



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

Avaliação da musicalidade no ensino do violino - critérios e parâmetros

Ricardo Jorge da Costa Rupp Salavessa

Orientador(es) | Carlos Damas

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

Avaliação da musicalidade no ensino do violino - critérios e parâmetros

Ricardo Jorge da Costa Rupp Salavessa

Orientador(es) | Carlos Damas

Évora 2023



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Damas (Universidade de Évora) (Orientador)
Pedro Moreira (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos:

Aos meus pais, que são a minha referência;

Aos amigos que lá estiveram sempre;

A todos os professores que me guiaram até este momento;

Ao Jorge Teixeira e à Paula Fernandes pela paciência e apoio no estágio;

Mas, principalmente à Beatriz, que sem ela ninguém estaria a ler isto.

Avaliação da musicalidade no ensino do violino – critérios e parâmetros

Resumo:

O presente relatório de estágio, integrado na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música de Évora, está dividido em duas partes. Na primeira é apresentada a Escola de Música da Nossa Senhora do Cabo, escola onde foi realizado o estágio, e a sua história, seguido de um relatório de aulas assistidas e lecionadas por mim a seis alunos da classe do professor Jorge Teixeira. A segunda parte tem por objetivo aprofundar a temática da avaliação da musicalidade, nomeadamente os critérios e parâmetros de avaliação, aplicado ao ensino do violino. Primeiramente, é elaborada uma definição de musicalidade com base em bibliografia. De seguida, é apresentada a Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. São também apresentadas perspetivas e ferramentas de avaliação, fazendo comparação com critérios de avaliação de algumas escolas de música em Portugal. Depois é realizado e discutido um questionário a professores de violino em Portugal sobre as temáticas anteriores. Por último, conclui-se sobre todos os temas apresentados e como estes afetam a avaliação da musicalidade.

Palavras-chave: Avaliação, Musicalidade, Violino, Critérios, Teoria Espiral

Assessment of musicality in violin teaching – criteria and parameters

Abstract:

This internship report, integrated into the Supervised Teaching Practice of the Master's in Music Teaching in Évora, is divided into two parts. The first one presents the Escola de Música da Nossa Senhora do Cabo, the school where the internship took place, and its history, followed by a report on classes attended and taught by me to six students in Professor Jorge Teixeira's class. The second part aims to delve deeper into the theme of musicality assessment, namely the assessment criteria and parameters, applied to violin teaching. Firstly, a definition of musicality is created based on bibliography. Next, Keith Swanwick's Theory of Musical Development is presented. Perspectives and assessment tools are also presented, making comparisons with assessment criteria from some music schools in Portugal. Afterwards, a questionnaire to violin teachers in Portugal is carried out and discussed on the previous themes. Finally, we conclude on all the themes presented and how they affect the assessment of musicality.

Keywords: Assessment, Musicality, Violin, Criteria, Spiral Theory

Índice

Parte 1 – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.....	1
1. Nota introdutória.....	1
2. Caracterização da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	2
2.1. História	2
2.2. Meio envolvente	2
2.3. Instalações.....	3
2.4. Oferta educativa.....	4
3. Classe de violino	6
3.1. Professor Cooperante.....	6
3.2 Caracterização dos alunos e práticas educativas.....	6
4. Observações	18
Parte 2 – Avaliação da musicalidade no violino - critérios e parâmetros	20
1. Introdução	20
2. Motivação e Metodologia	22
3. Revisão da literatura	23
3.1. Observações	31
4. Musicalidade.....	33
5. Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical	37
6. Avaliação e critérios.....	42
6.1 Perspetiva objetiva e perspetiva holística	43
6.2 Avaliação da musicalidade.....	49
6.3 Critérios e parâmetros de avaliação da musicalidade nas classes de violino em Portugal	51
7. Questionários	53
7.1. Análise e discussão dos resultados	53
8. Considerações finais	63

9. Referências bibliográficas	65
Apêndices	68
Apêndice A	69
Anexos	73
Anexo A	74
Anexo B	84
Anexo C	88
Anexo D	89
Anexo E	90
Anexo F	91

Índice de Quadros e Tabelas

Tabela 1.....	54
Tabela 2.....	56

Índice de Figuras

Figura 1	38
Figura 2	44
Figura 3	45
Figura 4	46
Figura 5	47
Figura 6	54
Figura 7	55
Figura 8	58
Figura 9	58
Figura 10	59
Figura 11	60
Figura 12	60
Figura 13	61
Figura 14	62
Figura 15	62

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

nº – Número

EMNSC – Escola de Música Nossa Senhora do Cabo

BBVA – Banco Bilbao Vizcaya Argentaria

ACSA – Associação Cultural Sénior de Algés

RDP – Radiodifusão Portuguesa

RTP – Rádio e Televisão de Portugal

Op. – *Opus*

Sz. – Andras Szöllösy

RV. – Ryom-Verzeichnis

Parte 1 – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

1. Nota introdutória

O Mestrado em Ensino de Música confere a habilitação profissional para lecionar nos três ciclos do ensino básico e no secundário, ao abrigo do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio (Anexo A). Foi para tal propósito que integrei o curso referido na Universidade de Évora.

Este curso de mestrado engloba uma série de unidades curriculares, sendo uma delas a Prática de Ensino Supervisionada. Esta unidade curricular é constituída por um estágio numa escola protocolada com a universidade, está distribuída pelos dois semestres e prevê um total de 297 horas. Estas estão divididas em 70 horas de aulas assistidas, 6 horas de aulas dadas e 9 horas de atividades no primeiro semestre. No segundo semestre, 184 horas de aulas assistidas, 18 horas de aulas dadas e 10 horas de atividades.

Iniciei a minha Prática de Ensino Supervisionada a 22 de novembro de 2020 e concluí-a a 7 de julho de 2021 sob a orientação do professor cooperante Jorge Teixeira num total de 387 horas e 15 minutos. Estas horas incluem as aulas assistidas via videoconferência durante o confinamento obrigatório devido à pandemia Covid-19.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada são escolhidos seis alunos para elaborar o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada onde é discriminado as aulas assistidas e as lecionadas por mim. Conteí com seis alunos do professor Jorge Teixeira sendo três do básico e três do secundário.

2. Caracterização da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo

2.1. História

A Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC) foi fundada em 1977 pela Fábrica da Igreja de S. Romão de Carnaxide. Foi uma iniciativa oriunda de encarregados de educação com experiência no contexto da prática e ensino de música e de uma professora de ballet com o objetivo de criar diversas atividades formativas para ocupar os tempos livres.

Em 1982 a EMNSC obteve uma autorização oficial para a lecionação de música, sendo que, no final da década, já lecionava 10 instrumentos, Formação Musical, outras disciplinas teóricas e classe de conjunto. No ano letivo de 87/88, também começou a oferecer a área vocacional de música em regime articulado.

A EMNSC atualmente tem autonomia pedagógica atribuída e reconhecida pelo Ministério da Educação. Após terem passado mais de 5000 alunos nos últimos 40 anos, no ano letivo de 18/19 a escola contou com 850 alunos e 87 professores.

Os objetivos da EMNSC desde a sua criação têm sido então ser um Centro Cultural Polivalente a nível regional, a divulgação musical, ser um Centro de Investigação na área pedagógica do ensino da música e um referencial para o desenvolvimento do Ensino Artístico especializado.

2.2. Meio envolvente

A EMNSC está situada na Vila de Linda-a-Velha, na União das Freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada/Dafundo, no Concelho de Oeiras. Visto que o Concelho de Oeiras está inserido na Área Metropolitana de Lisboa, este tem sofrido uma crescente urbanização, o que estimula o seu desenvolvimento. Esta localização também coloca a EMNSC na proximidade de diversos recursos culturais e sociais, muitos dos quais a escola já criou parcerias como:

- Centro Cultural de Belém (em interação com o Concelho de Lisboa)
- Auditório Municipal Ruy de Carvalho
- Auditório Municipal Eunice Muñoz
- Fundação Marquês de Pombal – Palácio dos Aciprestes

- Auditório Lourdes Norberto
- Fábrica da Pólvora da Barcarena
- Teatro Municipal Amélia Rey Colaço
- Teatro Tivoli BBVA (em interação com o Concelho de Lisboa)
- Teatro Camões (em interação com o Concelho de Lisboa)
- Aula Magna (em interação com o Concelho de Lisboa)
- Palácio Foz (em interação com o Concelho de Lisboa)
- Bandas Filarmónicas (Sociedade F. Fraternidade Carnaxide, Grupo S. Musical Desportivo de Talaíde, Sociedade Instrução Musical Porto Salvo, Sociedade Instrução Musical Escolar Cruz Quebradense, Banda de Música do Centro de Cultura e Desporto de Oeiras, Banda de Música da Liga dos Amigos de Castelo Novo)
- Projeto Ala
- Nova Atena – Associação para a inclusão e bem-estar da pessoa sénior pela cultura e arte, Linda-a-Velha
- ACSA – Associação Cultural Sénior de Algés
- Liga dos Amigos de Linda-a-Velha
- Associação Coral de Linda-a-Velha
- Coral Cristo Rei
- Coro Paroquial da Cruz Quebrada
- Grupo Coral Sol Nascente

2.3. Instalações

O Edifício da EMNSC, inaugurado a 10 de novembro de 1993, foi construído especialmente para o ensino de música. Tem cinco pisos, dois dos quais subterrâneos, com 26 salas para aulas de instrumento ou disciplinas teóricas, salas de ensaios, dois auditórios, salão nobre, mediateca, reprografia, estúdios de dança e um bar.

A escola reconhece a necessidade da comunidade escolar de ter um auditório maior para apresentação de grupos grandes como coros e orquestras e com mais público, como também mais salas para o estudo dos alunos e melhorar a acessibilidade ao centro de recursos de documentação que se encontra na mediateca.

A EMNSC abriu um polo em Paço de Arcos em 2017 onde são lecionados o 1º e 2º ciclo com duas salas para formação musical e três para instrumento.

2.4. Oferta educativa

A EMNSC tem para oferecer aos seus alunos cursos de dança e de música, nos instrumentos canto, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, piano, guitarra, órgão e cravo, harpa, flauta de bisel, flauta transversal, clarinete, oboé, fagote, saxofone, trompete, trompa, trombone e percussão.

A escolaridade inicia-se no Jardim da Música para crianças entre os 3 e os 4 anos onde se estimula o gosto musical num ambiente criativo e lúdico. Aqui as crianças trabalham através de canções, rimas infantis, jogos, dança e movimento. Todo o processo pode ser partilhado com pais ou outros adultos e desenvolve-se a perceção auditiva, criatividade, expressividade, competência e atitude das crianças.

Aos 5 anos, as crianças podem entrar na Pré Iniciação onde têm aulas de 45 minutos, duas vezes por semana. Nestas aulas pretende-se desenvolver o interesse na música, fenómenos do som, sentido rítmico e afinação, principalmente através da prática coral em grupo. A Pré Iniciação destina-se então para crianças que se encontram no início do estudo do seu instrumento.

Na iniciação, dos 6 aos 10 anos, realizam-se atividades adaptadas às capacidades psicomotoras das crianças afim de as desenvolver e demonstrar fenómenos do mundo sonoro, promovendo, também, o desenvolvimento do sentido estético. A EMNSC considera o ensino da música nesta faixa etária essencial para o desenvolvimento pessoal da criança, fornecendo ferramentas para todas as fases de aprendizagem.

À parte dos cursos que acompanham o percurso escolar, a EMNSC oferece o Atelier Musical nos dois primeiros anos do 1º ciclo. Neste curso, os alunos podem ver, ouvir e experimentar os diversos instrumentos lecionados na escola, um diferente por aula. Este curso dá a oportunidade para as crianças terem maior certeza do instrumento que pretendem seguir na sua escolaridade.

O Curso Oficial de Música, que abrange o 2º e 3º ciclos e o secundário, é onde o ensino da música se torna mais sério. Do 5º ao 9º ano fomentam-se os conhecimentos artísticos e culturais nas classes de instrumento, conjunto e de disciplinas teóricas a fim

de abrir a possibilidade de uma carreira ligada à música. No secundário, os alunos são preparados para uma eventual entrada no ensino superior de música. O Curso Oficial de Música pode ser frequentado quer em regime articulado ou supletivo sendo que, no secundário, o regime articulado pressupõe uma decisão tomada do aluno para prosseguir música profissionalmente e o supletivo diminui a carga horária para acompanhar o ensino regular, mas mantendo um desenvolvimento artístico suficiente para uma eventual carreira musical.

Em alternativa aos cursos que dependem da escolaridade, a EMNSC oferece o Espaço Arte que não depende de faixa etária ou expectativas de aprendizagem. No Espaço Arte, os alunos têm objetivos e planos próprios podendo ter uma formação que se enquadra nos objetivos de acesso ao ensino oficial, ou seja, instrumento, História e Cultura Musical, Análise Musical e Formação Musical.

A EMNSC tem um protocolo com a Escola Diocesana de Música Sacra com vários cursos de música sacra nas variantes de Coro, Direção, Canto e Órgão. No caso da Dança, a EMNSC oferece como curso complementar e a escola dispõe de dois estúdios. O objetivo deste curso é de dar uma formação de Dança Clássica e Contemporânea através de workshops e aulas regulares. Este curso pretende estimular o gosto pela dança, a análise e sentido crítico, criar intercâmbios entre a dança e outras artes e preparar alunos para ingressar no Ensino Superior de Dança. Neste curso realizam pelo menos um espetáculo de dança por ano com participação de todos os alunos.

3. Classe de violino

3.1. Professor Cooperante

A EMNSC conta com sete professores de violino, dos quais o Professor Jorge Teixeira foi escolhido como professor cooperante.

Jorge Teixeira, nascido em 1966, é violinista na Orquestra Gulbenkian desde 1991, professor de violino, arranjador e diretor musical. Estudou inicialmente com o seu pai, na Escola de Música e Bailado de Linda-a-Velha e no Conservatório Nacional de Lisboa. Licenciou-se na Escola Superior de Música de Lisboa em 2000 e estudou também com Tibor Varga na Academia de Arcos de Sion.

Jorge Teixeira fez parte de várias orquestras juvenis a nível nacional, onde desempenhou papel de concertino e solista, e internacional. Também se apresentou a solo com a RDP, na RTP, com a Orquestra da RDP e a Orquestra D. Pedro V.

Direcionou projetos relacionados à música como, por exemplo, na Expo 98 e na Conferência Ibero-Americana. Foi também professor de música de câmara na Orquestra das Escolas de Música Particulares e de orquestra no Conservatório da orquestra Metropolitana. À parte do seu trabalho em orquestra, Jorge Teixeira apresenta-se regularmente em música de câmara como membro do Quarteto Capela e em duo com o pianista Tiago Vieira. Como arranjador, colaborou com diversos artistas, agrupamentos vocais e grupos instrumentais de câmara.

3.2 Caracterização dos alunos e práticas educativas

No ano letivo de 2020/21, a classe do professor cooperante foi composta por um aluno do 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, dois do 10º e um do 11º ano. Foram, então, escolhidos seis alunos para este relatório, com sugestão do professor.

Aluno A – 5º ano

Repertório do ano letivo:

- Escalas/Arpejos – Ré maior; Sol maior; Dó maior; Lá menor

- Estudos – “*Super Studies*” (diversos), M. Cohen; estudo nº 3, C. A Bériot; diversos exercícios didáticos do professor cooperante e diversos autores
- Peças – “Brilha Brilha Estrelinha”, “O Balão do João”, S. Suzuki; obras didáticas de diversos autores

Audições e provas assistidas:

- Audições – 14 de dezembro de 2020; 10 de maio de 2021
- Prova – 20 de maio de 2021

Aulas lecionadas:

- Primeiro semestre – 21 de janeiro de 2020
- Segundo semestre – 27 de maio de 2021; 2, 9 e 17 de junho de 2021

O aluno A era estudioso e aplicado, fazendo sempre o trabalho como era pedido pelo professor cooperante. No entanto, era bastante pessimista e inseguro quanto às suas dificuldades. Tecnicamente, demonstrou dificuldades em tocar em apenas uma corda, coordenar o arco com a mão esquerda, executar mudanças de corda e arcada, ou manter a posição da mão esquerda correta, o que resultava numa afinação instável. Tinha também problemas gerais de tensão em ambas as mãos. Quanto à teoria, tinha dificuldades de leitura, necessitando da marcação de muitas dedilhações, e em reconhecer e manter pulsações. A postura era consistentemente direita, tinha a atenção de corrigir os erros de coordenação das mãos, apresentar as suas dúvidas e aceitava desafios do professor cooperante e de si próprio, o que resultava sempre num melhoramento da sua performance. Tinha também boa capacidade de memorização do repertório e ao longo do ano desenvolveu uma boa produção sonora e utilização do arco. Nas audições mostrou um claro progresso no referido anteriormente.

O professor cooperante preocupava-se regularmente em manter a postura do aluno correta a tocar, especialmente a da mão esquerda, chegando mesmo a colocar uma borracha de apagar na mão esquerda para ajudar o aluno a manter o pulso direito. Ainda para ajudar a mão esquerda, o professor elaborou exercícios para a destreza e flexibilidade dos dedos. De modo a ajudar com as dificuldades de pulsação, o professor marcava o tempo, tocava com o aluno ou cantava ou tocava o acompanhamento no piano. O professor também testava a memória do aluno sobre diversos temas relacionados com o

violino e incentivava a decorar as obras, bem como explicar a importância de diversas capacidades a ter enquanto violinista. Nas suas explicações, fez uso de metáforas para ajudar o aluno a conceber significados. O professor cooperante preocupava-se em elogiar sempre que possível os sucessos do aluno, nomeadamente a qualidade e quantidade sonora, o trabalho para resolver as dificuldades de coordenação das mãos, a boa postura e a tentativa de tocar de cor.

Dei cinco aulas integrais ao aluno A, com o qual trabalhei essencialmente técnica e postura através das escalas, assim como e dos estudos e exercícios. Trabalhei o movimento do braço esquerdo para acompanhar a mudança de corda e a colocação do dedo na corda para ser consistente e mecanizar o movimento para ajudar na afinação. Quanto ao braço direito, trabalhámos a distribuição do arco nos diferentes ritmos e a sua colocação na corda para evitar a má postura da mão direita quando o arco vem do ar. A nível teórico, ainda pedi ao aluno para fazer leitura das notas das obras para deixar de necessitar de tantas dedilhações, assim como cantar as obras para interiorizar a afinação.

Aluno B – 6º ano

Repertório do ano letivo:

- Escalas/Arpejos – Sol maior/menor; Ré maior
- Estudos – estudo nº 4, F. Wohlfahrt; estudo nº 1, C. Dancla; exercícios didáticos do professor cooperante e diversos autores
- Peças – Minueto nº 1 e nº2, J. S. Bach; Duo nº 1, I. Pleyel; pequenas peças de diversos autores
- Concertos – “Concertino Índio”, G. Perlman

Audições e provas assistidas:

- Audições – 14 de dezembro de 2020; 14 de maio de 2021
- Prova – 20 de maio de 2021

Aulas lecionadas:

- Primeiro semestre – 21 de janeiro de 2021
- Segundo semestre – 27 de maio de 2021; 2, 9 e 17 de junho de 2021

O aluno B demonstrou-se muito indisciplinado, com pouca concentração e irrequietude. Chegou atrasado às aulas por diversas vezes e tinha pouco cuidado com a manutenção do seu instrumento. Foi recorrente o aluno interromper o professor cooperante, quer a falar ou tocar, chegando a bater com o seu arco no violino do professor e, quando este o repreendeu para ter mais atenção, voltou a repeti-lo. Durante o ano letivo raramente estudou em casa e quando estudava não era o repertório todo ou o que o professor pedia. Apesar da falta de estudo, o aluno não se preocupava se obtivesse resultados negativos no final dos períodos, no entanto tinha insegurança ao tocar perante um público por não dominar o repertório. Nas aulas, o foco principal a nível técnico foi a postura das mãos, principalmente a esquerda que estava sempre demasiado tensa e com um ângulo errado e inconsistente, o que resultava numa muito fraca afinação, apesar de ter fitas no violino. As dificuldades na mão direita eram novamente a tensão e a mudança de cordas, resultando num som fraco e sujo. Em suma, em muitos momentos, a performance tinha uma forte falta de coordenação entre as duas mãos e a pulsação era errática. Apesar de tudo, fazia boa utilização da totalidade do arco e a postura corporal melhorou ao longo do ano. A nível teórico, o principal problema foi a leitura da partitura, que era muito insuficiente tanto a nível de notas como de ritmo. Este problema era compensado, regularmente, por uma boa capacidade auditiva e de fluência durante as audições, apesar dos erros cometidos.

As estratégias empregues pelo professor cooperante foram maioritariamente de carácter prático, como a ajuda quase constante a manter uma postura e pega do instrumento corretas, a marcação do tempo, a demonstração com o seu instrumento e acompanhamento ao piano. No entanto, este último resultou, por diversas ocasiões, no aluno baralhar-se com o acompanhamento. Devido à dificuldade em ler as notas, o professor viu-se forçado a marcar as dedilhações de todas as notas de uma das obras. Nas aulas por videoconferência, o professor pedia gravações do repertório como complemento às aulas. As gravações obtiveram resultados positivos e geralmente corriam melhor que a performance em aula. Apesar de repreender a falta de estudo e de trabalho de solfejo, assim como o comportamento que perdia tempo das aulas, o professor cooperante elogiava sempre o aluno quando realizava bem uma tarefa, independentemente da sua dificuldade, a posição e colocação do arco e a afinação do primeiro dedo.

Dei uma aula parcial e cinco integrais ao aluno. O maior foco no meu trabalho foi a leitura da partitura para auxiliar o trabalho do professor cooperante. A nível técnico, trabalhei com o aluno a pega do instrumento pois reparei que a tensão das suas mãos originava-se nos polegares, tendo aproveitado para ajudar no melhoramento da qualidade e produção sonora, como também na afinação através da posição do braço e notas de referência. Para além disso, realizei exercícios rítmicos com o arco.

