificar correctamente as funções harmónicas tocadas ao piano. | Exemplificação das funções harmónicas a serem identificadas. Identificação das funções harmónicas tocadas ao piano. |
| Transposição da melodia da Balada para Piano Op.19, de Fauré, dos compassos 2 a 5. | (Apesar da balada ter sido escrita em Fá sustenido maior originalmente, para efeitos de simplificação a tonalidade inicial na aula será Fá Maior). Entoação de padrões melódicos com incidência nos saltos que ocorrem na melodia da balada. Entoação da balada com os graus da escala. Entoação da balada com o nome de notas. Transposição, com nome de notas, para Dó Maior, Si bemol Maior, Ré Maior e Mi Maior. |

Recursos: Piano, partitura da canção “Après un rêve”, de Fauré.



ESCOLA SUPERIOR
DE MÚSICA DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música

Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

Repertório e material de apoio (ver anexos): Canção “Après un rêve”, de Fauré;
Balada para piano Op.19, de Fauré.

Anexo 6 – Plano de aula 9º ano: Aula 3

Nome do mestrando: Pedro Tojal

Data: 06/05/2021

Professor Cooperante: Helena Almeida

Local: Escola Profissional Metropolitana

Professor Orientador: Helena Almeida

Número de alunos: 8

Grau/ano dos alunos/turma: 9º

Duração da aula: 100 minutos

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|--|---|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| Percutir a leitura C, da página 38 da sebenta, com precisão rítmica. | Leitura apontada de figuras presentes na leitura, no quadro. Primeira leitura. Outras leituras. Isolamento e correcção de secções com erros. Leitura final do início ao fim. |
| Transpor um excerto da melodia da canção “Fruhlingstraum”, de | São tocados pequenos padrões ao piano (ex: 1-2-1, 1-5-1, 5-6-5-, 5-6-5-3, 3-2-1, 2-3-2, 1-7-6, 6-1-4-3, 3- |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

| | |
|--|--|
| <p>Schubert (compassos 4 a 12), em Sol Maior, para Fá Maior, Lá bemol Maior e Mi bemol Maior, com afinação e precisão rítmica.</p> | <p>5-1, 6-#5-6) e os alunos cantam os padrões com números.</p> <p>O excerto é tocado inteiro ao piano duas vezes.</p> <p>O excerto é dividido em duas partes e os alunos memorizam uma parte de cada vez, sem nome de notas.</p> <p>Os alunos cantam o excerto do início ao fim, sem nome de notas.</p> <p>Os alunos descobrem os graus (números) da melodia. A melodia é cantada com números.</p> <p>Os alunos descobrem o nome das notas. A melodia é cantada com nome de notas na tonalidade original.</p> <p>Em Fá Maior, os padrões tocados anteriormente são tocados outra vez e os alunos cantam os padrões com números.</p> <p>Os alunos descobrem as notas da melodia na nova tonalidade e cantam a melodia com nome de notas em Fá Maior.</p> <p>Os dois passos anteriores são repetidos para Lá bemol Maior e Mi bemol Maior.</p> |
| <p>Identificar e entoar correctamente intervalos.</p> | <p>Os alunos cantam os intervalos, com uma base harmónica tocada ao piano.</p> |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

| | |
|--|--|
| | Os alunos identificam os intervalos tocados ao piano. |
| Entoar a leitura atonal nº6, da página 149 da sebenta, com afinação. | Leitura apontada de uma sequência de intervalos no quadro. A sequência inclui saltos melódicos presentes na leitura nº6. Leitura da leitura nº6. Repetição e correcção das partes em que haja erros. Leitura final do início ao fim. |
| Entoar a melodia da canção “Lily of the Valley”, de Kodály, com afinação e precisão rítmica. | Entoação de padrões melódicos com saltos contidos na melodia da canção. Primeira leitura do início ao fim. Outras leituras. Repetição e correcção das partes com erros. Leitura final do início ao fim. |
| Identificar correctamente funções harmónicas tocadas ao piano. | Exemplificação das funções harmónicas a serem identificadas, tocadas ao piano. Os alunos identificam as funções harmónicas tocadas ao piano. |

Recursos: Piano, sebenta.



ESCOLA SUPERIOR
DE MÚSICA DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música

Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

Repertório e material de apoio (ver anexos): Canção “Fruhlingstraum”, de Schubert; Canção “Lily of the Valley”, de Kodály.

Anexo 7 – Plano de aula 10º ano: Aula 1

Nome do mestrando: Pedro Tojal

Data: 10/11/2020

Professor Cooperante: Helena Almeida

Local: Escola Profissional Metropolitana

Professor Orientador: Helena Almeida

Número de alunos: 5

Grau/ano dos alunos/turma: 10º ano

Duração da aula: 50 minutos

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|---|--|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| Entoar a melodia atonal H (página 99 da sebenta), com afinação. | <p>Entoação de segundas maiores, terceiras maiores e quartas perfeitas ascendentes e descendentes, com suporte harmónico do piano.</p> <p>Entoação da leitura H. Repetição das partes onde ocorrem erros ou onde há desafinação até a entoação estar correcta.</p> <p>Leitura do início ao fim (caso se tenha conseguido corrigir todos os erros).</p> |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

| | |
|--|--|
| <p>Percutir a duas mãos (com caneta para a voz de cima) a leitura K (página 30 da sebenta), com precisão rítmica.</p> | <p>Leitura apontada no quadro de células rítmicas presentes na leitura.</p> <p>Leitura a duas mãos. Isolamento das partes onde houver erros e correcção destas.</p> <p>Leitura do início ao fim (caso se tenha conseguido corrigir todos os erros).</p> |
| <p>Entoar a melodia do lied “Émotion”, de Ribour, com precisão rítmica e afinação.</p> | <p>Contextualização harmónica – I, IV, V, I, em Dó Maior.</p> <p>Primeira leitura do início ao fim.</p> <p>Isolamento das partes com erros e correcção destes.</p> <p>Leitura final do início ao fim (caso se tenha conseguido corrigir todos os erros).</p> |
| <p>Identificar correctamente intervalos – 2^{as} menores e maiores, 3^{as} menores e maiores, 4^{as} e 5^{as} perfeitas.</p> | <p>Reprodução de intervalos melódicos e harmónicos ao piano.</p> <p>Sinalização das respostas acertadas e erradas dos alunos.</p> |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

Recursos: Piano, Sebenta do 10º ano.

Repertório e material de apoio (ver anexos): Melodia atonal H (página 99 da sebenta), Leitura rítmica a duas partes K (página 30 da sebenta), lied “Émotion”, de Ribour (páginas 78 e 79 da sebenta).

Anexo 8 – Plano de aula 10º ano: Aula 2

Nome do mestrando: Pedro Tojal

Data: 27/04/2021

Professor Cooperante: Helena Almeida

Local: Escola Profissional Metropolitana

Professor Orientador: Helena Almeida

Número de alunos: 8

Grau/ano dos alunos/turma: 10º

Duração da aula: 50 minutos

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|--|---|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| Percutir a duas mãos a leitura rítmica “Elite Syncopations”, de Scott Joplin (página 35 da sebenta). | <p>Leitura apontada no quadro de figuras rítmicas presentes na leitura.</p> <p>Primeira leitura.</p> <p>Repetição e correcção de passagens que apresentem dificuldades aos alunos.</p> <p>Leitura do início ao fim (performance).</p> |
| Transpor um excerto da canção “Gutten Nacht”, de Schubert, em Dó menor, | <p>Numa tonalidade maior, são tocadas notas da escala ao piano. Os alunos identificam os graus tocados,</p> |

| | |
|---|---|
| <p>para Ré menor, Si menor e Lá menor.</p> | <p>um grau de cada vez, respondendo sempre que uma nova nota é tocada.</p> <p>O professor toca pequenos padrões ao piano (ex: 1-5-1, 3-2-1, 1-2-1, 5-3-2-3-1, 2-1-5) e os alunos cantam os padrões com números.</p> <p>O excerto é tocado inteiro ao piano várias vezes e os alunos memorizam-no. Se se revelar necessário, o excerto é dividido em partes.</p> <p>Os alunos descobrem os números da melodia.</p> <p>A melodia é cantada com nome de notas na tonalidade original.</p> <p>Agora em Ré menor, os padrões tocados anteriormente são tocados outra vez e os alunos cantam os padrões com números.</p> <p>Os alunos descobrem as notas da melodia na nova tonalidade e cantam a melodia com nome de notas em Ré menor.</p> <p>Os dois passos anteriores são repetidos para Si menor e Lá menor.</p> |
| <p>Identificar funções harmónicas tocadas ao piano.</p> | <p>Demonstração das funções aos alunos, tocadas e identificadas pelo professor.</p> <p>Identificação das funções tocadas ao piano.</p> |

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino de Música



Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

| | |
|---|--|
| Entoar a melodia da canção “Au bord de l’eau”, de Fauré, com afinação e precisão rítmica. | Primeira leitura do início ao fim. Outras leituras com paragem nos erros e repetição e correcção destes. Leitura final do início ao fim (performance). |
|---|--|

Recursos: Piano, sebenta.

Repertório e material de apoio (ver anexos): Canção “Au bord de l’eau”, de Fauré; Canção “Gutten Nacht”, de Schubert.

Anexo 9 – Plano de aula 10º ano: Aula 3

Nome do mestrando: Pedro Tojal

Data: 11/05/2021

Professor Cooperante: Helena Almeida

Local: Escola Profissional Metropolitana

Professor Orientador: Helena Almeida

Número de alunos: 8

Grau/ano dos alunos/turma: 10º

Duração da aula: 100 minutos

| Objectivos | Actividades / Estratégias |
|--|---|
| Os alunos deverão ser capazes de: | |
| Percutir o ritmo de uma secção da leitura a duas partes nº6, do livro “Jeux de rythmes et jeux de clés”, com precisão rítmica. | Leitura apontada no quadro de figuras rítmicas presentes na leitura. Primeira leitura. Repetição e correcção das secções com erros. Leitura do início ao fim (performance). |
| Transpor um excerto da melodia da canção “An die Musik”, de Schubert (compassos 3 a 9) para Dó | O professor toca pequenos padrões ao e os alunos cantam os padrões com números. O excerto é tocado inteiro ao piano várias vezes e os alunos memorizam-no. Se se revelar necessário, o excerto é dividido em partes. |

| | |
|---|---|
| <p>Maior, Mi bemol Maior e Fá Maior.</p> | <p>Os alunos descobrem os números da melodia.</p> <p>A melodia é cantada com nome de notas na tonalidade original.</p> <p>Em Dó Maior, os padrões tocados anteriormente são tocados outra vez e os alunos cantam os padrões com números.</p> <p>Os alunos descobrem as notas da melodia na nova tonalidade e cantam a melodia com nome de notas em Dó Maior.</p> <p>Os dois passos anteriores são repetidos para Mi bemol Maior e Fá Maior.</p> |
| <p>Entoar a canção “Thoughts on the Approach of Summer”, de Kodály, com afinação e precisão rítmica.</p> | <p>Primeira leitura do início ao fim.</p> <p>Outras leituras com paragem nos erros e repetição e correcção destes.</p> <p>Leitura final do início ao fim (performance).</p> |
| <p>Identificar e entoar correctamente intervalos.</p> | <p>Exemplificação dos intervalos, tocados ao piano.</p> <p>Identificação e entoação de intervalos pelos alunos.</p> |
| <p>Percutir vocalmente o ritmo da leitura nº8 -1, do livro “Jeux de rythmes et jeux de clés”, com precisão rítmica.</p> | <p>Leitura apontada no quadro de figuras rítmicas presentes na leitura.</p> <p>Primeira leitura.</p> <p>Repetição e correcção das secções com erros.</p> <p>Leitura do início ao fim (performance).</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Entoar a canção “Autumn Sadness”, de Kodály, com afinação e precisão rítmica.</p> | <p>Primeira leitura do início ao fim.</p> <p>Outras leituras com paragem nos erros e repetição e correcção destes.</p> <p>Leitura final do início ao fim (performance).</p> |
|--|---|

Recursos: Piano.

Repertório e material de apoio (ver anexos): Leituras 6 e 8 do livro “Jeux de rythmes et jeux de clés”, de Jollet; Canção “An die Musik”, de Schubert; Canção “Thoughts on the Approach of Summer”, de Kodály; Canção “Autumn Sadness”, de Kodály.

Anexos – Investigação

Anexo 10 – Entrevista: Aluno A1

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Neste contexto, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Por contraste, o conceito de Audição Relativa refere-se à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Fala um pouco do teu percurso enquanto estudante de música. Com que idade começaste a estudar música?

A1: Oficialmente, aos 9 anos. Entrei para o Conservatório aos 9 anos, mas tive música, no infantário, desde os 2 anos. Os meus pais são ambos da área da música.

E: Começaste a ter Formação Musical logo aos 9 anos?

A1: Sim.

E: Desde quando te lembras de ter audição absoluta?

A1: Bem, recordo-me de, por volta do 1º grau, uma professora minha ter feito um teste porque percebeu que eu conseguia reconhecer as notas. (...) Foi no 1º grau, por isso deveria ter 10 anos.

E: Mas podes já a ter tido desde antes e só descobriste nessa altura...

A1: Sim, mas não me recordo.

E: (...) Sobre a tua audição absoluta: consegues identificar o nome das notas que ouves sem nenhuma referência externa?

A1: Sim.

E: Consegues cantar notas na altura correcta sem nenhuma referência externa?

A1: Sim.

E: Há algum instrumento em que identifiques o nome das notas mais facilmente, ou é igual para todos?

A1: É igual para todos.

E: (...) Consegues distinguir as notas brancas das notas pretas quando nomeias ou quando cantas as notas?

A1: Sim.

E: (...) Consideras que identificar o nome das notas em alguns registos (grave, médio, agudo) é mais fácil do que noutros?

A1: Sim, chega a uma altura em que, por exemplo, no piano, já é mesmo muito grave, a partir do Dó...

E: O Dó mais grave?

A1: Sim.

E: E as agudas, consegues?

A1: As agudas, para mim, são mais fáceis porque sou flautista. Mesmo assim, é difícil nas mais extremas: parece que já nem tem bem a frequência definida. Mas, se tivesse de escolher, consigo mais facilmente [reconhecer] essas do que as mais graves.

E: No registo mais agudo o som começa a ser quase percussivo, não é?

A1: Exato. (...)

E: Que vantagens te trouxe a audição absoluta nas aulas de Formação Musical? Por exemplo, na memorização, consideras que te trouxe alguma vantagem?

A1: Não.

E: No reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal?

A1: Aí sim.

E: Na identificação harmónica (de acordes em contexto não tonal e funções harmónicas)?

A1: (...) Considerei mais vantajoso para acordes do que para funções harmónicas.

E: Nos acordes ouves as notas distintamente...

A1: Eu tento ouvir pela cor. Mas durante muitos anos fui habituada, ou melhor, não fui contrariada, a não pensar nas notas. Portanto, habituei-me muito a pensar nas notas e depois a juntar. Mas agora já consigo ouvir pela cor. Agora, [reconhecer] funções harmónicas é mais difícil porque para mim há tonalidades que são mais difíceis do que

outras.

E: E que vantagens te traz a audição absoluta na tua prática enquanto músico?

A1: No contexto de Formação Musical, na prática de repertório, traz vantagens porque é muito mais fácil para mim afinar acordes, perceber a importância daquele som num acorde. É mais à base de “Como é que eu coordeno isto com o piano?” Às vezes também me ajuda a nível rítmico.

E: Sentes que te ajuda a nível rítmico?

A1: Se não for algo puramente rítmico, ou seja, se for algo que tem desafio rítmico, mas que tem alguma melodia associada, ajuda-me de alguma forma.

E: Facilita a memorização ou a compreensão do ritmo?

A1: Sim.

E: Sentes dificuldade em algum tipo de exercício nas aulas de Formação Musical devido à audição absoluta?

A1: Só em funções harmónicas.

E: Mas achas que é por causa da audição absoluta ou porque não estavas habituada a fazer isso antes?

A1: Eu estava habituada. Simplesmente, no meu Conservatório, só praticávamos em algumas tonalidades. Como eu tinha audição absoluta, decorava mais o nome dos graus - o nome das notas enquanto graus - do que propriamente a cor. Conclusão: se for para tonalidades como, por exemplo, Sol sustenido menor e Mi bemol menor, para mim é extremamente difícil porque não estou habituada a reconhecer [funções harmónicas] pela cor, mas sim pelas notas. Eu acho que é muito isso. Agora, a memorização: acho que é mesmo pela audição absoluta. Eu, no geral, tenho alguma dificuldade em memorizar, seja melodicamente seja ritmicamente. Mas acho que na melódica, sinto isso porque [a audição absoluta] é uma memória a curto prazo. Como tenho o som imediato da nota, é nota a nota e, portanto, tenho dificuldade em fixar o segmento.

E: (...) Talvez isso seja uma questão de treino só. Habitaste-te... Por exemplo, nos ditados, ouves e vais escrevendo à medida que ouves, em vez de ouvires logo tudo...

A1: Sim, completamente. Ou seja, acho que há muitos hábitos que adquiri devido também à audição absoluta que não foram tão contrariados, ou que não fui tão incentivada a fazer de outra forma para desenvolver o ouvido relativo dentro do ouvido absoluto. Portanto, estou muito habituada a ouvir três notas e a escrever. Depois ouvir

outras três e escrever as outras três. Não estou habituada a ouvir enquanto segmento. Isso é uma questão de treino, mas acho que a audição absoluta também veio...

E: Não facilitou...

A1: Sim.

E: No caso destas dificuldades que consideras que a audição absoluta te trouxe, há alguma estratégia utilizada ou aconselhada pelos teus professores que te ajude ou tenha ajudado a superá-las?

A1: Na questão das funções harmónicas, foi mesmo habituar-me muito a transpor. Aí, acho que era mesmo uma questão de transposição, porque comecei logo a reconhecer a cor. Transposição harmónica, mas também melódica. Não dizer o nome das notas. Adicionar os números. Muito à base de experimentar em várias tonalidades.

E: Foi desenvolver a audição relativa, basicamente...

A1: Sim.

E: Sentes que a audição absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto músico?

A1: Sim, neste caso na experiência em coro. Quando sinto o coro a baixar, sinto dificuldade. Porque os ouvidos absolutos não são todos iguais. Há quem tenha a 440 (Hz), 442, 438. Não sei a quanto está a minha especificamente, mas sei que está ligeiramente abaixo de 440. Às vezes, quando sinto o coro a subir, mesmo no limite, para mim já é difícil porque já me parece um sol, mas um “sol mais ou menos”. Então, torna-se difícil. Quando não é uma afinação igual àquela que eu tenho presente na minha cabeça, para mim é difícil. Por exemplo, quando já estão três quartos de tom ao lado, para mim já é difícil de afinar com o grupo.

E: E consideras importante desenvolver a audição relativa?

A1: Sim, claro que sim.

E: Porquê?

A1: Acho que há outras competências sem ser a questão do nome das notas. Acho que há muito para além disso, nomeadamente a cor harmónica. Enquanto professores de Formação Musical, temos de nos saber adaptar a qualquer tonalidade. Por exemplo, a nível intervalar, é algo que também não estou tão habituada. Não quer dizer que seja difícil para mim reconhecer, tenho facilidade nisso, mas não estou tão habituada a pensar em intervalos e em transposições melódicas, não me é tão imediato. Portanto,

acho que é importante, porque dá todo um leque, num contexto de aula: um aluno precisa de outro tom ou temos de estar habituados à questão do Dó-móvel... Temos de saber, temos de estar habituados a isso.

E: Há ou houve alguma estratégia utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres a audição relativa?

A1: Lembro-me do no Conservatório os meus professores, às vezes, fazerem um exercício que consistia em darem-nos uma leitura e não nos darem a tónica. (...) Por exemplo, davam-nos uma leitura em Lá menor e o professor não nos dava o Lá. Depois eu tinha de esperar, por assim dizer, pelo colega que fosse começar, para ver qual era a tónica que ele tinha escolhido. Por vezes havia quem acertasse, outras vezes não. Ou também transposições melódicas.

E: Consideras que essas estratégias e ajudaram a desenvolver a audição relativa?

A1: Sim.

E: Gostarias de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que consideres relevante para este tópico?

A1: Acho que não.

E: Agradeço-te mais uma vez, então, pela disponibilidade para a entrevista.

A1: Obrigado e boa sorte.

Anexo 11 – Entrevista: Aluno A2

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Neste contexto, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Por contraste, o conceito de Audição Relativa refere-se à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Com que idade começaste a estudar música?

A2: Comecei a estudar música com 5/6 anos. Comecei por estudar apenas violino. A partir daí, tive aulas privadas com um professor e só apenas no quarto ano é que ingressei no Conservatório.

E: Só começaste a ter aulas de Formação Musical no quarto ano, então?

A2: Sim, apenas no quarto ano. Até lá, só tinha aulas de violino com o meu pai, que também é violinista, e com um professor.

E: Desde quando te lembras de ter audição absoluta?

A2: (...) Já tinha alguma facilidade em captar e memorizar as melodias no tom certo, captar as desafinações, quando uma nota está transposta... mas não tinha a capacidade de identificar as notas pelos nomes. Isto durou mais ou menos até ao sexto/ sétimo ano. Dois anos a partir de quando comecei a ter aulas de Formação Musical, mais ou menos, é que comecei a adquirir essa capacidade. Foi um processo. A partir daí é que consegui tocar uma nota no piano ou no violino ou noutro instrumento e conseguir identificar pelo nome. Antes disso, não me lembro de o conseguir fazer.

E: Tinhas, portanto, 11/12 anos?

A2: Por aí, sim.

E: Sobre a tua audição absoluta: consegues identificar o nome das notas que ouves sem nenhuma referência externa?

A1: Sim.

E: E consegues cantar as notas na altura correta sem nenhuma referência externa?

A1: Sim, também.

E: Há algum instrumento em que consegues identificar as notas mais facilmente? Ou é igual para todos?

A1: Eu penso que, por estudar violino, no violino será ligeiramente mais fácil. Mas tenho tendência a conseguir identificar em todos os instrumentos.

E: (...) Consegues distinguir as notas brancas das notas pretas quando nomeias ou quando cantas as notas?

A2: (...) Sim, sei quando é sustenido, natural ou bemol.

E: E consideras que identificar as notas em alguns registos (grave, médio ou agudo) é mais fácil do que noutros?

A2: Sim. Geralmente, no meu caso, tenho mais facilidade nos registos médio e agudo. Os graves demoram ligeiramente mais. Depende dos instrumentos: no piano acontece isso porque a reverberação é maior e, por isso, talvez confunda um bocado...

E: E se for no contrabaixo, por exemplo? É mais fácil?

A2: Sim.

E: Talvez por ter mais afinidade com o violino.

A2: Exato. Como é um instrumento de cordas, é mais familiar. Mas, geralmente tenho mais facilidade nos registos médio e agudo.

E: Que vantagens te trouxe a audição absoluta nas aulas de Formação Musical, ao nível de memorização, reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal, identificação harmónica – acordes em contexto não tonal e funções harmónicas?

A2: Tem-me trazido, ao longo dos anos, várias facilidades. Por exemplo, nos exercícios atonais, sempre tive alguma facilidade, comparativamente aos meus colegas de turma, que por vezes não achavam esse exercício fácil. A identificação de tonalidades – contextos harmónicos – consigo identificar com facilidade.

E: E na memorização, achas que te ajuda?

A1: Sem dúvida, porque, ao saber o nome das notas, consigo fazer logo a relação. Por

exemplo, em ditados consigo escrever logo as notas, o que facilita imenso e consigo memorizar mais rapidamente.

E: E na leitura?

A2: Sim, é instantâneo.

E: E reconhecimento de acordes?

A2: Sim, sem dúvida. Há sempre um “alarme”, cá dentro, a alertar se é diminuto, menor, maior, aumentado... Acho que é derivado disso...

E: Mas costumava ver isso pela cor ou vais lá pelas notas individuais que ouves?

A2: Maioritariamente é pela cor, ou seja, como soa. Por exemplo, como se costuma ensinar às crianças, “triste” ou “alegre”. Mas, dependendo da dificuldade dos acordes, também opto por desconstruir os acordes e cantá-los na minha cabeça, os intervalos entre eles...

E: Mas [a audição absoluta] também ajuda aí...

A2: Sim, claro.

E: E funções harmónicas?

A2: Isso é algo que eu não tinha trabalhado muito no conservatório. Só o comecei a trabalhar no ensino superior. Confesso que no início foi um bocado complicado porque não conseguia fazer a relação. Tinha de pensar na base das notas e descobrir a tonalidade para conseguir descobrir se era um quarto ou quinto grau. Mas, entretanto, já desenvolvi o ouvido melhor e já consigo ouvir se é um quarto ou quinto grau, algo que me era estranho: “Como se ouve um grau?”

E: E que vantagens te traz a audição absoluta enquanto músico?

A2: Em vários contextos diferentes... Já cantei num coro e era muito fácil identificar desafinações, ou até quando baixavam o tom... No violino ajuda-me imenso na primeira abordagem ao estudo. Por exemplo, numa peça nova, consigo logo ouvir as notas na cabeça e criar uma expectativa daquilo que vou tocar, assim como a tonalidade. Na orquestra também porque, muitas vezes, aparece na nossa partitura (dos violinos), quando temos compassos de espera, excertos dos outros instrumentos. Ao ouvir e ao identificar essas notas, consigo fazer uma relação de onde estamos na música, em que parte vamos e quando tempo falta para a nossa entrada, por exemplo. E acho que é sobretudo isso: é mesmo a compreensão inata das notas que ajuda a...