Aluno C – 8º ano

Repertório do ano letivo:

- Escalas/Arpejos – Si maior/menor
- Estudos – estudo nº 6, R. Kreutzer
- Peças – “Sonata em Fá maior”, G. F. Haendel
- Concertos – “Concerto nº 1”, J. B. Accolay

Audições e provas assistidas:

- Audições – 14 de dezembro de 2020; 10 de maio de 2021
- Prova – 20 de maio de 2021

Aulas lecionadas:

- Segundo semestre – 27 e 31 de maio de 2021; 2 e 17 de junho de 2021

O aluno C era bem-comportado e estudioso, no entanto distraído, impaciente e quando encontrava dificuldades desistia muito rapidamente. Durante as aulas era recorrente cometer um pequeno erro e parar de tocar, o que se tornou um hábito e acabou por acontecer em audição e prova. Apesar disso, esforçava-se por decorar o repertório. O aluno tinha um bom ouvido e afinação geral, boa postura e chegou a demonstrar alguma musicalidade no final do ano. Devido à impaciência tinha maus hábitos que eram difíceis de superar e geravam uma série de dificuldades, como uma pega e distribuição do arco que não permitia produção sonora adequada e pouca estrutura na mão esquerda que impedia a mecanização de movimentos como saltos de posição, extensões, trilos, vibrato e independência dos dedos. Quanto a teoria, tinha algumas dificuldades em perceber ritmos e perceber a dedilhação de cordas dobradas. No entanto, com muita insistência do

professor e quando conseguia lidar com a frustração, através da repetição corrigia os erros.

Nas aulas, o professor cooperante era muito demonstrativo, mostrando a maioria das vezes com o violino o que pretendia a nível técnico e musical, tocando com o aluno ou acompanhando no violino e piano. Para ajudar com dificuldades rítmicas, marcava a pulsação e escrevia na partitura para facilitar a compreensão dos tempos, como também incentivava o estudo com metrónomo. Apesar de incentivar também a decorar as obras, fazia questão de mecanizar as dedilhações e, para tal, marcava-as várias vezes na partitura. Uma vez que o aluno já demonstrava alguma musicalidade, o professor explicava as ideias através de metáforas, fazendo questão do aluno também se envolver no pensamento musical. Um dos pedidos mais recorrentes durante as aulas era o de usar mais arco para uma melhor produção sonora e do uso do vibrato para embelezar o som. A fim de motivar o aluno e ajudá-lo a vencer as suas frustrações, o professor procurava sempre elogiar as suas capacidades e o seu progresso, nomeadamente sempre que produzia mais som, a qualidade do estudo em casa, a afinação, a qualidade das gravações feitas em casa e a prestação na primeira audição.

Dei duas aulas parciais e quatro integrais ao aluno C. É de salientar que não foi possível dar aula no primeiro semestre devido a ter começado a assistir mais tarde às aulas deste aluno e a algumas faltas de assiduidade por parte do mesmo. Nas aulas, trabalhei maioritariamente, as mudanças de posição. Para tal, mostrei exercícios para ajudar com a precisão dos movimentos e a sua teoria. Trabalhei também a leitura da sonata de Haendel, uma vez que tinha começado a obra há pouco tempo, a técnica do *martelé* no estudo de Kreutzer e a parte final do concerto de Accolay para ver questões de fraseado e do movimento dos braços para ajudar a fluidez na transição de cordas e mudanças de posição.

Aluno D – 10º ano

Repertório do ano letivo:

- Escalas/Arpejos – Si maior/menor; Fá maior
- Estudos – estudos nº2, nº 4, nº8, R. Kreutzer; exercícios didáticos do professor cooperante

- Peças – “Duos para 2 violinos, op. 38” (diversos), J. F. Mazas; “Duos para 2 violinos, op. 8” (diversos), I. Pleyel; Duo “Der Spiegel”, W. A. Mozart; “Sonata para 2 violinos em Fá maior, RV. 70”, A. Vivaldi; “Duos para 2 violinos Sz. 98” (diversos), B. Bartók
- Concertos – “Concerto nº1”, J. B. Accolay

Audições e provas assistidas:

- Audições – 14 de dezembro de 2020; 10 de maio de 2021
- Prova – 17 de maio de 2021

Aulas lecionadas:

- Primeiro semestre – 16 de novembro de 2020
- Segundo semestre – 24, 25 e 31 de maio de 2021; 9, 14, 16 e 24 de junho de 2021

O aluno D era desinteressado do violino, o que resultou numa forte distração ao longo do ano letivo. O progresso foi extremamente lento pois, devido à distração no decorrer das aulas, o aluno não se apercebeu dos erros que cometia, de desafinações constantes e perdia-se na partitura da obra, com dificuldade em voltar a encontrar-se. Demonstrou pouco conhecimento sobre as obras que tocou, como armações de clave, erros de leitura de notas, dedilhações, ritmos e arcadas. No geral, o aluno demonstrava muitas dificuldades técnicas para o grau em que se encontrava, nomeadamente erros de postura, leitura das notas e leitura à primeira vista, consistência no tempo e ritmo geral, falhas de afinação e da sua correção, cordas dobradas, mudanças de posição, bem como uma fraca utilização do arco, estando sempre demasiado na zona do talão e com o cotovelo direito demasiado baixo. Essas dificuldades, aliadas à irresponsabilidade de uma constante falta de estudo, principalmente antes de provas, falta de material e falta de pontualidade, levou a que o aproveitamento do tempo das aulas fosse muito prejudicado. Na grande maioria das aulas, o aluno demonstrava não compreender o que o professor lhe mostrava, sendo necessário repetir e explicar os conteúdos todas as aulas, ou mesmo várias vezes por aula. Apesar disso, o aluno repetia regularmente os mesmos erros, nomeadamente de notas, afinação e tonalidade. Sempre que percebia que algo estava a correr menos bem, em vez de tentar resolver o problema, olhava sempre para o professor

a fim de que este lhe desse alguma indicação do que fazer. Esta situação era muito recorrente nas aulas e chegou a acontecer em audições e provas. Por muito que o professor relembresse o aluno de que esta prática não iria ajudá-lo a melhorar, o aluno continuou a repeti-la. Durante as audições e provas, o aluno acabou por estar sempre muito inseguro, a cometer mais erros que nas aulas.

O professor cooperante fez uso de várias estratégias para ajudar o aluno. Elaborou uma série de exercícios para trabalhar meios tons no violino nas diversas posições, que pedia ao aluno para realizar no início da maior parte das aulas como forma de aquecimento e de correção de afinação. Quando o aluno tocava, devido às suas dificuldades de ritmo e de manter o andamento, o professor marcava o tempo, acompanhava no violino ou no piano ou até mesmo tocava com o aluno a sua parte. Nas vezes em que exemplificava para o aluno, o professor tocava sempre com muita expressividade e com atenção à musicalidade. Quando não estava a ter de explicar conteúdos específicos do violino, o professor fazia uso de discurso metafórico, com várias comparações com a vida quotidiana e áreas de interesse do aluno para o ajudar a perceber melhor e tentar motivar. Por diversas vezes em vez de dizer ao aluno o que este tinha que fazer, o professor questionava-o para que chegasse à conclusão por si mesmo, no entanto sem muito êxito. Durante as aulas por videoconferência o professor pedia para o aluno lhe enviar vídeos durante o resto da semana para dar indicações antes da aula seguinte, sendo que o aluno raramente enviou. Apesar do desempenho geralmente fraco do aluno, o professor cooperante tentou sempre que possível dar *feedback* positivo. Os momentos de maior destaque foram quando o professor cooperante pediu que o aluno tocasse uma passagem com mais musicalidade, o que o levou a produzir uma sonoridade consideravelmente de qualidade superior. No final do ano, o aluno deu a entender que pretendia desistir do violino no ano seguinte.

Nas aulas que dei ao aluno, seis parciais e oito integrais, continuei essencialmente o trabalho que o professor cooperante estava a fazer, no entanto foquei-me mais na leitura das obras para compensar a sua falta de estudo, bem como em trabalhar as técnicas que o aluno necessitava para o repertório, nomeadamente as mudanças de posição e a utilização das diferentes zonas do arco. Também trabalhei os Duos de Mazas Op. 8 a pedido do professor cooperante, de forma a melhorar a leitura e técnica de arco. Nas aulas, reparei em algumas inconsistências na pega do arco do aluno, ao que o professor cooperante concordou e trabalhou com o aluno em aulas seguintes. Também adaptei alguns dos

exercícios do professor cooperante para ajudar o aluno a ter melhor consciência da utilização do arco.

Aluno E – 10º ano

Repertório do ano letivo:

- Escalas/Arpejos – Si maior/menor
- Estudos – estudos nº 4 e nº 13, R. Kreutzer; estudo nº 13, F. Fiorillo; estudo nº 28, H. E. Kayser
- Peças – “Sicilienne et Rigaudon”, F. Kreisler; “Duo para 2 violinos nº 3 op. 38”, J. F. Mazas
- Concertos – “Concerto nº 23”, G. B. Viotti

Audições e provas assistidas:

- Audições – 14 de dezembro de 2020; 10 de maio de 2021
- Prova – 17 de maio de 2021

Aulas lecionadas:

- Primeiro semestre – 16 de novembro de 2020
- Segundo semestre – 31 de maio de 2021; 14 de junho de 2021

O aluno E era muito atento e trabalhador, com grande sentido de responsabilidade e com boa capacidade de estudo. Apesar de muito pouco confiante, não desistia de tentar. Um dos maiores impedimentos do aluno era uma tendinite no pulso direito que implicava movimento reduzido e bastante dor. A lesão também causava dificuldades na produção sonora e nos diferentes tipos de arcadas. A mão esquerda estava igualmente regularmente tensa, o que resultava em alguma desafinação em arpejos, notas agudas e extensões. As mudanças de posição também eram prejudicadas pela tensão, principalmente nas descidas, tal como o vibrato e trilos. Quanto à teoria, fazia confusão com padrões de dedilhações em arpejos, encaixar ornamentações no tempo e passagens com tercinas. As dificuldades técnicas e a falta de confiança impediam o aluno de demonstrar musicalidade. A afinação era geralmente boa e consistente e foi um dos maiores

progressos ao longo do ano. Apesar de pouca produção sonora, o som era doce e mostrava capacidade de fazer dinâmicas. Embora a lesão prejudicasse as várias técnicas do arco, tinha bom *staccato* e fez bons progressos no *bariolage*. O aluno também tinha boa leitura e capacidade de continuar apesar dos erros, qualidades que melhoraram ainda mais ao longo do ano. Todos estes aspetos foram consistentes, quer em aula quer em audições e provas.

O professor cooperante, tal como com os outros alunos, era demonstrativo nas aulas, usando sempre o seu instrumento para explicar conteúdos técnicos e musicais. Com este aluno, o professor tinha de fazer múltiplos ajustes à pega do arco e ao braço direito para ajudar a não piorar a lesão, o que teve resultados muito positivos, uma vez que melhorou consideravelmente ao longo do ano. Era através da repetição e de abrandar o andamento que trabalhava passagens mais difíceis com o aluno. O professor também alterava várias vezes dedilhações para acomodar à mão esquerda e marcava o tempo para ajudar com algumas instabilidades rítmicas. Para ajudar na afinação, o professor harmonizava no piano, mesmo durante escalas e arpejos. O professor cooperante considerava indispensável fazer o aluno pensar por si próprio e incentivava a decorar o material estudado. Para ajudar com a timidez, o professor pediu para que, quando estudasse, imaginasse o palco para se acostumar aos nervos. Ainda para ajudar com a falta de confiança, pedia para exagerar a quantidade de som para mostrar ao aluno que tocar mais forte não é mau. Por fim, o professor elogiava sempre o aluno quando conseguia relaxar o pulso direito e sempre que o aluno mostrava progressos.

Dei três aulas integrais ao aluno E, nas quais trabalhei principalmente a mão direita. Ao avaliar a pega do arco, encontrei o ponto de maior tensão no aluno e procuramos uma pega diferente que não causasse tanta tensão. Falei também com o aluno sobre que atividades do dia-a-dia podem contribuir para piorar a tendinite. Ainda na mão direita, trabalhei o contacto e quantidade de arco para controlar a produção sonora. Quanto à mão esquerda, trabalhamos mudanças de posição e velocidade em escalas e a necessidade de descontração para ter sucesso na realização de *trilos*. Falei também de questões musicais como o fraseado e o carácter da peça de Kreisler. Fiz ainda sugestões de repertório como o estudo de Kreutzer número quatro, que acabou por ficar incluído no repertório do aluno

Aluno F – 11º ano

Repertório do ano letivo:

- Escalas/Arpejos – Lá maior/menor
- Estudos – estudo nº 29, F. Fiorillo; estudos nº 36 e nº 38, R. Kreutzer
- Peças – “Sarabande” e “Giga” da “Partita nº 2”, J. S. Bach; “Salut d’Amour”, E. Elgar; “Duo para 2 violinos nº 6, op. 38”, J. F. Mazas
- Concertos – “Concerto nº 22”, G. B. Viotti

Audições e provas assistidas:

- Audições – 14 de dezembro de 2020; 10 de maio de 2021
- Prova – 20 de maio de 2021

Aulas lecionadas:

- Primeiro semestre – 19 de novembro de 2020; 21 de janeiro de 2021
- Segundo semestre – 7, 14 e 27 de maio de 2021; 9 de junho de 2021

O aluno F era extremamente dedicado e estudioso, porém nem sempre estudava como era pedido pelo professor, o que levou à automatização de alguns erros e maus hábitos. Tinha também um forte interesse no violino e na música, fazendo muitas perguntas durante as aulas. Todas as suas dificuldades eram oriundas de uma forte tensão em ambos os braços. A afinação começava a falhar nas posições mais altas, uma vez que os dedos não estavam flexíveis, as mudanças de posição eram abruptas e muitas vezes imprecisas, os dedos mexiam mais que o necessário e pisavam a corda com demasiada força, como também perdiam a sua independência, estando a mão muito contraída e ficando o vibrato frenético e qualquer tipo de ornamentação atabalhoada. Na mão direita, a tensão resultava em arcadas bruscas e ataques à corda pouco controlados, um *détaché* demasiado pressionado e um *bariolage* constrangido. Apesar disso, o vibrato já saía naturalmente, conseguia ser articulado e afinado na mão esquerda quando estudava o repertório lentamente e tinha noção e procurava fazer um som mais bonito. Todos os aspetos melhoraram consideravelmente no percurso do ano letivo e, tendo prestações progressivamente melhores nas audições e na prova.

O professor cooperante teve uma especial preocupação com a tensão nas mãos do aluno pois eram o maior impedimento do seu progresso. Para isso, deu-lhe vários exercícios para trabalhar as mudanças de corda e o posicionamento da mão esquerda. A abordagem nas aulas para solucionar problemas era o uso da repetição progressivamente mais rápida das passagens isoladas, nas quais ajudava o aluno marcando a pulsação. O professor demonstrava regularmente com o seu violino conteúdos técnicos e musicais e sempre que explicava algo verbalmente, fazia-o através de comparações. O professor também trabalhou com o aluno as diferentes sonoridades, fraseados e caracteres das diferentes obras. Também ajudou o aluno no piano ou violino, harmonizando ou tocando a parte de acompanhamento. Sempre que queria que o aluno chegasse a uma conclusão, fazia-o com perguntas, a fim de que o aluno chegasse à conclusão por si mesmo. O professor também insistia com a memorização das obras e em trabalhar a velocidade, para além de mostrar sempre ao aluno como estudar cada problema. O trabalho do aluno era sempre elogiado, tal como a sua forte iniciativa de estudo e consequentes progressos.

Dei uma aula parcial e seis aulas integrais a este aluno. Tal como o professor cooperante, debrucei-me sobre a tensão nas mãos e sobre procurar maneiras de a aliviar. Comecei por abrir a postura do aluno para que os braços tivessem mais espaço para mexer e fiz algumas alterações na pega do arco. Expliquei ao aluno que o que acontece numa mão, geralmente acontece na outra, nomeadamente a tensão. Para trabalhar o vibrato, pedi ao aluno para controlar a quantidade de oscilações que faz, aumentando gradualmente, a fim de ganhar controlo sobre a velocidade. Apliquei o mesmo exercício para trilos. Fiz também alguns exercícios para a independência dos dedos da mão esquerda do aluno, para melhorar a fluidez nas passagens rápidas que envolvem a transição de cordas. Sobre esta última, ajustei o cotovelo direito do aluno para acompanhar melhor a mudança de corda de forma a melhorar o legato quando tem mudanças de corda. Quando trabalhei o concerto de Viotti com o aluno, falámos de virtuosismo e como o demonstrar, de como a musicalidade depende fortemente da técnica do arco, como em linhas melódicas em *bariolage*, e procurar as texturas certas para uma passagem em diferentes zonas do arco. Por último, abordámos Bach e o estilo e fraseado barrocos.

4. Observações

A minha experiência no decorrer do estágio foi extremamente positiva. Tive o privilégio de assistir a aulas de professores experientes e participar ativamente nelas, o que posso considerar que foi o maior passo que dei no meu desenvolvimento como docente no ensino de música.

O grupo de alunos que selecionei para elaborar o relatório mostrou-se bastante heterogêneo tanto nas qualidades como nas dificuldades, o que me permitiu ver e praticar um leque de ferramentas pedagógicas. Deparei-me com as típicas dificuldades de estudantes que estão a aprender violino, nomeadamente questões posturais, de tensão, afinação e da aplicação dos conteúdos teóricos na prática. Também observei, para alguma surpresa minha, interesse da parte de dois alunos mais velhos pela musicalidade e abertura para construir as obras de um ponto de vista artístico. Por contraste, observei no outro aluno do secundário a vontade de desistir da música e de seguir outro percurso. Apesar de que é algo que os professores não procuram acontecer, faz parte de ensinar e pude ver como um professor experiente lida com essa situação. No caso dos alunos do básico, o do quinto ano e do sexto ano eram muito diferentes em toda a sua atitude perante a aprendizagem do violino, sendo o primeiro mais interessado e aplicado e, no entanto, o segundo explorava mais as possibilidades com o instrumento e até procurou repertório por iniciativa própria. O aluno do oitavo ano tinha uma grande facilidade técnica e rapidamente dominava o instrumento, apesar de toda a sua impaciência.

O professor cooperante mostrou ter uma prática de ensino já muito definida, sabendo resolver dificuldades dos alunos dando a volta ao problema. Uma situação recorrente era resolver dificuldades na mão esquerda, pedindo aos alunos para utilizar mais arco, o que deixava os alunos admirados quando funcionava. O professor procurava desenvolver a cognição dos alunos, fazendo com que fossem os próprios a chegar às conclusões e por falar muitas vezes com comparações e metáforas fazia com que os alunos usassem a sua imaginação para a criação de conceitos. O professor também era bem-disposto e conseguia fazer os alunos rir facilmente, criando um bom ambiente de trabalho em sala de aula em que, muitas vezes, o tempo passava mais rápido do que os alunos se aperceberam e até se mostravam tristes por a aula acabar. Em muitos momentos o professor estava a acompanhar e a tocar com os alunos, e muitas aulas tiveram momentos de música em que colegas dos alunos e eu próprio fizemos de público. O

professor em todas as aulas tinha o seu violino pronto a tocar e muitas vezes se sentou ao piano para acompanhar e ajudar os alunos.

Não tive dificuldades em planear as aulas que dei, pois o modelo de aula do professor cooperante é o que já tentava aplicar com os meus alunos. No primeiro semestre senti menos abertura da parte dos alunos pois ainda era algo novo para eles e notei uma grande diferença nas aulas do segundo semestre quando a minha presença era mais familiar. A diferença mais relevante nas aulas que dei, relativamente às aulas do professor cooperante, foi a minha abordagem à técnica da movimentação do braço esquerdo. Nesse sentido, fiz algumas sugestões aos alunos, diferentes dos pedidos do professor cooperante, no entanto, sem nunca impor a minha perspetiva sobre a do professor.

Apesar de ter conseguido abordar a questão da musicalidade nas aulas, não me foi dada a oportunidade de assistir à deliberação do júri depois dos momentos de prova apesar do meu pedido aos mesmos, pois não houve unanimidade na autorização.

Parte 2 – Avaliação da musicalidade no violino - critérios e parâmetros

1. Introdução

A segunda parte do Relatório de Estágio apresenta uma investigação que trata a questão da avaliação da musicalidade no violino, tendo como objetivo aprofundar sobre a questão de avaliar algo tão subjetivo, mas que é “a razão” de fazer música. Desde o princípio, este tema eleva uma série de questões como: “o que é a musicalidade?”; “Como se pode avaliar a musicalidade?”; “Quando é possível avaliar musicalidade?”. Tais pontos levaram-me, então, à procura de literatura que pudesse definir musicalidade, indicar métodos de avaliação que possam ser aplicados à musicalidade e que pudesse, inclusive, mostrar quando é suposto esperar musicalidade de um aluno.

Para começar, definir a musicalidade parece logo ser um passo impossível, pois como se pode definir algo subjetivo (Wiese, 2011)? A verdade é que será necessário fazer uma escolha. O que se considera musicalidade foi mudando ao longo dos tempos e ganhou conotações diferentes, todas elas com as suas justificações (Gembris, 1997). Nesse sentido, a musicalidade está dependente de contexto, cultura e opinião e, por isso, uma escolha de significado deve ser feita. Esta certamente fundamentada na literatura e que demonstre trazer uma resposta “aceitável” para a maioria dos músicos.

Relativamente ao tema da avaliação, é importante perceber o que se entende como avaliar. Ben (1996, p. 1) considera que “a avaliação faz parte de toda a ação humana que envolve alguma forma de análise, compreensão e reflexão sobre as realidades”. No caso do ensino, a avaliação resume-se ao momento em que o avaliador faz uma apreciação e atribui uma classificação ao avaliado. Ribeiro (2020) define a avaliação como o ato que permite medir o progresso e a aquisição de conhecimentos dos alunos, assim como o respetivo processo de ensino. A avaliação no ensino de música terá, então, de ser uma análise, compreensão e reflexão da realidade do que o avaliado mostra ao avaliador, a fim de medir o progresso e a aquisição de conhecimento do avaliado e o próprio processo de ensino. No que concerne avaliar a musicalidade, quer seja durante uma aula, numa prova, num concurso, numa audição, entre outras situações, avaliar será o ato de ouvir o avaliado

a fazer música, desde um trecho de uma peça numa aula a um recital a solo diante de um júri.

De modo a poder responder a duas das questões apresentadas anteriormente, um dos temas mais relevantes que irá ser abordado é o da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick¹. A principal pergunta para responder refere-se ao “quando”, pois como se pode avaliar a musicalidade de um aluno sem saber quando é que o mesmo está apto para a demonstrar? Uma vez que a música é considerada uma área subjetiva, certos professores não são concretos nas suas expectativas da aprendizagem dos alunos e acabam por avaliar com critérios irrefletidos (Ben, 1996). A ideia de uma teoria de desenvolvimento também sugere que os aspetos da musicalidade aparecem num aluno não de forma simultânea, mas sim de forma consecutiva. Swanwick (1988, referenciado por Ben, 1996) também questiona a decisão de avaliar uma performance pelas suas partes constituintes em separado, ou seja, a questão de como avaliar. Será possível avaliar a musicalidade em separado de todas as outras componentes da prática da música? Nesta investigação essa questão é abordada através das perspetivas objetiva e holística.

Apenas tendo em conta todos os aspetos anteriores é possível elaborar uma avaliação e critérios justos, baseados na realidade das capacidades do aluno. Reconheço então a importância de aplicar este tema no ensino de música em Portugal, através desta investigação direcionada para a área do violino.

¹ Consultar definição no Capítulo 5

2. Motivação e Metodologia

A escolha deste tema resulta da minha experiência enquanto aluno e professor. Relativamente ao primeiro, foi a questão da musicalidade, de desenvolver essa componente da prática musical, que fomentou a minha decisão de seguir a área da música. Para além disso, foi durante a fase em que comecei a trabalhar a musicalidade que descobri a possibilidade de comunicar com o público. Também foi quando comecei a ter contacto com as minhas próprias opiniões sobre música e a sua maneira de ser interpretada, o que levou a concordâncias e discordâncias com os meus professores. Por outras palavras, explorei o domínio da subjetividade e a busca pelo meu “estilo musical”.

Já enquanto professor, a questão de ensinar os meus alunos a serem musicais, a dificuldade em explicar o que é musicalidade e como se deve “sentir” a música, mas sem perder o estilo, e equilibrar o que se “deve ou não deve” fazer com a criatividade, faz parte, certamente, dos momentos mais gratificantes enquanto docente. Evidentemente, enquanto professor do Ensino Artístico Especializado, e tendo de avaliar os meus alunos, encontro aí a dificuldade de avaliar o subjetivo.

Nesse sentido, avaliar a musicalidade torna-se a questão mais pertinente da minha carreira de docente no ensino de música.

Para esta investigação foi recolhida e analisada literatura que concerne o tema geral da investigação, a avaliação da musicalidade, assim como literatura específica sobre os seus subtemas: a musicalidade, a avaliação e a escolha e aplicação de critérios. Foram também analisados critérios de avaliação de algumas escolas de música do país de modo a comparar a realidade da avaliação em Portugal com a bibliografia. Feita a análise, foi então redigido um questionário a fim de procurar corroboração dessa mesma literatura relativa ao ensino do violino. A escolha de realizar um questionário como ferramenta de recolha de dados deveu-se à possibilidade de este abranger um maior número de inquiridos, o que, para os temas em questão, pareceu-me mais pertinente.

3. Revisão da literatura

Esta investigação necessita de uma abordagem a várias temáticas a fim de sustentar o seu principal objetivo de compreender a avaliação da musicalidade. É deste modo que apresento a seguinte literatura, organizada cronologicamente.

“A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro” (Ben, 1996)

Ben (1996), na sua Dissertação de Mestrado, levou a cabo uma investigação sobre a viabilidade do Modelo Espiral de Desenvolvimento, elaborado por Keith Swanwick (1988) na avaliação da apreciação musical de crianças entre os 6 e os 14 anos.

A autora começa por apresentar conceções sobre a avaliação baseando-se na literatura, aprofundando, mais especificamente, no que se possa entender pela avaliação na música. São mencionados dois autores, Luckesi (1994) e Hoffmann (1995), que levantam questões sobre o enquadramento da avaliação no processo de ensino e a avaliação como quantificação de aprendizagem de um aluno. A avaliação não deve ser vista apenas como um elemento à parte do ensino, mas sim uma ferramenta, uma vez que serve para tomar decisões quanto ao próprio. Já no ensino das artes, muitos professores consideram que a subjetividade da matéria torna difícil, senão impossível, um ensino com objetivos previsíveis. Alguns autores contestam essa visão e referem uma necessidade de critérios objetivos para a avaliação em vez desta se realizar por intuição, de modo a evitar a arbitrariedade e a contribuir para o processo de aprendizagem.

De seguida, Ben expõe as dificuldades da avaliação da apreciação musical. Por ser um processo interno praticamente sem manifestações externas, o avaliado terá de se submeter ao relato da experiência do apreciador. Esse relato permite então a avaliação do nível de compreensão musical, sendo um dos melhores meios de partilha da educação. A autora, referenciando diversos autores, aborda a questão dos métodos de investigação da resposta à música: experimental e naturalista. Estes métodos são contrastantes na maneira como decompõem a música em componentes isolados ou não, correndo o risco de perder informação ora pela falta de precisão nos testes no caso do método naturalista, ora por se afastar de situações reais da música no caso do experimental.

Estas questões sobre o ensino e avaliação musical levam a autora a considerar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, uma vez que se trata do único modelo

existente na altura com critérios de avaliação do conhecimento musical com base numa teoria de desenvolvimento musical, este que é também considerado importante na investigação desta área. A autora apresenta então a Teoria e o Modelo Espiral e os seus estágios, seguido de uma análise crítica sobre a sua aplicabilidade, assim como de uma comparação com a obra de Piaget.

De seguida, a autora apresenta um estudo de corte transversal realizado pela mesma, com entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Neste estudo, os sujeitos foram 60 crianças do 1º, 4º e 8º ano de escolaridade (20 por ano). Nas entrevistas os alunos ouviram trechos de música depois dos quais tiveram de selecionar cartões relativos aos estágios da Teoria Espiral. Por fim foram realizadas questões sobre os trechos.

Ben (1996), conclui que o seu estudo corrobora a Teoria Espiral até ao estágio da Expressão, uma vez que não obteve respostas para além desse estágio. No entanto, algumas respostas não se enquadram no estágio suposto, uma vez que contêm componentes do estágio seguinte. A autora propõe então uma ampliação do Modelo Espiral e que se continue a investigar na matéria.

Este artigo é benéfico para esta investigação, uma vez que valida a Teoria Espiral como referência para a escolha de critérios de avaliação no ensino de música e realça a necessidade desses critérios quando se pretende integrar a música no ensino escolar.

“Performance as Experience - the problem of assessment criteria” (Johnson, 1997)

Johnson (1997), pretende apresentar no seu artigo as problemáticas da avaliação da performance musical em conservatórios e universidades do Reino Unido. A questão põe-se na escolha de critérios formais antes da avaliação, por contraste à avaliação apenas se basear no discernimento do examinador (com base nos seus conhecimentos e experiência). O autor considera que um meio termo é o mais correto, ou seja, os critérios devem servir para complementar a avaliação e não servir de substituto. A elaboração de critérios de avaliação tem as suas dificuldades. Corre-se o risco de reduzir a performance musical a uma lista de elementos a cumprir em vez de ser uma preocupação com a música em si, um problema que deriva da dificuldade de verbalizar do que se trata uma boa performance antes desta ocorrer. Sendo assim, os termos utilizados nos critérios devem

ser bem escolhidos. No entanto, numa perspectiva mais subjetiva, apesar desta não excluir os aspetos técnicos de uma performance, orienta-os para uma execução mais musical.

O autor apresenta a inconsistência dos critérios de uma escola para exemplificar a inutilidade de procurar critérios objetivos, comparando-os com uma avaliação "instintiva". Evidenciando que o propósito da existência de critérios tem mérito na sua objetividade, encontra-se o paradoxo de ser sempre possível ser mais objetivo. O resultado final é que se acaba sempre por depender do discernimento do examinador. Uma análise totalmente objetiva de uma performance é então, por enquanto, impossível, levando o autor a questionar se quando o for, se a arte ainda existirá. Uma análise holística permite então não escarpelizar a arte, utilizando terminologia estética para servir tanto o executante como o ouvinte, ambos tendo conhecimento das limitações do vocabulário e da subjetividade da arte.

Uma performance musical necessita de técnica sólida, no entanto isso não deve implicar uma preocupação superior ou única com a técnica, refletindo-se em critérios maioritariamente de carácter técnico. Desse modo, a função mais sensata dos critérios é dar ideias gerais. Uma avaliação depende muito mais da experiência do avaliador do que de critérios que lhe são impostos *a priori*.

Este artigo é relevante para esta investigação pois mostra uma perspectiva sobre a dificuldade e aspetos negativos que a criação de critérios pré-definidos pode causar na avaliação de uma performance. Existe uma limitação na avaliação de música se apenas for baseada em critérios ditos objetivos. Este autor considera que a experiência do avaliador e percepção no momento da performance são o que realmente permite uma avaliação honesta.

“Assessing Music Performance - Issues and Influences” (McPherson & Thompson, 1998)

McPherson e Thompson (1998) apresentam no seu artigo um modelo criado pelos autores para a avaliação da performance musical, do qual se baseiam para rever e enquadrar a literatura existente e servir de base para futura investigação.

Começam por definir o que se entende por avaliação da performance musical reconhecendo a dificuldade do papel do avaliador, este que, conseqüentemente, acaba por nem sempre ser de confiança. Postos isto, os autores apresentam detalhadamente o seu

modelo sobre o que constitui o processo da avaliação da performance musical (Figura 1), mencionando literatura corroborante e contrastante a cada passo. Uma das principais ideias que mencionam no artigo é a da soma das componentes da avaliação *versus* a apreciação global. Enquanto a soma de componentes permite uma avaliação mais coerente entre os jurados e reunir mais informação sobre a performance do intérprete, certos autores consideram que se perde informação essencial ao tentar dissecar uma performance.

McPherson e Thompson concluem que existe uma falta de investigação na área e que esperam que o seu modelo sirva para solucionar algumas das lacunas. É necessária uma visão mais global da avaliação, com componentes externas à performance que possam afetar uma avaliação. O avaliado deve ter conhecimento total dos critérios aplicados e uma avaliação tem tanta credibilidade quanto a fiabilidade do avaliador.

Este artigo é extremamente relevante para o presente estado de arte, uma vez que o modelo dos autores é perfeitamente aplicável na avaliação da musicalidade. Para além disso, a revisão da literatura apresenta pontos a considerar em qualquer investigação nesta área, uma vez que estes são contrastantes, revelando a necessidade de mais investigação.

“Avaliação da execução musical - relações entre as conceções e práticas adotadas por professores de piano”, (Santos, Hentschke & Fialkow, 2000)

Santos, Hentschke e Fialkow (2000), no seu artigo, aprofundam sobre a avaliação da execução musical, algo que consideram ser uma falha na formação pedagógica de docentes. Para tal, baseando-se na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988, referenciado por Santos et al., 2000), realizaram um estudo com professores de piano a fim de esclarecer quais os critérios empregues por estes durante a avaliação.

Em primeiro lugar, reconhecem a importância da avaliação no ensino, a falta de investigação quando esta se aplica ao ensino de música, principalmente no que toca a avaliar a execução musical. No entanto, na literatura existente, Swanwick destaca-se como um dos principais autores que aprofundou a temática, nomeadamente com a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, descrita subsequentemente pelos autores.

Para a realização do seu estudo, os autores selecionaram professores de piano para avaliar vídeos de alunos por escrito, seguido de uma entrevista com diversas questões sobre formação, metodologia, avaliação, critérios avaliativos, etc.

Santos et. al. (2000) concluem que existe uma discrepância entre o que os professores de piano do estudo consideram ser os seus critérios de avaliação e o que escreveram nas avaliações dos vídeos. Nas entrevistas estes mencionaram critérios que abrangiam todos os estágios da Teoria Espiral, no entanto quando avaliaram os alunos limitaram-se às primeiras fases. Uma das principais causas aparentes é a falta de formação pedagógica especializada no instrumento. A falta de consenso entre o discurso e a prática avaliativa dificulta a criação de critérios objetivos e, conseqüentemente, a sua aplicação prática nos momentos de avaliação, prejudicando o próprio ensino.

O artigo apresentado por Santos et. al. (2000) reúne as qualidades necessárias para o estado de arte da presente investigação pois trata da Teoria Espiral aplicada à avaliação da execução musical, neste caso com um estudo feito à base de uma rubrica.

“Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete - questões e desafios” (Costa & Barbosa, 2015)

Costa e Barbosa (2015) pretendem comparar a avaliação de alunos quando esta é feita livremente ou com a Escala de Registo da Execução Musical, desenvolvida pelos próprios em 2010, baseada na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988, referenciado por Costa & Barbosa, 2015). Primeiramente, os autores reconhecem a dificuldade em avaliar a performance musical objetivamente, tratando-se de uma expressão artística dependente da criatividade. Torna-se então árduo, senão impossível, definir critérios adequados e fiáveis para a avaliação. Contudo, isso não desresponsabiliza o professor de ser claro nas componentes da sua avaliação para, sobretudo, evitar inconsistências. Os autores reconhecem o valor da Teoria Espiral para a avaliação da performance instrumental e apresentam a sua origem e funcionamento.

Para esta investigação, Costa e Barbosa recorreram à gravação da performance de alunos de Trompete sendo estas avaliadas posteriormente nas duas formas anteriormente referidas. Os principais objetivos do estudo são compreender se os Critérios para Avaliação da Performance Musical de Swanwick (1994, referenciado por Costa &

Barbosa, 2015) permitem uma uniformização da avaliação, se a avaliação feita pelos professores se enquadra nas dimensões da crítica musical de Swanwick e Tillman (1986), assim como contrastar com a avaliação livre dos mesmos professores.

Os autores concluem que existe uma alta variabilidade na avaliação dos alunos quando esta é realizada sem critérios pré-definidos. No entanto, quando as avaliações se realizaram com base nos critérios operacionalizados da Teoria Espiral, também não foram unânimes. Existem várias explicações para esta ocorrência, mas a principal, e já referida por Swanwick e outros autores referenciados neste artigo, é a tremenda dificuldade em avaliar a complexidade da arte, nomeadamente as componentes subjetivas. Devem então os que ensinam, dar uma especial atenção à avaliação da performance musical

Este artigo enquadra-se neste estado de arte uma vez que, apesar de não se focar particularmente na avaliação da componente da musicalidade, a Teoria Espiral de Swanwick e a Escala de Registo da Execução Musical criada pelos autores, que está baseada nos Critérios para Avaliação da Performance Musical de Swanwick, contêm vários elementos que correspondem à avaliação de componentes da musicalidade e expressividade na música.

“Assessment in Performance-Based Secondary Music Classes” (Pellegrino, Conway & Russell, 2015)

Pellegrino, Conway e Russell (2015) têm por objetivo apresentar no seu artigo ferramentas de avaliação, a fim destas estarem de acordo com as matrizes estatais, nacionais e escolares (nos Estados Unidos da América), tal como apresentar fundamentação escrita para as notas, promover a habilidade musical e a compreensão individuais, e melhorar o ensino. Tal investigação teve como objeto classes de conjunto de música no ensino secundário.

Os autores determinam que a avaliação é baseada em componentes cognitivas e de atitudes e valores, sendo que estes últimos tendem a ter maior peso, e questionam a ética e validade desta prática. São então propostas algumas ferramentas de avaliação que promovem componentes cognitivas.

Seguidamente, definem os objetivos da avaliação, esta que pode ser feita formal ou informalmente, ajudando no desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, apresentam detalhadamente as quatro ferramentas de avaliação, mencionadas anteriormente.

Por último, ao concluir, os autores reconhecem a importância da tecnologia na avaliação, apresentando os seus prós, mas também alguns contras. Também colocam uma série de questões para professores que queiram desenvolver melhores capacidades avaliativas.

A utilidade deste artigo para esta investigação encontra-se na questão de “como avaliar”. Haver diferentes ferramentas de avaliação com resultados positivos demonstra que este processo não tem apenas uma resposta certa. Apesar disso, para avaliar a musicalidade, certas ferramentas podem ser melhores que outras.

“Assessment of instrumental music performance - definitions, criteria, measurement”
(Mazur & Laguna, 2017)

Mazur e Laguna (2017), no seu artigo, baseiam-se na literatura para aprofundar sobre três parâmetros da avaliação no ensino da música - o sucesso na performance musical, aspetos que influenciam a avaliação e ferramentas para avaliar o sucesso.

Primeiramente, reconhecem a avaliação da performance como a principal forma de reconhecimento do sucesso na área musical, quer no ensino quer em concursos, assim como uma forma de *feedback* para promover o desenvolvimento e motivação individual. Necessita-se então de uma variedade de métodos de avaliação. Uma vez que tocar um instrumento é uma “atividade multidimensional”² (Mazur & Laguna, 2017, p. 116).

Os autores reconhecem ainda que a avaliação é geralmente demasiado “livre” e com critérios pouco definidos. Quando se realizam então critérios, estes devem ter em conta a qualidade de uma performance, mas também o grau de exigência dessa performance relativamente a um grupo de referência. No entanto, a dificuldade na avaliação está no que ter em conta na criação dos critérios. Para além disso, questionam-se se os critérios devem restringir-se a uma “impressão geral”³ (Mazur & Laguna, 2017,

² Tradução livre do original: “*multidimensional activity*” (Mazur & Laguna, 2017, p. 116)

³ Tradução livre do original: “*overall impression*” (Mazur & Laguna, 2017, p. 122)

p. 122) ou a cada ponto específico, sendo que o segundo se divide em grandes categorias: o técnico e o musical/expressivo.

Seguidamente, os autores apresentam diferentes ferramentas para avaliar com os seus prós e contras, concluindo com o reconhecimento da dificuldade em avaliar, mas que sem avaliação não é possível reconhecer o sucesso. Para isso é necessário que os métodos de avaliação sejam minuciosamente estudados e compreendidos e que todos têm os seus benefícios e limitações.

O artigo elaborado por Mazur e Laguna (2017) traz para esta investigação a importância e diversidade de modelos de avaliação, sendo que muitos deles separam e dão igual importância a variados critérios, tanto para a componente técnica como para a musical.

“Avaliação da performance musical - prática avaliativa no ensino especializado de música” (Ribeiro, 2020)

Ribeiro (2020), no seu relatório de estágio, investiga sobre a problemática da avaliação da performance musical. Apesar de existirem diversas teorias sobre este tema na literatura, o autor reconhece que, na prática, uma vez que a música é uma área subjetiva e complexa, a sua avaliação é uma tarefa difícil para os docentes. Ainda mais, tendo em conta o Ensino Especializado da Música, a instabilidade do sistema dos projetos educativos e a legislação em prática em Portugal, levanta questões quanto à função desse sistema de ensino.

O autor apresenta de seguida as formas de avaliação - diagnóstica, formativa e sumativa - e os contextos em que são aplicadas. Estas formas de avaliação integram a avaliação interna, realizada pelo estabelecimento de ensino por oposição à avaliação externa, esta que, enquadrada na legislação, cai nas mãos do Ministério da Educação - Provas de aferição, final de ciclo e Exames Nacionais. De modo a compreender o processo da avaliação da performance musical, Ribeiro apresenta então um modelo de McPherson e Thompson (1998) reforçado pela literatura onde constam os vários aspetos e fases do processo de avaliação.

O autor dá destaque seguidamente a duas teorias de desenvolvimento musical - a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (s.d., referenciado por Ribeiro, 2020)

e a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick e June Tillman (1986) - devido à dedicação dos seus autores ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem na música.

O autor realiza então o seu estudo empírico começando por contextualizar o Ensino Especializado de Música em Portugal desde a criação do primeiro conservatório aos dias de hoje, salientando o excesso de alterações que sofreu. Seguidamente apresenta quais os seus objetivos do seu estudo: perceber quais as ferramentas e como se deve avaliar a performance musical. Para obtenção de dados, o autor analisou a literatura e realizou um questionário a docentes do ensino da música.

Segundo os resultados obtidos, Ribeiro conclui que os métodos de avaliação mais adotados pelos docentes em Portugal são a formativa e a sumativa por requerimento das Direções Pedagógicas. Um aspeto contraditório é o acerto prévio dos critérios a utilizar no momento da avaliação da performance, uma vez que é reconhecido pela literatura como um método mais justo, no entanto este por vezes não é aplicado de todo. Revelou-se também uma falta de elucidação para com os alunos sobre os critérios utilizados, um desconhecimento destes da parte dos docentes e dificuldades na sua aplicação na avaliação dos diversos instrumentos. Duas práticas comuns apreciadas são o feedback da parte dos docentes e a autoavaliação dos alunos. Os inquiridos tenderam a optar por uma avaliação mais global da performance musical que uma mais detalhada. Ainda assim, não descuraram da necessidade do detalhe nos aspetos técnicos, especialmente com alunos mais iniciantes.

Este relatório de estágio tem interesse para a presente investigação pois, para além de tratar igualmente a questão da avaliação, ainda que de um ponto de vista mais geral, trata do ensino atual em Portugal. Para além disso, o autor aborda outros artigos presentes neste estado de arte.