E: É ter um conhecimento maior, uma outra ferramenta...

A2: Exatamente. É tudo um processo mais rápido, basicamente.

E: E, por outro lado, sentes dificuldades em algum tipo de exercício nas aulas de Formação Musical, devido à audição absoluta, no tipo de exercícios que referimos atrás?

A2: Sim. Sinto dificuldade em exercícios de transposição, sobretudo. (...) E também em alguns ditados em que a gravação, por exemplo no período barroco, está meio tom abaixo. Tenho bastantes dificuldades nisso porque parece que me preocupo demasiado com o que estou a ouvir e depois não consigo acompanhar.

E: Mas perdes-te? Ou tentas transpor? Crias uma referência? Como é que fazes nesses ditados?

A2: Geralmente, perco-me e o que faço é transpor em tempo real e ver mais ou menos o registo das notas. Ou então, oiço as notas, escrevo as notas e depois transponho para meio tom acima. Por exemplo, se estiver a ouvir em Lá bemol, passa para Lá.

E: E essas são então as principais dificuldades...

A2: Sim, tudo o que tiver a ver com transposição ainda me afeta um bocado, sobretudo quando estou a ouvir. (...)

E: Quanto a essas dificuldades, há alguma estratégia utilizada ou aconselhada pelos teus professores que te ajude a superar essas dificuldades?

A2: Acho que é mesmo o habituar, fazer mais exercícios. Assim, estratégias específicas, acho que nunca me foi falado. Acho que, basicamente, é treino. Tenho de treinar mais vezes, fazer mais vezes esse tipo de exercícios até me habituar.

E: Sentes que a audição absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto músico?

A2: Não. Tirando alguns casos, como referi atrás, acho que não.

E: (...) Consideras importante desenvolver a audição relativa?

A2: Sim, sobretudo porque, ao longo dos anos, sempre me disseram que o ouvido absoluto infelizmente não é eterno, por causa da idade. Sempre me alertaram para ter cuidado com a audição porque, há medida que os anos passam, esse atributo vai-se perdendo, devido à perda de audição também.

E: Ainda falta muito para chegares lá...

A2: Acredito que sim, mas gosto sempre de jogar na defensiva e desenvolver sempre um bocado de audição relativa.

E: Mas até nas transposições estás a utilizar a audição relativa, não é?

A2: Sim, é isso. E é o que dá mais jeito.

E: E há ou houve alguma estratégia utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres audição relativa? Ou é mais o que tinhas dito de insistir na transposição?

A2: Sempre foi isso porque acho que não cabia aos professores, na altura (e agora), darem atenção a isso, até porque, por exemplo, na minha turma antiga eu era o único com audição absoluta. Por isso, acho que os professores nunca perderam muito tempo com isso, apenas me avisavam para treinar mais, mas mesmo assim, consegui-me sempre sair bem. Fosse que exercício fosse, eu treinava, habituava-me e conseguia chegar aos resultados. Por isso, acho que nunca foi preciso utilizar nenhuma estratégia para me ajudar. (...)

E: Última pergunta: gostarias de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que consideres relevante para este tópico?

A2: Acho que muitas pessoas caem no erro de tentar alcançar este estado auditivo. Tenho sempre bastantes comentários dos meus colegas a dizer: “Tens muita sorte em ter isso, isso ajuda imenso!”. É de facto um grande alívio para o nosso ouvido ter essa facilidade. Não temos de fazer um esforço mental tão grande. Mas acho que o que é mesmo importante é desenvolvermos o que nós sabemos melhor, ou seja, caso tenhamos ouvido absoluto, desenvolver o relativo; caso não tenhamos absoluto, desenvolver só o relativo. Mas desenvolver, especialmente com a prática, e não desejar algo que nunca se pode alcançar, porque é mesmo assim.

E: Certo. E também se pode chegar muito longe sem ouvido absoluto, não é? Não é nenhum impedimento.

A2: Exatamente. Não é por grandes compositores do passado, como por exemplo Mozart, terem esta vantagem que os outros não conseguiriam fazer tão bem. Isso não é verdade, porque muitos fizeram. Existem muitos músicos que não têm ouvido absoluto e que se saem muito bem na música, por isso, deve-se realçar que isto não é tudo, é apenas 10% do que é de facto ser um músico.

E: Muito obrigado.

A2: De nada. Boa tarde.

Anexo 12 – Entrevista: Aluno A3

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Neste contexto, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Por contraste, o conceito de Audição Relativa refere-se à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Com que idade começaste a estudar música?

A3: Comecei aos 10 anos, quando entrei para o ensino integrado. Entrei de uma forma um pouco inesperada, ou seja, nem pedi, os meus pais inscreveram-me. Entrei e acabei por descobrir então que gostava de música. Fiz os primeiros 5 graus, até ao 9º ano. Quando fui para o décimo ano, já sabia que queria ser professora de Formação Musical. Como tocava guitarra e precisava de aprender a tocar piano (e queria, também), fui para o curso profissional em piano, concluí o 12º ano e vim para o ensino superior estudar.

E: Então, começaste a ter aulas de Formação Musical desde que entraste para o 1º grau, com 10 anos?

A3: Sim.

E: Desde quando te lembras de ter audição absoluta?

A3: Não sei desde quando a tinha, lembro-me de quando foi identificada. Foi no 6º ano. A minha professora reparava que eu fazia as coisas à primeira e ficava a olhar para o lápis ou a brincar, para me tentar distrair, porque eu ficava muito tempo à espera. Então a professora dizia-me: “Que nota é esta?”. E eu respondia. “Então e esta? E esta?”. E eu respondia. “Olha, tens ouvido absoluto.” Fui para casa pensar e só depois de pesquisar

é que percebi o que era, porque não sabia.

E: Sobre a tua audição absoluta, consegues identificar o nome das notas que ouves sem nenhuma referência externa?

A3: Sim.

E: Consegues cantar notas na altura correta sem nenhuma referência externa?

A3: Sim.

E: Há algum instrumento em que identifiques o nome das notas mais facilmente?

A3: Não.

E: Ou seja, tens a mesma facilidade em todos?

A3: Sim. Só um pequeno reparo: consigo em todos instrumentos, mas na voz, se tiver de ouvir notas quando estou a ouvir letra, a letra confunde-me um bocadinho. Mas se me conseguir abstrair disso...

E: Sim, é normal, porque o som está associado a um rótulo verbal. Então quando está lá outra palavra, não estás a ouvir o nome da nota.

A3: Exato.

E: Consegues distinguir as notas brancas das notas pretas quando nomeias ou quando cantas notas?

A3: Sim.

E: Consideras que identificar o nome das notas nalguns registos (grave, médio, agudo) é mais fácil do que noutros?

A3: Acho que é igual.

E: (...) E que vantagens te trouxe a audição absoluta nas aulas de Formação Musical? Por exemplo, na memorização?

A3: Na memorização não. Trouxe desvantagens.

E: (...) E no reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal?

A3: Trouxe vantagens. Consigo fazer com mais facilidade as coisas à primeira vista.

E: E identificação harmónica? Acordes em contexto não tonal?

A3: Depende de como faças a pergunta. Ou seja, se eu quiser ouvir o nome das notas e calcular teoricamente o que estou a ouvir, nessa parte ajuda. Agora, na parte de ouvir a cor dos acordes, não ajuda.

E: Pois, isso já é audição relativa. E em funções harmónicas?

A3: (...) Para as funções harmónicas é o mesmo [não ajuda].

E: Que vantagens te traz a audição absoluta na tua prática enquanto música?

A3: Toda aquela facilidade de saber exatamente o que estou a cantar, se me enganei ou não ou se as colegas ao lado se enganam, a afinação...

E: Ou a dirigir, consegues saber se um naipe está a cantar as notas certas...

A3: Exato.

E: Sentes dificuldade em algum tipo de exercício nas aulas de Formação Musical devido à audição absoluta? Por exemplo, na memorização?

A3: Isso tem a ver, talvez, com alguns problemas que existem no ensino da Formação Musical. Por norma, quando os alunos têm dificuldade, os professores fazem as coisas mais devagar... Então, como tinha ouvido absoluto, consegui sempre escrever em tempo real aquilo que ouvia, ou seja, nunca trabalhei memória. Foi mais nesse aspecto.

E: E em identificação de acordes, trouxe-te alguma desvantagem?

A3: Sim. Para mim é muito difícil. Ou seja, agora, em anos mais recentes, no ensino superior, tenho começado a desenvolver um bocadinho o ouvido relativo, mas se formos a comparar com pessoas que não têm ouvido absoluto, é muito mais lento o processo.

E: Pois, tens sempre aquele recurso e acabas por o utilizar.

A3: Nem sequer é uma opção. Não conseguimos evitar pensar no nome das notas.

E: E em funções harmónicas, é igual?

A3: Sim.

E: Há alguma estratégia utilizada ou aconselhada pelos teus professores que te ajude a superar essas dificuldades?

A3: A única estratégia é ir insistindo, trabalhando, ultrapassando essas dificuldades. A longo prazo, dá para perceber que fomos melhorando, mas logo na altura não.

E: (...) Sentes que a audição absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto músico?

A3: Há aquela questão de estarmos num coro, toda a gente baixa a afinação e está confortável com isso e eu chego a um ponto em que já não consigo cantar. Ou às vezes (agora que já tenho mais ouvido relativo), posso ir tentando adaptar-me àquela afinação, mas depois há um salto e eu canto a altura absoluta e destoo do coro todo. Também me dizem: "Cantaste a nota errada." E eu penso "Não foi propriamente errada, mas..."

E: Há alguma estratégia que utilizes para superar essas dificuldades?

A3: É ir treinando, certo? Nas primeiras vezes em que o coro baixava a afinação, eu tinha de me calar e não conseguia cantar mais. Agora, aos poucos, já vou tentando adaptar-me.

E: (...) Consideras importante desenvolveres a audição relativa?

A3: Sim.

E: Porquê?

A3: Porque o ouvido absoluto tem todas estas vantagens, mas por outro lado, sinto que o ouvido absoluto dificulta desenvolver o ouvido relativo que, de facto, é o mais importante na música. Sinto algumas dificuldades em reconhecer coisas que deveriam ser mais intuitivas ou fáceis, como a cor dos acordes. O ouvido absoluto dificulta um pouco.

E: Mas não impossibilita. (...) Temos exatamente a mesma capacidade de desenvolver a audição relativa. Há ou houve alguma estratégia utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres a audição relativa?

A3: A insistência, sendo que esse tipo de cuidado só passou a existir quando entrei para o ensino superior. Até lá tinha ouvido absoluto, tinha facilidade, estava tudo óptimo.

E: Voltando atrás (sobre as vantagens e desvantagens da audição absoluta), sentiste alguma dificuldade nas transposições?

A3: Sim, muita.

E: Mas com a prática foi-se tornando fácil, certo?

A3: Certo. Um bocadinho mais fácil.

E: Consideras que essas estratégias (neste caso a insistência nas dificuldades) te ajudaram a desenvolver a audição relativa? Por exemplo, na memorização, melhoraste?

A3: Sim, apesar de, comparando-me com os meus colegas, sinto que demoro mais e preciso de ouvir mais vezes para memorizar. Eles têm muita facilidade. Ou, por exemplo, só consigo memorizar se souber o que estou a ouvir (em excertos muito difíceis) e as pessoas conseguem memorizar sem saber o que estão a memorizar.

E: Como assim? Tens de saber exatamente quais são as notas?

A3: Sim. Por exemplo, quando há uma passagem com notas muito rápidas e eu não as consigo decorar todas. Não consigo ficar com a melodia na cabeça porque não consigo memorizar as notas todas.

E: E nos acordes e funções harmónicas, foste desenvolvendo a audição relativa pelo treino, certo?

A3: Sim.

E: Gostarias de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que consideres relevante para o tópico?

A3: Não me ocorre nada.

E: Muito obrigado pela disponibilidade, mais uma vez.

A3: De nada. Boa tarde.

Anexo 13 – Entrevista: Aluno A4

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Neste contexto, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Por contraste, o conceito de Audição Relativa refere-se à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Fala um pouco do teu percurso enquanto estudante de música. Com que idade começaste a estudar música?

A4: Agora toco violino, mas comecei em trompa, quando tinha 11 anos, no 5º ano, em ensino articulado. Mas, logo 3 meses depois, mudei para violino porque achava que a trompa não era para mim.

E: Então, antes disso, não tiveste nenhum contacto formal com a música?

A4: Não. Aliás, quando fiz as provas para entrar no 1º grau da academia de música, de 0 a 100 tive 50. Portanto, foi mesmo revés, não tinha mesmo jeito, não tinha qualquer dom natural para aquilo.

E: Começaste logo por frequentar Formação Musical quando entraste para a academia?

A4: Sim. Nós tínhamos a componente de instrumento, formação musical e também classe de conjunto.

E: (...) Desde quando te lembras de ter audição absoluta?

A4: Eu não me lembro propriamente de ter nem de não ter, porque eu tinha e não sabia o que era. Ou seja, eu sentia que as notas estavam decoradas na minha cabeça, mas não sabia o que era, achava que toda a gente conseguia pensar num Lá e cantá-lo. Só depois,

no 10º ano, é que, numa aula, a professora estava a falar de audição absoluta e eu perguntei o que era isso. A professora, a tentar “gozar” comigo, disse: “Olha, isto é o que tu não consegues fazer”. Pôs-se a tocar notas no piano e perguntou: “Que nota é esta?”. Eu ia acertando, acertando... E depois concluímos que eu tinha ouvido absoluto. Foi uma descoberta bastante interessante...

E: Então nunca falaste com os teus colegas? Assumiste que eram todos iguais a ti?

A4: Sim, exatamente.

E: (...) Voltando atrás, desde quando te lembras de ter essa capacidade?

A4: Por volta do 8º ano, com 14 anos. Principalmente, ganhei mais facilidade com as notas do violino, que era um instrumento com o qual tinha mais proximidade, mas depois, ao experimentar com outros, nomeadamente com o piano e com a voz. Aí sim, entendi que era transversal a todos os instrumentos e não só ao violino.

E: Em relação à tua audição absoluta, consegues identificar o nome das notas que ouves sem nenhuma referência externa?

A4: Sim.

E: Consegues cantar notas na altura correta sem nenhuma referência externa?

A4: Sim.

E: Há algum instrumento em que identifiques o nome das notas mais facilmente?

A4: Piano e violino. Voz, depende dos timbres. E depois também depende da altura, do registo. Por exemplo, como eu tenho mais facilidade nas notas agudas (porque o violino é um instrumento maioritariamente mais agudo), quando vou para primeira/segunda oitava a contar de baixo do piano, já é mais complicado, embora eu consiga [identificar] porque as próprias notas dizem o nome, a frequência diz o nome da nota.

E: Sim, tem um rótulo verbal associado. É instantâneo.

A4: Pois.

E: E há algum instrumento em que identifiques o nome das notas com menos facilidade?

A4: Consigo em todos.

E: Consegues distinguir as notas brancas do piano das notas pretas quando nomeias ou quando cantas as notas?

A4: Sim.

E: Consideras que identificar o nome das notas em alguns registos (grave, médio, agudo) é mais fácil do que noutros? Já respondeste a esta pergunta anteriormente... No grave

é mais difícil, no piano.

A4: Exato.

E: E se for contrabaixo, por exemplo?

A4: Por exemplo na corda Mi, que é a mais grave não é que não consiga [identificar], mas torna-se um bocado impercetível. Parece que se embrulha ali um bocado, mas só é preciso estar com mais atenção, simplesmente.

E: E que vantagens te trouxe a audição absoluta nas aulas de Formação Musical? Por exemplo, em memorização, trouxe-te alguma vantagem?

A4: Em memorização, sim, acho que sim. Se bem que eu por acaso sempre tive uma apetência natural para a memorização. Mas ajudou, maioritariamente, por exemplo, nos ditados melódicos. E no canto também. Qualquer coisa que fosse para cantar, por exemplo: as pessoas tinham por vezes dificuldade [em cantar um determinado intervalo] e, se eu isolasse essas duas notas, tinha mais facilidade do que os outros sem audição absoluta, mesmo sabendo o intervalo em questão. É mais nesse aspecto.

E: Mas, quanto à memorização de melodias, por exemplo: consideras que tens essa facilidade, mas que não está relacionada com a audição absoluta?

A4: Não, não está, porque eu memorizo tudo, para além de melodias. Por exemplo: ritmo, polirritmia. Tudo isso não tem a ver com o ouvido absoluto e também tenho facilidade. Portanto, não sei se há uma relação directa com isso...

E: E vantagens em relação ao reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal?

A4: Sim, nisso sim, muitas vantagens.

E: Estás a ler e é instantâneo...

A4: Exatamente.

E: E em relação à identificação harmónica? Em acordes em contexto não tonal?

A4: Aí sim, também. Mas muitas vezes não consigo dizer o nome das notas. Soa-me uma ou duas... Mas, como estou habituado, por causa do violino, que é um instrumento melódico, (...) consigo ouvir uma nota, pensar que acorde é (se é aumentado, se é diminuto, seja o que for) e a partir dessa nota consigo fazer a relação. Consigo confirmar, por exemplo, se fosse um ré: um ré pode estar num acorde de ré um num acorde de si (um acorde de si também tem um ré). Portanto, consigo fazer essa relação, mas não é como, por exemplo, notas isoladas.

E: Então vais, muitas vezes, pela cor e não pelos componentes individuais (notas)?

A4: Sim, exatamente.

E: Mesmo assim, consideras que te ajuda se tiveres de tirar as dúvidas, não é?

A4: Sim, sem dúvida. Não me conseguem tocar um acorde de si menor e dizer que está lá um dó. Sei que notas fazem parte do acorde e consigo confirmar com o ouvido.

E: E em identificação de funções harmónicas, traz vantagens?

A4: Sim, traz. Embora, no meu caso específico, se torne um pouco mais complicado por causa da questão harmónica, das várias notas. Mas sim, traz vantagens.

E: Que vantagens te traz a audição absoluta na tua prática enquanto músico?

A4: Na afinação, bastantes. E lá está, enquanto violinista, a memorização dá-me muito jeito porque tenho a melodia na cabeça e, como consigo associar as notas à própria melodia, aí sim, consigo ter uma fácil apreensão da memorização. Mas, para além da afinação e da memorização, em música de câmara, por exemplo, também consigo mais facilmente perceber aquilo que está a ser tocado e isso ajuda em vários aspectos. Sim, traz várias vantagens à prática de instrumento.

E: Por outro lado, sentes dificuldades em algum exercício nas aulas de Formação Musical, devido à audição absoluta? (no tipo de exercícios mencionados anteriormente). Em acordes e funções harmónicas?

A4: Por acaso no ensino superior nunca fizemos isto, mas no secundário costumávamos cantar transposto, ou seja, com o nome de umas notas, mas transposto a outras notas. Aí sim, não conseguia, porque escapava-me. É como tocar em afinação barroca – não consigo, isso não consigo.

E: E essa é a única dificuldade que identificas?

A4: Sim.

E: Há alguma estratégia utilizada ou aconselhada pelos teus professores que te ajude a superar essas dificuldades? No teu caso, é só este exercício...

A4: Exato. E é tão raro fazer isso, este ano nem sequer o fiz. Não é nada de especial, por isso nunca recebi grandes conselhos acerca disso.

E: E sentes que a audição absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto músico?

A4: Perceber facilmente quando os instrumentos estão desafinados...

E: Mas isso é uma facilidade... Há alguma estratégia que utilizes para superar essas dificuldades? Neste caso, seria estares a ouvir instrumentos desafinados e teres de

continuar, abstraindo-te disso.

A4: Sim, no caso dos instrumentos transpositores e no caso da música antiga, quando a nota real não equivale àquilo que está a ser escrito, é exatamente isso que eu faço: abstrair-me completamente daquilo que está a ser tocado e fixar-me na nota que está escrita e não na nota que está a soar.

E: Consideras importante desenvolver a audição relativa? Porquê?

A4: Eu acho que sim porque, por exemplo, nas aulas de formação musical, quando nos pedem para cantar intervalos ou construir um acorde a partir de determinada nota, não podemos só basearmo-nos na audição absoluta e pensar: “É esta nota, aquela e aquela outra.” Não. É mais fácil ter essa ideia de relatividade, comparativamente às outras notas que estão a ser dadas. E até mesmo em termos de afinação: não no piano, mas nos instrumentos de cordas e de sopras, que não têm afinação fixa. É preciso ter mesmo audição relativa para entender os intervalos, visto que não são instrumentos propriamente bem-temperados. Portanto, aí sim, é importante desenvolver a audição relativa.

E: Ouvires Dó, Fá não implica necessariamente que estejas a pensar numa quarta perfeita, não é?

A4: Exatamente.

E: Há ou houve alguma estratégia utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres a audição relativa?

A4: Para além destes exercícios de construção de acordes ou intervalos a partir de uma nota dada, creio que não.

E: (...) Gostarias de aplicar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que consideres relevante para este tópico?

A4: Creio que não, acho que foi tudo falado.

E: Obrigado. Tudo de bom.

A4: De nada. Igualmente.

Anexo 14 – Entrevista: Aluno A5

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Neste contexto, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Por contraste, o conceito de Audição Relativa refere-se à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Fala um pouco do teu percurso enquanto estudante de música. Com que idade começaste a estudar música?

A5: Comecei a estudar música a partir dos 6 anos, num clube recreativo. No ano a seguir, comecei a estudar num Conservatório e estive lá até ao 9º ano. A partir do 10º fui para uma Escola Profissional de música, fiz o Secundário lá e agora estou no Ensino Superior em Música.

E: (...) Começaste logo por frequentar aulas de Formação Musical desde que começaste a estudar música, ou apenas mais tarde?

A5: Comecei mesmo aos 6 anos. Lembro-me que, na altura, tinha aulas de violino, mas também tinha de Formação Musical e Coro.

E: Desde quando te lembras de ter Audição Absoluta?

A5: O processo aconteceu mais ou menos quando entrei para o Conservatório. O meu professor, num tom de brincadeira...

E: Que idade tinhas?

A5: 7 anos. (...) Houve um dia, em que me estavam a dar uma aula de instrumento, que o professor abre o piano e pergunta assim: “Que nota é esta?”. E, por incrível que

pareça, eu disse a nota certa. Ele ficou espantado, porque não estava à espera. Fez outra vez, eu acertei. Na altura, o que acontecia era: umas acertava, outras ainda não estavam muito bem treinadas. Ia assim um bocadinho “à zona”. Então, o que depois aconteceu foi que esse professor acabou por me treinar o ouvido. Então, virava-me de costas para o piano, tocava uma sequência de não sei quantas notas e eu tinha de dizer as notas. Ou seja, o mais rápido que eu conseguisse, sem pensar: treinar o meu instinto para dar a nota.

E: Então, logo aos 7 anos, já tinhas pelo menos um bocado de audição absoluta?

A5: Sim.

E: E quando é que achas que depois se cristalizou? Quando achas que ficou no estado em que a tens atualmente?

A5: Acho que ganhei muito mais noção e ficou mais sólido quando tinha, para aí, uns 10/11 anos.

E: Sobre a tua audição absoluta: consegues identificar o nome das notas que ouves sem nenhuma referência externa?

A5: Sim.

E: Consegues cantar notas na altura correta sem nenhuma referência externa?

A5: Sim.

E: Há algum instrumento em que identifiques o nome das notas mais facilmente?

A5: Há uns que tenho mais dificuldade. De resto consigo acertar todos

E: E quais são esses em que tens mais dificuldade?

A5: Por exemplo, a tuba, quando está num registo muito grave. Muitas vezes só se ouve o “vibrar”...

E: É um bocado indefinido...

A5: É. Essas aí é que eu não consigo, o resto consigo tudo.

E: E consegues distinguir as notas brancas das notas pretas quando nomeias ou quando cantas as notas?

A5: Sim.

E: Consideras que identificar as notas nalguns registos (grave, médio, agudo) é mais fácil do que noutros? Aqui já disseste que na tuba, no registo mais grave, é mais difícil. E se fosse no piano ou no contrabaixo? Acontece a mesma coisa no registo grave?

A5: Acho que, como são instrumentos que eu oiço naturalmente, consigo reconhecer

melhor, mas faço um esforço, ou seja, tenho de pensar.

E: Não é tão instantâneo? E isto é nas duas últimas oitavas do piano? Ou na última?

A5: É na última oitava do piano, mesmo.

E: De resto, o registo médio e o agudo, mesmo nas notas mais agudas do piano, consegues facilmente?

A5: Sim.

E: Que vantagens te trouxe a audição absoluta nas aulas de Formação Musical? Por exemplo, em memorização?

A5: Sim, nisso sim. Desde exercícios de memorização a ditados melódicos, torna-se muito mais fácil. Basicamente, era só dizerem-me a clave e a partir daí guiava-me logo e nem precisava de um ponto de partida.

E: Mas vais escrevendo à medida que ouves, não é?

A5: Por exemplo, já fiz exercícios em que me davam 11 notas, que não tinham qualquer relação umas com as outras. Enquanto que o professor repetia três vezes, eu à primeira já escrevia logo as 11, porque mal ouvia a nota escrevia logo. É um reflexo...