3.1. Observações

Os artigos acima mencionados aparentam concordar com a dificuldade de avaliar na música. A principal questão levantada é a escolha de critérios de avaliação que sejam fundamentados, ou, no caso de Johnson (1997), a criação de critérios de todo. É por isso que muitos se debruçaram sobre a Teoria Espiral (Ben, 1996; Santos et. al., 2000; Costa

& Barbosa, 2015; Ribeiro, 2020), uma vez que esta segue uma linha de desenvolvimento relativamente previsível que possa dar a um avaliador uma noção do que esperar do avaliado. Para além de escolher os critérios, são necessárias ferramentas de avaliação que permitam que esta seja justa e objetiva (McPherson & Thompson, 1998; Mazur & Laguna, 2017).

Existindo vários momentos e tipos de avaliação, e também vários tipos de avaliadores, que enquanto humanos variam, cada processo de avaliação deve estar adaptado a fim de ser o mais objetivo e justo possível (McPherson & Thompson, 1998; Santos et. al., 2000; Costa & Barbosa, 2015; Ribeiro, 2020), no entanto, sem que a objetividade destrua a criação artística (Johnson, 1997). Os autores reconhecem uma falta de investigação na matéria e uma aparente falta de preocupação dos professores de serem formados na avaliação.

Por último, como foi possível constatar, nenhum autor tratou da avaliação da musicalidade ou da expressividade na música em particular, mas sim a avaliação num todo. Porém, muitos reconhecem que a musicalidade está dependente da técnica e que esta última não deve ser tida mais em conta que a musicalidade na avaliação. Posto isto, existem contributos mais que suficientes para esta investigação.

4. Musicalidade

Para uma investigação sobre avaliar a musicalidade, e sendo a musicalidade uma das componentes, senão a componente mais subjetiva da arte instrumental, é necessário elaborar uma definição.

Será musicalidade a expressividade de um músico? Pode definir-se a musicalidade apenas por elementos na partitura, ou será necessário o discurso ou outras formas de comunicação para a definir? Será apenas audível? Serão apenas questões formais de época, ou será algo etéreo que se faz em conjunto com essas questões formais? Até poderá ser esquecer as questões formais em prol da criatividade.

Segundo Gembris (1997), a musicalidade sofreu alterações no seu significado ao longo dos tempos, podendo dividir-se os últimos 200 anos em três fases. Na primeira fase, de “aproximações fenomenológicas”⁴ (Gembris, 1997, p. 18), que predominou no século XIX, a musicalidade centrava-se no gosto pela música e na capacidade de a discriminar, uma vez que tal discriminação implica uma capacidade de atribuir qualidade à música. Sendo assim, surge a questão de quem decide o que é boa música ou má música, remetendo para uma associação da musicalidade à compreensão da estética corrente.

Na segunda fase, de “aproximações psicométricas”⁵ (Gembris, 1997, p. 19), dos inícios aos finais do século XX, procurou-se uma definição objetiva de musicalidade através de testes standardizados, com o objetivo de emancipar a aptidão da estética e cultura musical. Esses testes pretendiam provar a natureza inata ou do meio ambiente da musicalidade (Wiese, 2011). Alguns autores não consideravam nos seus testes certos aspetos da musicalidade como a criatividade e interesse musical, pois achavam que a aptidão musical era apenas cognitiva. Gembris (1997), no entanto, critica estes testes por serem demasiado simplistas e limitados pois, para além de não avaliarem muitos aspetos musicais, na maior parte das componentes avaliadas, um computador sair-se-ia melhor que humanos. Porém, “[...] eles [os computadores] certamente não são mais musicais que os humanos”⁶ (Gembris, 1997, p. 20). Os testes não eram totalmente inúteis pois podiam servir para avaliar certos aspetos muito específicos do conhecimento musical em conjunto com a performance ou com alternativas quando esta não é possível. Contudo, não serviam

⁴ Tradução livre do original: “*phenomenological approaches*” (Gembris, 1997, p. 18)

⁵ Tradução livre do original: “*psychometric approaches*” (Gembris, 1997, p. 18)

⁶ Tradução livre do original: “[...] *they certainly are not more musical than humans*” (Gembris, 1997, p. 20).

para definir as capacidades musicais do avaliado (Wiese, 2011). Estes testes falhavam também por se centrarem na cultura musical do ocidente (Wiese, 2011) e por avaliar as aptidões musicais sem abordar o sentido musical (Gembris, 1997).

A terceira fase, “sentido musical”⁷ (Gembris, 1997, p. 20), surgiu nos anos 1980 e remete a musicalidade para a capacidade de gerar significado a partir e através de música. Esta ideia contraria a fase anterior, pois defende a subjetividade da musicalidade e a música como forma de expressão e, por isso, aparenta ser mais plausível pois explica a forte presença da música na vida das pessoas. Isto traz-nos então de volta à relação que a musicalidade tem com a cultura do indivíduo. Porém, esta fase, ao contrário da primeira, engloba a ideia de diferentes musicalidades oriundas de diferentes culturas (Gembris, 1997; Wiese, 2011). Gembris considera, no entanto, que há uma falta de conceptualização e definição desta interpretação de musicalidade. Já Wiese referencia autores que consideram a musicalidade uma característica humana inata, que apenas necessita de ser desenvolvida.

Outras formas de considerar a musicalidade são as de Sture Brändström (2007). Na segunda fase proposta por Gembris (1997), os testes feitos para definir a musicalidade de um indivíduo sugerem o que Brändström (2007, p. 109) chama de “musicalidade absoluta”⁸. Uma visão absoluta da musicalidade implica então a sua mensurabilidade através de uma referência padrão e assim determinar quem possui musicalidade e quem não. Por oposição, a “musicalidade relativista”⁹ (Brändström, 2007, p. 109), já se enquadra mais na terceira fase de Gembris (1997) pois reconhece a capacidade que todos podem ter de experienciar e exprimir música, ou seja, a musicalidade pode ser reconhecida tanto a tocar um instrumento como a ouvir música (Brändström, 2007). Reforçando a sua comparação com a terceira fase de Gembris, Brändström ainda considera não só a importância do ambiente sociocultural e familiar, que pode, ou não, propiciar o desenvolvimento da musicalidade, mas também o reconhecimento de que cada estilo musical tem a sua própria musicalidade.

Brändström propõe uma terceira forma de ver a musicalidade. Tanto a musicalidade absoluta como a musicalidade relativista debruçam-se apenas no individualismo da musicalidade. Quer este seja herdado ou adquirido, diz apenas respeito

⁷ Tradução livre do original: “*musical meaning*” (Gembris, 1997, p. 20)

⁸ Tradução livre do original: “*Absolute musicality*” (Brändström, 2007, p. 109)

⁹ Tradução livre do original: “*Relativistic musicality*” (Brändström, 2007, p. 109)

ao próprio e acaba por não considerar o aspeto comunicativo da música. Trata-se então de uma “perspetiva relacional da musicalidade”¹⁰ (Brändström, 2007, p. 110). Em referência a Sartre, Brändström escreve que “a consciência é sempre a relação com O Outro”¹¹ (Brändström, 2007, p. 110), o que implica que a musicalidade seja uma forma de comunicação através da música. Nesse caso, ambas as experiências do intérprete e do ouvinte devem ser tomadas em consideração, pois o que se ouve pode ser diferente do que está a ser reproduzido.

Wiese (2011) refere Swanwick (1988, referenciado por Wiese, 2011) e Barenboim (2009, referenciado por Wiese, 2011) que consideram que a musicalidade está para além da descrição ou análise e é intrinsecamente subjetiva, tanto para o intérprete como para o ouvinte. “O caráter expressivo de uma passagem musical é, portanto, determinado pela nossa perceção de peso, tamanho, impulso, tipo de movimento e outros componentes aparentes de postura e gesto.” (Swanwick, 1988, traduzido por Steuernagel, s.d., citado por Wiese, 2011, p. 24). Naturalmente, isto implica que o significado da música varia de pessoa para pessoa, de intérprete para ouvinte, e de ouvinte para ouvinte, remetendo para o individualismo na musicalidade. No entanto, Wiese (2011) cita Barenboim (2009, referenciado por Wiese, 2011) sobre a capacidade que se pode adquirir para reconhecer os elementos expressivos em separado da própria música. Uma possível ferramenta para isso surge no artigo de Gembris (1997). Neste é proposta a necessidade de uma fenomenologia da habilidade musical, isto é, um inventário descritivo da natureza musical. Estas descrições devem estar relacionadas diretamente à música de onde surgem, tendo em conta os diferentes estilos e épocas. Uma vez que tenta explicar todos os fenómenos da habilidade musical, pode ajudar a descrever os elementos expressivos, ou seja, fazer sentido do sentido da música.

Tendo em conta a diversidade nas definições da musicalidade, cria-se a necessidade de se “escolher uma”. Essa escolha também tem de ser feita pelos docentes e pelas instituições quando criam matrizes. Essa escolha irá influenciar os alunos (Brändström, 2007) e por isso deve ser feita com “cuidado”.

Posto isto, entendo a musicalidade como a componente expressiva da música, quer executada ou ouvida, que transcende o material escrito, mas que não é independente da

¹⁰ Tradução livre do original: “*A relational perspective on musicality*” (Brändström, 2007, p. 110)

¹¹ Tradução livre do original: “*Consciousness is, [...], always a relation to The Other*” (Brändström, 2007, p. 110)

forma ou estética da obra e, apesar de ser individual, é uma forma de comunicação, estando por isso sujeita à apreciação do ouvinte.

No ensino de música, estas interpretações do que é a musicalidade refletem-se nos docentes, que consideram que os alunos ou têm musicalidade inata ou que possa ser desenvolvida (Wiese, 2011). Se a musicalidade for considerada inata, então o aluno possui-a ou não e, nesse caso, não depende do professor para a ensinar, correndo o risco de uma inflexibilidade no ensino e, potencialmente, prejudicar o aluno (Wiese, 2011; Brändström, 2007). Já se esta pode ser desenvolvida, o professor de música pode ser um dos principais contribuidores, pois pode criar uma boa cultura de aprendizagem. Além disso, tanto o meio social como o familiar têm um forte impacto na musicalidade, principalmente na atualidade em que a maior parte das crianças têm contacto com música (Brändström, 2007). Esta perspetiva “relativista” tem mais em foco a experiência que a prática. Ou seja, a musicalidade é igualmente ou mais reconhecida na audição que na execução musical e engloba todos os estilos de música. Isto coloca em causa então os testes existentes para o nível de musicalidade pois não é possível comparar a experiência de dois indivíduos, ainda por cima numa variedade de estilos (Brändström, 2007). Brändström considera, no entanto, que, apesar da visão individualista ser a norma, uma perspetiva relacional da musicalidade possa ter um forte impacto na educação e que esta vai de encontro a uma “pedagogia musical humanista”¹² (Brändström, 2007, p. 111).

A musicalidade é um dos aspetos mais difíceis de definir na música e consequentemente a sua avaliação. Não existe um consenso nos docentes sobre como a musicalidade se desenvolve o que leva a formas distintas de a avaliar. Porém, como se pôde observar no Estado de Arte, há teorias sobre o desenvolvimento musical que incluem os aspetos expressivos da música. Abordando essas teorias e instrumentos de avaliação, pretendo trazer alguma luz sobre como encarar esta componente naturalmente subjetiva.

¹² Tradução livre do original: “*humanistic music pedagogy*” (Brändström, 2007, p. 111)

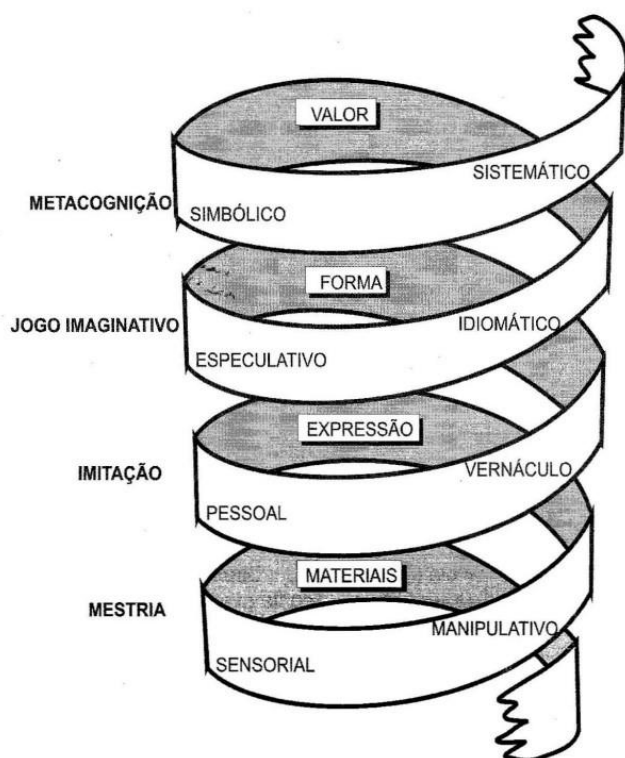
5. Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical

Tendo definido o que entendo por musicalidade, e para que esta seja avaliada, é necessário entender que capacidades musicais é suposto um aluno ter na fase de aprendizagem em que se encontra. Sendo então a musicalidade uma manifestação subjetiva, entende-se a dificuldade da avaliação de uma performance, assim como a criação de critérios fundamentados. Sendo assim, o Modelo e a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1988, referenciado por Santos et. al., 2000) pretendem disponibilizar recursos aos professores para que possam avaliar os seus alunos consoante a sua fase de desenvolvimento (Santos et. al., 2000). Esta teoria é considerada um dos maiores contributos sobre o desenvolvimento cognitivo na música (França, 2004).

Swanwick considerava imprescindível ter um modelo do desenvolvimento da experiência e conhecimento musical a fim de justificar a sua inclusão nos currículos escolares e melhoramento dos mesmos (Ben, 1996; Ribeiro, 2020; Santos et. al., 2000; Costa & Barbosa, 2015). Swanwick dedicou-se então à definição da experiência e conhecimento musical, esta que se divide em dois géneros: um pessoal e o outro comunicável. Neste último, ao ser possível partilhar as experiências, cria-se um conhecimento objetivo que permite então a crítica musical (Ben, 1996). Esta crítica divide-se em quatro estágios - Materiais, Expressão Forma e Valor.

“Além disso, o Modelo Espiral estabelece critérios de avaliação a partir da descrição de respostas ou comportamentos musicais que caracterizam as diferentes fases do desenvolvimento” (Ben, 1996 p.24). Modelo este que se baseia na Teoria Espiral (Figura 1).

Figura 1
Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical



Nota: Retirado de Santos, C. G. A., Hentschke, L., & Fialkow, N. (2000). Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. *REVISTA DA ABEM* 8(5), 21-30.

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/449>

Cada um dos estágios contém duas dimensões, associadas ora à assimilação ora à acomodação da criança com o material musical na fase de desenvolvimento em que se encontra. A dimensão do lado esquerdo, que ocorre numa primeira instância, caracteriza-se pela assimilação da experiência à perspectiva pessoal da criança. Esta, por consequência, é desenvolvida pela dimensão do lado direito, caracterizada pelo seu caráter de imitação e análise (Ben, 1996). Não é surpresa nenhuma que esta teoria de desenvolvimento tenha fundamentos em Piaget, em que os estágios de Mestria, Imitação e Jogo Imitativo estão correlacionados com os estágios Materiais, Expressão e Forma, sendo o quarto e último estágio, Valor, a consciencialização dos processos, ou seja, metacognição. Eis então cada estágio e a sua derivação para a performance:

Materiais: a criança é capaz de ter consciência e controlo dos materiais sonoros, ou seja, reconhecimento de timbres, dinâmicas, alturas, ritmo e controlo técnico no instrumento e voz (Swanwick, 2003; Costa & Barbosa, 2015). Na primeira dimensão – Sensorial – a performance não é consistente e apresenta erros, assim como variações rítmicas, tímbricas e de dinâmica não estão relacionadas com sentido de estrutura ou expressividade. Na segunda dimensão – Manipulativa – a performance já demonstra estabilidade na repetição de padrões e no andamento, porém sem expressividade ou estrutura. A técnica é a principal preocupação (França, 2004).

Expressão: a criança desenvolve consciência e controlo da expressividade na música, sendo então capaz de reconhecer o gesto musical, o ambiente e a direção frásica (Swanwick, 2003; Costa & Barbosa, 2015). Na primeira dimensão – Pessoal – a performance já apresenta expressividade, nomeadamente na escolha do andamento e dinâmica, porém de uma forma impensada e sem estrutura. Na segunda dimensão – Vernacular – a performance demonstra uma expressividade convencional, ou seja, uma interpretação previsível em que a repetição de padrões melódicos e rítmicos é semelhante (França, 2004).

Forma: a criança consegue compreender a forma e estilos musicais, isto é, tem consciência e controlo na relação entre gestos musicais relativamente a épocas ou estilos (Swanwick, 2003; Costa e Barbosa, 2015). Na primeira dimensão – Especulativa – a performance tem expressividade e segurança e começa a demonstrar criatividade. A estrutura da obra já sobressai deliberadamente na dinâmica e no fraseado. Na segunda dimensão – Idiomática – a performance tem um controlo técnico e expressivo consistentes, a estrutura está enquadrada no estilo e há uma base de tradição musical na expressividade (França, 2004).

Valor: o estágio final em que a criança aprecia a música pessoal e culturalmente, é autónoma, tem as suas próprias avaliações e críticas e mostra um compromisso regular com a atividade musical (Swanwick, 2003, Costa & Barbosa, 2015). Na primeira dimensão – Simbólica – a performance está segura técnica e estilisticamente, demonstrando uma entrega para com a música. Há um contínuo desenvolvimento dos detalhes expressivos e estruturais. Na segunda dimensão – Sistemática – a performance personaliza-se. O intérprete explora novas ideias, congregando a forma e a expressão e utilizando o domínio da técnica para a comunicação musical (França, 2004).

A investigação de Swanwick e Tillman (1986) para desenvolver a Teoria Espiral envolveu crianças com idades específicas, o que resultou numa atribuição vaga de idades para cada estágio. No entanto, apesar da inspiração em Piaget, cuja teoria se baseia em idades específicas, os criadores não procuram atribuir idades à teoria desta forma (Ben, 1996). Não obstante, alguns autores foram levados a atribuir idades aos Estágios:

- Materiais: até aos quatro anos (Costa & Barbosa, 2015) ou a partir dos quatro anos (Ribeiro, 2020)
- Expressão: dos cinco aos nove anos (Costa & Barbosa, 2015; Ribeiro, 2020)
- Forma: dos dez aos catorze anos (Costa & Barbosa, 2015; Ribeiro, 2020)
- Valor: a partir dos catorze/quinze anos (Costa & Barbosa, 2015; Ribeiro, 2020)

É de notar a diferença na primeira fase, que se pode atribuir a um erro de tradução. De qualquer modo, uma atribuição de idades facilitaria sem dúvida a criação de critérios. No entanto, uma vez que o objetivo de Swanwick era descrever o desenvolvimento do conhecimento musical, não ficou claro se há de facto uma idade a associar aos estágios. Caso não haja, a criação de critérios terá de ter em conta o estágio em que o aluno se encontra no momento da avaliação.

Swanwick e Tillman (1986) fazem observações sobre possíveis implicações no ensino. No seu artigo, consideram que o currículo musical deve estar direcionado para o desenvolvimento musical. Ademais, o currículo deve ter em conta o “desenvolvimento individual” (Swanwick & Tillman, 1986, p. 336), estando então o professor apto para reconhecer em que estágio se encontra cada um dos seus alunos. Os autores também reconhecem que cada material novo necessitará de uma nova passagem, embora mais rápida, pelos estágios da Teoria Espiral. Tendo isto em conta, é necessário compreender que a passagem pelos estágios pode não ser óbvia e linear. “A consciência destas possibilidades deve certamente ser útil, e pelo menos evitaremos o perigo de basear um currículo numa visão estreita da resposta musical” (Swanwick & Tillman, 1986, p. 337). Apesar dos autores mencionarem, neste caso, o currículo, pode fazer-se um paralelismo com a avaliação, no sentido em que esta deveria ter sempre em conta o estágio em que o aluno se encontra.

Tendo em conta a definição de musicalidade apresentada no capítulo anterior, fica claro que os estágios referentes à musicalidade são os Expressão, Forma e Valor, cada uma com as suas características e, conseqüentemente, atribuição de critérios diferentes. A escolha desses critérios, quer qualitativa ou quantitativa, terá um impacto nas ferramentas de avaliação utilizadas.

6. Avaliação e critérios

Avaliar uma performance musical consiste num ou mais avaliadores determinarem a qualidade de uma performance do avaliado e atribuir uma análise crítica da mesma (McPherson & Thompson, 1998; Ribeiro, 2020). Uma avaliação deve ser considerada como uma metodologia de recolha de informação sobre o ensino e aprendizagem, pertinente tanto para o aluno como para o professor, estando centrada nos conhecimentos e capacidades do aluno. Avaliar é considerado uma componente essencial para o ensino, sendo imprescindível para o progresso do ensino e aprendizagem (Denis, 2017).

Como referido anteriormente, Swanwick considera que não vale a pena ter música nos programas de ensino sem a poder avaliar (Ben, 1996). No entanto, a avaliação na música, ou nas artes em geral, não se pode realizar como qualquer outra disciplina escolar, havendo até quem considere que a avaliação das artes é inviável (Spruce, 2002; Denis, 2017). Não me debruçarei nesta investigação sobre essa ideia, uma vez que invalida qualquer integração da música num contexto escolar, como o Ensino Artístico Especializado, que implica uma avaliação que integra o currículo do aluno na sua escola regular.

Para cada momento de avaliação, é necessário definir se esta terá uma abordagem mais objetiva - apreciação criteriosa - ou mais holística - apreciação global. Esta questão tem sido o centro da discussão sobre os critérios de avaliação (Johnson, 1997; McPherson, & Thompson, 1998; Santos et. al., 2000; França, 2004; Mazur & Laguna, 2017; Ribeiro, 2020), principalmente no que toca à musicalidade (Costa & Barbosa, 2015). A quem compete a criação de critérios, o momento de criação dos mesmos, a quantidade de critérios escolhidos e a aplicação desses no momento de avaliação (ferramentas de avaliação) pode determinar todo o programa e matrizes das escolas, bem como a importância do docente na avaliação. A avaliação ainda tem de ter em conta o nível anterior do avaliado e o nível dos seus pares (Mazur & Laguna, 2017).

É de fundamental importância que um modelo de avaliação seja visto como tendo legitimidade por todos os envolvidos. Um preceito central dessa legitimidade é a percepção de que o processo de avaliação é objetivo. Isso é mais frequentemente alcançado pela formulação de modelos de avaliação em termos de critérios claramente definidos que são aplicados de forma criteriosa em

contextos controlados. No entanto, existem perigos associados à avaliação baseada em critérios, particularmente na maneira como ela se conecta e impacta a objetividade¹³ (Spruce, 2002, p. 123).

Sendo a realidade da avaliação das artes motivo de debate, já que esta tem que acontecer, deve ser feita com o maior dos cuidados, a fim de ir ao encontro do progresso do aluno. Olhemos então para as duas perspectivas da criação de critérios de avaliação:

6.1 Perspectiva objetiva e perspectiva holística

Avaliar objetivamente uma performance musical é procurar eliminar a subjetividade da avaliação, a fim de prevenir possíveis incongruências e garantir validade e fiabilidade (Costa & Barbosa, 2015). Um dos principais obstáculos a prevenir numa avaliação é a tendenciosidade (McPherson & Thompson, 1998; Ciorba & Smith, 2009), sendo que o género, etnia, familiaridade, aparência, entre outros, foram considerados em investigações como fatores que influenciaram avaliações (McPherson & Thompson, 1998; Denis, 2017).

A fim de prevenir a tendenciosidade e outros fatores subjetivos como, por exemplo, o estado psicológico do avaliador (McPherson & Thompson, 1998), é necessário saber o que os avaliadores usam como elementos para a sua avaliação. No entanto, estes encontram dificuldades em providenciar dados relevantes que determinem o sucesso do aluno e muitos até nem têm noção de como elaboram as suas escalas. É, então, necessário que haja uma definição de critérios compreensíveis quando se realizam avaliações (Ciorba & Smith, 2009).

Para aplicar esses critérios de forma objetiva, é possível usar ferramentas de avaliação como uma *checklist* (lista de elementos avaliados), escalas de classificação e rubricas (McPherson & Thompson, 1998; Spruce, 2002; Ciorba & Smith, 2009, Latimer Jr. et al., 2010; Pellegrino et al., 2015; Denis, 2017). Numa *checklist*, é apenas necessário que o avaliador tenha de assinalar se uma das componentes da performance presentes na lista foi executada (Figura 2) (Pellegrino et al., 2015).

¹³ Tradução livre do original: “It is of critical importance that an assessment model should be seen to have legitimacy by all of those involved with it. A central precept of this legitimacy is the perception that the evaluation process is objective. This is most frequently achieved by formulating assessment models in terms of clearly defined criteria which are scrupulously applied in controlled contexts. However, there are dangers associated with criteria-led assessment, particularly in the way in which it connects with, and impacts upon, objectivity” (Spruce, 2002, p. 123).

Figura 2

Performance Test Checklist Example

_____	Musicality/interpretation.
_____	Tone (including vibrato), articulations, tempo, tempo variations, timbre, and dynamics all add to the interpretation of the piece.
_____	Phrasing is excellent (notes lead toward or away from appropriate notes consistently).
_____	Musical meaning/expression/mood is readily identifiable to the listener.
_____	Musical meaning/expression is appropriate for piece (sorrowful, peaceful, joyful, meditative, etc.).

Nota: Retirado de Pellegrino, K., Conway, C. & Russell, J. (2015). Assessment in Performance-Based Secondary Music Classes. *Music Educators Journal*, 102 (1), 48-55.

https://www.academia.edu/16428544/Assessment_in_performance_based_secondary_music_classes

Numa escala de classificação (Figura 3), cada elemento a ser avaliado na performance está discriminado, ao qual é possível atribuir uma percentagem do valor total da avaliação (Pellegrino et al., 2015). Neste caso pode ser utilizada uma escala tipo Likert¹⁴, na qual o avaliador pode quantificar a presença de cada elemento a ser avaliado. Assim, havendo mais que um avaliador, é possível encontrar mais facilmente consenso (Mazur & Laguna, 2017).

¹⁴ “Uma escala Likert é uma escala de classificação usada para medir opiniões, atitudes ou comportamentos. Consiste em uma afirmação ou pergunta, seguida por uma série de cinco ou sete afirmações de resposta. Os entrevistados escolhem a opção que melhor corresponde à forma como se sentem em relação à afirmação ou pergunta” (Bhandari & Nikolopoulou, 2020).

Figura 3
Ratings Scale

Playing Test Rubric:	A = 41–45; B = 35–40; C = 29–34; D = 21–28; F = 0–20			
1. Posture was balanced, relaxed, and elongated.				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
2. Position of instrument to the body was excellent.				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
3. Left and right hand/arm position was excellent.				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
4. Tone was clear, resonant, and beautiful. (Strings: Bow placement, weight, and speed were proportional to each other. The bow was straight/parallel to the bridge. Winds and Vocal: Air support, breath control, and embouchure were excellent.)				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
5. Intonation was excellent.				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
6. Rhythm was excellent.				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
7. Pieces were played musically.				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
8. Tempo was appropriate for passage.				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
9. Articulations were clear and appropriate for the style and markings of the piece.				
1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly agree
Comments:				

Nota: Retirado de Pellegrino, K., Conway, C. & Russell, J. (2015). Assessment in Performance-Based Secondary Music Classes. *Music Educators Journal*, 102 (1), 48-55.

https://www.academia.edu/16428544/Assessment_in_performance_based_secondary_music_classes

Em adição à *checklist* e à escala de classificação, pode ser adicionada uma rubrica para explicitar os objetivos a cumprir em cada elemento da avaliação (Figuras 4 e 5) (Pellegrino et al., 2015).

Figura 4
Combination Rubric and Ratings Scale

	0 points	1 points	2 points	3 points
Style and technique	<p>Style and technique need immediate attention.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Music needs to flow (lilt, appropriate accents on strong beats, swing, flourishes, etc.) • Beginnings and ends of notes need to match written and historically stylistic articulations • Every note is not easily heard and/or appropriate in volume • Bow and left hand/tonguing and fingers are not aligned • Vibrato is too fast/slow, wide/narrow, used scarcely/excessively) • Work to develop smoother transitions between registers (shifting, over breaks, etc.) 	<p>Style and technique need work. Please address the 2 or 3 circled issues:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Music needs to flow (lilt, appropriate accents on strong beats, swing, flourishes, etc.) • Beginnings and ends of notes need to match written and historically stylistic articulations • Every note is not easily heard and/or appropriate in volume • Bow and left hand/tonguing and fingers are not aligned • Vibrato is too fast/slow, wide/narrow, used scarcely/excessively) • Work to develop smoother transitions between registers (shifting, over breaks, etc.) 	<p>Style and technique are good. Continue to work on the circled issue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Music needs to flow (lilt, appropriate accents on strong beats, swing, flourishes, etc.) • Beginnings and ends of notes need to match written and historically stylistic articulations • Every note is not easily heard and/or appropriate in volume • Bow and left hand/tonguing and fingers are not aligned • Vibrato is too fast/slow, wide/narrow, used scarcely/excessively) • Work to develop smoother transitions between registers (shifting, over breaks, etc.) 	<p>Style and technique are excellent.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Music flows appropriate to the style and meter (lilt, appropriate accents on strong beats, swing, flourishes, etc.) • Beginnings and ends of notes are appropriate articulations • Every note is easily heard and appropriate in volume • Bow and left hand/tonguing and fingers are aligned • Vibrato is well developed and used appropriately • Smooth transitions between registers (shifting, over breaks, etc.)

Nota: Retirado de Pellegrino, K., Conway, C. & Russell, J. (2015). Assessment in Performance-Based Secondary Music Classes. *Music Educators Journal*, 102 (1), 48-55.

https://www.academia.edu/16428544/Assessment_in_performance_based_secondary_music_classes

Figura 5
Multidimensional Assessment Rubric

Total _____	1 point	2 points	3 points	4 points	5 points
Musical Elements					
<i>Proficiency with and accuracy of musical elements, including pitch, rhythm, text articulation, and score accuracy</i>	Accuracy of musical elements does not meet minimal expectations (many noticeable mistakes)	Accuracy of musical elements meets minimal competency (a few noticeable mistakes)	Accuracy of elements is achieved most of the time	Accuracy of elements is proficient and well established	Precise demonstration of musical elements is demonstrated
Command of Instrument					
<i>Represents the student's ability to control his or her instrument with musical intent</i>	Command of instrument is below minimum expectations (demonstrates little technical control of instrument)	Command of instrument demonstrates potential for musical growth	Command of instrument has achieved a point where musical maturity is possible	Command of instrument is proficient	Command of instrument demonstrates potential for professional success
Presentation					
<i>Ability to be expressive with regard to phrasing, inflection, and style, as well as collaborate musically with others</i>	Presentation demonstrates a lack of sensitivity to musical expression	Presentation demonstrates a potential for musical growth	Ability to present a musical performance has achieved a point where musical maturity is possible	Presentation demonstrates that the ability to perform musically is proficient	Ability to perform musically demonstrates potential for professional success

Nota: Retirado de Ciorba, C. R., & Smith, N. Y. (2009). Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/0022429409333340>

Estas três ferramentas demonstraram resultados positivos na fiabilidade de avaliação com vários jurados, sendo considerada a rubrica como a melhor forma de *feedback* em comparação com outros modelos utilizados anteriormente, e a *checklist* para transmitir *feedback* mais específico. A rubrica também pode ajudar no foco e motivação dos alunos, melhorar a comunicação das expectativas do professor e guiar o trabalho do aluno (Denis, 2017).

No entanto, há certos elementos que fazem parte de uma performance que não são possíveis avaliar objetivamente (Johnson, 1997). Johnson (1997, p. 271) exemplifica:

[...] dado que os critérios incluem tocar com precisão e afinação, o examinador consciencioso deve perguntar o quão 'preciso' e 'afinado' o desempenho precisa de ser para uma determinada nota. Uma vez que isso não pode ser respondido objetivamente, o critério falha, e tais casos só podem ser resolvidos pelo julgamento e bom senso informados por uma boa dose de experiência.¹⁵

Uma das problemáticas da busca pela objetividade que Spruce (2002) aponta é a de que aplicar critérios estritos pode levar a matéria em questão a ser apenas avaliada nos conteúdos que podem ser medidos objetivamente. O principal perigo de uma avaliação rigidamente criteriosa é a sua fragmentação, isto é, tentar avaliar música nas suas componentes e posteriormente juntar tudo para o resultado. Certamente, este modelo permite uma justificação de cada resultado, “[...] todavia à custa de perder o objetivo do exercício musical: a performance como um todo”¹⁶ (Spruce, 2002, p. 124).

Uma vez que a opinião e experiência do avaliador acabam sempre por ser necessárias para quantificar cada elemento da avaliação, não deveria haver necessidade de a limitar com critérios predefinidos (Johnson, 1997). Mais ainda, os avaliadores encontram dificuldades em avaliar quando lhes é pedido para dividir uma performance em categorias técnicas e interpretativas, em que a atribuição de valores é limitada por componente (McPherson & Thompson 1998). “Uma performance é muito mais do que uma soma de habilidades e interpretações”¹⁷ (Mills, 1991, citado por McPherson & Thompson 1998, p. 19). No caso em que tenham mesmo de aplicar critérios definidos, estes são interpretados livremente pois tratam-se essencialmente de critérios estéticos condicionados por cultura, história, preferências pessoais, entre outros fatores (Mazur & Laguna, 2017).

Há uma maior facilidade em avaliadores chegarem a um consenso sobre questões técnicas, como uma nota errada, do que sobre a interpretação e musicalidade do avaliado. Consequentemente, em investigações sobre avaliação objetiva, as questões interpretativas e musicais são deixadas de parte (Mazur & Laguna, 2017). É certo que uma lista de

¹⁵ Tradução livre do original: “[...] *given that criteria include playing accurately and in tune, the conscientious examiner should ask how ‘accurate’ and ‘in tune’ the performance needs to be for a determined grade. Since this cannot be answered objectively, the criterion fails, and such cases can only be resolved by judgement and common sense informed by a good deal of experience*” (Johnson, 1997, p. 271).

¹⁶ Tradução livre do original: “[...] *but at the cost of missing the point of the musical exercise: the performance as a whole*” (Spruce, 2002, p. 124)

¹⁷ Tradução livre do original: “*A performance is much more than a sum of skills and interpretation*” (Mills, 1991, referenciado por McPherson & Thompson 1998, p. 19)

objetivos para uma boa performance deve existir tanto para o avaliador como para o avaliado, porém pode levar ambos a correrem o risco de executar uma obra musical pensando numa lista de tarefas (Johnson, 1997).

Posto isto, uma avaliação holística em que se considera apenas o todo, sendo então o critério de avaliação a experiência que o avaliador teve, é a forma como muitos consideram que seja a única maneira de avaliar corretamente uma performance (Johnson, 1997; McPherson & Thompson, 1998), tendo sido demonstrada como conseguindo um maior consenso de opinião do que uma avaliação fragmentada (Spruce, 2002).

Apesar das variadas opiniões, sobre diferentes ferramentas e processos de avaliação, todos com resultados positivos e negativos, o que todos estes autores aparentam concordar é que, para o desenvolvimento das competências e capacidades do aluno, este necessita de compreender o processo de avaliação, e, possivelmente mais importante que tudo, receber *feedback* (McPherson & Thompson, 1998; Spruce, 2002).

6.2 Avaliação da musicalidade

Independentemente da perspectiva da avaliação, a questão principal desta investigação é a avaliação da musicalidade. Após a leitura e análise da literatura, é certo que ambas as perspectivas têm as suas virtudes e defeitos. No entanto, deixar as questões interpretativas de parte a fim de manter a objetividade não serve o propósito (Spruce, 2002; Mazur & Laguna, 2017). Uma avaliação deve, então, ter “uma sólida base de conhecimento [...] que [...] deve incluir tanto informações objetivas quanto subjetivas.” (Santos et al, 2000, p. 21).

Consequentemente, uma avaliação da musicalidade não pode estar separada das outras componentes, mas sim interligada. O objetivo de dominar a técnica é para servir a musicalidade, para conseguir fazer uma interpretação da obra (França, 2002; Wiese, 2011). Para além disso, autores consideram que a soma das partes não faz o todo (Johnson, 1997; McPherson & Thompson, 1998; Spruce, 2002). Quem aprofunda esta ideia é Swanwick (Swanwick 1996, citado por McPherson & Thompson, 1998), que realça a importância de reconhecer a complexidade da experiência musical (McPherson & Thompson, 1998). Segundo este autor:

Uma atividade tão rica não pode ser reduzida a uma única dimensão, digamos a da “técnica”. Por outro lado, não faz sentido identificar várias dimensões diferentes e avaliá-las dando uma nota separada para cada uma - digamos para técnica, expressividade e consciência estilística - somando-as em uma única figura.¹⁸ (Swanwick 1996, citado por McPherson & Thompson, 1998, p. 19)

É por esta razão que Swanwick considera que a avaliação formal em música deve utilizar critérios claros, específicos, breves, mas relevantes numa ordem hierárquica e aplicáveis em diversas situações. Estes devem, então, retratar a atividade na qual estão a ser aplicados (McPherson e Thompson, 1998; França, 2004). É deste modo que Swanwick (1994, referenciado por França, 2004) propõe critérios de avaliação da performance em oito níveis hierarquicamente organizados, para avaliar as competências na performance musical com base na sua Teoria Espiral:

“Sensorial - A performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações de colorido sonoro e intensidade não parecem ter significado expressivo ou estrutural.

Manipulativo - Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões. O domínio do instrumento é a prioridade principal e não há evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.

Pessoal - A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral é de uma performance impulsiva e sem planejamento estrutural.

Vernacular - A performance é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível.

Especulativo - A performance é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados, com o objetivo de ressaltar as relações estruturais da obra.

Idiomático – A performance revela uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controle técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente.

Simbólico - A performance demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e a impressão de um comprometimento pessoal do intérprete com a música.

Sistemático - O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão fundem-se, gerando um resultado coerente e personalizado - um verdadeiro depoimento

¹⁸ Tradução livre do original: “*Such a rich activity cannot be reduced to a single dimension, say that of ‘technique’. On the other hand, it does not make sense to identify several different dimensions and assess the giving a separate mark for each – say for technique, expressiveness and stylistic awareness – adding them up to get a single figure*” (Swanwick, 1996, McPherson & Thompson, 1988, p. 19).

musical. Novos insights musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa.” (França, 2004, p. 34)

Segundo França (2004), este modelo deve ser a referência do processo da avaliação do “fazer musical” (França, 2004, p. 35) pois é estruturado e progressivo. A autora faz referência a literatura que procura os mesmos objetivos, no entanto que não mostra o progresso e o desenvolvimento das capacidades técnicas e musicais para chegar ao mais alto nível. “Sem o conhecimento da hierarquia que vincula a compreensão da forma ao domínio dos materiais e dos gestos expressivos, é improvável que se chegue a um julgamento musicalmente coerente.” (França, 2004, p. 35).

6.3 Critérios e parâmetros de avaliação da musicalidade nas classes de violino em Portugal

Tendo uma ideia da realidade da avaliação da musicalidade, pretendo perceber melhor como esta se realiza nas classes de violino em escolas em Portugal. Para tal, analisei os critérios de avaliação mais recentes e disponíveis ao público de algumas escolas do país de forma a compará-los com a literatura estudada para esta investigação. Escolhi apenas programas que identificassem critérios de avaliação, quer gerais ou específicos, não incluindo os objetivos a atingir no ano letivo, uma vez que me estou a focar na avaliação e não no ensino no geral.

Para tal, foram analisados os programas de violino do Conservatório de Música de Águeda, Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, Conservatório de Guimarães e Conservatório de Música de Viseu Dr. José de Azeredo Perdigão (Anexos B, C, D e E, respetivamente). Todos apresentam uma lista de critérios de avaliação, em formato de *checklist*, aplicados a todos os ciclos, sendo que no de Águeda há uma variação das percentagens atribuídas no secundário, e no de Aveiro é mencionado que os critérios são da responsabilidade do professor. Este último aparenta dar a possibilidade ao professor de decidir quais os critérios da lista que aplica na sua avaliação. Os critérios relativos à musicalidade presentes nestes programas de violino são escassos (no máximo dois) e limitados ao fraseado e ao estilo da obra. Para além disso, apenas os critérios de origem técnica se aplicam especificamente ao violino.

Comparando estes programas com os princípios da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, observa-se que não estão inteiramente alinhados. Isto deve-se

à aparente aplicação dos mesmos critérios para todos os ciclos, enquanto que a Teoria Espiral pressupõe uma evolução que implicaria que certos critérios destes programas, nomeadamente os de carácter expressivo, não pudessem ser aplicados no início da aprendizagem. Ademais, tendo em conta os oito níveis para avaliar as competências na performance musical apresentados por Swanwick, a interpretação, musicalidade, criatividade e compreensão do estilo da obra devem ter um peso maior na avaliação de um aluno no final dos seus estudos.

Contrariamente aos programas analisados anteriormente, e apesar de se tratarem de critérios gerais para as classes de instrumento e canto, a Escola de Música do Conservatório Nacional apresenta uma lista mais extensa de critérios musicais (Anexo F), cujo valor dos mesmos é aumentado ao longo do progresso do aluno, até igualar o das componentes técnicas. Embora isto vá mais de encontro à Teoria Espiral, os critérios de avaliação da musicalidade deviam ser adicionados progressivamente, em vez de fazerem sempre parte da avaliação.

Sendo assim, de modo a apresentar critérios baseados numa teoria válida e que representem, inequivocamente, o progresso dos alunos com base naquilo que é expectável das suas capacidades, os critérios referentes à musicalidade devem ser adicionados progressivamente. Para mais, como foi dito anteriormente, a técnica deve servir a música, por isso o valor dos critérios musicais deve chegar a ultrapassar os que se referem à técnica.

7. Questionários

Um dos objetivos desta investigação é perceber como os professores de violino em Portugal avaliam a questão da musicalidade. Tendo construído uma definição de musicalidade, definido como um aluno se desenvolve e as suas implicações e, por último, exposto várias formas de avaliar, os seus prós e contras e como algumas escolas em Portugal realizam os seus critérios, pretendo agora comparar essa informação com a experiência dos docentes do ensino do violino em Portugal.

Para recolher a informação pretendida, elaborei um questionário na plataforma *Google Forms*, tendo sido divulgado através de diversas redes sociais. Este questionário destinou-se a professores de violino em Portugal que tenham que realizar avaliações dos seus alunos, aos quais foi apresentada a definição de musicalidade aplicada nesta tese. No final, o questionário obteve 26 respostas. É de notar que dois dos inquiridos apresentaram respostas idênticas, no entanto, não sendo possível confirmar se se trata de um inquirido que respondeu duas vezes, terei de considerar as duas respostas.