E: E em reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal? Reconhecimento atonal já disseste... E leitura, fácil também?

A5: Sim, na leitura não tenho problemas.

E: E identificação harmónica? Por exemplo, acordes em contexto não tonal?

A5: Consigo todo o tipo de acordes. A questão é: a maneira como eu penso. Acho que, por usar tanto a ferramenta do ouvido, acaba por me prejudicar outras coisas. Neste caso, nos acordes, quando são mais difíceis, por exemplo sétimas, acabo sempre por analisar. Quando oiço o acorde, não oiço o que soa, oiço as notas que pertencem ao acorde.

E: Não ouves a cor: ouves as notas individuais, fazes as contas e dizes que acorde é. É isso?

A5: Sim, é isso.

E: E em funções harmónicas?

A5: É a mesma coisa que os acordes, ou seja, acabo sempre por ouvir o baixo. A partir do baixo e das outras notas que constituem o acorde, penso: "OK, isto é I, IV, V...".

E: Mas consideras vantajoso ter ouvido absoluto para esses exercícios harmónicos?

A5: Sim e não.

E: (...) Que vantagens te traz a tua audição absoluta na tua prática enquanto músico?

A5: O que eu noto é que tenho muito mais facilidade, por exemplo, quando estou a ler à primeira vista. Ou quando há saltos ou acordes, vejo os meus colegas a questionarem-se: “Deixa lá confirmar com a corda solta para ver se esta é a nota que eu estou a tocar.” Eu nunca tive esse problema. Eu, de ouvido, ou ia mais acima ou mais abaixo, mas sabia sempre a nota que estava a tocar. Portanto, tive sempre muito mais facilidade nisso e acabava por poupar muito mais tempo.

E: E em música de câmara e orquestra, tem alguma vantagem?

A5: Acho que sim. Como tenho ouvido absoluto, consigo ter mais facilidade em perceber o que se passa à minha volta, quais são harmonias e, por sua vez, a nota que os baixos têm de reforçar mais: consigo perceber qual é a nota e até posso ajudar nisso. Acaba por ajudar, sim.

E: E, por outro lado, sentes dificuldades em algum tipo de exercícios nas aulas de Formação Musical devido à audição absoluta? (Em relação ao tipo de exercícios de que falámos anteriormente).

A5: É mais no reconhecimento de acordes de sétima.

E: Achas que não ajuda a audição absoluta nisso?

A5: Sim, porque acho que não tenho o ouvido tão treinado em termos relativos e começo a pensar tudo muito esquematicamente.

E: Porque não estás habituado. Mas é uma questão de treino.

A5: Sim.

E: Há alguma estratégia utilizada ou aconselhada pelos teus professores que ajudem a superar essas dificuldades?

A5: Já tive mais do que um professor que me falou em ter de ouvir mais a cor, não pensar tanto nas notas porque eu mesmo assim era rápido, mas notava-se que eu estava a pensar, a pensar... e só depois é que escrevia. Já tive um professor que, o que fazia comigo, era dar-me uma sucessão rápida de 4 acordes. Eu não tinha tempo para pensar quais é que eram, tinha de dizer a primeira coisa que me vinha à cabeça. E é isso, acho que é isso...

E: Obrigiar-te a ouvir o bloco em vez das componentes...

A5: Sim.

E: Consideras que a audição absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto

músico?

A5: Acho que não.

E: E consideras importante desenvolver a audição relativa? Porquê?

A5: Sinto que não é preciso só ter ouvido absoluto, mas também relativo. Acho que é muito importante também. Por exemplo, um grande problema que eu já tive, enquanto violinista, era o seguinte: a minha afinação com ouvido absoluto era um bocadinho mais alta. Era uma coisa ligeira, mas a tocar notava-se um bocadinho. Então, os meus professores diziam-me: “Isso está um bocado alto”. E eu pensava: “Não, eu estou a ouvir. Para mim, o que me está a soar está bem.” Mas depois, realmente, estava um bocadinho alto. E eu começava a pensar: “Bem, se calhar tenho ouvido absoluto, mas tenho de treinar o ouvido também na afinação certa.” Acho que é daí que vem o ouvido relativo, que nos ajuda, ou seja, não vir da cabeça, mas vir da nota real.

E: (...) Há ou houve alguma estratégia utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres a audição relativa? Já acabaste por responder a esta atrás. Consideras que essas estratégias te ajudaram?

A5: Sim. Antes demorava muito mais tempo, agora já consigo, quando são acordes mais simples como a sétima da dominante, aí é notório para mim, encontro a cor. Mas quando são, por exemplo, sétimas diminutas, aí ainda fico a pensar muito no nome das notas, porque quando oiço um som que não é familiar ao meu ouvido, automaticamente penso: “Quais são as notas?”

E: Mas notas que, pelo treino, vais evoluindo?

A5: Sim.

E: Gostarias de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita nesta entrevista que consideres relevante para este tópico?

A5: (...) Muitas vezes, as pessoas pensam: “Tens ouvido absoluto, tens vantagem em tudo.” E não é verdade. Muitas das vezes, acaba também por ser uma desvantagem, porque nós acabamos por pensar tão racionalmente que a parte de, por exemplo, descobrir a cor ou usar ouvido relativo para conseguir adaptar... Vamos supor, estou num grupo de música de câmara e, de repente, o resto do grupo começa a tocar numa afinação mais baixa. Aí, obviamente, eu tenho de me adaptar. Outra coisa que queria falar: em Formação Musical, tenho mesmo muita dificuldade em ditados com afinação barroca e não com a afinação a que eu estou habituado.

E: Sim, isso é um problema comum nos alunos com audição absoluta. E como é que fazes, nesses ditados?

A5: Eu faço um jogo matemático tremendo para, automaticamente, quando oiço, por exemplo, um “fá sustenido”, escrever um “sol”. Então penso logo: “Fá sustenido – Sol”, mas é uma complicação e cansa mesmo muito a cabeça. Então quando eram os ditados polifónicos de afinação barroca... sempre foi o meu ponto mais fraco porque, por exemplo, já estava relaxado quando ia para um teste (pensava que tinha facilidade) mas nisto: sai um ditado com afinação barroca.

E: Ouves a nota e transpões logo passado uma fração de segundo.

A5: Sim, tem de ser. Ou então, já experimentei uma vez, escrever tudo da maneira como estou a ouvir e depois transpor. Mas o que faço mais é, automaticamente, escrever.

E: Obrigado, mais uma vez.

A5: De nada. Obrigado.

Anexo 15 – Entrevista: Aluno A6

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Neste contexto, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Por contraste, o conceito de Audição Relativa refere-se à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Boa tarde. Obrigado por te teres mostrado disponível para seres entrevistado. Autorizas a gravação para inclusão de excertos no Relatório de Estágio?

A6: Boa tarde. Sim, autorizo.

E: Leio então a introdução e seguidamente faço-te para as perguntas. (...) – [texto da introdução]. Fala um pouco do teu percurso enquanto estudante de música. Com que idade começaste a estudar música?

A6: Aos 9 anos.

E: E começaste logo nessa altura a ter aulas de Formação Musical?

A6: Sim.

E: Desde quando te lembras de ter audição absoluta?

A6: Por volta do oitavo ano. Comecei a pensar nisso porque houve uma vez em que um professor meu bateu numa mesa e eu disse qual era som e ele disse: “Tens um bom ouvido”.

E: Sobre a tua audição absoluta: consegues identificar o nome das notas que ouves sem nenhuma referência externa?

A6: A maior parte das vezes, sim.

E: Consegues cantar notas na altura correta sem nenhuma referência externa?

A6: Cantar é mais irregular do que ouvir... mas sim.

E: (...) Há algum instrumento em que identifiques o nome das notas mais facilmente?

A6: O instrumento que eu toco: o violino.

E: e há, por outro lado, algum instrumento em que tenhas menos facilidade.

A6: Acho que não.

E: É igual para todos?

A6: Sim, mas normalmente penso sempre em relação ao violino.

E: Como assim? Imagina que ouves uma nota no piano: como é que relacionas com o violino?

A6: Eu imagino a nota que estou a ouvir no violino. Não sei explicar isto muito bem, mas quando estou em orquestra e alguém está a tocar, eu consigo imaginar aquilo no violino.

E: Mas imaginas, por exemplo, a dedilhação?

A6: Sim.

E: Mas corresponde ao som que estás a ouvir? Acertas na nota?

A6: Sim.

E: E consegues distinguir as notas brancas das notas pretas quando nomeias ou quando cantas as notas? (...)

A6: Sim, oiço as distinções.

E: Consideras que identificar o nome das notas em alguns registos (grave, médio ou agudo) é mais fácil do que noutros?

A6: Sim, definitivamente.

E: Quais são os mais fáceis e os mais difíceis?

A6: No registo médio, para mim, o meu ouvido está habituado: tudo bem. Quando começo a entrar mais no registo grave, começo a ter mais incertezas. Normalmente, penso um tom ou meio tom acima daquela nota que penso que estou a ouvir.

E: E no registo agudo?

A6: Já é mais bem treinado, também. Equipara-se ao registo médio.

E: É só no grave que é mais difícil para ti então, em todos os instrumentos?

A6: Sim.

E: Que vantagens te trouxe a audição absoluta nas aulas de Formação Musical?

A6: Muitas. Ajuda-me bastante na questão dos intervalos. Pensar nos intervalos é muito

mais fácil. Nos acordes, também ajuda bastante. Ditados melódicos, então... nem preciso de estar a pensar muito nas notas. Se for preciso, começo no ritmo e as notas é a última coisa que faço.

E: Em memorização, há vantagens?

A6: Sim, ajuda bastante.

E: E no reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal? É fácil?

A6: Sim.

E: Mesmo nas leituras atonais?

A6: Sim, mas às vezes nas leituras atonais, aquela relação de meio tom falha um bocado. Mas se estiver a ler é fácil perceber qual é a nota que tenho de cantar.

E: E nas funções harmónicas?

A6: Aí é um bocado mais complicado, eu diria. Não sei porquê, honestamente, mas às vezes custa-me identificá-las, principalmente quando há inversões, é difícil identificar a função.

E: E nos acordes, consideras que a audição absoluta te ajuda por que razão?

A6: Nos acordes, oiço as três notas e depois, se tiver inversões, coloco-as rapidamente no estado fundamental.

E: Então não ouves pela cor: ouves as notas e, a partir daí, dizes qual é o acorde...

A6: Sim.

E: E sentes dificuldade em algum tipo de exercício nas aulas de Formação Musical, devido à audição absoluta?

A6: Maioritariamente na identificação de sétimas: sensível, maior, menor...

E: Mas achas que isso está relacionado com a audição absoluta?

A6: Na verdade, não muito.

E: Há alguma estratégia utilizada ou aconselhada pelos teus professores que te ajudem a superar essas dificuldades? As sétimas, neste caso.

A6: Não.

E: O que te dizem a ti, dizem a todos na turma, é isso?

A6: Sim.

E: (...) Voltando atrás (saltei uma pergunta): que vantagens te traz a audição absoluta na tua prática enquanto músico?

A6: É muito mais fácil de fazer análise. Por exemplo, nas aulas de teoria e análise musical,

quando estamos a fazer ou a analisar corais (de Bach), consigo imaginar os sons das notas e pensar nas funções.

E: Mas enquanto instrumentista? E a tocar em conjunto?

A6: Facilita bastante. Consigo estar atento a tudo, perceber o que está a acontecer e o que não está a acontecer.

E: Por outro lado, sentes que a audição absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto músico?

A6: Só no estudo individual, quando oiço que a nota está errada...

E: Mas isso é uma vantagem.

A6: Sim, é uma vantagem, não é uma dificuldade.

E: (...) Consideras importante desenvolver a audição relativa? Porquê?

A6: Eu acho que é sempre bom desenvolvermos a audição relativa porque ajuda-nos a ter mais consciência daquilo que nos rodeia e ajuda-nos a encaixar mais. No contexto de orquestra, ter ouvido relativo, ajuda-nos a perceber se estamos realmente na nota certa ou na nota errada, ou se estamos um bocadinho altos ou baixos, porque isso muda sempre consoante aquilo que estamos a tocar.

E: Há ou houve alguma estratégia utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres a audição relativa?

A6: Que eu me lembre, assim de repente, acho que não.

E: Nenhuma estratégia específica, direcionada para ti. É igual para todos, é isso?

A6: Sim.

E: Por fim, gostarias de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que consideres relevante para este tópico?

A6: Não, acho que abrangemos todos os tópicos a serem falados.

E: (...) Obrigado, mais uma vez. Continuação de bom trabalho.

A6: Obrigado. Igualmente.

Anexo 16 – Entrevista: Aluno A7

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Neste contexto, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Por contraste, o conceito de Audição Relativa refere-se à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Com que idade começaste a estudar música?

A7: Comecei por volta dos nove anos. Eu toco violino, por isso, desde cedo comecei a aprender um pouco de Formação Musical e a estar mais em contacto com a parte teórica, mas só no futuro é que foi de uma forma mais aprofundada.

E: Então começaste a ter aulas de Formação Musical logo desde que começaste a estudar música? Ou só mais tarde?

A7: Acho que, se não foi logo aos nove anos, foi pouco tempo depois.

E: Desde quando te lembras de ter audição absoluta?

A7: Eu acho que a partir do 10º ano é que comecei a perceber que conseguia identificar os sons dessa maneira porque antes, sinceramente, nem era uma coisa com a qual eu me preocupasse muito. Mas se calhar sempre me ajudou sem eu o saber.

E: (...) Sobre a tua audição absoluta: consegues identificar o nome das notas que ouves sem nenhuma referência externa?

A7: Sim, eu diria que sim, mas às vezes (...) faz-me confusão a distância de meio tom, por exemplo entre um “Lá natural” e um “Lá bemol” ou um “Si natural” e um “Si bemol”. Às vezes são sons que me fazem confusão.

E: Mas ouves sempre um nome de nota, um rótulo verbal associado?

A7: Sim, oiço sempre o nome da nota.

E: Consegues cantar notas na altura correta sem nenhuma referência externa?

A7: Sim.

E. Há algum instrumento em que identifiques o nome das notas mais facilmente?

A7: Sim, claro, no violino. Como é o instrumento que eu toco, tenho muita facilidade. Eu diria que nos instrumentos de cordas, no geral, tenho facilidade, e no piano também.

E: E há algum instrumento em que identifiques o nome das notas com menos facilidade?

A7: Eu acho que, a nível de instrumentos, é bastante mais acessível do que uma pessoa a cantar: acho que é uma área muito mais difícil de identificar.

E: Consegues distinguir as notas brancas das notas pretas quando nomeias ou quando cantas as notas? Já respondeste mais ou menos a isto: às vezes, faz-te confusão isso, não é?

A7: Sim, inicialmente posso estar a pensar numa melodia, mas às vezes engano-me e começo a cantar à distância de meio tom (por exemplo, em vez de cantar em Lá Maior, canto em Lá bemol Maior).

E: Mas não é sempre, pois não?

A7: Não, não.

E: (...) Consideras que identificar o nome das notas em alguns registos (grave, médio ou agudo) é mais fácil do que noutros?

A7: (...) Acho que é bastante igual em todos os registos.

E: Que vantagens te trouxe audição absoluta nas aulas de Formação Musical? Por exemplo, em termos de memorização?

A7: Por acaso, isso sempre foi o meu forte, tenho essa capacidade de conseguir memorizar bem as coisas. E é uma vantagem muito boa nesse aspecto.

E: E em reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal? É fácil, também?

A7: Sim, também.

E: E em harmonia: acordes isolados, achas que te ajuda?

A7: Pois, os acordes, durante o ensino secundário, eram uma coisa em que eu às vezes ficava um pouco sem saber o que eram ao certo. Mas agora, na universidade, sinto que já consigo identificá-los precisamente: "Sei o que isto é" e praticamente nunca erro.

E: Mas vais pela cor, ou ouves as notas e fazes as contas ou é uma mistura dos dois?

A7: Eu acho que a vantagem de não ter um ouvido absoluto completamente preciso a todo o momento é o que me consegue ajudar neste caso, que é conseguir sentir a cor do acorde. Se estiver só a pensar nas notas, depois já foi, já não há tempo.

E: E em funções harmónicas? É mais ou menos o mesmo?

A7: Sim. Funções harmónicas é outra coisa em que eu tinha um bocado mais dificuldade, mas que agora é muito mais fácil de identificar.

E: Que vantagens te traz a audição absoluta na tua prática enquanto músico?

A7: Eu acho que é uma vantagem mesmo muito boa, em relação a conseguir alterar a minha afinação, por exemplo, num diferente contexto. Outra vez aquela questão do ouvido não ser totalmente absoluto: assim consigo relacionar-me com o que estou a ouvir e adaptar a minha afinação.

E: Ou seja, no caso de a afinação baixar, se for um ouvido absoluto muito preciso começa a “entrar em pânico”, mas tu acompanhas e adaptas-te logo.

A7: Sim.

E: Sentes dificuldade em algum tipo de exercício nas aulas de Formação Musical devido à audição absoluta?

A7: (...) Sinto alguma confusão, às vezes, em alguns intervalos, quando já estamos a fazê-los há muito tempo. Começo a pensar de formas que depois acabam por me confundir um pouco. Por exemplo: se for uma sexta maior a descer, eu posso cantar uma sexta menor, e vice-versa.

E: Mas achas que isso tem a ver com a audição absoluta?

A7: Pois, não sei se isso depois não é o ouvido a querer cantar uma coisa que já tinha planeado...

E: (...) E em transposições, tens alguma dificuldade.

A7: Não.

E: Há alguma estratégia utilizada ou aconselhada pelos teus professores que te ajude a superar essas dificuldades?

A7: Sim, sem dúvida. Por exemplo: uma coisa tão simples quanto inverter o intervalo...

E: Sexta para terceira...

A7: Sim. Depois consigo perceber melhor o salto para baixo.

E: Sentes que a audição absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto músico?

A7: Acho que não. A única coisa menos boa é: quando estou a ouvir uma obra e não consigo estar a pensar como uma pessoa que não tem audição absoluta, que simplesmente está a ouvir cores, sons, música... mas sem estar a pensar na parte: “Esta nota está a ser tocada” ou “Este acorde aconteceu”. Essa é a única desvantagem que eu vejo.

E: Mas é uma vantagem também...

A7: Sim, claro.

E: Consideras importante desenvolver a audição relativa? Porquê?

A7: Sim, é muito importante, porque na nossa vida enquanto músicos, vamos tocar sempre em diferentes formações, em diferentes contextos. Por isso, conseguirmos perceber, por exemplo, a importância da nossa nota num acorde e como podemos resolver esse tipo de questão com a audição relativa é mesmo essencial.

E: E há alguma estratégia que tenha sido utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres a audição relativa?

A7: Sim. Por exemplo, a entoação de acordes, nota a nota. Ou, em escalas de tons inteiros, perceber onde as notas encaixam. Às vezes, com tons inteiros, pode-se criar uma confusão a cantar...

E: Sim. E o que costumam fazer os teus professores na escala de tons inteiros?

A7: Estava a dar esse exemplo, mas posso dar outro. Por exemplo, quando estamos a cantar uma canção numa tonalidade e depois passamos a outra, já vai ser necessário um processo de adaptação. Como sabemos, Mi Maior, é uma tonalidade muito mais brilhante do que Sol Maior ou Mi Bemol Maior. Nesse aspecto, tem de haver sempre um processo de adaptação daquilo que estamos a cantar consoante a harmonia que temos.

E: Consideras que essas estratégias te ajudaram a desenvolver a audição relativa?

A7: Sim, bastante. Acho que acaba por ser, não só em Formação Musical, mas no geral. Essa questão de trabalhar em grupo, em orquestra principalmente. Eu toco num quarteto de cordas, por isso também é um trabalho bastante importante para um quarteto conseguirmos ter a mesma afinação, e isso é baseado na audição relativa.

E: Muito obrigado. Um resto de bom ano.

A7: De nada. Obrigado, igualmente.

Anexo 17 – Entrevista: Aluno A8

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Neste contexto, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Por contraste, o conceito de Audição Relativa refere-se à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Fala um pouco do teu percurso enquanto estudante de música. Com que idade começaste a estudar música?

A8: Comecei com cerca de 7 anos. Comecei por aprender guitarra. (...)

E: Começaste logo a frequentar aulas de Formação Musical desde que começaste a estudar música, ou apenas mais tarde?

A8: Só mais tarde, quando entrei para o ensino articulado, no ano lectivo de 2011/2012, numa Academia de Música.

E: Desde quando te lembras de ter audição absoluta?

A8: Eu acho que foi um processo que comecei a desenvolver a partir do 5º/6º ano, ou seja, 1º/2º grau do ensino articulado. Não foi descoberto por mim, foi descoberto por alguns professores e também por um colega que estuda agora comigo no ensino superior. Porque no início, não conseguia reconhecer nenhum som de nota e associá-la ao nome.

E: Tinhas então que idade quando descobriste?

A8: Por volta dos 11/12 anos.

E: Sobre a tua audição absoluta: consegues identificar o nome das notas que ouves sem

nenhuma referência externa?

A8: Sim.

E: Consegues cantar notas na altura correcta sem nenhuma referência externa?

A8: Sim.

E: Há algum instrumento em que identifiques o nome das notas com mais facilidade?

A8: Consigo identificar na guitarra, no piano... No saxofone também, mas é um dos grandes desafios para quem tem ouvido absoluto (...) porque o saxofone é transposto para Mi bemol. Toco saxofone há cerca de quatro anos, mas nos meus primeiros dois anos, foi muito difícil a adaptação, porque tocava uma nota e soava a outra.

E: E agora já consegues pensar das duas formas?

A8: Sim.

E: E há algum instrumento em que identifiques o nome das notas com menos facilidade? Ou é igual para todos?

A8: Consigo identificar bem as notas em todos. Agora, se tiver de identificar a nota de um transpositor como está transposto, os de Fá e Si bemol são aqueles em que eu tenho mais dificuldade.

E: Consegues distinguir notas pretas das notas brancas quando nomeias ou quando cantas as notas?

A8: Sim.

E: Consideras que identificar o nome das notas em alguns registos (grave, médio, agudo) é mais fácil do que noutros?

A8: A nível instrumental, identifico bem as notas em todos os registos. Outra coisa é cantar: tenho a nota certa na minha cabeça, mas reproduzi-la vocalmente não sai tão bem.

E: Não sai sempre afinado, é isso?

A8: Sim.

E: Então, mesmo no registo mais grave do piano, ou se for um registo muito agudo, identificas as notas facilmente na mesma?

A8: Consigo, a menos que sejam aquelas notas muito graves, por exemplo, logo a primeira nota do piano. Nesse tipo de notas com uma frequência muito baixa, tenho de ter uma atenção mais minuciosa para perceber que nota é.

E: Que vantagens te trouxe a audição absoluta nas aulas de Formação Musical, por

exemplo, em termos de memorização? Trouxe-te alguma vantagem?

A8: Sim, facilitou-me a memorização a altura dos sons, o que fez com que eu pudesse investir mais na parte em que tenho mais dificuldade, que é a parte rítmica.

E: E em reconhecimento e leitura melódica tonal e atonal? Facilitou?

A8: Sim, na tonal sim. Na atonal, tenho alguma dificuldade em lidar com as dissonâncias.

E: Mas tens facilidade em ler [atonalmente], apesar disso?

A8: Sim. (...)

E: (...) E quanto à identificação harmónica? Em acordes isolados, achas que te traz alguma facilidade?

A8: Sim.

E: Porquê? Ouves mais as notas isoladas ou consegues ouvir a cor?

A8: Por exemplo, se forem acordes maiores e menores, consigo ouvir mais a cor. Já no diminuto, é mais difícil para mim, porque (...) as três notas do acorde diminuto são muito semelhantes às últimas três notas do acorde de sétima da dominante. Há acordes diminutos que associo a acordes de sétima da dominante. Mas depois, o que percebi com mais algum estudo teórico, é que a sétima da dominante tem sempre uma resolução e desde que comecei a ouvir essa resolução, o meu ouvido automatizou-a. (...)

E: (...) E em funções harmónicas, ajudou-te?

A8: Sim. Sobretudo em funções harmónicas, acho que foi onde o ouvido absoluto me beneficiou mais.

E: Porquê?

A8: Quando temos a referência do primeiro grau, podemos saber até onde o próximo acorde nos leva. Criei um “cenário” para cada acorde: (...) o acorde de Dó Maior é como se fosse a casa, o acorde de Fá Maior é como se fosse a escola, o acorde de Sol Maior é como se fosse um café ou um sítio que nos agrada. Depois, vou criando, através de ícones, em consonância com o ouvido, várias maneiras de identificar as funções.

E: Vais mais pela cor, pela sonoridade, então.

A8: Sim.

E: Isso é igual para todas as tonalidades?

A8: Sim.

E: Que vantagens te traz a audição absoluta na tua prática enquanto músico?

A8: Por um lado, traz-me a vantagem de eu poder, a nível sensorial e em termos de

tonalidade, perceber em que tom estamos enquadrados. Mas a nível da técnica, sobretudo na parte da leitura, (...) eu ia muito pelo ouvido e não pelo que estava escrito no papel, e isso chegou-me a prejudicar até certo ponto. É um equilíbrio: beneficia-me mais na parte sensorial, mas (...) sobretudo, a leitura tem de ser muito mais metódica, para não ter a tendência de ir pelo que estou a ouvir.