7.1. Análise e discussão dos resultados

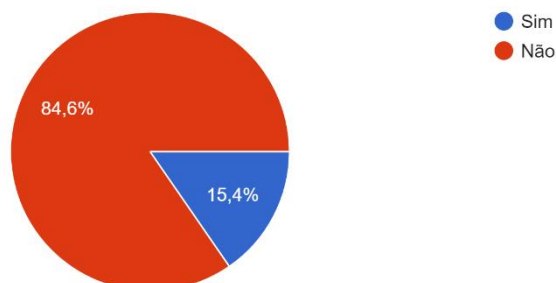
Por considerar que seja relevante para o questionário o discernimento de gerações diferentes, na primeira questão foi pedido para divulgarem os seus anos de experiência. O tempo de atividade letiva dos participantes varia entre os sete meses e os 44 anos, sendo o tempo médio de experiência de ensino 13,8 anos. O resultado desta questão mostra que este questionário conta com uma taxa de amostragem de indivíduos com vários níveis diferentes de experiência.

A segunda (Figura 6), terceira (Tabela 1) e quarta questões abordam o desenvolvimento da musicalidade, sendo que a maior parte considera que esta não se desenvolve numa idade específica.

Figura 6
Questão 2

Considera que a musicalidade se desenvolve numa idade específica?

26 respostas



Dos inquiridos que responderam afirmativamente à segunda questão, nenhum deu uma idade específica, mas sim um período em que esta se desenvolve. Duas das respostas mencionam a adolescência, sendo que um foi mais preciso ao mencionar os 12 a 13 anos de idade, e o outro deu um período maior, entre os seis e os 18 anos de idade. Por último, uma das respostas não se enquadra na questão.

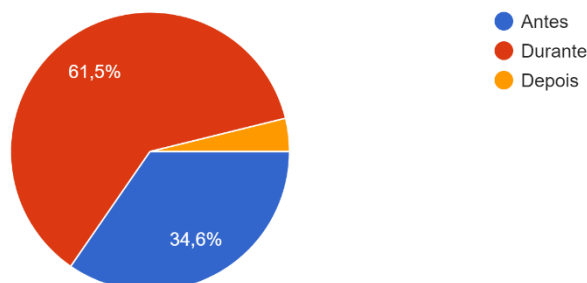
Tabela 1
Questão 3

Se sim, qual?
“12, 13 anos dependendo do género (adolescência).”
“Na altura da adolescência.”
“A musicalidade desenvolve-se sempre mas mais em idades dos 6 aos 18 anos”
“Na minha opinião, a musicalidade deve começar a ser estimulada no aluno logo desde o início em que o aluno começa a aprender um instrumento, de forma a tornar a musicalidade em algo o mais inacto possível.”

Por fim, a quarta questão (Figura 7) é referente a se a musicalidade se desenvolve antes, durante ou depois do domínio do instrumento, tendo quase dois terços considerado que se desenvolve durante, pouco mais de um terço considerado que é antes, e o restante ter considerado que é depois.

Figura 7
Questão 4

Considera que a musicalidade se desenvolve antes, durante ou depois do domínio do instrumento?
26 respostas



Estas questões tinham por objetivo comparar o parecer dos professores de violino em Portugal com os pressupostos da Teoria Espiral. Tal como Ben (1996) referiu, Swanwick e Tillman (1986) não tinham atribuído nenhuma idade específica para os estágios da Teoria Espiral, o que é corroborado pela resposta maioritária à segunda questão. Isto, juntamente com a quarta questão, na qual a maior parte considera que o desenvolvimento da musicalidade acontece durante o domínio do instrumento, valida a ideia de que é já no segundo estágio, Expressão, que se começa a demonstrar características de musicalidade e não antes de se ter contacto com o instrumento.

A questão seguinte, número cinco (Tabela 2), pretendia saber qual é a maior dificuldade que os professores de violino em Portugal têm no processo de avaliação. Queria compreender se há alguma dificuldade em comum que pudesse estar relacionada com o que foi discutido nesta investigação sobre a avaliação.

Tabela 2
Questão 5

Qual a maior dificuldade que encontra no processo de avaliar?
“O progresso de um aluno pode não seguir uma trajetória linear e é difícil comparar e classificar alunos diferentes.”
“O progresso de um aluno pode não seguir uma trajetória linear e é difícil comparar e classificar alunos diferentes.”
“Dificuldade na definição de um valor de avaliação absoluto, sendo muitas vezes a avaliação relativa a que prevalece.”
“Não tenho uma opinião formada.”
“Não encontro dificuldades”
“Atribuir um valor quantitativo a cada parâmetro de avaliação relativo à performance do aluno.”
“A desigualdade de opiniões entre o júri.”
“Atribuir uma nota quantitativa a parâmetros de valor subjetivo”
“Subjetividade”
“Acho que a maior dificuldade é não saber como avaliar, nomeadamente as competências musicais, pois, na minha ótica, as avaliações estão (de um modo geral) mais voltadas para a componente técnica.”
“Falta de flexibilidade nos parâmetros de avaliação”
“Não errar”
“A interpretação individual, musicalidade versus técnica musical”
“Decidir se leva em consideração ou não o trabalho realizado durante o ano”
“Quantificar alguns dos parâmetros de avaliação”
“Quando se trata de um aluno com alguma musicalidade, mas com dificuldades na técnica e no ritmo.”
“A subjetividade.”
“Parâmetros adequados a cada aluno individualmente.”
“Critérios pré definidos pela instituição”
“Parâmetros e comparação com outros alunos do mesmo ano.”
“A adaptação dos critérios a todos os alunos, pois há alguns alunos que têm as suas dificuldades específicas e que, por vezes, não são contempladas nos critérios de avaliação das instituições. Não de todas, mas de algumas”
“Aspetos psicológicos do aluno”
“O sentido do fraseado ”
“No processo da avaliação devemos ter em conta a musicalidade de cada um. A avaliação objectiva por isso é difícil. Alidade nata de qualquer aluno. Como todos os alunos são diferentes ,avaliar o perform”
“Subjetividade no processo; parâmetros pouco claros; Impossibilidade de “rever” a prova para uma segunda opinião.”
“A ambiguidade no conceito”

Ao interpretar as respostas, posso confirmar que a maioria das dificuldades que os inquiridos têm no processo de avaliar vai de encontro às questões levantadas por Johnson (1997), McPherson e Thompson (1998) Spruce (2002) e Mazur e Laguna (2017), sendo possível enquadrar as respostas em categorias.

A principal, e com grande maioria das respostas dos inquiridos, é a subjetividade. Na análise da literatura, e apesar de haver divergências na maior parte dos temas, não há

ninguém que considere que a música seja uma área desprovida de subjetividade. Existindo essa subjetividade, há certos elementos da avaliação que não podem ser avaliados objetivamente (Johnson 1997) e outros que necessitam inevitavelmente de interpretação (Mazur & Laguna, 2017), e por isso, compreensivelmente, geram dificuldade no processo de avaliação.

Outra das principais dificuldades observadas é a limitação dos critérios. Segundo as respostas, os critérios estão demasiado centrados na técnica, têm falta de flexibilidade e clareza, bem como são dificilmente adaptáveis às diferenças dos alunos. Já uma das respostas menciona que a dificuldade são os próprios critérios predefinidos, o que sustenta a afirmação de Johnson (1997) sobre a desnecessidade de predefinir critérios, uma vez que estes acabam sempre por depender da opinião do avaliador.

Isto leva à dificuldade seguinte posta pelos inquiridos, que está relacionada com a quantificação dos parâmetros. Havendo uma falta de quantificação ou até a impossibilidade de quantificar todas as componentes da avaliação (Jonhson, 1997), mais uma vez esta fica dependente da opinião do avaliador.

Não sendo possível quantificar todos os parâmetros, é inviável a avaliação absoluta de um aluno. Consequentemente, as avaliações acabam por ser relativas, ou seja, dependentes da comparação entre alunos, sendo esta outra das dificuldades apresentadas pelos inquiridos. Avaliar relativamente e sem poder quantificar todos os parâmetros exige que a avaliação dependa da opinião do avaliador e, consequentemente, seja subjetiva. Esta situação pode ser ainda mais difícil quando, tal como um dos inquiridos referiu, existe desigualdade na opinião dos avaliadores.

Relativamente à sexta e sétima questões (Figuras 8 e 9), primeiramente, é necessário indicar que a questão sete não era de carácter obrigatório, pois dependia da resposta positiva à questão anterior. Posto isto, três dos inquiridos responderam negativamente à sexta questão, no entanto responderam também à questão seguinte. Para além disso, outro dos inquiridos, apesar de ter respondido positivamente à questão seis, não respondeu à questão número sete. Por esse motivo não terei em conta duas respostas positivas e uma negativa à sétima questão, ficando também a faltar uma resposta. Não obstante, esta situação não constituiu uma alteração relevante para a estatística.

Figura 8
Questão 6

Quando avalia tem que utilizar critérios específicos obrigatórios?

26 respostas

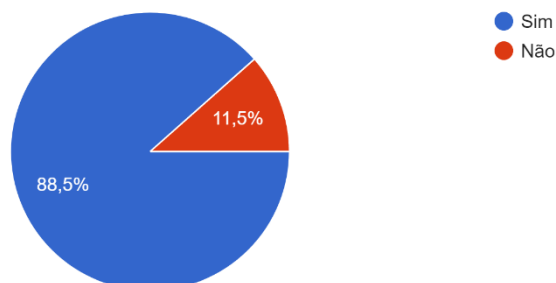
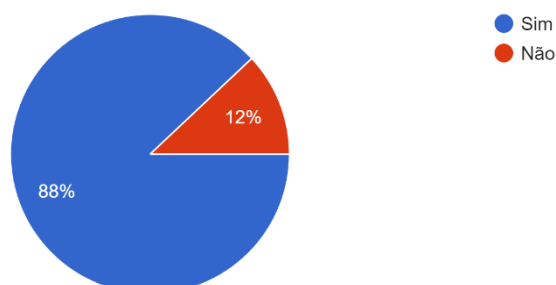


Figura 9
Questão 7

A musicalidade é um desses critérios?

25 respostas



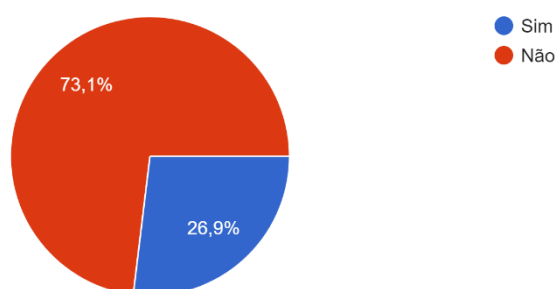
O propósito destas questões foi perceber se a maioria dos inquiridos têm de utilizar critérios específicos obrigatórios e se a musicalidade é um deles, tendo a grande maioria respondido positivamente a ambas. As respostas a estas questões sugerem uma prevalência da avaliação objetiva nas instituições de ensino de música em Portugal. Pode considerar-se possível que esta seja uma das causas para que uma das maiores dificuldades na avaliação sejam os próprios critérios.

A oitava questão (Figura 10) procura esclarecimento sobre a possibilidade de avaliar a musicalidade sem ter em conta as outras componentes de avaliação, como a afinação, ritmo, técnica etc.

Figura 10
Questão 8

Considera que a musicalidade pode ser avaliada sem ter em conta as outras componentes de avaliação (afinação, ritmo, técnica, leitura...)?

26 respostas



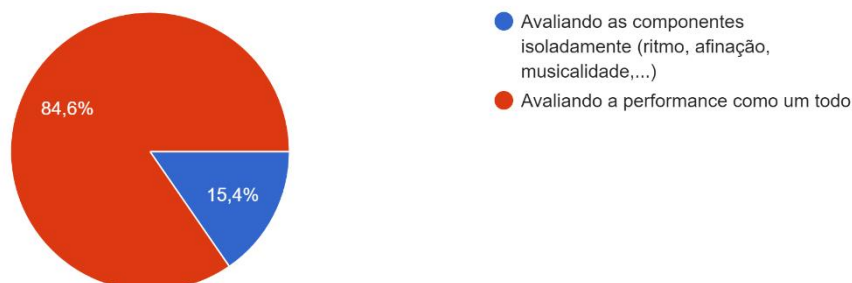
Nesta questão, sensivelmente três quartos dos inquiridos consideram que não seja possível. Este resultado sugere que a musicalidade está dependente das outras componentes de avaliação, corroborando a afirmação de França e Swanwick (2002) e Wiese (2011) de que a técnica serve a musicalidade.

A questão nove (Figura 11) procurava saber se os inquiridos avaliariam uma performance como um todo ou nas suas partes constituintes, sendo que a grande maioria considera que deve ser avaliada como um todo.

Figura 11
Questão 9

Como considera que uma performance deve ser avaliada?

26 respostas



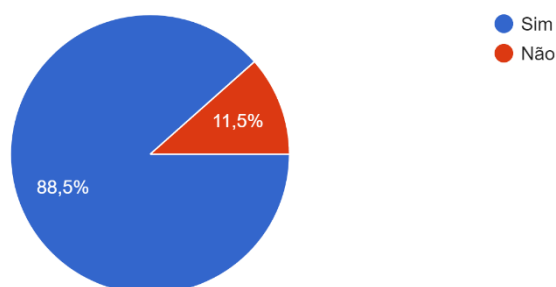
Este resultado suporta a posição de autores como Johnson (1997), McPherson e Thompson (1998), Spruce (2002) e Swanwick (1986), que consideram que não é somando a qualidade de cada componente da performance que se vai determinar a qualidade da mesma, mas sim partindo da impressão geral.

Nas duas perguntas seguintes (Figuras 12 e 13) foi questionado se a musicalidade devia ser avaliada e se esta se torna mais importante que a técnica ao longo do percurso do aluno.

Figura 12
Questão 10

Considera que a musicalidade deve ser avaliada de maneira diferente ao longo do percurso do aluno?

26 respostas

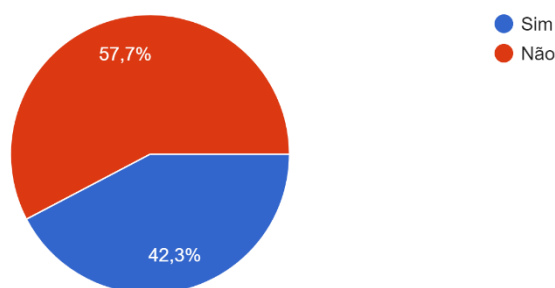


Segundo os resultados obtidos, a grande maioria considera que a musicalidade deve ser avaliada de maneira diferente ao longo do percurso do aluno. Este resultado articula-se com os estágios da Teoria Espiral, pois estes acompanham o desenvolvimento musical do aluno de maneira progressiva. As opiniões dos inquiridos também sustentam as afirmações anteriores sobre os critérios das escolas mencionadas no subcapítulo 6.3. Já na questão sobre a importância da musicalidade comparativamente à técnica, pouco mais de metade dos inquiridos considerou que a técnica continua a ter maior importância.

Figura 13
Questão 11

Considera que a musicalidade se torna mais importante que a técnica ao longo do percurso do aluno?

26 respostas



Este resultado contradiz os oito níveis de avaliação baseados na Teoria Espiral de Swanwick uma vez que estes implicam que, nos níveis mais altos, a técnica serve a musicalidade e o objetivo da performance é transmitir ideias musicais e criatividade. É de notar que, como se pode verificar na Figura 13, não parece haver um consenso forte nesta questão.

Por fim, as duas últimas questões são relativas ao *feedback* (Figuras 14 e 15). Já durante a investigação, parecia haver um consenso no levantamento bibliográfico sobre o *feedback* como uma, senão a melhor ferramenta de avaliação, independentemente da perspetiva, verificando-se a mesma situação nestas respostas.

Figura 14
Questão 12

Considera que os alunos devem receber feedback após uma avaliação?

26 respostas

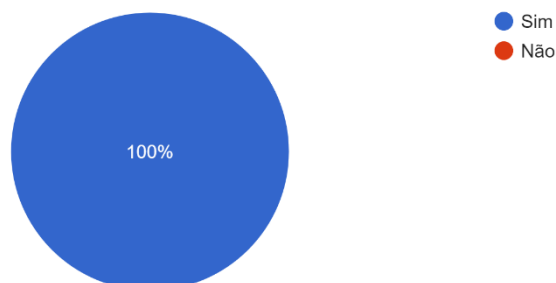
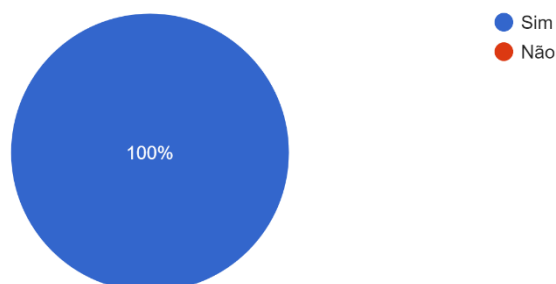


Figura 15
Questão 13

Considera que o feedback é uma boa ferramenta para transmitir a avaliação da musicalidade?

26 respostas



Os resultados são 100% positivos, em ambas as questões. Dar informação aos avaliados sobre a sua prestação parece ser um método eficaz para a progressão do aluno e desenvolvimento da musicalidade.

8. Considerações finais

Ao longo deste projeto de investigação, foi necessário conciliar a definição da musicalidade, o seu desenvolvimento nos alunos e as ferramentas e critérios para a sua avaliação. Deste modo, comecei por definir o que seria a musicalidade dentro deste contexto.

A musicalidade é a parte mais subjetiva da prática musical e esta característica torna qualquer definição do conceito uma “opinião”, mesmo que fundamentada por bibliografia. Apesar disso, a definição obtida nesta investigação parece aproximar-se à experiência que tenho da musicalidade enquanto músico e professor de música. Uma vez que considerei a musicalidade como uma forma de comunicação, esta está dependente do emissor e do recetor, o que torna esta componente da música ainda mais difícil de avaliar. Por este motivo, os docentes necessitam de alguma base que lhes permita observar o desenvolvimento musical do aluno.

Deste modo, a Teoria Espiral sugere um modelo estrutural do desenvolvimento musical do aluno que, naturalmente, abrange a musicalidade. Esta teoria põe em causa muitas das práticas de avaliação, desde a sua perspetiva às ferramentas utilizadas, oferecendo também uma alternativa, nomeadamente os oito níveis de avaliação de Swanwick. Tal como França (2004), considero que estes níveis deveriam ser aplicados como critérios de avaliação. Os critérios de avaliação das escolas a que tive acesso não vão de encontro à Teoria Espiral, pelo que, com esta investigação, possa trazer alguma clarividência para a eventual realização dos mesmos.

É de notar que a definição que dei para musicalidade nesta investigação demonstra ideias que vão de encontro à Teoria Espiral. Tanto na minha definição como na Teoria tem-se em conta a expressividade e a forma da música. Para além disso, quando se atinge os estágios mais elevados, desenvolve-se o individualismo e a comunicação através da música.

Com o questionário foi possível observar que os inquiridos, sendo estes professores de violino em Portugal, validam em grande parte a Teoria Espiral. Ademais, têm dificuldades com a subjetividade na avaliação e, conseqüentemente, com as limitações dos critérios predefinidos. Têm ainda preferência pela avaliação holística e concordam que os alunos devam receber feedback da sua avaliação.

Pretendi ainda aplicar a minha experiência obtida na Prática de Ensino Supervisionada nesta investigação. No entanto, apesar das aulas assistidas e lecionadas terem contribuído fortemente para a minha aquisição de conhecimentos sobre o ensino da musicalidade, para a temática da presente investigação necessitava de assistir ao processo de avaliar. Sendo assim, assistir à deliberação de um júri teria sido fundamental. Como dito anteriormente, tal não me foi permitido, o que me retirou a oportunidade de observar como o júri das provas assistidas realizou as suas avaliações e de realizar uma eventual comparação com a Teoria Espiral e as ferramentas de avaliação analisadas.

Com isto concluo que há uma necessidade de repensar a forma como os critérios de avaliação da musicalidade são estruturados nas escolas portuguesas, de modo a que estes incorporem a Teoria Espiral e os níveis de avaliação de Swanwick. Assim, as competências da musicalidade serão avaliadas à medida que os alunos as demonstrem, e não com base em critérios predefinidos. Adotando então uma perspetiva holística, a avaliação da musicalidade não pode estar separada das restantes componentes e o ato de avaliar, sendo este intrinsecamente subjetivo, deve depender da opinião e experiência do avaliador. A fim de promover um julgamento imparcial, este deverá dar *feedback* específico, de preferência por escrito, ao avaliado sobre o todo da sua performance. Isto permitirá ao avaliado ter um parecer personalizado sobre o seu desempenho que contribuirá para o seu progresso artístico.

Certamente esta temática não é recente, tendo Swanwick começado a discussão nos anos 80. No entanto, após 40 anos, a avaliação no ensino de música em Portugal parece concordar com uma “aproximação psicométrica” (Gembris, 1997, p. 19) em que se pode avaliar a musicalidade unicamente com parâmetros objetivos. Porém, a musicalidade é subjetiva, tal como a sua apreciação, sendo necessário outra prática na sua avaliação. Sendo assim, espero que esta investigação promova a busca de métodos e conceitos de avaliação na música, que incluam a subjetividade na área, resultando em melhores processos educativos e pedagógicos para os futuros alunos de violino em Portugal.

9. Referências bibliográficas

- Ben, L. M. D. (1996). *A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Sul]. Lume – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/130872>
- Bhandari, P. & Nikolopoulou, K. (2020, 3 de julho). *What is a Likert scale? Guide & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/likert-scale/>
- Brändström, S. (2007). Three perspectives on musicality. Em M. Kodejška, M. Kozinová & M. Miššíková (Eds.) *Everything depends on a good beginning* (pp. 108-111). Charles University. <http://www.czechcoordinatoreas.eu/DOCS/compendium%20of%20the%202005%20eas%20european%20music%20congress.pdf>
- Ciorba, C. R., & Smith, N. Y. (2009). Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/002242940933340>
- Costa, M. C., & Barbosa, J. F. (2015). Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. *Per Musi*, (31), 134–148. <https://doi.org/10.1590/permusi2015a3108>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Denis, J. M. (2017). Assessment in music: a practitioner introduction to assessing students. *National Association for Music Education*, 36(3), 1-9. <https://doi.org/10.1177/8755123317741489>
- Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (s.d.). *Projeto Educativo EMNSC 2019-2022*. <https://www.emnsc.net/>
- França, C. (2004). Dizer o indizível - considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *PER MUSI – Revista*

Acadêmica de Música, (10), 31-48.