E: Por outro lado, sentes alguma dificuldade em algum tipo de exercício nas aulas de Formação Musical, devido à audição absoluta?

A8: Não.

E: Sentes que a audição absoluta te traz alguma dificuldade na tua prática enquanto músico?

A8: Também não.

E: Há alguma estratégia que tenhas utilizado para ultrapassar as dificuldades iniciais com o saxofone e os instrumentos transpositores, em geral?

A8: É curioso, achei uma coisa muito interessante no saxofone: se reparar, nas partituras em clave de Fá, está escrito como supostamente soa a nota do saxofone na clave de Sol. (...)

E: Consideras importante desenvolver a audição relativa? Porquê?

A8: Vou ser muito sincero: eu adorava ter audição relativa, porque a audição relativa permite ter uma maior facilidade de transposição. Por exemplo, posso transpor as notas para Mi bemol, mas cantá-las à maneira húngara. Por exemplo, associar um Mi bemol a um Dó...

E: Usar o sistema de Dó-móvel.

A8: Sim.

E: Mas uma coisa não impossibilita a outra. A audição absoluta não desaparece mas podes desenvolver a audição relativa paralelamente. Não é incompatível.

A8: Sim, mas é um processo que leva tempo.

E: Sim, claro. E há ou houve alguma estratégia utilizada pelos teus professores de Formação Musical para desenvolveres a audição relativa?

A8: Que eu me lembre, não.

E: Por último, gostarias de acrescentar alguma informação que não tenha sido dito na entrevista que consideres relevante para este tópico?

A8: Não, só tenho algumas questões.

E: Vou então deixar de gravar e tentarei esclarecer essas dúvidas. Muito obrigado pelo tempo disponibilizado.

A8: De nada. Obrigado.

Anexo 18 – Entrevista: Professor P1

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P1: Desde 1998.

E: E que níveis já teve oportunidade de lecionar?

P1: Todos.

E: Desde a Iniciação?

P1: Sim. Até ao oitavo grau.

E: Tem audição absoluta.

P1: Não. Já tive, mas deixei de ter.

E: Já teve ou tem alunos com audição absoluta.

P1: Vários.

E: Quão precisa era ou é a audição absoluta desses alunos? Corresponde ao descrito na introdução?

P1: Sim. Eles foram adquirindo a audição absoluta, mas mais do que isso, a consciência de ouvir, que acho que é o mais importante – um ouvido consciente. Ou seja, ouve mi-sol-dó e não diz mi-sol-dó.

E: Dó maior na primeira inversão.

P1: Exatamente.

E: Aí já se refere à audição relativa.

P1: Sim, é o que eu trabalho – a audição relativa. Mas alguns ficam com audição absoluta.

E: Certo. Em que aspectos é que os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidade ou, por outro lado, alguma em que revelem mais dificuldade?

P1: Sim. Obviamente, num ditado ou numa leitura entoada têm mais facilidade. Mas tudo depende de se o ouvido relativo é também bem trabalhado. Numa turma, temos um bocadinho de tudo e ainda bem. Tenho meninos que quando estão na fase de mudança de voz, ouvem os sons certos, mas depois cantar na altura certa é mais difícil, nessa fase. Também a minha experiência me diz que um aluno com ouvido absoluto tende a ter dificuldades rítmicas.

E: Isso é interessante. E no caso das tarefas mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar?

P1: A minha preocupação é que o ouvido seja consciente. Se o ouvido for absoluto, mas não for consciente... É aí que eu os ajudo: tornar a ferramenta que têm numa ferramenta com verdadeira utilidade, que é um ouvido consciente.

E: Mas então direciona-os para a dimensão relativa do som.

P1: Exatamente.

E: Qual tem sido a reacção dos alunos a essas estratégias?

P1: Temos por objetivo desenvolver aquilo em que o aluno tem mais dificuldade. Quando assim fazemos, os resultados são sempre bons. Eles percebem que estamos a fazer os exercícios para os ajudar. (...) Tenho um aluno do sexto ano, com onze anos... A afinação dele a cantar nem sempre é precisa, apesar de ter ouvido absoluto. É preferível eu fazer um trabalho fora da sala de aula que vá de encontro a estas dificuldades para ele poder andar para a frente e fazê-lo ter um ouvido consciente. Por exemplo, perceber que em Dó Maior, o Ré tem atração para a tónica e faz parte do acorde da Dominante,

sentir harmonicamente a afinação...

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza para desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?

P1: Faço muita leitura melódica. Uso repertório: leituras entoadas com e sem acompanhamento, memorizações... Faço muitas memorizações porque acho que foi uma capacidade que os alunos perderam durante a pandemia. E cantar muito... E transpor... Insisto muito neste tipo de exercícios. Por exemplo, todas as aulas têm de me trazer uma memorização. Depois têm de ser capazes de a cantar a começar noutra nota, ou seja exige compreensão do que ali está. (...) Também faço ditados com instrumentos transpositores.

E: E para os alunos reconhecerem funções harmónicas, que estratégias usa?

P1: Isso tem de começar desde muito cedo. Não dá, como no meu tempo, para fazer reconhecimento harmónico só a partir do décimo ano. Tem de ser uma coisa natural, progressiva. Começo logo no quinto ano com a tónica e a dominante, a frase conclusiva, a frase suspensiva. (...) Isto é feito de uma forma tão progressiva e natural que, neste momento, os meus alunos do décimo segundo ano identificam qualquer encadeamento.

E: E no caso dos acordes isolados? Também começa desde cedo?

P1: Sim. Se desse Iniciação Musical, começava logo com esses exercícios. (...) Se tiver uma com mais dificuldade, começo pela comparação. Depois, cantar. Se eu canto, se eu vivencio, depois reconhecer ou etiquetar é muito mais fácil. (...) Às vezes, separo os elementos da turma e cantam acordes.

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa? E porquê?

P1: (...) Sim, o ouvido consciente [audição relativa] é o que eu considero mais importante.

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a audição relativa alunos com audição absoluta?

P1: Quando os meus alunos não têm ouvido absoluto e depois o adquirem - isso normalmente ocorre lá para o nono, décimo ou décimo primeiro ano – peço-lhes para cantar, por exemplo, uma Aria de Bach em Sol Maior, em Fá Maior ou Mi Maior. Ao início faz-lhes muita confusão. (...) Mas faço muito isto para eles saírem da zona de conforto.

Trabalho muito com instrumentos transpositores – não escrever a nota real mas a nota que eles tocam. Uso também a afinação barroca. A afinação barroca, para um ouvido absoluto, é terrível. (...)

E: Qual tem sido a resposta dos alunos a essas estratégias?

P1: Ao início é sempre complicado. (...)

E: Mas eles acabam por se habituar?

P1: Sim, claro.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dito na entrevista que considere relevante para este tópico?

P1: O importante é mesmo o ouvido consciente. Eu nunca trabalhei para ter alunos com ouvido absoluto mas tenho imensos. Por causa do instrumento, mas não só. Tenho alunos com ouvido absoluto que tocam em instrumentos transpositores. Também é verdade que o trabalho de memorização, o usar muito o diapasão... Chega a um ponto que o Lá está mais do que memorizado. Faço também desde o décimo ano Modus Novus e Arias Pédaltár [Bach Pédaltár]. Mas o mais importante é mesmo apostar na consciência do ouvido.

E: Por último, considera que o facto de ter ou não ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

P1: Não. Independentemente de ter ou não ter ouvido absoluto, se tivermos a noção exata dos intervalos, funções, etc, vamos ser sempre rigorosos e exigentes. (...)

E: Muito obrigado, Professora.

P1: Foi um prazer.

Anexo 19 – Entrevista: Professor P2

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P2: Há oito anos.

E: Que níveis já teve oportunidade de lecionar?

P2: Desde o primeiro ao oitavo grau.

E: Todos, portanto...

P2: Todos menos Iniciação Musical.

E: Tem audição absoluta?

P2: Sim.

E: Quão precisa é a sua audição absoluta? Corresponde à descrição feita na introdução ou é diferente?

P2: Sim, corresponde. Eu consigo identificar qualquer som.

E: Tem ou já teve alunos com audição absoluta?

P2: Sim, tenho.

E: Quão precisa é a audição absoluta desses alunos? Corresponde à sua ou há outras variações?

P2: Têm outras variações. Especialmente os mais novos. Os mais velhos já conseguem identificar qualquer som. Os mais novos têm alguma dificuldade quando chegam aos sustentidos ou aos bemóis.

E: Dizem o nome das notas correspondentes às teclas brancas, é isso?

P2: Exatamente.

E: Já agora, eles conseguem depois refinar essa capacidade?

P2: Sim, tem-me parecido isso.

E: Em que aspetos os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidade e, por outro lado, há alguma em que revelem mais dificuldade?

P2: Conseguem identificar diretamente os sons, por exemplo em ditados melódicos. Aí, é um pouco mais simples para eles, embora os outros também consigam, mas através de relações tonais. Mas é diferente de quem tem audição absoluta.

E: É automático... [para quem tem audição absoluta]

P2: Sim, é automático. Depois vejo que alguns deles [com audição absoluta] têm dificuldade, por exemplo, em actividades de transposição, porque não conseguem cantar a melodia noutra tonalidade ou têm dificuldade em fazer essa passagem. Depois de conseguirem cantá-la, conseguem bem identificar os sons que estão a cantar e quais as notas. Mas o problema é conseguirem cantar noutra tonalidade.

E: Mas isso é uma dificuldade inicial? Depois, através do treino...

P2: Sim, depois conseguem.

E: Nas estratégias mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar? Por exemplo, nas transposições?

P2: Fazemos muitas vezes. Estamos constantemente a transpor. Não é só para eles, é também para os outros, para conhecerem tonalidades diferentes. Como utilizamos o sistema de dó-fixo, eles têm de se habituar às tonalidades todas, para conseguir ler e transpor em todas as tonalidades. Mas sempre com o nome das notas correspondente ao som real.

E: Certo, não fazia sentido ser de outra forma...

P2: Não, porque considero que o ouvido absoluto costuma ser uma vantagem. Não vejo por que razão não o utilizaríamos. Aliás, o que eu vejo é: alunos que inicialmente nem tinham ouvido absoluto, vão ganhando algum tipo de referências absolutas.

E: Qual tem sido a reação dos alunos a essas estratégias?

P2: Insisto nas actividades e eles depois habituam-se.

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza para desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?

P2: Eu utilizo o sistema de números, porque acho que é importante os alunos separarem-se do nome das notas. Porque como não usamos os nomes dos sustenidos e dos bemóis - apenas dó, ré, mi, fá, sol, independentemente de ser sustenido ou não - acho que eles acabam por perder a ligação à tonalidade. Então eu acabo por insistir muito nos números nas aulas. Por exemplo: 1 é a tónica...

E: Para se habituarem à cor e à hierarquia na escala...

P2: Exatamente. Quando fazem alguma actividade de reconhecimento auditivo de melodias, utilizo muito mais os números e depois inserimos a melodia que cantámos com números numa determinada tonalidade, com o nome de notas.

E: E se [a melodia] for atonal?

P2: É um pouco diferente, mas isso costuma já ser no secundário. Antes de lermos trabalhamos os intervalos que vão aparecer nessa leitura, por exemplo segundas e quartas, a partir de várias notas. Depois, aplica-se isso nas leituras que façam.

E: E que estratégias utiliza para desenvolver a leitura tonal e atonal?

P2: Primeiro fazemos ordenações e padrões nas tonalidades em que eles vão ler. A seguir, faço leitura apontada. Depois, faço ainda pequenas leituras melódicas no quadro e só a seguir é que costumo dar-lhes a leitura melódica que vão ler.

E: E para reconhecer funções harmónicas?

P2: Normalmente, toco as funções, eles cantam o baixo. Inicialmente, cantam com graus, não com notas. Primeiro, peço-lhes para cantarem os arpejos do I, IV e V grau. Depois toco, por exemplo, I, IV, V e Vi e eles cantam o baixo da função harmónica. Depois, ensino-lhes que há várias funções harmónicas que têm o mesmo baixo e eles têm de conseguir reconhecer, por exemplo, se é um IV ou um iib. Só depois é que passo para o nome das notas, se tiverem de reconhecer o baixo.

E: E para reconhecer acordes em contexto não tonal (acordes isolados)?

P2: Normalmente, toco vários acordes [do mesmo tipo] que não tenham qualquer relação tonal entre eles e eles cantam o arpejo. Fazem isso com vários desse mesmo tipo de acorde e depois peço-lhes para identificarem. Tenho é sempre cuidado para não haver relações tonais.

E: Mas é tudo muito à base da insistência, em Formação Musical...

P2: Sim, exatamente, muita repetição.

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa? E porquê?

P2: Sim, acho que é extremamente importante. Na verdade, ninguém precisa de audição absoluta para ser músico. Precisam é a da audição relativa. Insisto muito na audição relativa porque não quero que oiçam um acorde de Mi Maior e cantem Mi, Lá, Si, só porque ouvem um Lá bemol em vez de um Sol sustenido. Portanto, acho que faz todo o sentido terem audição relativa e conseguirem cantar de forma musical e terem todo o tipo de referências musicais. Acho que a audição absoluta em si não é nada. É o mesmo que saber distinguir cores. É um tipo de memória.

E: O essencial é a audição relativa então...

P2: Exatamente, isso é que é o objectivo.

E: E que estratégias utiliza para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta? São as mesmas ou são específicas?

P2: São as mesmas, porque infelizmente nas aulas de turmas não temos tempo para conceber estratégias tão específicas. Aliás, no decorrer do ensino deles, eles acabam por se habituar a usar muito mais a audição relativa do que a audição absoluta. A audição absoluta serve apenas como um extra que os ajuda de vez em quando.

E: Qual tem sido a resposta dos alunos a essas estratégias?

P2: Têm tido uma boa resposta e conseguem fazer as actividades do mesmo modo que os outros alunos.

E: Mas as estratégias são exatamente as mesmas, independentemente de terem ou não terem audição absoluta?

P2: Sim, são.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para este tópico?

P2: Do ponto de vista do ensino, há muitos alunos que têm audição absoluta, especialmente aqueles que começaram mais cedo. No entanto, não creio que isso altere estratégias pedagógicas ou sequer a forma como eles vão aprendendo, porque embora tenham essa referência absoluta, têm muito senso comum musical que precisam de aprender e que não tem nada a ver com a audição absoluta que têm.

E: Considera que o facto de ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

P2: Talvez. Por exemplo, na dita questão de não cantar os sons em sítios diferentes, ou seja, não usar dó-móvel, nem algo semelhante nas minhas aulas. Eu própria tenho muita dificuldade em fazê-lo. Contudo, à medida que os anos passam vou ficando mais permissiva, por assim dizer. Ou seja, quanto mais alunos uma pessoa vai tendo, mais permissiva fica a alterações de afinação. Já não é a mesma coisa do que no primeiro ano que dei aulas, em que eles começavam a descer numa melodia e eu tinha de fazer contas mentais para ter a certeza que estavam na altura certa. Agora já não é preciso nada disso. Se desceu uma segunda, paciência...

E: Então, essencialmente, o facto de ter audição absoluta não altera em nada a forma como dá aulas...

P2: Acho que não. No entanto, o que eu vejo é que, em comparação com outros colegas, eu acho que tenho maior percentagem de alunos com audição absoluta. Não sei se está relacionado, pode ser acaso. No entanto, eu vejo que é constante: as turmas que ficam comigo mais anos acabam por ter muitos mais alunos com audição absoluta.

E: Provavelmente porque canta sempre na altura do som correta...

P2: Deve ser. E obrigo-os sempre a cantar. Insisto imenso nas transposições, acho que é mesmo importante cantarem em todas as tonalidades. Quando têm de enviar gravações, de transposições, por exemplo, eu obrigo-os sempre a irem buscar o tom certo, não podem cantar numa tonalidade qualquer. E depois de vários anos a fazerem sempre isso, provavelmente eles mesmos ganham referências absolutas.

E: Muito obrigado, mais uma vez, pela sua colaboração.

P2: Obrigado. Que corra tudo bem.

Anexo 20 – Entrevista: Professor P3

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P3: Há 20 anos.

E: Que níveis de Formação Musical teve oportunidade de lecionar ao longo do seu percurso?

P3: Iniciação Musical, Básico, Secundário e Superior.

E: Tem audição absoluta?

P3: Acho que sim.

E: Quão precisa é a sua audição absoluta?

P3: Normalmente, meio tom.

E: Pode falhar por meio tom, é isso?

P3: Sim.

E: Já teve ou tem alunos com audição absoluta?

P3: Já tive. Este ano não sei se tenho... Devo ter dois numa escola, pelo menos.

E: E quão precisa é a audição absoluta desses alunos?

P3: Ou rigoroso ou falham por meio tom. Normalmente, queixam-se com o repertório barroco, mas depois acabam por se habituar.

E: Sim, isso é uma queixa normal entre os alunos com audição absoluta. Em que aspectos os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidades ou, por outro lado, alguma em que apresentam mais dificuldades?

P3: Do que eu tenho visto, normalmente revelam mais facilidade em actividades relacionadas com: ditado melódico, pelo menos na identificação dos sons; ditados atonais; eventualmente, identificação de intervalos também. Acho que essas são aquelas onde é mais visível essa facilidade. Mais dificuldade: isso varia muito de aluno para aluno. Há alunos que, por causa do seu grande desenvolvimento em termos de alturas do som, negligenciam o ritmo. Esse talvez seja o desequilíbrio com que eu tenha lidado mais frequentemente, mas mesmo assim, não é muito comum.

E: E, por exemplo, em transposições? Nota alguma dificuldade?

P3: Nenhuma. Transpõem sem problema. Pelo menos o tipo de transposições que nós pedimos... Se pedimos para transpor melodias, é fácil também porque está relacionado, no fundo, com dizer o nome das notas, saber a altura dos sons.

E: No caso das tarefas mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar? Mencionou só o ritmo... São iguais às que aplica com os outros alunos?

P3: Normalmente, são estratégias de reprodução, leitura e isolamento de células rítmicas onde possa haver dificuldade. Mas sim, são estratégias similares às que eu utilizo com os outros. Ou seja, nesse sentido não existe uma diferenciação porque há outros alunos que, não tendo ouvido absoluto, também podem ter dificuldades semelhantes com o ritmo.

E: E qual tem sido a reacção dos alunos a essas estratégias? (...)

P3: Para melhorar as questões rítmicas?

E: Sim, neste caso.

P3: Sim, normalmente respondem bem. Quando existem problemas, eles acabam por ser mais de âmbito sensorial e só posteriormente é que se traduzem em problemas relacionados com a leitura.

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza para desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?

P3: (...) Isto não é especificamente direcionado para os alunos com ou sem ouvido absoluto. Eu, para memorização de melodias, tendo a utilizar divisão em frases (comparação de frases) e memorização rítmica. (...) Normalmente se conseguirmos fazer com que eles memorizem o ritmo, a melodia vai ficar memorizada. Para descobrir nomes de notas: relações tonais, no caso da música tonal; no caso da música atonal, mais relações intervalares, que podem não ser, necessariamente, sequenciais. Ou seja, pode haver uma nota mais predominante, com a qual seja mais fácil relacionar outros sons... Depende.

E: E para desenvolver a leitura?

P3: Para desenvolver a leitura, várias técnicas, desde ler com nome de notas, ler sem nome de notas, ler em várias tonalidades, ler com números (em vez de números de notas) – colocar o número correspondente ao grau tonal. No caso das leituras atonais, estratégias similares, ou seja, identificação de intervalos, notas-chave (notas que se vão repetindo) e as relações intervalares que sejam mais evidentes formadas com essas notas. Porque nem sempre é sequencial, há outros aspectos. Depende muito da melodia: pode ter fragmentos de acordes, outro tipo de escalas... Portanto, aí vai variar muito.

E: E para reconhecer funções harmónicas?

P3: Para reconhecer funções harmónicas, utilizo a entoação vertical, com nome de notas e sem nome de notas. Normalmente, começamos sempre em Dó Maior e só depois, eventualmente, tentar fazer a transposição. A entoação só do baixo, os exercícios de reconhecimento... Eu normalmente trabalho sempre as funções harmónicas a partir das cadências, portanto, depois tento encontrar sequências parecidas... É muito pela análise do baixo, daquilo que o baixo está a fazer.

E: E no caso de acordes em contexto não tonal/ isolados?

P3: No caso dos acordes em contexto não tonal, (...) vai depender um bocadinho dos instrumentos (do piano, em si, que normalmente temos na sala de aula), mas tento (para além da entoação dos arpejos e de notas constituintes do acorde) puxar os acordes para o registo muito grave e para o registo muito agudo, porque isso vai forçar uma audição

diferente. Digamos, para prestar atenção a informação diferente. Nem sempre no registo médio é muito evidente. Digamos que numa situação, fica sobrecarregado de harmónicos e na outra é ao contrário: fica com o som dissipado muito rapidamente, portanto, é o momento do ataque que é mais importante.

E: Mas então estas estratégias que mencionou não são específicas para alunos com audição absoluta?

P3: Não.

E: São sempre as mesmas, quer os alunos tenham audição absoluta quer não?

P3: Sim.

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa? Porquê?

P3: Acho que não têm outro remédio, porque a audição absoluta, ainda que nos dê pistas sobre a altura dos sons, tem de ser organizada por um contexto que é sempre relativo. Ou seja, se estivermos em Dó menor, é “Dó, Ré, Mi bemol” e não “Dó, Ré, Ré suspenso”. Portanto, não vejo que uma coisa sequer possa estar dissociada da outra. Acho que coexistem sempre as duas, embora no caso dos alunos que têm ouvido absoluto, de facto, existam muito mais padrões absolutos e muito mais imediatos do que no caso dos alunos com ouvido relativo.

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta?

P3: A questão da transposição e o cantar com e sem nome de notas e cantar com números (com os graus da escala).

E: Isto especificamente para os alunos com audição absoluta desenvolverem a audição relativa?

P3: Sim. Eu penso que as estratégias que funcionam para desenvolver a audição relativa nos alunos que não têm audição absoluta são as mesmas que para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta. Se calhar, podem já conhecer o nome das notas, o som especificamente, mas não ter aquela organização que nós, tanto quanto possível, desejamos que aconteçam de forma intuitiva.

E: (...) E qual tem sido a resposta dos alunos a essas estratégias?

P3: Na transposição respondem muito bem. Já cantar com números... Nós aí notamos uma diferença que é: os alunos que confiam mais, isto é, que seguem mais o seu ouvido

relativo, ao pedir-lhes para cantar com números, no fundo são confrontados com um grau de esforço que é similar. No caso dos ouvidos absolutos, de repente tirámos-lhe aquilo a que os alunos se agarram. De repente, são confrontados com um grau de esforço, em termos de organização de notas, que não é habitual. Agora, eu acho que esse esforço ou essa resistência é um processo inicial, mas que com o tempo ela desaparece. E é uma estratégia tão bem aceite como pelos outros alunos.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para este tópico?

P3: (...) Vou-lhe dizer uma coisa que, ao fim de 20 anos, ouvi (dos meus alunos) pela primeira vez este ano. Eu tenho uma aluna este ano, com ouvido absoluto, de violino, que se queixou que nos acordes de sétima já lhe era difícil ouvir os nomes das notas todos. Achei isto curioso porque isto levou-me a crer que, nos acordes de três sons, ela ouve os três nomes de notas. Isto é uma coisa que também acontece comigo. Ou seja, eu sei quais são as notas todas constituintes de um acorde, consigo ver até à sétima ou até à nona (mais do que isso, começa a ser demasiada informação para processar ao mesmo tempo). Mas achei engraçado ela ter dito isso, e ter dito isso quando já estávamos precisamente a trabalhar os acordes num registo já bastante grave do piano. (...) Portanto, senti que isso era um caminho interessante porque puxa um bocadinho mais pelos alunos, mesmo por aqueles que têm ouvido absoluto, no sentido de eles irem, de facto, à procura da cor, da sonoridade do acorde e não tanto de estarem a contar as notas, a organizá-las, a fazer contas e a dar uma resposta.

E: Mas talvez até isso possa ser uma questão de treino – conseguir identificar mais notas.

P3: Sim. É assim, é tudo treino. Agora, nós não podemos, dentro da cabeça dos alunos, controlar a forma como eles ouvem. Eu sei, pelo menos para mim, que aquilo que me desliga o ouvido absoluto com mais facilidade é música cantada, música que tenha letra, especialmente se tiver letra numa língua que eu conheça bem. (...) No entanto, devo dizer que, não sei se como consequência disso ou causa, eu tendo a preferir música instrumental. (...)

E: Isso deve estar ligado ao processo do ouvido absoluto: ter um rótulo verbal associado a cada nota. Quando está lá uma palavra, deixa de ter esse rótulo. Eu, por exemplo, se estiver a prestar atenção à letra, não sei as notas. Mas se me abstrair da letra e ouvir só como se fosse um instrumento, já oiço as notas.

P3: Mas ainda assim, se eu ouvir com a letra e depois a seguir, por exemplo, tiver de tocar no piano, toco quase sem pensar. Portanto, não consigo perceber muito bem mas consigo suspeitar que a letra está relacionada [com o ouvido absoluto]. (...)

E: Considera que o facto de ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

P3: Acho que, a princípio, tinha. Hoje em dia, se calhar acaba por ter um impacto quase oposto. Lembro-me que, no meu percurso enquanto aluna, até muito tarde, eu achava sempre muito estranho (...) ter colegas que cantavam as notas erradas e eu não percebia porque é que eles cantavam notas erradas. Entretanto, fui estudar, comecei a ter noção desse fenómeno [ouvido absoluto], do que isso implicava. Depois estudei mais a respeito desse assunto quando estive no ensino superior. Depois, quando comecei a dar aulas, a princípio não ligava muito a isso, mas depois comecei a prestar mais atenção ao movimento melódico, ao contorno melódico, às funções melódicas, às funções harmónicas... Eu acho que esse meu cuidado, que a princípio não era muito, agora está do outro lado, é extremo. Eu consigo perceber exatamente tudo o que a melodia está a fazer, ou em termos de harmonia, e tento muito, depois da parte sensorial, consciencializar os alunos disso. (...)

E: Então, no seu caso, ter ouvido absoluto encaminhou-a para se focar mais no aspecto relativo, em vez de confiar totalmente no absoluto?

P3: Sim, porque comecei a perceber donde vinham as dificuldades dos alunos. Consigo fazer um paralelismo. Por exemplo, se eu tiver de cantar com números tenho de pensar. Agora, se calhar já não, mas a princípio tinha de pensar. Portanto, consigo perceber que tipo de dificuldade há de ser semelhante e que há alunos, que ainda assim, precisam de ser encaminhados nesse sentido... Que aquilo que nós tomamos como garantido, de facto, há muita gente que quando houve, não é garantido, não é intuitivo.

E: Muito obrigado, Professora.

P3: De nada. Boa tarde e bom trabalho.

Anexo 21 – Entrevista: Professor P4

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P4: Há muitos anos. Na verdade, comecei a lecionar muito nova, estávamos na década de 80. Embora sejam contextos diferenciados: estive, nessa altura, mesmo na Formação Musical inicial, muito na Iniciação Musical também. Aliás, é onde eu gosto muito de atuar, com as crianças até aos 10 anos. Tenho estado na formação de professores de Formação Musical, na universidade, não estou na Formação Musical do ensino básico nem secundário. Tenho estado na formação de professores desde a década de 90.

E: Que níveis de Formação Musical teve oportunidade de lecionar ao longo do seu percurso?

P4: Tive Iniciação Musical, depois tive os níveis do conservatório de 4º grau e 6º grau, sobretudo esses. Mas também os níveis que levassem a esses exames. Entretanto, na universidade, tenho os alunos universitários.

E: Tem audição absoluta?

P4: Sim, eu tenho.

E: Quanto precisa é a sua audição absoluta?

P4: A minha audição absoluta era de uma precisão impressionante. Digamos que, para mim, às vezes até era um martírio, porque ouvia tudo. (...) Mas era muito precisa. Com a idade, acho que se degrada: dou comigo a não acertar meio tom, por exemplo, digo que é Dó mas pode ser Dó sustentado, já me aconteceu isso. (...) Mas não é todos os tons, porque os tons também têm timbres e isso também afeta [a percepção]. Na verdade, também tenho trabalhado para destruir o meu ouvido absoluto. Tenho um percurso jazzístico, um projecto artístico de originais, onde trabalho com músicos de jazz, com muita improvisação e harmonização. Dou comigo a tentar ao máximo destruir o meu ouvido absoluto e, às vezes, consigo.

E: Portanto, focar-se só na audição relativa.

P4: Sim, ou qualquer coisa próxima disso. Quando estamos, por exemplo, a improvisar, ou quando estamos a lidar com circuitos harmónicos dentro do paradigma tonal... Obviamente que no paradigma não tonal o ouvido rege-se, não pela verticalidade, mas pela horizontalidade apenas. Mas no contexto do sistema tonal, as nossas decisões melódicas são sempre muito dependentes das progressões. De modo que, quando estamos neste tipo de abordagem, em tempo real, a procurar harmonias e a improvisar, às vezes dou comigo a não estar a pensar na nota absoluta, o que para mim é uma maravilha.

E: Já teve alunos com audição absoluta?

P4: Sim, já tive, mas não tive muitos.

E: E quanto precisa era a audição absoluta desses alunos?

P4: Nunca me dei a esse trabalho [de medir a audição absoluta dos alunos], até porque eu não valorizo muito isso. Eu não valorizava a audição absoluta, talvez por tê-la e por achar que ela é uma característica que resolve situações (é bom) e resolve exercícios solicitados pela Formação Musical, com os quais eu nem me identifico muito. (...) Por exemplo, para conciliar processos de construção do ouvido dentro de contextos reais e de complexidade, porque é assim que se faz a música (...), a música é complexa, procuro levar-lhes complexidades da vida de músico, onde se fazem também exercícios quer de escrita quer de leitura. (...) Não insisto muito nessa questão do ouvido [absoluto]. Noto

que alguns têm e noto que isso lhes dá facilidade. É evidente que, para o tipo de exercícios de conservatório e dentro da Formação Musical, dá muito jeito. Mas é só para esses exercícios, porque quando se sai desse contexto e se vai, por exemplo, para contextos de música popular, música de tradição oral, jazz, o seu ouvido [absoluto] serve-lhes de muito pouco.

E: Em que aspectos é que os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidade? Ou, por outro lado, alguma em que apresentem mais dificuldades?

P4: Eu acho que são coisas diferentes. A questão não é o mais [nem o menos], a questão é a diferenciação. (...) A questão é que se comportam com ferramentas ou instrumentos diferenciados. Por exemplo, o aluno com ouvido absoluto (...) às vezes nem tem consciência do que é capaz de fazer perante determinadas actividades, nomeadamente, identificação melódica, sobretudo de natureza melódica (eu chamo-lhe horizontalidade). Na verticalidade, ou seja, na complexidade harmónica, já é diferente. (...) Ouvimos [quem tem ouvido absoluto] progressões definidas: “O Dó está a ir para o Fá, o Fá está a ir para o Ré...”. Mas muitas vezes temos de acionar uma compreensão *a posteriori*, portanto, refletida, não imediata. Mas o músico vive no imediatismo, não vive no *a posteriori*, por isso é o que eu lhe digo: “[O ouvido absoluto] vale o que vale”. (...) Mas tenho de acionar o *a posteriori* (agora não, porque exercitei isso) para perceber se está no sexto grau, se foi da tónica para a subdominante, ou se tonicizou o quarto... esse tipo de coisas.

E: Isso é audição relativa...

P4: Sim, é relativa. O aluno com ouvido absoluto quer saber exatamente que aquilo [as notas] vai para ali e, sabendo, move-se, usando essa ferramenta. Vale o que vale... É bom num determinado contexto. O aluno com ouvido relativo (e eu tive alunos com um ouvido relativo extraordinário)... Tive alguns que até eram multi-instrumentistas, com instrumentos transpositores (...) Os alunos com ouvido absoluto não têm tantos constrangimentos nesse aspecto. Mesmo os músicos de jazz com quem eu trabalho, com ouvido relativo, estão num comprimento de onda diferente (...) e têm possibilidades de relacionamento, na minha opinião, bem mais ricas do que o constrangimento do ouvido absoluto. Nós para acertarmos notas estamos bem, mas para ouvirmos relações, estamos menos... temos de fazer mais contas. É evidente, que

devemos trabalhar os dois, que é o que eu tenho feito. O ideal é trabalhar os dois.

E: Mas ter audição absoluta não impossibilita trabalhar essa outra parte [o ouvido relativo], não é? O problema é que tendemos a cair demasiado na audição absoluta.

P4: (...) Acho que a vida tem de ser feita com um bocadinho de tudo. Se temos aquilo, vamos trabalhar então o oposto. Por exemplo, escrevemos com a mão direita, mas se tivermos um problema nela, trabalhamos a esquerda e, dali a uns tempos, a nossa esquerda também está a funcionar. Também me parece que isto é algo cultural, não totalmente, mas em parte. (...)

E: Como assim, cultural?

P4: Estou-lhe a dizer isto porque tive formação no método Willems. (...) Fiz parte de um grupo de crianças inseridas num projecto onde havia uma colaboração com o próprio Edgar Willems. Ele era orientador de estágio do meu professor. Fiquei nessa escola, desde cedo a dar aulas e usei muito o método Willems também. (...) O método Willems assentava num trabalho muito intenso do cancionero na fase pré-notacional, acompanhado do canto das escalas e dos intervalos. O trabalho que se fazia era de dó-fixo e era um trabalho intenso em torno de todas as tonalidades. (...) Uma vez que tínhamos uma memória viva de dezenas e dezenas de canções, sem nos apercebermos estávamos a cantar fluentemente em todas as tonalidades. Depois, era reforçado por escalas... Era muito divertido, com exercícios com resolução de problemas muito interessantes... ao ponto de fazermos improvisação e transposição com muita facilidade. Qualquer canção que fizéssemos, transpúnhamos para todas as tonalidades e fazíamos aquilo a divertirmo-nos. (...) Eu e todos os colegas neste sistema ficámos com ouvido absoluto. (...)

E: No caso de tarefas mais difíceis para os alunos com audição absoluta, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar? Incentiva-os a desenvolver a audição relativa?

P4: Sim, embora na universidade tenhamos pouco tempo para estar com os alunos, mas reflito com eles sobre isso. Se voltasse agora a dar aulas de Formação Musical fora do ensino superior, implementaria algumas ideias. Acho que se deve trabalhar simultaneamente o método móvel e inclusivamente o ouvido funcional móvel, mesmo dentro do modalismo. O ouvido absoluto está muito associado à relação intervalar dentro de um contexto horizontal. A partir do momento em que se introduz a harmonia, o seu ouvido absoluto passa a ouvir os sons dos acordes, mas pouco lhe adianta isso

para situações em que, por exemplo, tem de estar a harmonizar, em que tem de ter um ouvido funcional rápido. Quando está a improvisar, também. (...)

E: Já tem posto essas estratégias em prática?

P4: Sim.

E: E qual tem sido a resposta dos alunos a essas estratégias? Reagem bem?

P4: Reagem bem, sim, e acham interessante. É evidente que é mais difícil e é uma situação delicada. O solfejo móvel é difícil. E é muito difícil os alunos com formação no sistema fixo conseguirem perceber verdadeiramente o seu alcance. (...) Dentro do trabalho funcional [funções harmónicas], o método móvel é fantástico. Uso fonomímica funcional também. (...) Depois, fazemos trabalhos de *voice leading*, com esse tipo de exercícios; de improvisação também. A improvisação é uma excelente técnica para se trabalhar a compreensão harmónica e as relações funcionais. Não é por acaso que os músicos de jazz se interessam tanto pela harmonia. (...) Os acordes são tijolos. Mas eu quando vou buscá-los, tenho de ter já um arquivo de modelos, sem estar consciente deles. Por isso é que as aulas de Formação Musical devem basear-se em totalidades para depois ir às partes. O célebre princípio *Gestalt* de que o todo é maior do que a soma das partes é uma grande questão da psicologia, ou seja, não basta eu estar a somar acordes para pensar que aquilo vai ganhar uma totalidade. (...) Pode ter como exemplo a aprendizagem da sua língua materna. Imagine que aprendia o Português da seguinte forma: “Hoje vamos trabalhar só sujeito, agora só proposições...” e só passado não sei quanto tempo é que ia começar a organizar as totalidades. Ia dar mau resultado... (...) O que me adianta estar a reconhecer acordes isolados quando a percepção das coisas em termos isolados não tem nada a ver com quando aqueles agregados estão em contexto? (...) Portanto, não me adianta estar tanto tempo a repetir “proposições”, digamos assim, se depois há um desequilíbrio grande na integração desses exercícios em contextos de complexidade, que é aí que o ouvido precisa de actuar. Por isso é que nos deparamos com alunos com a Formação Musical toda feita com grandes dificuldades com coisas muito básicas, por exemplo, a reconhecer uma mera progressão, a improvisar uma coisa básica...

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza? Para desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais e na leitura, falou no dó móvel...

P4: Ou seja, todo o tipo de estratégias que tire o foco da relação do som com a altura absoluta. Passa tanto por exercícios puramente melódicos, cantados, como por exercícios de trabalho funcional, progressões dentro de dados contextos.

E: Dá muita importância a isso, às progressões harmónicas, mais do que aos acordes isolados ou aos intervalos...

P4: Não é a questão de ser mais, acho é que são coisas diferentes. (...) Digamos que eu divido as aulas de Formação Musical em exercícios que são não discursivos, que eu chamo “aeróbica do ouvido”, coisas que são desintegradas dos contextos, como intervalos e acordes. Isso tem um peso menor. Pode haver até uma aula que eu dedique só a isso, porque isso também é bom: o ouvido também precisa de elasticidade. Mas não vou pôr isso num pedestal. Interessa-me que eles compreendam a música e esses problemas nos contextos. Por isso é que faço muita improvisação, *voice leading*, composição, temas que se tocam para os quais se procuram arranjos, integrar os acordes em coisas concretas, às vezes muito simples.

E: Já acabou por responder então à pergunta seguinte: se considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa. Claro que sim, não é?

P4: Claro.

E: Já falou também das estratégias para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta. Qual tem sido a resposta destes alunos a essas estratégias? Ao início têm alguma dificuldade, mas depois conseguem fazer a transição progressivamente, não é?

P4: Sim, é evidente que não há muito tempo, mas eles ficam a pensar na situação.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para este tópico?

P4: Sim. Um bom professor é alguém que tem dificuldades e às vezes fico a pensar nisso porque o ouvido absoluto deu-me facilidades. Sempre que os alunos encontram uma dificuldade, eu lembro-me que tenho facilidade, mas tenho de ver o que está do outro lado e ajudar. (...) Temos de pensar: como vou resolver a situação [ajudar o aluno a solucionar o problema]? Às vezes precisamos de passar por um problema para compreender as necessidades subjacentes a esse problema. Provavelmente, às vezes escapa-me. Eu procuro que não, mas uma pessoa está sempre condicionada por uma incapacidade de compreender totalmente o que se passa [do outro lado]. Mas também

lhe digo uma coisa: pela experiência que tenho, acho que não há um padrão para ouvir. Tenho-me apercebido que cada ouvido é um caso. Está a pôr a coisa nos termos: relativo ou absoluto. Compreendo isso, mas acho que não deve cristalizar isso como se fosse um ouvido ou outro porque a realidade é mais complexa do que isso. Isso pode corresponder a uma tendência, digamos, um paradigma. Mas depois cada ouvido é muito mais do que este lado ou aquele.

E: Sim, o ouvido absoluto não impede o ouvido relativo. Considero que é apenas um recurso adicional, mas que depois o resto do trabalho tem de ser feito.

P4: Tem muito a ver com as necessidades culturais e musicais da pessoa. Uma pessoa que fique por aí: fez o conservatório, o ouvido absoluto ajudou-lhe a fazer os ditados todos certos, tirou 18 ou 20 e depois não quer saber daquilo para nada... fica naquela bolha. Agora, se depois a pessoa vai mergulhar noutros contextos que não sejam só tocar uma peça muito bem, vai ter outras solicitações, vai ter de estar num grupo em que nem tudo está escrito, em que vai ter de responder a coisas que não estão escritas, em que vai ter de fazer arranjos, em que vai ter de improvisar, compor... Nessa altura, essa pessoa vai precisar de outros recursos e vai-se munir de outras estratégias para resolver essas situações. Para resumir, tem muito a ver em concreto com o que a pessoa vai estar musicalmente e culturalmente na sua vida.

E: Agradeço-lhe o tempo disponibilizado.

P4: De nada, não tem de agradecer. Bom trabalho.

Anexo 22 – Entrevista: Professor P5

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P5: Há 24 anos.

E: Que níveis de Formação Musical teve oportunidade de lecionar ao longo do seu percurso?

P5: Desde a Iniciação 1 até ao final do curso de Formação Musical – licenciatura.

E: Todos, portanto.

P5: Sim.

E: Tem audição absoluta?

P5: Sim, mas em relação ao que referiste [na introdução], há algumas particularidades.

E: Certo. Quão precisa é a sua audição absoluta?

P5: Não consigo nomear. À partida, posso conseguir, mas não é automático. Não é a mesma coisa do que reconhecer uma nota quando se ouve sem referência. Agora,

conseguir logo cantar sem referência a nota...

E: Então consegue dizer o nome das notas quando as ouve, mas para produzir notas já não é tão fácil?

P5: Não é tão preciso.

E: Já teve ou tem alunos com audição absoluta?

P5: Sim, bastantes.

E: E quão precisa era a audição absoluta desses alunos?

P5: Tive todo o espectro. Tive aquela audição absoluta que não é bem absoluta, ou seja, há alunos que reconhecem determinado som...

E: Com referências absolutas: reconhecem um Lá ou um Dó ou uma corda solta do violino...

P5: Exatamente. Depois, tive alunos com audição absoluta “passiva”, que é aquela que não consegue nomear, mas consegue ouvir e perceber os sons, mas não consegue dizê-los. De resto, tive todos os tipos.

E: Desde referências absolutas até ouvido absoluto totalmente desenvolvido.

P5: Sim.

E: Em que aspectos os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidade?

P5: Tudo aquilo que implica identificação de notas, tudo o que tenha a ver com ditados ou identificação de outro género, estão muito acima. Depois, tudo o que é leitura, tanto tonal como atonal, bastante acima. A facilidade é demasiada, não posso comparar uma coisa com a outra.

E: E há alguma actividade onde apresentem mais dificuldades?

P5: Sim, claro: dificuldade cada vez que a afinação não é Lá=440Hz, isso é uma dificuldade. Dificuldade em transpor, isso é um clássico. Dar um nome de nota que não corresponde à nota, tocar uma mesma melodia em várias tonalidades no instrumento pode ser um problema.

E: No caso das tarefas mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar?

P5: Sempre que não utilizo o nome de notas, que utilizo graus ou funções (a tónica, a dominante), isso ajuda-os não a cumprir a tarefa, mas cada vez que aponto outro caminho, estou a desenvolver competências a esse nível.

E: Portanto, graus melódicos e funções harmônicas.

P5: Sim.

E: Qual tem sido a reação dos alunos a essas estratégias?

P5: Sempre que tens de fazer qualquer coisa que é mais difícil quando comparada com a grande facilidade que tens noutra é um pouco desconfortável. Mas também percebem o valor disso.

E: E acabam por conseguir desempenhar as tarefas bem, pelo treino, pela insistência?

P5: Eu podia-te dizer que sim, mas na verdade tenho de revelar isto, eles continuam a utilizar [as ferramentas de audição absoluta].

E: Fazem batota...

P5: Exatamente. Funciona e enganam [o professor]. Fazem daquela maneira, mas mantêm a outra. Porque, na verdade, o ouvido absoluto, embora não seja uma coisa que dure toda a vida, mas se não for utilizado, perde-se, como sabes. Perde-se aquela certeza, pode falhar a precisão.

E: Eles, no fundo, nunca se conseguem desligar da audição absoluta.

P5: Sim, não é que eles me tenham dito, mas sim.

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza para desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?

P5: O processo tende a ser o mesmo para uns e outros, porque não posso dar uma aula para ouvidos absolutos e outra para ouvidos relativos. Na verdade, cada vez que retiro o nome de notas, quer seja identificação, quer peça graus melódicos ou funções a todos, é produtivo para todos. Mesmo para os ouvidos absolutos, que enganam, mas de alguma maneira, essa prática fica lá sempre. Ou seja, é mais uma ferramenta.

E: E para desenvolver a leitura melódica tonal e atonal? Os alunos de ouvido absoluto não têm dificuldade, mas para os outros?

P5: Graus melódicos e funções harmônicas. Saber o que estão a cantar no tonal é fundamental para cantar afinado. No atonal, tem de haver uma prática de intervalos muito grande, os intervalos isoladamente e depois organizações sonoras, também.

E: para reconhecer funções harmônicas, é pelo exemplo e insistência?

P5: Sim.

E: E reconhecer acordes em contexto não tonal, é igual?

P5: Sim. Curiosamente, é uma coisa que não é assim tão óbvia para ouvidos absolutos, mas normalmente é porque não fazem bem as contas... É só por isso.

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa? Porquê?

P5: Claro que sim. Acho mesmo muito importante. Esta expressão do *perfect pitch*: o ouvido absoluto não é perfeito. O ouvido perfeito é absoluto com relativo, a combinação das duas coisas. Não sei se é possível, se calhar existe.

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta? Atrás, já mencionou que, nas aulas, não está a dar uma aula para uns e outra aula para outros [ouvido absoluto e ouvido relativo]. Portanto, as estratégias são as mesmas, não é?

P5: Sim. Basta retirar o nome de notas, basta fazer transposição com nome de notas...

E: Qual tem sido a resposta dos alunos a essas estratégias?

P5: Eu acho que eles não revelam a opinião. Fazem aquilo o que há para fazer e o melhor que podem, sendo puros na sua resposta ou utilizando outro caminho. Mas utilizar esse caminho é importante também para eles, ter vários caminhos para seguir.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para este tópico?

P5: Não, acho que já disse tudo. (...)

E: Considera que o facto de ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

P5: Claro que sim. Aliás, eu, enquanto professora, tive de desenvolver de alguma forma outros caminhos. Por exemplo: conseguir ouvir uma leitura atonal e quando um aluno falha um intervalo, conseguir seguir. Para mim, isso era complicado por isso tive de desenvolver isso, tive de estudar.

E: Muito obrigado, Professora.

P5: Desejo-te um bom trabalho.

Anexo 23 – Entrevista: Professor P6

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P6: Há cerca de 20 anos.

E: Que níveis de Formação Musical teve oportunidade de lecionar ao longo do seu percurso?

P6: Dei Iniciação Musical. Dei alguns graus do 1º ao 8º. Não me recordo se dei todos os graus, mas creio que não. Recordo-me de vários deles: 3º, 5º, 8º, talvez 7º e 6º. Dei, depois, no ensino superior, Formação Musical e Formação Auditiva.

E: Tem audição absoluta?

P6: Não.

E: Já teve ou tem alunos com audição absoluta?

P6: Sim.

E: E quão precisa era a audição absoluta desses alunos?

P6: Dentro daquilo que é a audição absoluta, há pessoas que têm um grau de precisão maior, há os que acertam sempre e depois, há outros que, dependendo do contexto, vacilam um pouco. (...) Há muitas diferenças. Mesmo dentro do espectro da audição absoluta, depende da experiência de cada um e da forma como a desenvolveram.

E: Já teve, portanto, alunos com diferentes níveis de precisão.

P6: Sim.

E: Em que aspectos é que os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidade ou, por outro lado, alguma onde apresentam mais dificuldades?

P6: Eu acho que uma das questões tem a ver com a facilidade, sobretudo quando temos reconhecimento de ditados melódicos, por exemplo. (...) Isso não quer dizer que entendam, necessariamente, a música. Lá está, dentro dos que têm audição absoluta, há quem pense e vá para além do nome das notas e consiga reflectir sobre aquilo que está a ouvir. Portanto, mesmo dentro dos que têm audição absoluta, há aqueles que só põem o nome das notas e não pensam no seu contexto, como há outros que, de facto, também pensam no que está a acontecer e, obviamente, depois têm uma escrita mais correcta, por estarem a pensar para além dos reflexos que têm.

E: Por exemplo, quando é um “Dó bemol” e eles escrevem “Si”.

P6: Sim, por exemplo.

E: E quanto às dificuldades? Apresentam algumas?

P6: Eu acho que a dificuldade se pode verificar quando essa audição é muito marcada e depois têm de cantar com outros nomes de notas, ou quando se faz uma transposição e não está na tonalidade original. Não são todos, mas há muitos que ficam baralhados. Ou, por exemplo, quando têm de cantar no sistema de dó-móvel.

E: (...) No caso das tarefas mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar?

P6: (...) Em termos do tipo de trabalho que eu faço, trabalho sobretudo para desenvolver a audição relativa. Portanto, não faço propriamente uma distinção especial [entre alunos com e sem audição absoluta]. Quero que os alunos, independentemente de terem audição absoluta, que pode ser uma vantagem, desenvolvam a audição relativa, que para mim é mais importante, para todos os efeitos.

E: Não tem então estratégias específicas para alunos com audição absoluta. São as

mesmas [para quem tem e para quem não tem audição absoluta].

P6: Exato, era aí que eu queria chegar. Mas posso falar de algumas estratégias. No que diz respeito às transposições, acho que é muito importante as pessoas, em primeiro lugar, ficarem à vontade com os graus diatônicos das tonalidades e depois ir abrindo para os graus alterados. Outra coisa muito importante de se trabalhar é a questão sequencial, dos graus conjuntos, para cima e para baixo, estarem à vontade. Por isso, também faço muito trabalho com ordenações, precisamente para haver essa flexibilidade. Depois, conhecer rapidamente os graus que temos de fazer por salto, ou seja, pensar, numa tonalidade, em graus que não estão juntos. Isso é uma coisa que leva tempo a acontecer e só quando se fazem muitas transposições é que as pessoas acabam por ganhar essa ginástica.

E: Quanto a essas estratégias, qual tem sido a resposta dos alunos?