<https://www.scribd.com/document/355556044/FRANCA-Cecilia-Dizer-o-indizivel-pdf>

França, C., Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical - teoria, pesquisa e prática. *EM PAUTA*, 13(21), 6-41.
https://core.ac.uk/display/303962752?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

Gembris, H. (1997). Historical phases in the definition of musicality. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 16(1-2), 17–25.
<https://doi.org/10.1037/h0094070>

Johnson, P. (1997). Performance as Experience: the problem of assessment criteria. *British Journal of Music Education*, 14(3), 271-282.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700001248>

Latimer, M. E., Bergee, M. J., & Cohen, M. L. (2010). Reliability and Perceived Pedagogical Utility of a Weighted Music Performance Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 168–183.
<http://www.jstor.org/stable/40666241>

Mazur-Socha, Z., & Laguna, M. (2017). Assessment of instrumental music performance: definitions, criteria, measurement. *Edukacja*, (5), 115-128.
https://www.researchgate.net/publication/321191081_Assessment_of_instrumental_music_performance_definitions_criteria_measurement

McPherson, G. E., & Thompson, W. F. (1998). Assessing music performance: Issues and influences. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 12–24.
<https://doi.org/10.1177/1321103X9801000102>

Pellegrino, K., Conway, C. & Russell, J. (2015). Assessment in Performance-Based Secondary Music Classes. *Music Educators Journal*, 102 (1), 48-55.
https://www.academia.edu/16428544/Assessment_in_performance_based_secondary_music_classes

Ribeiro, A. X. C. (2020). *Avaliação da performance musical: prática avaliativa no ensino especializado de música* [Dissertação de Mestrado, ESART – Escola Superior de

Artes Aplicadas]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7130>

Santos, C. G. A., Hentschke, L., & Fialkow, N. (2000). Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. *REVISTA DA ABEM* 8(5), 21-30. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/449>

Spruce, G. (2002). Assessment in the arts. In G. Spruce (Ed.). *Teaching Music in Secondary Schools: A Reader* (pp. 117-129). RoutledgeFalmer.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. Editora Moderna Ltda.

Wiese, T. (2011). *O(s)conceito(s) de musicalidade na perspectiva de experts, professores e bacharéis da área de flauta doce* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <http://hdl.handle.net/1884/32519>

Apêndices

Apêndice A

Formulário - Avaliação da Musicalidade - Critérios e Parâmetros

Avaliação da Musicalidade - Critérios e Parâmetros

Este questionário insere-se na investigação no âmbito da Prática de ensino Supervisionada do Mestrado de Ensino de Música da Universidade de Évora e destina-se a todos os professores de violino em Portugal que tenham que realizar avaliações dos seus alunos.

Sendo a musicalidade um tema subjetivo, para efeitos deste questionário, entenda-se a musicalidade como:

componente expressiva da música, quer executada ou ouvida, que transcende o material escrito, mas que não é independente da forma ou estética da obra e, apesar de ser individual, é uma forma de comunicação, estando por isso sujeita à apreciação do ouvinte.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Há quanto tempo leciona violino? *

2. Considera que a musicalidade se desenvolve numa idade específica? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Se sim, qual?

4. Considera que a musicalidade se desenvolve antes, durante ou depois do domínio do instrumento? *

Marcar apenas uma oval.

- Antes
 Durante
 Depois

5. Qual a maior dificuldade que encontra no processo de avaliar? *

6. Quando avalia tem que utilizar critérios específicos obrigatórios? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. A musicalidade é um desses critérios?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. Considera que a musicalidade pode ser avaliada sem ter em conta *
as outras componentes de avaliação (afinação, ritmo, técnica,
leitura...)?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Como considera que uma performance deve ser avaliada? *

Marcar apenas uma oval.

Avaliando as componentes isoladamente (ritmo, afinação,
musicalidade,...)

Avaliando a performance como um todo

10. Considera que a musicalidade deve ser avaliada de maneira *
diferente ao longo do percurso do aluno?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Considera que a musicalidade se torna mais importante que a *
técnica ao longo do percurso do aluno?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Considera que os alunos devem receber *feedback* após uma avaliação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Considera que o *feedback* é uma boa ferramenta para transmitir a avaliação da musicalidade? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexos

Anexo A

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio

Diário da República, 1.ª série—N.º 92—14 de maio de 2014

2819

Artigo 45.º

Ministério responsável

A AMT está adstrita ao ministério responsável pela área dos transportes.

Artigo 46.º

Entidades sujeitas aos poderes da AMT

Estão sujeitas aos poderes da AMT, nos termos dos presentes estatutos e demais legislação aplicável, todas as empresas e outras entidades que exercem atividades económicas no âmbito da mobilidade, dos transportes terrestres, fluviais, marítimos, ferroviários e respetivas infraestruturas.

Artigo 47.º

Responsabilidade

1 — Os titulares dos órgãos da AMT e os seus trabalhadores respondem civil, criminal, disciplinar e financeiramente pelos atos e omissões que praticem no exercício das suas funções, nos termos da Constituição e demais legislação aplicável.

2 — A responsabilidade financeira é efetivada pelo Tribunal de Contas.

Artigo 48.º

Sigilo

Os titulares dos órgãos da AMT e os seus trabalhadores, bem como os prestadores de serviços e seus colaboradores, estão sujeitos aos deveres de diligência e sigilo sobre os factos cujo conhecimento lhes advenha pelo exercício das suas funções e que não possam ser divulgados nos termos da lei.

Artigo 49.º

Prestação de informação

1 — No 1.º trimestre de cada ano de atividade, a AMT apresenta na comissão parlamentar competente da Assembleia da República o respetivo plano de atividades e a programação do seu desenvolvimento.

2 — A AMT elabora e envia, anualmente, à Assembleia da República e ao Governo, um relatório detalhado sobre a respetiva atividade e funcionamento no ano antecedente, sendo tal relatório objeto de publicação na sua página eletrónica.

3 — Sempre que tal lhes seja solicitado, os membros dos órgãos da AMT devem apresentar-se perante a comissão parlamentar competente, para prestar informações ou esclarecimentos sobre a respetiva atividade.

4 — Sem prejuízo de obrigações anuais inscritas na lei que aprova o Orçamento do Estado, a AMT deve observar o disposto no artigo 67.º da lei de enquadramento orçamental, aprovada pela Lei n.º 91/2001, de 20 de agosto.

Artigo 50.º

Página eletrónica

A AMT disponibiliza uma página eletrónica com os dados relevantes relativos às suas atribuições, nomeadamente:

a) Todos os diplomas legislativos que regulam a sua atividade, incluindo a lei-quadro das entidades reguladoras, os presentes estatutos e os seus regulamentos internos;

b) A composição dos órgãos, incluindo os respetivos elementos biográficos e remuneração;

c) Todos os planos de atividades, relatórios de atividades e planos plurianuais;

d) Todos os orçamentos e contas, incluindo os respetivos balanços;

e) Informação referente à sua atividade regulatória e sancionatória, nomeadamente as instruções vinculativas emitidas e as medidas cautelares aplicadas;

f) O mapa de pessoal, sem identificação nominal, e respetivo estatuto remuneratório e o sistema de carreiras.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Decreto-Lei n.º 79/2014

de 14 de maio

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Aquele regime, posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. Acresce que a necessária renovação dos quadros das escolas e a procura de novos docentes, que nos próximos anos começará progressivamente a fazer-se sentir, obrigam a preparar desde já da melhor forma as novas gerações de educadores e professores.

As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou

notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável.

Importa pois, numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar. Nesse sentido, o Governo regulamentou a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades para a admissão aos concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente, introduziu alterações na formação contínua de docentes e irá introduzir uma maior exigência na admissão aos cursos de educação básica.

O presente decreto-lei complementa este conjunto de medidas. Procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas, bem como de definir com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e pelas Portarias n.º 693/98, de 3 de setembro, e 192/2002, de 4 de março.

Entre as alterações introduzidas assinalam-se o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados.

Procede-se também ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência, ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento.

Introduzem-se igualmente mecanismos de fixação das vagas para os ciclos de estudos de licenciatura em Educação Básica e de mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino que visam assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo.

No quadro da transição entre a organização curricular atualmente em vigor e a aprovada pelo presente decreto-lei, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior promoverá a aplicação de procedimentos de avaliação e acreditação que, sempre que tal se revele possível, asse-

gurem o aproveitamento dos processos de avaliação e acreditação já realizados.

Por último, reconhecem-se, ainda, como habilitando profissionalmente para a docência os diplomas de Pós-Graduação em Ensino conferidos pelos cursos de pós-graduação nas especialidades de Ensino de Português e de Francês, Ensino de Português e de Inglês e Ensino de Português, criados pelo despacho n.º 19018/2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 27 de agosto, alterado pelo despacho n.º 20693/2003, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 28 de outubro, no período que decorreu entre a extinção do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores pela Lei n.º 16-A/2002, de 31 de maio, e a atribuição à Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, das competências daquele relativas ao sistema de acreditação da formação inicial de professores.

Foram ouvidos o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado, o Conselho das Escolas, a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e o Conselho Nacional de Educação.

Assim:

No desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objeto e âmbito

Artigo 1.º

Objeto

O presente decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Artigo 2.º

Âmbito

O presente decreto-lei aplica-se:

- Aos estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, que ministrem formação conducente à aquisição de habilitação profissional para a docência;
- Aos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.

CAPÍTULO II

Habilitação profissional para a docência

Artigo 3.º

Habilitação profissional e desempenho da atividade docente

A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente.

Artigo 4.º**Titulares de habilitação profissional para a docência**

Têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao presente decreto-lei, que dele faz parte integrante.

Artigo 5.º**Disciplinas**

As disciplinas abrangidas por cada grupo de recrutamento são fixadas por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

CAPÍTULO III**Princípios gerais e organização da formação****Artigo 6.º****Princípios gerais**

Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência têm como referenciais:

- a) Os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo;
- b) As orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos e matizes curriculares do ensino básico e do ensino secundário;
- c) Os programas e as metas curriculares;
- d) As orientações gerais de política educativa.

Artigo 7.º**Componentes de formação**

1 — Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional.

2 — A formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação.

3 — A aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente.

Artigo 8.º**Formação na área de docência**

1 — A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.

2 — A formação na área de docência inclui o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares.

Artigo 9.º**Formação na área educacional geral**

1 — A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.

2 — A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula.

Artigo 10.º**Formação em didáticas específicas**

A formação em didáticas específicas abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência.

Artigo 11.º**Iniciação à prática profissional**

1 — A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:

- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

2 — A prática supervisionada a que se refere a alínea a) do número anterior corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final referido na alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.º 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto.

Artigo 12.º

Formação na área cultural, social e ética

A formação na área cultural, social e ética abrange, nomeadamente:

- a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género;
- b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência;
- c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias;
- d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente.

CAPÍTULO IV

Estruturas curriculares

Artigo 13.º

Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica

1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 125;
- b) Área educacional geral: mínimo de 15;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 15;
- d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15.

2 — Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes:

- a) Português: 30;
- b) Matemática: 30;
- c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30;
- d) Expressões: 30.

Artigo 14.º

Estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nos domínios da Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico

1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar é de 90, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 6;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 24;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 39.

2 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é de 90, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 21;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32.

3 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 36;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48.

4 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 27;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 30;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48.

Artigo 15.º

Estruturas curriculares dos restantes ciclos de estudos

O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre a que se refere o anexo ao presente decreto-lei e não previstos no artigo anterior é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 18;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 30;
- d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42.

Artigo 16.º

Unidades curriculares comuns a vários ciclos de estudos

1 — Sempre que uma instituição ministre mais do que um ciclo de estudos de mestrado de entre aqueles a que se refere o anexo ao presente decreto-lei, a formação nas componentes referidas nas alíneas b) e d) do n.º 1 do artigo 7.º e, em parte, na componente referida na alínea e) do mesmo número, pode destinar-se, simultaneamente, a estudantes dos diferentes mestrados, em turmas com dimensões pedagógicamente aceitáveis.

2 — A formação na componente da área de docência pode igualmente destinar-se, simultaneamente, a estudantes de diferentes mestrados, regulados pelo presente decreto-lei ou por outros diplomas, em turmas com dimensões pedagógicamente aceitáveis.

CAPÍTULO V

Condições de ingresso

Artigo 17.º

Condições gerais de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 — É condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das

especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei, o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica.

2 — O órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior procede à avaliação da condição a que se refere o número anterior, adotando para tal a metodologia que considere mais adequada, de entre provas escritas ou orais, entrevistas ou provas documentais, ou uma combinação destas.

3 — Integram o processo individual do estudante todos os documentos relacionados com a avaliação a que se refere o número anterior, incluindo as provas escritas que o mesmo efetuou.

Artigo 18.º

Condições específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 — As regras específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei são fixadas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior nos termos do n.º 2 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, com respeito pelo disposto nos números seguintes.

2 — Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 1 a 5 do anexo ao presente decreto-lei os titulares da licenciatura em Educação Básica.

3 — Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei aqueles que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:

a) Sejam titulares de uma habilitação académica superior a que se referem as alíneas a) a c) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto;

b) Tenham obtido, quer no quadro da habilitação académica a que se refere a alínea anterior, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade constantes do anexo ao presente decreto-lei.

4 — Podem ainda candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei aqueles que reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, e satisfaçam os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade constantes do mesmo anexo.

5 — Podem igualmente candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei, aqueles que apenas tenham obtido

75 % dos créditos dos requisitos mínimos de formação fixados para a respetiva especialidade no mesmo anexo.

6 — Na situação prevista no número anterior, a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e outras definidas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, fica condicionada à obtenção dos créditos em falta.

7 — O órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior verifica, para efeitos de ingresso em cada ciclo de estudos de mestrado, se a formação de cada candidato satisfaz, quantitativa e qualitativamente os créditos mínimos de formação fixados para a especialidade no anexo ao presente decreto-lei.

Artigo 19.º

Vagas

1 — O número máximo de vagas para novas admissões no ciclo de estudos de licenciatura em Educação Básica e nos ciclos de estudos de mestrado regulados pelo presente decreto-lei é fixado anualmente pelas instituições de ensino superior, com a devida antecedência, tendo em consideração:

a) Os recursos humanos e materiais da instituição, em particular no que se refere à adequação do respetivo corpo docente;

b) A rede de escolas cooperantes a que se refere o artigo 22.º e a disponibilidade de orientadores cooperantes a que se refere o artigo 23.º;

c) Os limites que tenham sido fixados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior no ato da acreditação;

d) Os limites estabelecidos pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, para o funcionamento das instituições de ensino superior.

2 — No que se refere às instituições de ensino superior público, a fixação das vagas a que se refere o número anterior está igualmente subordinada às orientações gerais estabelecidas pelo membro do Governo responsável pela área do ensino superior, ouvidos os organismos representativos das instituições, tendo em consideração, designadamente:

a) As necessidades do sistema educativo;

b) A racionalização da oferta formativa;

c) A política nacional de formação de recursos humanos.

3 — As instituições de ensino superior comunicam, anualmente, à Direção-Geral do Ensino Superior, o número de vagas que fixarem nos termos dos números anteriores, acompanhados da respetiva fundamentação.

4 — O membro do Governo responsável pela área do ensino superior pode, por despacho fundamentado, alterar o número de vagas se não for cumprido o disposto nos n.ºs 1 e 2.

5 — A Direção-Geral do Ensino Superior procede à divulgação do número de vagas nos ciclos de estudos referidos no n.º 1.

6 — Não é permitida a transferência das vagas fixadas nos termos dos números anteriores entre ciclos de estudo e entre instituições de ensino superior.

CAPÍTULO VI

Concessão do grau de mestre

Artigo 20.º

Condições para a concessão do grau de mestre

1 — O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

- a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ciclo de estudos de mestrado; e
- b) Da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

2 — No caso previsto nos n.ºs 5 e 6 do artigo 18.º, o grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei é conferido aos que, reunindo as condições previstas no número anterior, satisfaçam, cumulativamente, os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade.

CAPÍTULO VII

Recursos e formação prática

Artigo 21.º

Recursos materiais

Os estabelecimentos de ensino superior que pretendem organizar e ministrar ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei devem assegurar que os mesmos são realizados em condições adequadas à sua natureza e aos níveis e ciclos de educação e ensino a que se destinam, ponderando os seguintes recursos:

- a) Edifícios;
- b) Equipamentos;
- c) Espaços letivos e para o estudo independente, a realizar individualmente ou em grupo;
- d) Laboratórios;
- e) Bibliotecas;
- f) Bases de dados;
- g) Centros de recursos multimédia e salas de informática com acesso à Internet;
- h) Outros meios auxiliares de ensino.

Artigo 22.º

Escolas cooperantes

1 — Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada.

2 — Os protocolos previstos no número anterior regulam a colaboração institucional com carácter plurianual e

devem prever, sempre que possível, que cada escola cooperante acolha alunos das várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior.

3 — Dos protocolos devem constar as seguintes indicações:

- a) Níveis e ciclos de educação e ensino e disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada;
- b) Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante;
- c) Número de lugares disponíveis para os estudantes de cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina;
- d) Funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes, incluindo os estudantes;
- e) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante;
- f) Condições para a participação dos estudantes noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes;
- g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior.

4 — Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar-se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade.

5 — Cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respetivos órgãos de gestão.

Artigo 23.º

Orientadores cooperantes

1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

2 — Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar;
- b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

3 — Em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, excecional e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional.

4 — Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão.

5 — No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.

6 — Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados sempre que se desloquem para participar em ações de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

Artigo 24.º

Princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada

1 — A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.

2 — Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:

- a) Do orientador cooperante;
- b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou do coordenador do conselho de docentes ou, no caso do ensino particular ou cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes.

3 — A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.

CAPÍTULO VIII

Qualidade, acreditação e avaliação

Artigo 25.º

Desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos

Para o desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos, os estabelecimentos de ensino superior:

- a) Asseguram o contributo de outras entidades interessadas, incluindo escolas, associações de professores, sociedades científicas, diplomados pelos ciclos de estudos e outros membros da comunidade; e
- b) Consideram os resultados dos processos de acreditação e de avaliação.

Artigo 26.º

Acreditação

1 — No processo de acreditação dos ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior articula-se com os serviços do Ministério da Educação e Ciência designadamente no que se refere à verificação da satisfação das condições referentes às escolas cooperantes e aos orientadores cooperantes.

2 — A acreditação dos ciclos de estudos referidos no número anterior considera, para além das condições gerais previstas no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.º 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, as condições especiais fixadas no presente decreto-lei, referentes:

- a) Aos processos de verificação das condições de ingresso a que se referem os artigos 17.º e 18.º;
- b) À estrutura dos currículos fixada pelos artigos 13.º a 15.º;
- c) Ao nível da formação nas unidades curriculares da área de docência;
- d) À adequada qualificação avançada dos docentes nos domínios correspondentes às unidades curriculares cuja ministração asseguram;
- e) Ao cumprimento dos requisitos fixados pelos artigos 22.º e 23.º referentes às escolas cooperantes, aos protocolos com estas e aos orientadores cooperantes;
- f) Aos princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada a que se refere o artigo 24.º

Artigo 27.º

Medidas de promoção da qualidade, inovação e mobilidade

1 — O Ministério da Educação e Ciência toma as medidas adequadas à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nos ciclos de estudos de qualificação profissional para a docência, em particular nos grupos de recrutamento em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema, ou quando se justifique a reconversão para outra área de docência.

2 — As medidas referidas no número anterior podem abranger a promoção da mobilidade de estudantes e docentes que for relevante para o desenvolvimento de competências docentes no domínio da dimensão europeia da educação e da formação.

Artigo 28.º

Acompanhamento

O Ministério da Educação e Ciência assegura, em colaboração com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, a elaboração, em cada triénio, de um relatório de acompanhamento da aplicação do regime jurídico aprovado pelo presente decreto-lei, do qual constem recomendações para a promoção da qualidade do sistema de habilitação profissional para a docência.

CAPÍTULO IX

Disposições transitórias e finais

Artigo 29.º

Regime aplicável às atuais habilitações profissionais

1 — Aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido.

2 — Adquirem igualmente habilitação profissional para a docência no grupo ou grupos de recrutamento respetivos os que venham a concluir um ciclo de estudos organizado nos termos dos Decretos-Leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, desde que nele estejam inscritos nos anos letivos de 2013-2014 ou 2014-2015.

Artigo 30.º

Novas admissões

A partir do ano letivo de 2015-2016, inclusive, só podem ter lugar novas admissões de estudantes em ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência quando estes sejam organizados nos termos do presente decreto-lei.

Artigo 31.º

Rede de formação

Na rede pública, o financiamento para as formações a que se referem os n.ºs 1 a 8 do anexo ao presente decreto-lei, é orientado, prioritariamente, para os estabelecimentos de ensino politécnico e para as universidades em cuja área geográfica e administrativa de inserção não exista instituto politécnico público dotado de unidade orgânica vocacionada especificamente para a formação de educadores e de professores.

Artigo 32.º

Reconhecimento de diplomas

1 — São reconhecidos como habilitando profissionalmente para a docência os diplomas conferidos pelos cursos de pós-graduação em Ensino de Português e de Francês, Ensino de Português e de Inglês e Ensino de Português, criados pelo despacho n.º 19 018/2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 27 de agosto, alterado pelo despacho n.º 20 693/2003, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 28 de outubro.