P6: Eu acho que, como grande parte das coisas na música, se nós não fizemos as coisas de uma determinada forma ou se nunca fizemos até alguém nos pedir, há sempre um período de grande estranheza inicial. E, às vezes, as pessoas pensam que isto é uma coisa impossível. Eu próprio, lembro-me de, quando estava no conservatório, (...) achar que tinha de decorar, nas transposições. Não pensava propriamente em graus, tentava decorar os nomes das notas nas várias tonalidades, sem pensar propriamente nos graus. Então, aquilo para mim era um exercício que não fazia sentido, não percebia o propósito daquilo. (...) Só mais tarde, quando tive de transpor e comecei a praticar isso de uma forma mais intensa, aí é que percebi, de facto, os benefícios da transposição. Hoje em dia, quando peço aos alunos, há quem também revele muitas dificuldades e ache que é um bicho de sete cabeças, mas depois, aos poucos, depois de fazer algumas, percebe que não é uma coisa assim tão utópica e que está ao alcance de todos. Claro que dá trabalho, sobretudo no início, mas quanto mais vezes se faz, mais fácil fica.

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza para desenvolver a memorização e descoberta de nomes de notas de melodias tonais e atonais?

P6: Relativamente à parte tonal, trabalho com números, não uso muito a solmização relativa. Procuo muito que os alunos associem os números a “cores”. Normalmente, falo neste conceito de conhecer a cor do grau, ou seja, saber a que soa um determinado grau. Por exemplo, no contexto de uma tonalidade, ou seja, se estivermos num Modo

Maior ou Menor, um 3º grau vai soar de um modo diferente, ou se estiver no Modo de Ré, o 6º grau vai ter aquela cor característica. Procuo também desenvolver isso em relação a acordes.

E: A “cor” dos acordes também?

P6: Exatamente. Porque quando a música está a acontecer, às vezes, podemos pensar na tonalidade onde nos encontramos mas outras vezes estamos a cantar um som e aquela cor tem mais a ver com o acorde (claro que ainda tem uma relação com a tonalidade), mas às vezes é mais fácil de afinar se eu tiver em conta a sonoridade do acorde do que a cor da nota. Está tudo ligado, mas convém sentirmo-nos bem nos dois referenciais. No fundo é isso.

E: E se for atonal?

P6: Se for atonal, há todo um trabalho intervalar que é necessário ser feito. Fazendo um paralelo com aquilo que falámos há pouco, uma das coisas que eu tenho trabalhado bastante do ponto de vista intervalar, é que os alunos conheçam o espaço interno, ou seja, não conhecer só a distância mas perceber que distâncias posso percorrer dentro de um intervalo. Por exemplo, numa quarta perfeita, há várias formas de chegar até à quarta. Procuo que os alunos tenham flexibilidade em cantar: se forem duas segundas maiores e uma menor, ou se a menor vem no início ou no meio, que estejam à vontade a fazer isso. Porque, dependendo do contexto em que vou cantar um determinado intervalo, a sonoridade de um intervalo pode ser diferente da forma como eu o coloco, no contexto onde o estou a ouvir. Tenho de ter a mesma afinação cristalina, seja num Acorde Maior, num Acorde Diminuto, num Acorde cheio de extensões, num Acorde Atonal. O brilho da afinação tem de ser o mesmo. Eu tenho de me sentir bem a cantar uma sequência melódica, independentemente do contexto. Portanto, é muito importante trabalhar, tal como trabalhamos os graus da escala, a questão dos intervalos, com o máximo de contextos possíveis. Às vezes, dá-nos jeito, por exemplo, se tivermos de reconhecer um intervalo na Formação Musical depressa, todos nós associamos a músicas. Isso é bom para criar um espectro, mas não podemos é ficar reféns disso: só conseguir cantar um intervalo se tivermos uma música. (...) Qualquer um de nós, para reconhecer uma cadeira, tem de ter visto uma cadeira. (...) Para reconhecer um acorde de sétima maior, não é por ouvir só uma vez na aula de Formação Musical, tocado daquela maneira...[que o vou compreender]. Não, tenho de o tocar em vários contextos,

perceber que pode aparecer no final ou no meio da música ou depois de um certo acorde. Portanto, vivermos as coisas em diferentes contextos é muito importante para ganharmos essa confiança de reconhecer os objectos (sonoros, neste caso).

E: E que estratégias utiliza para a leitura melódica tonal e atonal? Está relacionado, não é?

P6: Sim. Isto é uma coisa que leva tempo. Falo aqui um pouco contra mim porque trabalho mais do ponto de vista sensorial. Como é óbvio, a questão da leitura só se desenvolve, de facto, quando nós juntamos este lado sensorial com o lado consciente. E isso, obviamente, faz-se quando lemos muito, seja em Coro ou noutra contexto. Agora, se eu só ler na aula de Formação Musical, é um pouco surreal pensar que só com essa hora semanal em que trabalhamos imensas coisas é que vamos desenvolver muito a leitura. Na aula, conseguimos as pistas. Mas depois...

E: Depois, é preciso “mergulhar” nisso e explorar.

P6: Exatamente. Quando temos uma leitura, se conseguirmos pôr esses ingredientes, melhor. Claro que, quando não há tempo, quando estamos a ler à primeira vista, não há tempo para pensar e aí às vezes sai o reflexo do intervalo, outra vez sai o reflexo do grau da escala. (...) Mas se tiver algum tempo para olhar e perceber o que ali está, posso usar os recursos com os quais me sinto mais confortáveis ou com os que vão dar mais jeito para cantar aquilo que lá está. Em termos de estratégias, nas aulas com os alunos, puxo um bocadinho por este lado analítico. Depois, utilizo diferentes tipos de melodias, com diferentes contextos, sejam tonais (em que temos modos maiores e menores e, por exemplo, modulações aos tons próximos) ou melodias com características mais modais, em que não há modulação, e eu tenho de ver aquela alteração e perceber que, se calhar, isto está num determinado Modo. Ou outras melodias que não têm propriamente um contexto tonal: aí, tenho de perceber se a escrita intervalar está clara ou se engana e reduzir isso para os reflexos sensoriais que eu tenho. Mas lá está, fazer essa ligação é uma coisa que às vezes é difícil. É uma coisa que leva tempo e que temos de ir trabalhando a par [com o lado sensorial]. O problema, às vezes, é que o lado sensorial não está ainda suficientemente desenvolvido. (...)

E: Mas é todo um outro trabalho, a leitura, então...

P6: Sim. (...) Em todos os alunos que vou tendo, há sempre carências sensoriais, porque o mergulho sensorial quase nunca é suficiente. Pelo menos, nos alunos que chegam ao

ensino superior, há sempre coisas do ponto de vista sensorial a trabalhar. Eu, pelo menos, tenho sentido isso. E esse, de facto, é o lado mais importante para conseguirmos fazer as coisas. Sem esse lado é impossível.

E: Sim, parte tudo daí. E em relação a funções harmónicas e acordes isolados? Nos acordes, já tinha falado de reconhecer a cor e na exposição em diferentes contextos. E nas funções harmónicas? É o mesmo processo?

P6: No caso das funções harmónicas, dependendo dos programas, opto por trabalhar determinadas funções harmónicas que, em termos de percentagem, são as que mais aparecem nos contextos onde as pessoas vão trabalhar. Por exemplo, se estou a fazer mais música erudita, então vou pegar naquilo que é a tradição das linguagens barroca, clássica e romântica e usar os encadeamentos que são basilares nessa linguagem. Procuo que os alunos oiçam bem as linhas de baixo e conheçam encadeamentos. No fundo, dar várias hipóteses prováveis para esses diferentes graus da escala, ou seja, associar a linha do baixo aos graus da escala e perceber, em cada um desses graus, que funções harmónicas podem aparecer. E ir alargando essa rede porque é uma rede que também tem imensas possibilidades. Começo pelos acordes no estado fundamental, depois ir associando alguns acordes com inversões e perceber que se tenho um acorde na posição “d”, é muito provável que a seguir vá para um acorde no estado fundamental ou na posição “b”, por exemplo. [É importante] que os alunos conheçam as forças da tonalidade porque grande parte da música, depois, vai obedecer a essas forças. (...) Claro que os alunos devem reconhecer os acordes de forma isolada, sem terem propriamente um contexto tonal, porque depois acabamos por avaliar dessa forma. (...) Mas é muito importante que os alunos percebam onde é que esses acordes surgem. Claro que depois vai haver exceções, onde vamos ter esses acordes usados de outra forma, mas é importante construir essa imagem, para perceber onde os acordes podem surgir. Portanto, acabo também por dar muitos contextos onde esses tipos de acorde surgem. (...) Procuo dar muitos contextos diferentes.

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam audição relativa? Porquê? Já acabou por responder, disse que só trabalha nos alunos a audição relativa...

P6: Sim, porque acho que a audição relativa poderá estar mais próxima duma compreensão da música. Não quer dizer que... [isso seja suficiente]. Existem vários

exemplos: há alunos que até desenvolvem a audição relativa, mas depois há o outro lado de pensar no produto das coisas. Eu até posso conseguir cantar uma melodia porque estou a pensar bem, mas depois... É como ler um texto ou um livro: posso ler as letras uma a uma e depois perceber que elas formam uma palavra. E às vezes os alunos leem assim. Ou seja, no início, quando ainda não têm as ferramentas de “olhar de cima”, leem nota a nota e não estão propriamente a perceber o significado: “Olha, isto é uma frase que vai daqui até aqui”.

E: A audição absoluta, em si, não dá essa compreensão, vai ser sempre a relativa...

P6: Sim, e mesmo na relativa existem vários níveis de compreensão também. Eu posso até conseguir cantar as notas, mas ainda não conseguir ler a frase como ela deve ser cantada. (...) Qualquer um destes tipos de audição [absoluta e relativa] são meios. Mas eu tenho, depois, de obter uma outra compreensão. Talvez a audição relativa, pelo facto de estar a relacionar várias coisas, esteja mais próxima daquilo que é a compreensão, mas pode ainda não ser o máximo. Ou seja, dentro da audição relativa há vários níveis. Não é só por eu estar a agir sobre um determinado tipo de pensamento que quer dizer que vou ter sucesso.

E: Quanto às estratégias que utiliza para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta, já respondeu que são as mesmas. Sobre a resposta deles a essas estratégias, também já respondeu. Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para este tópico?

P6: A audição absoluta, de facto, pode ser extraordinária, se tiver também o lado de consciência e há vários exemplos de crianças que, de repente, desenvolvem uma super-audição porque são estimuladas em idades mais novas. Às vezes, acho inacreditável ver vídeos de crianças que conseguem ouvir coisas que eu tenho inveja de não conseguir ouvir. Mas é impressionante perceber que, de facto, existe esse potencial se houver estimulação e que não é uma coisa tão distante quanto possa parecer. Às vezes, parece que é uma coisa de génio e não é. Tem a ver só com um determinado tipo de exposição prolongada e com algum grau de consciência, obviamente.

E: Quanto mais cedo, mais fácil.

P6: Exatamente. Aquilo que eu tenho, às vezes, são memórias absolutas. Ou seja, se ouvir uma melodia, sei que este conjunto de notas está numa música que eu conheço. Mas eu toquei em igreja e usava muitas vezes o *transpose*, portanto, para mim, tocar

Dó Maior a soar a Si ou Si bemol era uma coisa normal. (...)

E: Por último, considera que o facto de não ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

P6: Não é garantido, mas à partida, quando uma pessoa “sofre do mesmo mal”, que neste caso é não ter audição absoluta, está mais sensível às dificuldades de quem também não [tem audição absoluta]. (...) Enquanto que uma pessoa que tem audição absoluta pode não estar tão sensível ao problema das pessoas que não têm. Se sempre ouviu o nome das notas... Mas isto não é regra. Como é óbvio, existem professores no Ensino Superior que têm ouvido absoluto mas depois preocupam-se muito com que os alunos desenvolvam audição relativa. (...) Se é um bom professor, à partida, não vai menosprezar quem não tem esse lado.

E: Muito obrigado, Professor.

P6: De nada. Obrigado.

Anexo 24 – Entrevista: Professor P7

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P7: Comecei em 1976.

E: Que níveis de Formação Musical teve oportunidade de lecionar ao longo do seu percurso.

P7: Todos. (...)

E: Portanto, desde a Iniciação Musical até ao Ensino Superior.

P7: Certo.

E: Tem audição absoluta?

P7: Depende da definição.

E: Quão precisa é a sua audição absoluta?

P7: Não é precisa. Eu comecei a estudar música muito cedo, no sistema Willems (sistema francês), em que é valorizada a audição absoluta. Há logo um problema no sistema de

nomes de notas que usamos em Portugal, em que cantamos “Ré, Mi, Fá” [no modo menor] e “Ré, Mi, Fá” [no modo maior], e o Fá [seja natural ou sustenido] diz-se da mesma maneira. Portanto, toda a minha vida tive audição absoluta a partir do piano. Quando o piano toca, eu sei o nome da nota e depois tenho de pensar na alteração. Em termos precisos, isto não é audição absoluta. (...) Por exemplo, oiço uma peça e digo: “Está em Mi bemol” e depois tenho de pensar se é Maior ou menor.

E: Mas ouve Mi bemol [com a alteração], não ouve só Mi [natural]?

P7: (...) É isso que é esquisito: quando estou dentro de uma tonalidade (já sei em que tonalidade estou), o que acontece é que parece que os instrumentos têm associados ao som o nome da nota. (...)

E: Portanto, se ouvir Dó ou Ré, não diz Dó sustenido nem Ré sustenido.

P7: Exatamente. Depois, o resto é quase como se fosse uma sensação: eu começo a ouvir e digo “Ah, isto é Mi bemol Maior, não é Mi Maior”, mas é uma coisa que não vem de uma forma imediata e posso facilmente adaptar-me. Por exemplo, vamos pensar que estamos em Música Antiga e dizem-me: “A peça está em Dó Maior”, mas eu de facto estou a ouvir tudo em Si Maior. Mas, a partir do momento em que me obrigo a ler com o nome das notas que estão escritas, eu sintonizo para aquele tom. Ora, as pessoas que têm o ouvido absoluto com a referência do Lá=440Hz, de hoje em dia, sofrem muito mais e não conseguem fazer essa adaptação.

E: É como eu então. Eu também tenho essa margem de meio tom, então também me consigo adaptar.

P7: O meio-tom para mim é completamente indiferente. Eu sou “enganada” facilmente: se me disserem “Está em Si bemol” e não estiver (está em Si), às vezes fico a pensar: “Ah, não me tinha apercebido”. Há casos em que é pior. Imagina que uma coisa está em Ré bemol Maior e eu estou a ouvir tudo em Dó sustenido. Custa-me imenso trocar dos sete sustenidos para os cinco bemóis, porque comecei a ouvir em sustenidos...

E: E criou uma imagem e depois é difícil substituí-la.

P7: Sim. Mas o que aconteceu comigo foi: só fui para a Hungria [que adopta o sistema de Dó-móvel] com vinte e tal anos, por isso, até lá, era o sistema francês e todas as minhas referências eram absolutas. Portanto, eu primeiro ouvia os sons e só depois é que pensava nas harmonias, ou nos graus ou nas relações tonais ou modais. Depois, foi uma adaptação muito difícil à solmização relativa, porque custava-me fisicamente, por

exemplo, estar em Fá Maior e dizer os nomes das notas de Dó. Era horrível, aquilo estava fora do sítio. Depois, lá me fui habituando, mas às vezes, sobretudo em peças que fossem modulassem muito, havia, por exemplo, um grande salto e eu cantava o som real, a altura absoluta.

E: Estava tudo bem [em solmização relativa] até ao salto. No salto, ia para a altura absoluta.

P7: Sim. Eu tenho muito mais alunos que têm audição absoluta daquilo que ouvem do que daquilo que cantam. (...) É muito comum haver ouvidos sólidos de audição absoluta com o piano, mas depois se ouvem um saxofone ou trombone, já não é tão evidente. Portanto, é mesmo relacionado com timbre. Assim como violinistas que sabem exatamente os sons todos no violino, mas depois, se for um oboé, que ainda por cima tem um registo parecido, já não é evidente. Enquanto que a cantar, mesmo os alunos que têm ouvido absoluto quando escrevem ditados, por exemplo (pessoas com muita facilidade na escrita, não têm de pensar no nome das notas, sai automaticamente), a cantar já não têm essa facilidade.

E: Então já acabou por responder a algumas das perguntas seguintes, Professora. As perguntas seguintes seriam: “Já teve ou tem alunos com audição absoluta? Se sim, quanto precisa era ou é a audição absoluta desses alunos?” Já respondeu que sim e que a maioria tem mais facilidade a ouvir do que a produzir os sons.

P7: Sim. Depois, há excepções. A única pessoa que eu conheço que canta um som em qualquer sítio, em qualquer afinação, é um músico inglês chamado Jacob Collier. Ele pode cantar na nossa afinação, na afinação barroca, ou pode fazer sete diferenças entre notas, ou cantar no espaço intratonal, e sabe exatamente onde está a cantar. Depois, conheço muita gente que, ouvindo, sabe exatamente onde está. (...)

E: Em que aspectos é que os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidade? Ou, por outro lado, há alguma actividade em que apresentem mais dificuldades?

P7: Sim. Uma facilidade óbvia, que é em termos musicais uma capacidade que eu não valorizo por aí além, para o resto da música, é que esses alunos, em aulas de Formação Musical, escrevem os ditados muito depressa. Portanto, ter audição absoluta permite que uma pessoa escreva à medida que ouve e depois tem de se concentrar noutras coisas, como o ritmo, mas o nome das notas sai automaticamente. Por outro lado,

quando se faz, por exemplo, música atonal, é fantástico ter ouvido absoluto do tipo mais preciso. Por exemplo, peças de coro que já vi em que os coristas todos têm um diapasão para saber onde estão [em termos de altura do som], quem tem ouvido absoluto tem a vantagem de saber logo onde o som está. Também no Jazz, se estiveres a improvisar e souberes exatamente quais são os sons que queres produzir e o que os outros estão a fazer, claro que isso tem vantagens. Para o músico que tem de fazer música funcional, em que a maior parte da música que faz está entre o barroco e o pós-romantismo, ter ouvido absoluto pode causar uma espécie de “preguiça intelectual”, em que tu vês a música como uma série de sons absolutos e não estabelececes as relações entre eles. Isso é gravíssimo, porque as tensões, os acordes alterados, as resoluções, o peso que numa frase tem a relação entre os sons, é para mim mais importante do que “um som ali, outro ali”. O que é importante é a forma como os sons estão hierarquicamente ligados. Portanto, há pessoas com ouvido absoluto que, por terem aquela facilidade em termos de aulas de Formação Musical, talvez os professores não se tenham apercebido que havia uma falta de inteligência musical.

E: Falta de compreensão. Ouvem nota a nota...

P7: Sim, e não tanto em termos de compreensão tonal ou modal, ou em que grau estão, ou para onde é que vão, ou que resoluções obrigatórias há. Isso é uma coisa que me tem acontecido muitas vezes no Ensino Superior, que é ver pessoas que, teoricamente, ouvem bem, de acordo com o padrão comum do secundário, (...) mas que, do ponto de vista analítico, são péssimos. Não têm compreensão analítica porque nunca pensaram nisso. Normalmente, até porque têm um nível instrumental bom quando chegam ao Ensino Superior, é relativamente fácil para eles perceberem a importância de pensarem analiticamente e, como já têm um ouvido sólido, a coisa resolve-se facilmente. Nesse sentido, pode ser uma desvantagem.

E: E no caso das tarefas mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar?

P7: Análise harmónica auditiva. (...) O que eu faço muitas vezes é: com os que não têm ouvido absoluto, quando estão a ouvir um encadeamento harmónico, eu não digo o tom e peço-lhes apenas para pensarem que se é Maior, pensarem que está em Dó Maior e se for menor, pensarem que estão em Lá menor. (...) Para quem não tem ouvido absoluto, é muito mais fácil comparar com a escala-modelo e já sabem que Fá vai ser

sempre uma Sub-dominante e que Sol, em princípio, é uma Dominante. Mesmo em inversões, torna-se mais fácil. O que eu faço com alunos com ouvido absoluto é, se não conseguirem mesmo fazer isto que eu disse anteriormente, pedir-lhes que transponham o que estão a ouvir para Dó Maior: “Oíçam em audição interior o que ouvirem, mas em Dó”. De uma maneira geral, torna-se mais fácil para eles e, depois de uma resistência de duas, três semanas de “Não consigo cantar em Dó”, depois conseguem. Estão a pôr um texto estranho para eles [no som das notas], mas como é a ouvir (não é a cantar: cantar seria mais difícil), a coisa resolve-se. Portanto, é muito devido às escalas-modelo, assim como, pensando numa melodia modal, se a melodia está no Modo de Ré, vais chamar à *finalis* Ré. (...) É, no fundo, ir muito à forma de escrita mais fácil, que é onde não há armação de clave. Estás a cantar qualquer coisa no modo de Ré, imaginas que aquilo está a começar em Ré, só tens teclas brancas do piano e, por isso, não tens alterações a complicar o sistema. (...)

E: Então acaba por utilizar uma estratégia semelhante para os que têm audição relativa e para os que têm audição absoluta, que é a escala-modelo?

P7: Sim, sendo que o processo que eles utilizam é diferente, porque uns imaginam que aquilo está em Dó Maior, se for Maior, e os outros ouvem tudo em Fá sustenido Maior e depois têm de pensar: “Como é que isto se tocaria em Dó?”. Eles quase que têm de transpor dentro da cabeça para aquilo fazer sentido para eles. O que eu noto é que, passado uns tempos, já não têm de transpor, já conseguem pensar assim. Depois, tudo o resto, trabalho de intervalos, de reconhecimento de acordes, de tipo, de estado, de inversão, o que nós estamos a dizer é a classificação, portanto não estou a pedir alturas absolutas de sons e os processos, do ponto de vista do que o professor faz, são iguais. Mais uma vez, do ponto de vista dos alunos, não. Um aluno que não tem ouvido absoluto diz: “É uma sétima da dominante na primeira inversão”. O aluno com ouvido absoluto, provavelmente ouve “Si, Ré, Fá, Sol” e depois pensa “O sol vai para baixo e isto é um acorde sétima dominante na primeira inversão”, mas primeiro ouviu os sons. E isso é uma coisa que eu sempre fiz enquanto aluna. Isso estraga a audição absoluta, porque aquela coisa de sentir, de ter a vivência sensorial do acorde e ser evidente que é aquele acorde, para os alunos com audição absoluta, a coisa é “à francesa”, pela via cognitiva: “São estes sons, logo é este acorde”.

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias

utiliza para, por exemplo, desenvolver a memorização e a descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?

P7: Para melodias tonais, há uma coisa que eu acho que resulta muito bem e que devia logo ser feita logo desde os primeiros anos do ensino básico que é fazer encadeamentos simplicísimos. Pode ser só Tónica-Dominante-Tónica e cantar, improvisando, com nome de notas. Depois, I, IV V. (...) Portanto, habituá-los até chegar a encadeamentos conhecidos de obras, como por exemplo, o Cânone em Ré Maior do Pachelbel.

E: Mas, Professora, aí está a falar de funções harmónicas. Eu referia-me só à melodia.

P7: Pois, o problema é que eles têm de inventar, criar, improvisar uma melodia em cima de uma função harmónica. (...) No fundo, improvisam frases muito simples em “nô-nô-nô” e cantam as mesmas frases com nome de notas. Assim, estão a fazer uma associação verbal entre o nome da nota e o som, com um *feedback* automático. Ou seja, se soou mal, estou errado, se soou bem, estou dentro da harmonia. (...) Eu estou a falar de crianças de 9 anos, mas podem ter 6 anos. Quanto mais cedo começarem a fazer isto, mais evidente é saber se estão certos ou errados. Ou o contrário: tens uma melodia que é harmonizada com I e V e depois pedes aos miúdos para tocar no piano I e V (com dois dedos, não é preciso saberem tocar piano). Depois, ou soa bem ou soa mal. Se soa bem, era aquela, se soa mal, era a outra, porque só há duas. Portanto, podes fazer uma melodia que até seja comprida e o miúdo vai ter de memorizar qual é o acompanhamento. Ao mesmo tempo, está a solidificar a audição em relação ao I grau e ao V grau. É claro que isto é audição relativa. Se queres trabalhar a audição absoluta, podes fazer isto em Dó Maior e ele sabe que é um Dó e um Sol. Depois fazes em Ré e eles sabem que é um Ré e um Lá.

E: (...) E para desenvolver a leitura melódica tonal e atonal?