2 — O reconhecimento é conferido para o grupo ou grupos de recrutamento que abranja as áreas de docência em que o diplomado é titular do grau de licenciado e do diploma e em que tenha realizado o estágio pedagógico.

3 — O diretor-geral da Administração Escolar, ouvida a Direção-Geral do Ensino Superior, publica em despacho a lista dos diplomados abrangidos pelo presente artigo, o grupo ou grupos de recrutamento para que lhes é reconhecida habilitação profissional, a data de obtenção do diploma e a classificação da habilitação profissional.

4 — Os efeitos do reconhecimento reportam-se à data da atribuição do diploma.

Artigo 33.º

Norma revogatória

Sem prejuízo do disposto no artigo 29.º, são revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro;
- b) O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro;
- c) A Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 20 de março de 2014. — *Pedro Passos Coelho* — *Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato*.

Promulgado em 9 de maio de 2014.

Publique-se.

O Presidente da República, ANIBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 12 de maio de 2014.

O Primeiro-Ministro, *Pedro Passos Coelho*.

ANEXO

(a que se refere o artigo 4.º)

Especialidades do grau de mestre, requisitos mínimos de formação para ingresso e grupos de recrutamento

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre	Grupos de recrutamento
1	Educação Pré-Escolar	Licenciatura em Educação Básica	100 Pré-escolar
2	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	110 1.º Ciclo do Ensino Básico
3	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	100 110 Pré-escolar 1.º Ciclo do Ensino Básico
4	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	110 200 1.º Ciclo do Ensino Básico Português e Estudos Sociais/ História
5	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	110 230 1.º Ciclo do Ensino Básico Matemática e Ciências da Natureza
6	Ensino de Português e Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Inglês	220 Português e Inglês
7	Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	240 Educação Visual e Tecnológica
8	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	250 Educação Musical

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
9	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Português.	300	Português
10	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário.	80 a 100 créditos em Português 40 a 60 créditos em Latim e Estudos Clássicos.	300 310	Português Latim e Grego
11	Ensino de Português e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Alemão.	300 340	Português Alemão
12	Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Espanhol.	300 350	Português Espanhol
13	Ensino de Português e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Francês.	300 320	Português Francês
14	Ensino de Português e de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Inglês.	300 330	Português Inglês
15	Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Inglês.	330	Inglês
16	Ensino de Inglês e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês 60 a 80 créditos em Alemão.	330 340	Inglês Alemão
17	Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês 60 a 80 créditos em Espanhol.	330 350	Inglês Espanhol
18	Ensino de Inglês e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês 60 a 80 créditos em Francês.	330 320	Inglês Francês
19	Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.	120 créditos em Filosofia.	410	Filosofia (S)
20	Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em História.	400	História
21	Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Geografia.	420	Geografia
22	Ensino de Economia e de Contabilidade.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	430	Economia e Contabilidade
23	Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário.	120 créditos em Matemática.	500	Matemática
24	Ensino de Física e de Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	510	Física e Química
25	Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	520	Biologia e Geologia
26	Ensino de Energias, de Eletrónica e de Automação.	150 créditos no conjunto das três áreas disciplinares e nenhuma com menos de 40 créditos.	540	Eletrotécnica
27	Ensino de Informática.	120 créditos em Informática.	550	Informática

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
28	Ensino de Ciências Agropecuárias	120 créditos em Ciências Agropecuárias	560	Ciências Agropecuárias
29	Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Artes Visuais	600	Artes Visuais
30	Ensino de Música (1)	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, em Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	(2)	
31	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.	120 créditos em Educação Física e Desporto	260 620	Educação Física Educação Física
32	Ensino de Dança (3)	120 créditos em Prática da Dança e em Teoria da Dança e nenhuma com menos de 25 créditos.	(4)	

(1) As instituições de ensino superior podem optar por concretizar os ciclos de estudos de mestrado com as referências 11, 12, 13 e 14 através de um único ciclo de estudos. Nesse caso, a denominação do ciclo de estudos é, conforme os casos, uma das seguintes: (i) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 340); (ii) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 350); (iii) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 320); (iv) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 330).

(2) As instituições de ensino superior podem optar por concretizar os ciclos de estudos de mestrado com as referências 16, 17 e 18 através de um único ciclo de estudos. Nesse caso, a denominação do ciclo de estudos é, conforme os casos, uma das seguintes: (i) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 340); (ii) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 350); (iii) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 320).

(3) Em áreas de especialização adequadas a cada um dos grupos a que se refere a Portaria n.º 192/2002, de 4 de março.

(4) Grupos fixados pela Portaria n.º 192/2002, de 4 de março.

Os créditos são indicados segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos previsto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho.

I SÉRIE



Depósito legal n.º 8814/85 ISSN 0870-9963

Diário da República Eletrónico:

Endereço Internet: <http://dre.pt>

Contactos:

Correio eletrónico: dre@incm.pt

Tel.: 21 781 0870

Fax: 21 394 5750

Toda a correspondência sobre assinaturas deverá ser dirigida para a Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Unidade de Publicações Oficiais, Marketing e Vendas, Avenida Dr. António José de Almeida, 1000-042 Lisboa

Anexo B

Conservatório de Música de Águeda - Critérios de Avaliação



Disciplina de Violino

Critérios de Avaliação para a Iniciação Musical - 1º ciclo

Domínios de Avaliação	Critérios de Avaliação	Instrumentos de Avaliação			Ponderação
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação psico-motora; • Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; • Qualidade do som; • Realização de diferentes articulações e dinâmicas; • Fluência da leitura; • Agilidade e segurança na execução; • Respeito pelo andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Capacidade de interpretar o estilo da obra; • Capacidade de formulação e apreciação crítica; • Capacidade de abordar e explorar repertório novo; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. 	Participação e desempenho das tarefas pedagógicas propostas	35%	A V A L I A Ç Ã O C O N T Í N U A	60%
Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Apresentação do material necessário para a aula; • Interesse e empenho na disciplina; • Método de estudo; • Atitude na sala de aula; • Cumprimento das tarefas atribuídas; • Regularidade e qualidade do estudo; • Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); • Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares. 	Observação direta	25%		
Performativos	<ul style="list-style-type: none"> • Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte; • Rigor da indumentária apresentada; • Sentido de fraseado; • Qualidade sonora; • Realização de diferentes articulações e dinâmicas; • Fluência, agilidade e segurança na execução; • Manutenção do andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Controlo de stress; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato. 	Provas de Frequência	20%	A V A L I A Ç Ã O P E R I Ó D I C A	40%
		Audições	20%		

AValiação FINAL

- A avaliação na Iniciação Musical (1º ciclo) expressa-se qualitativamente. Sendo que **F** (Fraco) corresponde a valores entre 0 e 19%, **NS** (Não Satisfaz) de 20% a 49%, **S** (Satisfaz) de 50% a 69%, **SB** (Satisfaz Bem) de 70% a 89% e **EX** (Excelente), de 90% a 100%.
- A avaliação tem um peso de 30% (1ºP), 30% (2ºP) e 40% (3ºP).

Disciplina de Violino

CrITÉrios de Avaliação para o Curso Básico - 2º ciclo

Domínios de Avaliação	CrITÉrios de Avaliação	Instrumentos de Avaliação			Ponderação
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação psico-motora; • Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; • Qualidade do som; • Realização de diferentes articulações e dinâmicas; • Fluência da leitura; • Agilidade e segurança na execução; • Respeito pelo andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Capacidade de interpretar o estilo da obra; • Capacidade de formulação e apreciação crítica; • Capacidade de abordar e explorar repertório novo; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. 	Participação e desempenho das tarefas pedagógicas propostas	35%	AVALIAÇÃO CONTÍNUA	60%
Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Apresentação do material necessário para a aula; • Interesse e empenho na disciplina; • Método de estudo; • Atitude na sala de aula; • Cumprimento das tarefas atribuídas; • Regularidade e qualidade do estudo; • Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); • Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; 	Observação direta	25%		
Performativos	<ul style="list-style-type: none"> • Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte. • Rigor da indumentária apresentada; • Sentido de fraseado; • Qualidade sonora; • Realização de diferentes articulações e dinâmicas; • Fluência, agilidade e segurança na execução; • Manutenção do andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Controlo de stress; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato. 	Provas de Frequência	20%	AVALIAÇÃO PERIÓDICA	40%
		Audições	20%		

AVALIAÇÃO FINAL

- A avaliação do 2º ciclo expressa-se quantitativamente. Sendo que o nível 1 corresponde a valores entre 0 e 19%, 2 de 20% a 44%, 3 de 45% a 69%, 4 de 70% a 89% e 5, de 90% a 100%.
- No final do 2º Ciclo (correspondente ao 2º grau) os alunos têm obrigatoriamente que realizar uma prova de avaliação global, que compreende uma prova prática de instrumento, com um júri constituído por 3 professores.
- A avaliação tem um peso de 30% (1ºP), 30% (2ºP) e 40% (3ºP) e a prova global tem um peso de 30% na avaliação final da disciplina.

Disciplina de Violino

Critérios de Avaliação para o Curso Básico - 3º ciclo

Domínios de Avaliação	Crítérios de Avaliação	Instrumentos de Avaliação			Ponderação
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação psico-motora; • Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; • Qualidade do som; • Realização de diferentes articulações e dinâmicas; • Fluência da leitura; • Agilidade e segurança na execução; • Respeito pelo andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Capacidade de interpretar o estilo da obra; • Capacidade de formulação e apreciação crítica; • Capacidade de abordar e explorar repertório novo; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. 	Participação e desempenho das tarefas pedagógicas propostas	35%	A V A L I A Ç Ã O	60%
	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Apresentação do material necessário para a aula; • Interesse e empenho na disciplina; • Método de estudo; • Atitude na sala de aula; • Cumprimento das tarefas atribuídas; • Regularidade e qualidade do estudo; • Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); • Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; 				
Performativos	<ul style="list-style-type: none"> • Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte. • Rigor da indumentária apresentada; • Sentido de fraseado; • Qualidade sonora; • Realização de diferentes articulações e dinâmicas; • Fluência, agilidade e segurança na execução; • Manutenção do andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Controlo de stress; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato. 	Provas de Frequência	20%	A P E R I Ó D I C A	40%
		Audições	20%		

AVALIAÇÃO FINAL

- A avaliação do 3º ciclo expressa-se quantitativamente. Sendo que o nível 1 corresponde a valores entre 0 e 19%, nível 2 de 20% a 44%, nível 3 de 45% a 69%, nível 4 de 70% a 89% e o nível 5, de 90% a 100%.
- No final do 3º Ciclo (correspondente ao 5º grau) os alunos têm obrigatoriamente que realizar uma prova de avaliação global, que compreende uma prova prática de instrumento, com um júri constituído por 3 professores.
- A avaliação tem um peso de 30% (1ºP), 30% (2ºP) e 40% (3ºP) e a prova global tem um peso de 30% na avaliação final da disciplina.

Disciplina de Violino

CrITÉrios de Avaliação para o Curso Complementar – Secundário

Domínios de Avaliação	CrITÉrios de Avaliação	Instrumentos de Avaliação			Ponderação
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação psico-motora; • Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; • Qualidade do som; • Realização de diferentes articulações e dinâmicas; • Fluência da leitura; • Agilidade e segurança na execução; • Respeito pelo andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Capacidade de interpretar o estilo da obra; • Capacidade de formulação e apreciação crítica; • Capacidade de abordar e explorar repertório novo; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. 	Participação e desempenho das tarefas pedagógicas propostas	30%	A V A L I A Ç Ã O	50%
	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Apresentação do material necessário para a aula; • Interesse e empenho na disciplina; • Método de estudo; • Atitude na sala de aula; • Cumprimento das tarefas atribuídas; • Regularidade e qualidade do estudo; • Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); • Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; 				
Performativos	<ul style="list-style-type: none"> • Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte. • Rigor da indumentária apresentada; • Sentido de fraseado; • Qualidade sonora; • Realização de diferentes articulações e dinâmicas; • Fluência, agilidade e segurança na execução; • Manutenção do andamento que as obras determinam; • Capacidade de concentração e memorização; • Controlo de stress; • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato. 	Provas de Frequência	25%	A P E R I Ó D I C A	50%
		Audições	25%		

AVALIAÇÃO FINAL

- A avaliação para o Curso Complementar é expressa numa escala de 0 a 20 valores.
- No final do Secundário (correspondente ao 8º grau) os alunos têm obrigatoriamente que realizar uma prova de avaliação global, que compreende uma prova prática de instrumento, com um júri constituído por 3 professores.
- A avaliação tem um peso de 30% (1ºP), 30% (2ºP) e 40% (3ºP) e a prova global tem um peso de 30% na avaliação final da disciplina.

Anexo C

Conservatório de Aveiro Calouste Gulbenkian – Critérios de Avaliação



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE CORDAS
Grupo disciplinar: VIOLINO
2022/2023



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 25%; 2º Período = 40%; 3º Período = 35%

1º, 2º, 3º CICLO E SECUNDÁRIO*					
*Os critérios, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar, são da inteira responsabilidade do professor					
Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação		%
COGNITIVOS: APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Aquisição de competências essenciais e específicas;	Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; Qualidade do som trabalhado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Utilização correta das dedilhações para cada nota; Fluência da leitura; Agilidade e segurança na execução;	Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado. * Cumprimento da quantidade de programas mínimo exigido. ** Audições / Projetos artísticos	50%	AVALIAÇÃO CONTÍNUA
	Domínio dos conteúdos programáticos;	Respeito pelo andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra; Capacidade de formulação e apreciação crítica; Capacidade de abordar e explorar repertório novo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte.			
DIMENSÃO SOCIAL E HUMANA (ATTITUDES E VALORES):	Hábitos de estudo; Responsabilidade e autonomia; Espírito de tolerância, de cooperação e de solidariedade; Intrapessoalidade; Autoestima; Autoconfiança; Socialização; Motivação; Postura; Civismo.	Assiduidade e pontualidade; Apresentação do material necessário para a aula; Interesse e empenho na disciplina; Métodos de estudo; Atitude na sala de aula; Cumprimento das tarefas atribuídas; Regularidade e qualidade do estudo; Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares;	Provas de Avaliação de final de período letivo (Júri de 3 professores) ***	30%	AVALIAÇÃO PERIÓDICA
PERFORMATIVOS PSICO/MOTORES:	Sentido de: Espetáculo; Responsabilidade artística; Compromisso artístico.	Postura em palco; Rigor da indumentária apresentada; Sentido de fraseado; Qualidade sonora; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Fluência, Agilidade e segurança na execução; Manutenção do andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato.			

Anexo D

Conservatório de Guimarães – Critérios de Avaliação



SMG - CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES
DEPARTAMENTO DE CORDAS | DISCIPLINA: VIOLINO

2020 / 2021

5. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1º, 2º, 3º CICLO e SECUNDÁRIO			
DOMÍNIO	CRITÉRIOS GERAIS	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
C O N T I V O	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados em momentos de avaliação (provas de avaliação)*; - Resultados dos trabalhos propostos; - Desempenho em contexto de aula; - Percepção e técnica musical; - Coordenação motora; - Capacidade de autorregulação; - Transferir e aplicar conhecimentos adquiridos, a novos contextos; - Criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Postura ao instrumento: Postura corporal Coordenação psico-motora - Técnica da mão esquerda: Afinação - Técnica de arco: Sonoridade Articulação e dinâmicas - Capacidade de reprodução do texto musical: Sentido de ritmo e pulsação Fluência da leitura musical - Segurança na execução - Adequação ao estilo e estética musical: Sentido de harmonia e de frase musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Provas de avaliação trimestrais; - Observação sistemática nas aulas; - Avaliação contínua; - Cumprimento da quantidade de programa mínimo exigido
S Ó C I O - A F E T I V O	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de organização e responsabilidade; - Interesse, empenho e participação do aluno; - Relação interpessoal; - Cooperação e dinâmica de grupo; - Cumprimento das normas e regulamento estipulado; - Autonomia e aplicação dos métodos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade e pontualidade; - Apresentação do material necessário para a aula; - Empenho, interesse e sentido de responsabilidade; - Atitude em sala de aula; - Participação nas aulas; - Estudo individual regular e cumprimento das tarefas atribuídas; - Respeito pelo professor, pelos materiais e equipamento; - Participação em atividades relacionadas com a disciplina; - Postura em palco. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação sistemática nas aulas; - Observação nas apresentações públicas.

* Ponderação da prova global de 2º grau na nota do 3º período = 20%; Ponderação da prova global de 5º grau na nota do 3º período = 40%;
Ponderação da prova global (recital) de 8º grau na nota final da disciplina= 40%.

Anexo E

Conservatório de Música de Viseu Dr. José de Azeredo Perdigão – Critérios de Avaliação



Conservatório de Música de Viseu Dr. José de Azeredo Perdigão



Grupo disciplinar: Cordas Friccionadas – Violino

Critérios de Avaliação – Instrumento/Canto

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 30%; 2º Período = 30%; 3º Período = 40%

1º, 2º, 3º CICLO E SECUNDÁRIO					
Domínios da Avaliação	Áreas/ Temas Principios	Perfil de Aprendizagens Essenciais Específicas	Áreas de Competências e Descritores de Desempenho e Perfil do Aluno	Parâmetros / Instrumentos de Avaliação	%
COGNITIVOS: APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Compreensão e realização técnica Compreensão e realização musical Leitura e repertório Desempenho na performance Criatividade Sentido de Espetáculo; Responsabilidade e compromisso artístico; Saber; Aprendizagem;	O Aluno deve: <ul style="list-style-type: none">Desenvolver a consciência de uma postura corporal correta;Trabalhar e desenvolver a coordenação psico-motora;Compreender estruturas formais;Compreender e desenvolver o sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado;Ser capaz de desenvolver progressivamente a velocidade e a regularidade da pulsação;Desenvolver uma correta noção de qualidade do som trabalhado, na qual se inclui a compreensão e realização de diferentes articulações e dinâmicas;Desenvolver a leitura musical no instrumento;Demonstrar agilidade e segurança na execução do repertório;Adquirir uma noção estética (caráter e estilo) das obras/compositores trabalhados;Adquirir e desenvolver a capacidade de concentração e autonomia para o estudo individual;Ser capaz de realizar uma formulação e apreciação crítica, assim como de diagnosticar problemas e formular opções de resolução;	Conhecedor / Sabedor / Culto / Informado A, B, G, I, J Criativo A, C, D, J Criativo / Analítico A, B, C, D, G Indagador / Investigador C, D, F, H, I Sistematizador / Organizador A, B, C, I, J Questionador A, F, G, I, J Autoavaliado A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	Desenvolvimento Global do Aluno Observação direta <ul style="list-style-type: none">Trabalhos de CasaEstudo em CasaMemorizaçãoMusicalidadePosturaRigor de LeituraSentido rítmico e melódicoTécnica <ul style="list-style-type: none">Performance (Audições, Concertos e Concursos)Provas (frequências) * 1º e 2º Ciclos ** 3º Ciclo *** Secundário	40%* 30%** 20%*** 10%* 20%** 30%*** 30%
	ATTITUDES E VALORES	- Base humanista; - Inclusão; - Espírito de tolerância, de cooperação e de solidariedade; - Autoconfiança; - Socialização; - Motivação; - Postura; - Civismo; - Hábitos de estudo; - Responsabilidade e autonomia;	<ul style="list-style-type: none">Concentração, interesse e empenho na disciplina;Apresentação do material necessário para a aula;Métodos e hábitos de estudo;Atitude na sala de aula;Cumprimento das tarefas atribuídas;Regularidade e qualidade do estudo;Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola);Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte;Assiduidade e pontualidade;Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares;Curiosidade, reflexão e inovação;Cidadania e participação;	Respeitador da diferença do outro A, B, E, F, H Comunicador / Desenvolvimento da linguagem e da oralidade A, B, D, E, H Participativo/ Colaborador B, C, D, E, F Responsável / Autónomo C, D, E, F, G, I, J Cuidador de si e do outro B, E, F, G	Observação direta

A grelha de avaliação, conforme os indicadores, é preenchida de acordo com o observado diretamente nas aulas, na convivência escolar do aluno e demais elementos existentes. Com base no Currículo do Ensino Básico/Secundário, nas Aprendizagens Essenciais baseadas no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>).

Conforme tabela em anexo (ACPA, Descritores e Valores), baseada no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Ponderação da prova global de 2º grau e da prova global de 5º grau na nota do 3º período = 30%; Ponderação da prova global/recital de 8º grau na nota do 3º período = 50%

Anexo F

Escola de Música do Conservatório Nacional – Critérios de Avaliação

Escola de Música do Conservatório Nacional - Classes de Instrumento e Canto - Critérios de Avaliação

Parâmetros a avaliar	Avaliação contínua								PG	PG	PG
	1º g	2º g	3º g	4º g	5º g	6º g	7º g	8º g	2º (30%)	5º (30%)	8º (50%)
Domínio Técnico / Produção sonora											
Postura corporal											
Rigor rítmico											
Rigor na articulação											
Independência de movimentos / coordenação motora	60%	60%	50%	50%	45%	40%	40%	35%	70%	50%	45%
Correção da leitura											
Dedilhação / Digitação											
Clareza da execução/afinação											
Respiração											
Projeção e qualidade sonora / Ressonância											
Vibrato											
Domínio Interpretativo / Artístico											
Compreensão formal e estilística											
Coerência musical											
Articulação											
Fraseado											
Qualidade sonora	10%	10%	20%	20%	25%	30%	30%	35%	20%	40%	45%
Personalidade artística											
Omamentação (música antiga)											
Presença / Atitude em palco											
Teatralidade (canto)											
Concentração											
Execução de memória											
Domínio atitudes											
Regularidade / Qualidade do trabalho											
Assiduidade											
Pontualidade	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%			
Empenho e motivação											
Disponibilidade para participar nas atividades programadas pela escola											
Concentração											
Cumprimento dos conteúdos programáticos	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%			
Opções de repertório									10%	10%	10%