P7: Eu só estou a falar no tonal e gostava muito de pensar que toda a gente segue sensações fortes. Há muito a mania que cantar graus conjuntos é muito simples. Depois, tens uma peça em Ré menor e o aluno canta em Ré maior e nem nota porque está a cantar os graus seguidos, mas nem percebeu se aquilo era Maior ou menor. E eu, de facto, acho que, em termos de sensação e com crianças, o mais fácil de cantar e descobrir numa melodia é o I, o V e a sensível. “Dó-Sol-Dó”, “Dó-Si-Dó” ou “Sol-Si-Dó”. E depois, claro, o arpejo... Portanto, eu faria, como trabalho de imersão numa tonalidade: o arpejo da tónica, o salto do V grau para a sensível e para a tónica, (...) a

seguir iria ao acorde de Sétima da Dominante. Portanto, fazer leituras que não são melodias mas que são trabalho técnico com estes dois acordes, ajuda a estabelecer uma ideia da tonalidade muito forte. Antes disso, e agora trabalhando outro tipo de intervalos, o estar muito à vontade a improvisar em escalas pentatónicas. É muito fácil, porque se pode cantar em cânone, pode-se cantar a vozes, pode-se tocar num Instrumental Orff e soa bem. Aqui em Portugal diz-se que há uma escala pentatónica. E não, há 5. Há as escalas de Dó, de Ré, de Mi, de Sol e de Lá, que têm sabores diferentes. (...) Isto permite-me trabalhar segundas maiores e terceiras menores. Além de que é uma estrutura onde depois encaixam todas as outras escalas. (...) Portanto, trabalhar neste esqueleto e ver bem a diferença, por altura relativa (...) Por exemplo, fazer cânone, em que o professor está a improvisar uma melodia e eles repetem no tempo a seguir ou dois tempos depois: estou a desenvolver a memória, estou a desenvolver uma sensação de descanso numa tónica, mas numa escala que é muito especial. Em termos de afinação, é muito fácil e boa para trabalhar porque não tem o problema das segundas menores que, normalmente são pontos de desafinação para crianças pequenas. Agora, em relação ao atonal, voltando ao Willems *versus* Kodály. Os intervalos em Willems eram ensinados a partir de canções de intervalos, que são canções que começam com um intervalo específico. (...) Agora vejo pessoas a irem buscar outras canções que são conhecidas e fazerem a mesma coisa, por exemplo, a canção “Ó raspa”, para a quarta perfeita. Mas parece que as quartas perfeitas têm todas o mesmo sabor. É óbvio que não têm. (...) Portanto, é um bocado reduzir o intervalo à distância entre dois sons, mas sem contexto tonal. Depois, quando se ouve noutra contexto, não sabe à mesma coisa. Por outro lado, se estiveres a ouvir um tema baseado numa série dodecafónica: não tens tempo para pensar nessas canções entre as duas notas. (...) Eu gosto de comparação de intervalos e isso é uma coisa que o Gordon diz muito: “Tudo o que nós aprendemos na vida é por contraste”. (...) Cada um de nós tem uma sensação. Quando eu era pequena, diziam-me “O perfeito menor é triste e o perfeito maior é alegre”. É mentira. Depois, chegas a obras que têm um carácter jocoso e pode estar em Modo menor. É verdade que é mais frequente o carácter divertido e alegre ser em Modo Maior. Mas não é sempre assim e isso pode enganar uma criança. Portanto, ir por comparação parece-me interessante. Ou ir por uma lógica matemática, por exemplo, trabalhar a quarta aumentada com os três primeiros sons de uma escala de tons inteiros. Tudo o que foge

ao diatónico é mais difícil de cantar para as crianças. Depois, brincar com isso. Também, muitos exercícios em que se mostra com as mãos qual dos sons é. (...) Vais ganhando, no fundo, rapidez para o trabalho de reconhecimento de intervalos. Daqui, podes logo lidar com a leitura à primeira vista destes intervalos. Eu estou a falar do intervalo de quarta aumentada mas podia chegar ao intervalo de quinta aumentada da mesma maneira e trabalhar com aqueles cinco sons. (...) Há aqui um problema grande, que é: antes disto, a audição interior tem de ser desenvolvida e os alunos têm de ser capazes de reproduzir um som cantando e reproduzir um som sem o som estar presente. Porque a maioria dos alunos que erram a fazer ditados ou reconhecimento de intervalos é porque dentro da cabeça não estão a cantar os sons que nós tocamos. (...) O que nós fazemos são associações e há associações certas e associações erradas. E tu vês, constantemente, alunos, durante anos e anos, ainda a fazerem uma associação errada. (...)

E: Em relação a estratégias para funções harmónicas, já as disse. E para reconhecer acordes isolados, é pela exposição?

P7: Sim, mas, antes da exposição pura e dura, é tocar muitos acordes em registos diferentes e eles serem capazes de os arpejar. Isso não é uma coisa evidente. Tem de haver muita aculturação, eles têm de ouvir muita música, cantar muita música, saber repetir, ter memória, ter audição interior, antes de chegar à escrita. Porque o problema é que a escrita é introduzida antes do tempo e é difícil de mais. E depois é um trauma. Uns alunos vão para o teste e não têm problema nenhum, outros vão para lá a morrer de medo a saber há muita coisa que não conseguem ouvir e ainda ficam mais surdos. (...) A escrita devia já ser uma verificação de que as pessoas conseguem ouvir. (...) A escrita vem cedo de mais no nosso sistema de ensino, eu acho.

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa? Porquê?

P7: Claro. Porque senão não são músicos. (...) Mesmo em música atonal, não é só em música tonal. Se não percebem a relação dos intervalos, estão a ouvir sons soltos, não percebem construções harmónicas, não percebem ligações polifónicas. Quem não tem ouvido relativo, não é músico. (...)

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta?

P7: Muito através da audição, da improvisação, cantar encadeamentos harmónicos, saber tocá-los ao piano, perceber a lógica da condução de vozes...

E: Mas utiliza estratégias diferentes para quem tem audição absoluta e para quem não tem?

P7: Isso é tudo muito bonito, mas tu tens turmas de 15 alunos e, de vez em quando, aparece um que tem ouvido absoluto. Normalmente, é mais rápido que os outros todos. Pode não ser mais inteligente musicalmente, mas é mais rápido. E, portanto, tu estás concentrada nos 14 e o outro vais apoiando, pontualmente. É mais chamar a atenção. (...) É muito raro ter um aluno com ouvido absoluto que não tem inteligência musical, mas existem. Dou-te o exemplo de uma aluna, no Ensino Superior. Eu fiz um ditado de espaços num quarteto de Beethoven em Mi bemol Maior e o último acorde dela era “Mi bemol, Sol, Lá sustenido”. Eu marquei Lá sustenido errado e ela veio reclamar porque aquilo era a mesma coisa, eu não podia marcar errado uma nota que estava certa. Foi uma discussão inglória porque ela não percebeu nunca o que eu lhe estava a dizer. (...) Mas isto são casos raros. Normalmente, o que acontece é: tu vais dando dicas ao aluno que tem ouvido absoluto e vais-lhe fazendo perguntas, de forma a teres a certeza que ele está alerta, que ele está consciente: que cadência é que é, que graus é que são, notas estranhas à tonalidade, uma alteração, “é uma modulação passageira ou muda mesmo para outro tom?”, o acorde charneira, “no tom anterior era este grau e no novo é qual?”. Portanto, é mais chamar a atenção porque ninguém sabe como é que cada um de nós pensa e, se fizeres as perguntas certas, as pessoas arranjam formas de pensar que são boas para eles. (...) Tem de ser a própria pessoa primeiro a querer saber. E é por isso que a pergunta é importante: (...) deixar que exista a descoberta do saber, cada um tem de querer saber. Depois, aquilo que se passa nas conexões dos neurónios de cada um, ninguém sabe.

E: Qual tem sido a resposta dos alunos a essas estratégias?

P7: Bom, começamos por recuar 20 anos. Os alunos não gostavam de cantar, não estavam habituados a cantar. (...) Muitos dos que vinham de um bom ensino estrutural, rítmico, das filarmónicas, rezavam muito rapidamente, portanto, diziam o solfejo com o nome de notas muito rápido, em todas as claves, ritmicamente sólidos, mas cantar: zero. Isso foi um panorama que, felizmente, passou. Agora não há ninguém que se recuse a cantar. Podem dizer. “Eu canto mal”. Mas já não se recusam a cantar. A reação dos

alunos com audição absoluta a cantar com outro nome de notas é: “Não, isto custa! Isto é difícil!”, até perceberem que não é. É “mudar o *chip*” e a pessoa consegue. (...) Então se usares solmização relativa, com os nomes de notas diferentes para as notas alteradas, tu pensas que se tens: “Ré-Fá-Tá”, que é “Ré-Fá-Si bemol”, em português, qualquer sexta napolitana em qualquer tom menor é um “Ré-Fá-Tá”. (...) Como, normalmente, tinham problemas de análise harmónica e agora, de repente, tornou-se fácil, porque o nome das notas é sempre igual quando fazes solmização relativa, aderem com alguma facilidade. Já a solmização relativa para cantar, é muito mais difícil. Sobretudo, os alunos que têm audição absoluta, não precisam daquilo para nada, por isso não vou forçar ninguém a fazer uma coisa que não precisa. A solmização relativa, para quem tem grandes dificuldades a cantar, facilita o processo de uma forma extraordinária.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para o tópico?

P7: Vamos pensar no que os pedagogos disseram e nas más leituras que as pessoas fazem. Há uma ideia de que, como o sistema francês, do Dalcroze e do Willems, valorizava de uma forma extraordinária a audição absoluta, as pessoas pensavam que eles desvalorizavam a leitura por relatividade, o que é um erro crasso. Para Willems, era importantíssimo. Daí o trabalho de intervalos e de reconhecimento de acordes. Para eles, não há música nem educação musical nem iniciação musical sem leitura por relatividade, tanto que há muitos livros que não têm sequer claves e são para ler em vários tons e modos. Por outro lado, as pessoas que têm pouco conhecimento sobre o que os pedagogos escreveram e fizeram (e que ainda é feito hoje em dia em nome deles), pensam que, para pessoas como Kodály, Justine Ward, ou Gordon, não há audição absoluta. Falso. O que acontece é que há uma progressão para o Gordon, com padrões melódicos, para o Kodály, poucos sons até chegar à escala pentatónica e depois passar para os modos Maior e menor e depois para o contexto modal e só mais tarde para o atonal. Enquanto eles estão numa fase de pré-leitura e de canções e solmização relativa, assim que chegam à fase, quer seja de escrita ou de leitura, a consciência da altura absoluta está lá. (...) Portanto, não é olhar para uma coisa que está em Sol Maior e cantar em Dó Maior, de todo. Há pessoas a fazer isso nas aulas, mas está profundamente errado. O som que está na partitura, o que se toca e o que se canta, é igual para toda a gente. Portanto, a diferença é que um português com Dó-fixos, canta

“Sol, Lá, Si” e um kodályano vai cantar “Dó, Ré, Mi” e a seguir vai dizer “G, A, B”. É como o sistema de números. Eles têm dois sistemas: um é altura absoluta como nós (nós dizemos nomes de notas e eles dizem letras). O nosso sistema é só este, só temos este. Não há um sistema que me dê a relação entre os sons dentro de uma tonalidade. Enquanto que na solmização relativa, há as letras na altura absoluta e depois há uma relação entre os sons que funciona exatamente da mesma maneira como o sistema de números. (...) Depois, têm outra vantagem enorme em relação ao nosso sistema, que é ter nomes de notas diferentes para os sons de notas alterados dentro duma tonalidade: “Dó, Ré, Mi, Fá, Fi, Sol”, enquanto que um português canta “Dó, Ré, Mi, Fá, Fá, Sol”. Isto é uma coisa que qualquer psicólogo te diz que está errado: nós não podemos associar os mesmos nomes a coisas diferentes. É claro que, na teoria, não estamos a cantar o mesmo nome, porque um é um Fá e o outro é Fá sustenido. Quem está a ler a partitura, tem consciência disso, não é grave. Mas para uma criança que está a cantar, por reprodução oral, diz “Fá, Fá” e nem pensa nisso. São dois Fás diferentes. Isto é um erro. E: É muito mais completo então esse sistema.

P7: A solmização é, porque tem na mesma as referências absolutas e depois tem a relação entre os sons.

E: Última pergunta, Professora, considera que o facto de ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

P7: Sim. Dá muito jeito a um professor de Formação Musical. Mesmo tendo uma audição absoluta que não é perfeita, como a minha, porque eu adapto-a a outras afinações. (...) Quando os alunos estão a cantar e enganam-se: para nós é evidente. Nós não temos de estar em esforço nem temos de estudar muito bem os repertórios antes, porque com enorme facilidade cantamos e ouvimos. Por exemplo, estás a preparar ditados, isto é uma coisa que eu faço muitas vezes: eu só preparo ditados ouvindo, sem olhar para a partitura. Quando uma pessoa está a olhar para a partitura, ouve-se tudo, mas quando não tens a partitura à frente, aí é que tens a certeza do que se ouve e do que não se ouve. Portanto, para mim, é como escrever português. Somos rápidos o suficiente para, se for um andamento lento ou moderado, escrevermos à velocidade que ouvimos, e polifonicamente. Às vezes, aquilo já acabou os 20 segundos do ditado e estou a escrever o baixo porque me lembro do que era e já tinha escrito a melodia. Por isso, é óptimo para um professor de Formação Musical ter um ouvido sólido. A nossa vida é muito mais

simples, tira-nos tempo de preparação de aulas, somos eficientes a corrigir os alunos, portanto, sim, acho que é uma vantagem. Dito isto, tenho colegas no Ensino Superior, que são professores absolutamente fabulosos, que não têm ouvido absoluto e têm um ouvido relativo perfeito. E a eficiência deles, em termos harmónicos, é muito maior que a minha, porque eu oiço 3, 4 ou 5 sons e depois penso no acorde. Eles ouvem o acorde logo, sabem onde estão. Estou a pensar num colega que toca qualquer coisa em qualquer tom e na cabeça dele vive num mundo de números, não é de nome de notas, é de relações entre graus. Outra colega, que tem um ouvido absolutamente excepcional e é um maravilhoso ouvido relativo, sendo que depois, não falha um intervalo que canta ou uma nota, seja o mais tonal ou o mais romântico, cheio de modulações, ou mais atonal. O que é realmente importante é que tu, tenhas que sistema tenhas como tua forma de funcionamento, sejas eficiente e competente. Como lá chegas, é um bocadinho indiferente. Por isso é que digo que não vale a pena impor uma maneira de pensar música porque tem de ser cada pessoa a chegar lá da sua maneira. (...) Em termos de audição, há muito esta questão da confiança: quanto melhor és, mais confiante ficas e melhor ficas, é uma bola de neve. E o contrário também se verifica. E depois, tu é que sabes como ouves. Às vezes, nem sabes: sabes o resultado, mas não sabes, muitas vezes, os processos. Mas arranjaste maneiras de seres mais rápido, de seres mais inteligente musicalmente ao longo da vida e isso é muito importante para seres competente naquilo que fazes.

E: Muito obrigado, Professora.

P7: De nada.

Anexo 25 – Entrevista: Professor P8

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P8: Há mais de 20 anos.

E: Que níveis de Formação Musical teve oportunidade de lecionar ao longo do seu percurso?

P8: Desde a Iniciação Musical até à Universidade.

E: E deu todos os níveis entre a Iniciação Musical e a Universidade?

P8: Sim, dei todos os níveis.

E: Tem audição absoluta?

P8: Não.

E: Já teve ou tem alunos com audição absoluta?

P8: Sim, todos os anos.

E: Quão precisa era ou é a audição absoluta desses alunos?

P8: Por acaso, é algo variável [a precisão da audição absoluta], ou seja, é possível determinar que há uns que são mais rápidos, mais precisos que outros. Mas, no geral, no que toca às alturas e à determinação dos sons, costumam ser mais rápidos que o normal, isto é, comparados com pessoas com ouvido relativo.

E: Em que aspectos é que os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidade? Ou, por outro lado, há alguma onde apresentem mais dificuldades?

P8: Tipicamente, numa pessoa com a característica do ouvido absoluto, a situação muito particular onde demonstra facilidade é a detetar os nomes vinculados às notas, na afinação moderna. Depois, apresentam uma série de dificuldades. Se tivermos de transpor mantendo o nome de notas, apresentam bastantes dificuldades. Na deteção da harmonia, no que toca a funções, se não funcionam com ouvido relativo, que possibilita [ouvir] as cores das funções harmónicas, têm de fazer cálculos em função das notas individuais e podem levar mais tempo. (...) A performance de um aluno com ouvido absoluto é bastante previsível e homogénea. Já a performance de alunos com ouvido relativo é extremamente heterogénea. Vai desde as situações mais inaptas, até situações de extrema rapidez. Em rigor, a partir de uma única referência, quem tem ouvido relativo pode ser tão ou mais rápido que uma pessoa com ouvido absoluto a detetar as notas. (...) Portanto, quanto às diferenças, aquilo que é mais evidente [nos alunos com audição absoluta] é que ouvem as notas e sabem os nomes delas.

E: As dificuldades, já mencionou. É nas funções harmónicas, principalmente...

P8: Por exemplo, funções harmónicas, tudo o que é questões de transposição com o mesmo nome [de notas], a afinação é muito mais rígida do que a afinação de pessoas com ouvido relativo.

E: No caso das tarefas mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar?

P8: Eu não uso estratégias específicas para os alunos com ouvido absoluto, porque não é exequível. Em cada turma, posso ter um ou dois alunos, ou nenhum, com ouvido absoluto. Não vou estar a fazer estratégias para os alunos com ouvido absoluto, até porque eu priorizo a questão do ouvido relativo, porque é aí que eu acho que reside a questão musical propriamente dita. Portanto, eles têm de acompanhar [as actividades direccionadas a todos os alunos]. Depois, há actividades onde eu os dispenso: (...) se

tiverem apenas de tirar os sons, dispenso-os. Não faço ditados melódicos para pessoas com ouvido absoluto, a menos que tenham problemas rítmicos que os desafiem.

E: (...) Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza para desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?

P8: (...) Trabalho, genericamente, em dois sentidos: um deles é na percepção das funções tonais, que se relacionam com a sensação que tem cada som dentro de um modo. E isso também é uma questão de memória, é a memória relacionada com a sensação que tem um som dentro de um modo. Portanto, utilizo estratégias que têm como objectivo otimizar a percepção das funções tonais (os alunos serem capazes de perceber o que é a tónica, a dominante, a sensível...). Depois, trabalho a identidade intervalar, não com intervalos de desregrados uns dos outros, mas intervalos em contexto, porque considero que o intervalo, quer em música tonal, quer em música atonal, muda completamente de roupagem ou sensação dependendo do contexto que está por trás. Portanto, a memória condiciona totalmente o intervalo. Quero focar intervalos, mas tenho de fazer isso em continuidade melódica e não com espaços que destroem o intervalo interior, neste caso, não estando à procura da função tonal, mas da identidade do intervalo.

E: E [que estratégias utiliza] para desenvolver a leitura melódica tonal e atonal?

P8: (...) A leitura ou a escrita têm dois tipos de informação principal, que é a informação relativa às alturas, á melodia, e a informação relativa ao ritmo. Eu priorizo mais a questão do ritmo, porque parto do princípio que tem que ser uma leitura mais imediata e que permite à pessoa realizar mais rapidamente a música que se passa no seu instrumento, sendo que o instrumento lhe vai dando os sons, as alturas. Mas as duas coisas estão ligadas. Eu faço actividades práticas, no sentido de otimizar a percepção das funções tonais e da identidade dos intervalos, em contexto. Também faço algumas coisas de intervalos fora do contexto, mas muito pouco. Fora do contexto é, por exemplo, em software, em vez de fazer intervalos que estão todos juntos, faço intervalos que são muito parecidos. O objectivo aqui é fazer a distinção entre segundas maiores e segundas menores, ou terceiras maiores e terceiras menores, ou entre quartas perfeitas e quintas perfeitas, ou entre segundas e sétimas ou entre terceiras e sextas. Depois, a leitura, que é um processo longo, há de ser um encontro com esses

atributos que a pessoa já tem. No fundo, a leitura é a representação simbólica das categorias que a pessoa conhece.

E: Daí dar primazia ao ritmo na leitura, porque os outros tipos de exercícios já servem para a descodificação melódica?

P8: Dou prioridade ao exercício rítmico porque, por um lado, talvez seja mais fácil, apesar de tudo depender do repertório (...), mas enquanto que o instrumento diz às pessoas quais são as alturas [do som], já o ritmo, o instrumento não diz. Tem de ser uma coisa totalmente autónoma. (...) A minha prioridade em relação ao ritmo é para que no processo de leitura, no instrumento, as coisas sejam o mais fluidas possível, para permitir às pessoas adquirirem a música o mais rápido possível, ou visto de outra forma, para as pessoas adquirirem o mínimo de tensões e os constrangimentos normais de quem está a ler com muita dificuldade. O que permite essa facilidade é a pessoa olhar para uma pauta e perceber tão rapidamente quanto possível o ritmo que está ali.

E: E que estratégias utiliza para os alunos reconhecerem funções harmónicas?

P8: (...) Trabalho com repertório, ou seja, as funções harmónicas, para mim, não são exercícios, são repertório. (...) Para já, o repertório tem os conteúdos que eu quero trabalhar. Ou tem os graus harmónicos diatónicos, ou dominantes secundárias, ou acordes de sétima diminuta ou meia-diminuta. O encadeamento pode ser um excerto de uma Sonata de Mozart, ou um tema do Miles Davis ou do Thelonious Monk, ou uma canção dos Beatles, é indiferente. As estratégias aí são partir do baixo e construir o acorde. Ou então, uma vez que trabalho com grupos, utilizo estratégias em função do grupo (...), então, é relativamente simples, tendo uma música, que pode, por exemplo, ser um lied de Wolf, cada aluno escolhe uma nota aleatoriamente do primeiro acorde e depois vão contruindo a harmonia, conduzindo cada um a sua própria voz. No fim, repetimos e, a certa altura, a ideia é que eu tiro a música e tenho um encadeamento cantado à minha frente. A partir daí, podemos fazer muitas coisas: os alunos podem trocar de voz, paramos para ouvir cada acorde, improvisamos, fazemos trabalhos de composição sobre os encadeamentos. Também trabalho muito o silêncio, parando de um acorde para o outro, para cada pessoa ter tempo de antecipar o que vai acontecer e, logo aí, as pessoas vão sabendo se o ouvido está a funcionar ou não, consoante consigam imaginar o que vem a seguir ou não. A improvisação também se presta a isso, porque se eu tenho um encadeamento, a condução da minha melodia é uma forma de

exercitar a antecipação da harmonia que vem a seguir. Depois, trabalho com módulos pequenos, extraídos de um exemplo grande, pego em pedaços a que vou chamar “cadências”, peculiares naquele exercício (pode ser ciclo de quintas, dominante secundária, o que quer que seja...) e trabalhamos aquilo em transposição, cantando com ou sem nome de notas, improvisando, etc.

E: E que estratégias utiliza para reconhecer acordes isolados, em contexto não tonal?

P8: Esse exercício, muito sinceramente, acho bastante fútil e não percebo, sequer, porque é que se usa. (...) Posso fazer esse exercício, mas tão esporadicamente que, na verdade, nem sei se o faço. Porque é ao ouvir um encadeamento que uma pessoa percebe o que é uma sétima da dominante, etc. (...) Porque é que eu não perco muito tempo com a deteção isolada de acordes? Porque isso não produz um ouvido harmónico e isso é fácil de verificar. Quem fez esse tipo de trabalho durante 8 anos esse tipo de trabalho como estudo de harmonia, depois chega ao fim e é incapaz de ouvir um encadeamento harmónico mesmo muito simples. Portanto, pura e simplesmente, não faço isso.

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa? Porquê?

P8: Não tenho qualquer dúvida disso. Ainda hoje falei com um aluno com ouvido absoluto e falámos precisamente sobre esse assunto. Quem tem ouvido absoluto, também tem ouvido relativo, mas os dois competem um com o outro. Em algumas situações, o ouvido absoluto chega primeiro, noutras é o relativo que chega primeiro. Normalmente, quando se trata de notas isoladas, o ouvido absoluto chega primeiro. O ouvido absoluto tem vários problemas que só podem ser resolvidos com ouvido relativo, por exemplo, é o ouvido relativo que regula a afinação expressiva. Por exemplo, tenho uma nota que é a quinta do acorde e ela tem uma afinação. Se o acorde muda e essa nota passa a ser a sensível, passa a ter outra afinação. O que trata disso é o ouvido relativo. O ouvido absoluto não atura essas diferenças. Aliás, para muita gente, é bastante sofredor. Conheço vários exemplos: conheço pessoas que começaram a tocar violino, por exemplo, e pelo caminho tiveram de desistir. Não é que não tivessem ouvido relativo, mas é que o ouvido absoluto era tão ostensivo a dizer que a nota é naquele sítio, que a pessoa não se consegue adaptar quando está a tocar com outras pessoas. (...) Respondendo à pergunta, é obrigatório, acho eu, para um músico, trabalhar o

ouvido relativo. Nesse sentido, o ouvido absoluto pode até ser um empecilho.

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta? Já respondeu atrás que não utiliza estratégias específicas para alunos com audição absoluta. As estratégias são as mesmas para todos os alunos, certo?

P8: Sim.

E: Qual tem sido a resposta dos alunos a essas estratégias? Neste caso, a resposta dos alunos com audição absoluta ao treino da audição relativa.

P8: (...) Uma pergunta que eu fiz ao aluno com audição absoluta com quem falei hoje foi: “Até que ponto os desafios das minhas aulas foram efectivamente um desafio para ti?”. Há uma coisa que ressalta logo que é a questão rítmica, que muitas vezes as pessoas esquecem relativamente a quem tem audição absoluta. Um músico pode saber dizer o nome das notas, mas se tiver um mau sentido rítmico, saber qual é a nota, de pouco ou nada lhe vale. Portanto, essa foi uma situação que ele mencionou logo: o desafio, ao longo destes anos, ao nível rítmico, que o obrigou a dar-se conta de fragilidades e a transformá-las em traços fortes. A outra questão foi, precisamente, o treino do ouvido relativo, porque é isso que eu treino (o ouvido absoluto não tem nada para treinar). Aquilo que este aluno admite ou compreende é, para já, esta tese de que a música é expressiva quando os sons se relacionam com os outros. Não se trata deste ponto e daquele, trata-se das relações que eles têm uns com os outros. Nesse sentido, ele compreende perfeitamente que as questões de afinação, de improvisação, mesmo as questões simples de construção frásica têm a ver com sensibilidade harmónica, por exemplo. (...) Essa sensibilidade harmónica é do ouvido relativo, não é do ouvido absoluto. Não interessa saber quais são os nomes [das notas], mas interessa saber qual é a função [harmónica], que é do ouvido relativo. Portanto, nesta conversa revelou-se evidente que ele achou isso [o desenvolvimento da audição relativa] desafiante, interessante e válido.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para este tópico?

P8: Este é um assunto que acho bastante interessante. (...) Acho que é um assunto rodeado de muitos pressupostos que são muito pouco objectivos e são mais, por exemplo, da perplexidade que causa. Como a maior parte de nós ouve relativamente, a audição absoluta causa perplexidade. E essa perplexidade depois desenvolve-se numa

questão de pressupostos que depois desviam muito a questão objectiva. E a questão mais objectiva é que o ouvido absoluto é uma memória. Tem vantagens nos testes de Formação Musical em que se fazem ditados de notas. Mas depois, na prática musical, tem imensas desvantagens. E eu já assisti a elas: por exemplo, a impossibilidade de transpor, uma indiferença muito grande à afinação. (...) Há muitos problemas de ordem musical que resultam dessa característica. É um assunto curioso. (...)

E: Por último, considera que o facto de não ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas?

P8: (...) Acho que o facto de ter ouvido relativo é uma vantagem. Acho que um professor que tenha ouvido absoluto, que não entenda que a música é feita de sons em relação, está em desvantagem. (...) Às vezes, considera-se menos positivo o ouvido relativo, por causa do trabalho que o ouvido relativo dá, só que as pessoas normalmente não pensam nisto: o trabalho que o ouvido relativo dá é precisamente a descoberta do universo fantástico que a música é. (...) A dificuldade do ouvido relativo é, no fundo a descoberta desse mundo incrivelmente heterogéneo e fantástico, alusivo a todas as emoções possíveis e imaginárias que a música é de facto, que são sons em relação. Agora, eu, tendo ouvido relativo (...) percebo até certo ponto como é que ele funciona, então eu posso acompanhar os alunos nos problemas reais que têm, por isso, acho que é uma vantagem.

E: Muito obrigado, Professor.

P8: Foi um prazer.

Anexo 26 – Entrevista: Professor P9

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P9: Há 16 anos.

E: Que níveis de Formação Musical já teve oportunidade de lecionar ao longo do seu percurso?

P9: No primeiro ano em que trabalhei, dei aulas desde o pré-escolar e Iniciação até ao 8º grau. Desde aí, passei a trabalhar só entre o 1º e o 8º grau.

E: Tem audição absoluta?

P9: Não.

E: Já teve ou tem alunos com audição absoluta?

P9: Vários. E vários tipos de audição absoluta. (...)

E: Quão precisa era então a audição absoluta dos alunos que foi tendo?

P9: Já tive alunos do tipo que descreves na introdução, mas também já tive alunos que

tocavam instrumentos transpositores, como Trompete em Si bemol ou Trompa em Fá, que tinham audição absoluta dentro da afinação do instrumento. Também já tive duas alunas, salvo erro, com as seguintes características: tudo o que eram notas naturais, digamos, teclas brancas no piano, não falhavam uma nota. No entanto, se tocasse notas alteradas, portanto, teclas pretas ficavam na dúvida. (...)

E: Em que aspectos é que os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma tarefa em que revelem mais facilidades ou, por outro lado, alguma actividade em revelem mais dificuldades?

P9: Do que tem sido a minha experiência, os alunos que chegam às minhas mãos com ouvido absoluto bastante consolidado em afinações diferentes (como o Trompete em Si bemol ou a Trompa em Fá), confundem-se um bocado. Eu, no sentido de lhes promover a autonomia, por um lado, por outro porque não tenho ouvido absoluto e nunca toquei instrumentos transpositores, digo-lhes: “Vais ter de arranjar uma solução para lidar com o teu problema, porque eu nunca estive no teu lugar. Posso ajudar-te, sugerindo soluções.” Por exemplo, às vezes faço corais de Bach com gravação (nem sempre toco ao piano) e, às vezes, quando se trata de gravações do período barroco, isso cria-lhes ainda mais constrangimento. (...) Têm de estar a fazer duas transposições em simultâneo. Por norma, sempre que eu vou para a afinação barroco, isso apresenta alguns constrangimentos para eles. [Quanto a] facilidades: acho que obviamente têm várias facilidades, especialmente quando estamos a tratar de afinação real. Sinto que têm mais facilidade em tudo quanto é melódico. Porém, a nível harmónico, sinto que eles não têm tanta percepção das funções harmónicas. Quando ouvem um acorde, tentam, de certa forma, dissecar o acorde e perceber cada som que o constitui. Só a partir daí é que dizem qual é o acorde. Uma pessoa como eu, com ouvido relativo e ouvido harmónico relativamente bem trabalhado, por norma, tem tendência a ouvir a função. (...) Por norma, os ouvidos absolutos não têm tanta facilidade em ouvir funções harmónicas. Há excepções: normalmente, os pianistas ou os guitarristas têm mais noção harmónica porque tocam instrumentos harmónicos. Mas a maior parte dos alunos com ouvido absoluto têm mais dificuldade na questão da percepção harmónica e, especialmente, a nível de funções [harmónicas].

E: Têm mais facilidade na parte melódica?

P9: Sim. Eles acabam por perceber na mesma quais são as funções harmónicas, mas não

por uma questão de raciocínio e não por sentirem. Uma pessoa que tem ouvido harmónico sente aquela função harmónica.

E: Vai pela cor, em vez de ir pelas notas?

P9: Nem é tanto pela cor. Às vezes, é a questão do polo de atração ou da relação com a tónica. (...) Por norma, primeiro [os alunos com audição absoluta] percebem quais são as notas e só depois é que dizem: “É a função harmónica X”. Ou seja, acaba por ser mais lento para eles trabalhar com harmonia do que para os alunos que têm um ouvido relativo e harmónico bom.

E: No caso das actividades mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar? (...)

P9: Por norma, tento que eles se desapeguem do ouvido absoluto, ou seja, quando trabalho harmonia, tento, por exemplo, numa progressão harmónica, não demorar muito tempo em cada acorde porque, se não o fizer, vão perceber quais são as funções através das notas. Faço a progressão harmónica de uma forma mais rápida para eles não terem esse tempo e terem de arranjar outra estratégia. No fundo, tento complicar-lhes a vida para eles não conseguirem chegar à solução através do raciocínio habitual deles, para terem de utilizar outras formas de pensar. Em relação aos alunos com ouvido absoluto em instrumentos transpositores, digo-lhes para tentarem cantar com o nome das notas numa tonalidade, sendo que estão a ouvir noutra. Só que isso para eles causa um “curto-circuito” na cabeça, enquanto para nós, com ouvido relativo, é muito comum. Agora, apesar de já ter tido, na minha experiência pedagógica, vários alunos com ouvido absoluto, não consigo dizer uma lista de estratégias claras e óbvias que tenham surtido efeitos efetivamente visíveis. Uma coisa funciona com uns, outras coisas funcionam com outros. (...)

E: Qual tem sido a reação dos alunos às estratégias? Já disse que, no caso de lhes pedir para cantar com outro nome de notas, oferecem muita resistência, não é?

P9: No início, sim. Com o passar do tempo, acabam por criar mecanismos e formas de conseguir. (...)

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa nos seus alunos, que estratégias utiliza para desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?

P9: (...) Na música tonal, tento sempre que tenham as referências principais numa

tonalidade: Tónica, Dominante, Sensível... sempre que eles estão a trabalhar em contexto tonal, eu tento sempre que eles tenham uma consciência harmónica, mesmo quando o trabalho que estamos a fazer não é diretamente harmónico. Por exemplo: numa memorização melódica para depois ser escrita não podem escrever nada e eu ponho a tocar 10 vezes até eles conseguirem cantar em “nô-nô-nô”. Depois digo-lhes para escreverem e só volto a pôr a gravação mais uma vez para eles confirmarem. Eu acho que, nesse tipo de contexto, mesmo até para que eles consigam estruturar a nível de fraseado e contornos melódicos, acho que é essencial que eles tenham uma percepção harmónica mínima. Não têm de ter um ouvido harmónico muito desenvolvido, têm é que conseguir pôr a harmonia ao serviço da melodia. Para eles terem uma capacidade de percepção melódica mais apurada, acho que a harmonia pode ajudar muito. Funciona com alguns, mas (...) há outros com os quais essas estratégias não surtem efeito. (...) No contexto atonal, é diferente: perdem-se essas referências, digamos, os “pontos cardeais” (Tónica, Sensível, Dominante, etc.). No contexto atonal, um intervalo vale por si só. Acho que um aluno que tenha dificuldades melódicas num contexto tonal, por norma, no contexto atonal não se vai dar melhor. (...)

E: E que estratégias utiliza para desenvolver a leitura melódica tonal e atonal?

P9: Para isso, os dois manuais que são a minha referência são o “Modus Vetus” para a leitura tonal e o “Modus Novus” para a leitura atonal. Há muitos outros recursos. (...) Parecem-me ser dois manuais muito bem conseguidos.

E: E que estratégias utiliza para o reconhecimento de funções harmónicas?

P9: Começo por introduzir, digamos, “os acordes do Malhão” – I e V, que harmonizam quase toda a música tonal. Depois, progressivamente, vou inserindo novos acordes, até chegarmos àquela base da música Pop, que é I, IV,V e vi (e que acaba por não ser só da música Pop: também há muita música erudita escrita em torno desses acordes). Depois, progressivamente, vou inserindo mais funções, até começar a chegar aos acordes invertidos, à sétima da dominante (quando tem sétima e quando não tem). É um trabalho que eu vou fazendo de uma forma muito progressiva. Associo sempre, também, a questão da progressão harmónica à questão do fraseado, inserindo também a questão da abordagem às cadências. Assim, mesmo que eles, eventualmente, não consigam apanhar uma secção toda duma progressão, pelo menos sabem como soa o final e, a partir daí, conseguem perceber o que vem atrás. (...)

E: E que estratégias utiliza para o reconhecimento de acordes isolados?

P9: (...) Eu faço-os vivenciar ao máximo os acordes. Ponho-os a cantar progressões harmónicas; ponho-os a cantar acordes invertidos, em que uns, por exemplo, cantam Dó, outros Mi, outros Sol, mudando de uns para outros, para sentirem as inversões do acorde; toco um acorde e peço para eles cantarem só a terceira, ou só a quinta; (...) faço-os mudar de acorde maior para um acorde menor, baixando a terceira. Acho que é o vivenciar. Acho que na música, de uma forma geral, somos aquilo que fazemos. (...) Trabalho, insistência e persistência...

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam a audição relativa? Porquê?

P9: Sim. A questão é que acho que é quase impossível eles desenvolverem a audição relativa e abdicarem completamente da audição absoluta. (...) Mesmo que eles não queiram ouvir as notas, ouvem na mesma. (...) Não tenho uma vareta mágica para desenvolver o ouvido relativo em quem tem ouvido absoluto. Acho que isso é quase impossível. Acho que eles têm de se tentar desvincular ao máximo da audição absoluta (e, sinceramente, não sei como isso será possível). (...) Não tenho uma estratégia exata. Vou-lhes dando sugestões: “Tenta não pensar nisso, tenta ir por ali...”, especialmente no que diz respeito a funções harmónicas, porque acho que quando estamos a trabalhar com melodia, dizer a um aluno “Não oiças aquilo que a tua cabeça te diz que é” é impossível. Não pode negar aquilo que a cabeça dele lhe disse que é, ele sabe que é. É estranho para quem não tem ouvido absoluto...

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para este tópico?

P9: Só que a questão do ouvido absoluto, às vezes, em coro, pode causar constrangimentos. O coro baixa a finação e quem tem ouvido absoluto começa-se a sentir desconfortável. (...)

E: Considera que o facto de não ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

P9: Bastante, claramente. Se eu tivesse ouvido absoluto, acho que não teria tanta facilidade em perceber como um ouvido relativo pensa. Da mesma forma que eu tenho ouvido relativo e, às vezes, não consigo ajudar um aluno com ouvido absoluto, porque não sei como a cabeça dele funciona, acredito que um professor com ouvido absoluto

tenha mais dificuldade em entender o pensamento de quem tem ouvido relativo, porque também não consegue perceber tão bem como aquelas cabeças funcionam. (...)
Acho que um professor com ouvido absoluto pode sentir mais constrangimentos ao lidar com alunos com ouvido relativo do que um professor que tem esse ouvido relativo e sabe o que eles têm de passar para conseguir fazer as coisas.

E: Muito obrigado, Professor.

P9: De nada.

Anexo 27 – Entrevista: Professor P10

Esta entrevista insere-se no âmbito do Projecto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. O tema deste trabalho está relacionado com a Audição Absoluta. Uma vez que há várias definições de audição Absoluta, que variam de acordo com o nível de abrangência, esclarece-se que, no âmbito desta entrevista, entende-se por Audição Absoluta a capacidade para, sem nenhuma referência prévia e sem esforço, nomear as notas que são ouvidas, assim como a capacidade para, da mesma forma, entoar notas na sua altura correcta. Deste modo, solicita-se que indique sempre que se refira a algum aluno com um nível de precisão de Audição Absoluta que não corresponda ao enunciado atrás. Por sua vez, o conceito de Audição Relativa referir-se-á à capacidade que pode ser desenvolvida através da prática e que permite identificar e produzir alturas dos sons, intervalos, relações tonais e melodias através de referências. Requer-se aos participantes autorização para gravar a entrevista e para incluir excertos da mesma no Relatório de Estágio, defendido em provas públicas, estando assegurado o anonimato dos mesmos. Agradece-se a colaboração prestada, essencial para atingir os objectivos propostos.

E: Há quanto tempo leciona Formação Musical?

P10: Desde 2000 [há 22 anos].

E: Que níveis de Formação Musical já teve oportunidade de lecionar ao longo do seu percurso?

P10: Desde 2006, leciono no ensino superior. (...) Depois, desde o 1º até ao 5º grau. Não tenho a certeza se cheguei a dar aulas a um 6º grau...

E: Tem audição absoluta?

P10: Não.

E: Já teve ou tem alunos com audição absoluta?

P10: Sim, vários.

E: Quão precisa era a audição absoluta dos seus alunos?

P10: (...) Tenho alunos que encaixam exactamente na definição que me apresentou.

Depois, tenho aqueles, sobretudo mais ligados ao curso de Música Antiga, que têm audição absoluta numa afinação mais baixa, na afinação barroca. (...)

E: Em que aspectos é que os alunos com audição absoluta diferem dos alunos sem audição absoluta? Há alguma actividade em que revelem mais facilidade ou, por outro lado, alguma actividade onde apresentem mais dificuldades?

P10: Começando pelas facilidades, sempre que se trata de exercícios de entoação ou audição de melodias, quando a referência é a normal (Lá=440Hz), são fantásticos e escrevem tudo o que ouvem e cantam também tudo. O problema é quando é ao contrário: quando fazemos exercícios de audição relativa, eu dou uma nota, que pode ser um Fá ou mesmo Lá a 440Hz e digo “Isto é um Dó”, aí perdem completamente o chão. E, quando o piano está desafinado (aconteceu-me há duas semanas numa aula): uma aluna escreveu mal um som porque o piano estava demasiado alto e, portanto, a ela parecia-lhe o som meio-tom acima. Nem por relatividade ela lá foi. Ela escreveu a nota meio-tom acima. (...) Às vezes há melodias em que o âmbito é muito agudo e eu transponho, para tornar mais fácil a interpretação, ou porque para vários alunos é demasiado agudo, aí eles perdem completamente o chão e não conseguem.

E: Nesse caso, com o nome de notas original, mas transposto para uma tonalidade diferente?

P10: Exato. É o mesmo nome de notas, só que em vez de ser na tonalidade que lá está [na partitura], é numa tonalidade 2 tons ou 3 tons abaixo. Isso é um grande problema para eles.

E: No caso das tarefas mais difíceis para eles, que estratégias utiliza para os ajudar a melhorar?

P10: Na verdade, os alunos que vou tendo com audição absoluta são relativamente poucos. Esses alunos estão muito concentrados em certos instrumentos: piano, violino, violoncelo... Para além de poucos, como os agrupamos por instrumento, a maior parte deles está na mesma turma. O que eu faço com eles são exercícios de entoação de escala (se for tonal) a começar num som que não corresponde ao som real que eles ouvem, para tentar que eles mentalmente cantem a escala; depois, exercícios de trabalho de sons e nomes de notas dentro daquele som. Por exemplo, se se tratar de um Dó que não é Dó [no som real]: [entoa os seguintes padrões:] “Dó, Ré, Dó, Mi”, ou os acordes – “Dó, Mi, Sol, Dó”, “Dó, Fá, Lá, Dó”, ou “Dó, Ré, Dó, Mi, Dó, Fá, Dó, Sol, Dó, Lá, Dó, Si, Dó, Dó”,

que para eles é bastante complicado. Dá algum resultado porque, como eles fazem esta nomeação na altura e depois o exercício é todo feito logo a seguir (sequencialmente), funciona. O que acontece é que se na aula seguinte tivermos de voltar a fazer o exercício, eu vou ter de voltar a fazer este trabalho prévio.

E: Então, no fundo, está a desenvolver a audição relativa deles e acaba por ser uma espécie de exercício de solmização relativa, não é?

P10: Sim, é isso.

E: Nota que eles fazem progressos na altura, mas depois têm de treinar isso várias vezes, caso contrário, perdem a facilidade e voltam às referências absolutas...

P10: Sim. Porque, normalmente, da minha experiência, os alunos com ouvido absoluto têm essa “preguiça”, porque não precisam de desenvolver [a audição relativa]. Ou melhor, precisam, mas não precisam, porque como têm essa capacidade [audição absoluta], investem muito menos na audição relativa. Mas acho que isso é normal. (...) O importante é desenvolver a audição relativa. Mas, claro, da minha experiência, a maior parte dos alunos [com audição absoluta], valem-se dessa capacidade que têm. [Relativamente ao exercício de audição relativa anterior:] Na altura funciona, eles conseguem fazer o exercício. Depois, quando faço esse exercício, transponho para várias tonalidades, e não só para uma. Mas, se tiver de fazer o mesmo exercício na semana seguinte, tenho de voltar a repetir tudo.

E: Com vista ao desenvolvimento da audição relativa dos seus alunos, que estratégias utiliza para desenvolver a memorização e descoberta do nome de notas de melodias tonais e atonais?

P10: A memorização é muito complicada. (...) Os alunos têm, cada um deles, um percurso [anterior à entrada no ensino superior] variadíssimo. Os alunos de Jazz e de Produção e Tecnologias são casos paradigmáticos [desse tipo de percurso]. (...) Portanto, eu tenho de desenvolver estratégias de acordo com as turmas e os grupos que tenho. No caso destes dois cursos, faço trabalhos com excertos muito pequenos e que sejam direccionados para resolver um determinado problema. Por exemplo: melodias que trabalhem só tónica e dominante, ou que trabalhem só acordes de tónica. [As melodias] têm de ser bastante curtas para eles poderem memorizar e escrever. Quando são alunos dos cursos, digamos, mais tradicionais, aí tenho diferentes níveis, mas já trabalho com coisas maiores e mais complexas. (...) Quando é um ditado melódico ou um excerto mais

longo para escrever, divido por frases. Também utilizo melodias tradicionais ou mais pequenas e também melodias de obras de repertório canónico (sinfonias, etc.). Faço esse tipo de trabalho: tentar memorizar e, depois, ou escrevem ou ficam sem referência visual e cantam ou percute. (...) Faço também exercícios com intervalos, para se habituarem a cantar melodias que não sejam por graus conjuntos.

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a leitura melódica tonal e atonal?

P10: No caso da leitura atonal, vou por intervalos. Aposto muito em cantar intervalos isolados e uso muito o Modus Novus. O Modus Novus tem uns exercícios preparatórios que eu uso muito. Faço muito o que o livro diz nessa secção: dissecar os intervalos, ou seja, perceber que intervalo lá está. Os alunos ouvem e memorizam o intervalo. (...) Depois faço exercícios de transposição em que os alunos precisam de ter memorizado os intervalos para transporem (uma quarta aumentada a subir, uma segunda maior a descer, uma quinta perfeita...). Como aquilo [os exercícios preparatórios do Modus Novus] são frases muito pequeninas, resulta bastante bem. Portanto, através desses intervalos, eu dou uma nota e eles vão transpondo.

E: E para a leitura tonal?

P10: Na leitura tonal, a maior parte dos alunos vem já com competências muito bem desenvolvidas. A não ser os alunos de Produção e Tecnologias da Música: aí, faço muitos exercícios de entoação e solmização da escala, graus principais, leituras mais pequenas, andar à volta de acordes maiores ou acordes menores...

E: E que estratégias utiliza para funções harmónicas?

P10: Como os alunos têm percursos muito diferentes, em termos harmónicos, faço exercícios a duas vozes, uma voz aguda e uma voz grave, e as funções harmónicas estão sempre ligadas a esse excerto, de modo que eles associam a audição das duas partes à função harmónica. Faço exercícios muito básicos para os alunos que nunca fizeram isso [exercícios de funções harmónicas]. (...) Em 15 alunos de uma turma, este ano tinha 3 que tinham feito o curso do conservatório completo.

E: E que estratégias utiliza para reconhecimento de acordes isolados? (Maiores, menores, diminutos, aumentados...)

P10: Faço esses e faço sétimas e nonas também. No primeiro semestre, faço exercícios em que eles têm de identificar auditivamente o acorde, mas só auditivamente, e cantar os sons que ouvem. E conjugo isso com outro exercício, com acordes em posição cerrada

no registo médio do piano, eles têm de escrever as notas que compõem o acorde, com a referência Lá=440Hz dada no piano. Dou-lhes o Lá, toco o acorde e eles, por relatividade, identificam. Depois, tenho uma regra: os acordes de sétima e nona estão sempre no estado fundamental; as tríades é que podem estar no estado fundamental ou invertidas, porque a maior parte dos alunos já trabalhou mais esses acordes. Tenho alguns alunos que, quando chegam ao ensino superior, nunca ouviram falar em acordes de sétima; de nona, então, tenho imensos. No segundo semestre, dificulto um bocadinho mais, sempre dentro destes acordes (sétimas, nonas e tríades): também através da nota de referência Lá, os alunos escrevem os acordes, mas os acordes estão em posição aberta. Aí, faço exercícios auditivos em que toco e eles cantam as notas que ouvem, porque, como os acordes estão em posição aberta, não basta ir á fundamental e cantar... Obriga-os a pensar e a ouvirem vários sons. Depois, faço vários *voicings* do mesmo acorde, para eles ouvirem as diferenças, cantarem os sons e perceberem, por exemplo: “Aqui, a fundamental é a mesma, mas em vez de ser uma quinta na mão esquerda é uma sétima menor e na mão direita, uma sexta em vez de uma quinta diminuta...”.

E: Considera importante que os alunos com audição absoluta desenvolvam audição relativa? Porquê?

P10: Importantíssimo. Aliás, os alunos que não têm audição absoluta, às vezes, dizem que ter audição absoluta é uma sorte. Eu digo-lhes que não, porque se aparece um ditado em afinação barroca, ficam completamente perdidos. E se tiverem o azar de apanhar um piano mais desafinado (porque acontece), também estão completamente perdidos e erram tudo. (...) Os alunos com audição absoluta devem desenvolver a audição relativa porque a audição relativa é que permite ouvir e fazer o relacionamento entre as notas. Com a audição absoluta, se falha alguma coisa [como referido atrás, os alunos ficam “sem rede”. A ideia da formação musical e da formação auditiva é desenvolver a audição relativa. É esse o propósito.

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a audição relativa em alunos com audição absoluta?

P10: São aquelas que eu lhe disse há pouco.

E: Exato, respondeu-me há pouco a essa questão: solmização, etc.

P10: Sim, isso.

E: Gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido dita na entrevista que considere relevante para este tópico?

P10: Não.

E: Por último, considera que o facto de não ter audição absoluta tem algum impacto na forma como dá aulas de Formação Musical?

P10: Boa pergunta. Vai de encontro ao que lhe disse há pouco: o objectivo da Formação Musical, tirando o facto de nos primeiros anos eles terem de aprender a ler e a escrever numa pauta, é os alunos desenvolverem a audição relativa. Na minha opinião, é para isso que servem as aulas de Formação Musical. (...)

E: Talvez o facto de não ter audição absoluta a coloque numa posição em que é mais fácil transmitir esses conhecimentos...

P10: Sim, exatamente, porque como não tenho experiência de ter audição absoluta, toda a minha aprendizagem foi em audição relativa, portanto, é natural que ensine [o que aprendi]. Não sei se, caso tivesse audição absoluta, o faria de outra forma...

E: Muito obrigado, Professora.

P10: De nada. Bom trabalho.