



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Artes Aplicadas

A introdução da criação musical como componente curricular no ensino de piano

Reflexão e estratégias de implementação

Diogo Filipe Veloso dos Santos
Mestrado em Ensino da Música - Piano

Orientadores

Cristina Maria Gonçalves Pereira
Maria Luísa Tender Corrêa

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música - Piano, realizada sob a orientação científica do categoria profissional do orientador Doutor nome do orientador, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Junho 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora, Natalia Riabova
Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora, Cristina Maria Gonçalves Pereira
Professora Adjunta Aposentada do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutora, Patrícia Giliberti
Professora de Piano do Conservatório de Música de Matera (Itália)

Dedicatória:

À Sara Pissarro e ao Vasyl Tsanko por serem os meus maiores apoios durante esta fase da minha vida académica.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Cristina Pereira todo o empenho desde o início da minha dissertação e à Professora Luísa Tender por ter sido minha mentora desde o início do mestrado.

À Professora Ana Ester Tavares por ter tido um impacto enorme no meu percurso musical e académico e por se disponibilizar para me ajudar sempre que possível. Esta dissertação assenta nos alicerces construídos por ela com muita dedicação e carinho.

Ao Professor Alexandre Rodrigues e ao Conservatório de Música e Artes do Centro pelo apoio em todos os projetos que envolveram a presente pesquisa.

À Escola de Artes da Bairrada, à professora Teresa Raminhos, à Professora Inês Lamela e ao Professor Luís Cardoso pela oportunidade de estagiar na sua escola.

Aos meus *besties* do 9º ano por terem sido uma turma exemplar e aos meus próprios alunos por me ensinarem muito e me permitirem crescer como professor e músico todos os dias.

Resumo:

A implementação da criação musical como ferramenta pedagógica no ensino do piano é o foco da presente investigação. O principal objetivo é promover uma aprendizagem significativa, autônoma e eficaz. Parte-se da premissa de que a composição e a improvisação podem desempenhar um papel central no desenvolvimento musical dos alunos. A análise das peças desenvolvidas pelos alunos avalia as suas competências criativas ao nível rítmico, melódico, harmónico e outros elementos como dinâmicas, articulação e andamento. O enquadramento teórico baseia-se nas teorias de: Carl Rogers, na zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygotsky; no modelo de Keith Swanwick sobre o desenvolvimento musical; bem como nos contributos de John Paynter e Lucy Green para a valorização da criatividade no ensino formal. A posterior análise de dois projetos práticos que exploram a criação musical como estratégia educativa servem como exemplo para o presente projeto. A investigação propõe integrar a composição no currículo de piano e analisa de que forma esta prática pode influenciar a aquisição de competências. Participaram dois grupos de alunos: um grupo experimental, que desenvolveu quatro composições ao longo do ano letivo, e um grupo de controlo, que foi monitorizado com dois momentos de avaliação mas que seguiu um percurso tradicional ao longo do ano. Os dados foram recolhidos através de observação direta, entrevistas e análise musical das peças. Os resultados revelam uma melhoria gradual das competências criativas, e indiretamente, a evolução de competências de leitura, da compreensão de parâmetros musicais anteriormente mencionados e até da execução técnica. A atividade teve também implicações positivas na articulação entre a prática instrumental e os conteúdos teóricos de formação musical. A proposta resultante apresenta duas vias possíveis de implementação: uma abordagem autodirigida, na qual o professor integra livremente a criação musical nas suas aulas; e uma abordagem formal, articulada com a instituição, com possível colaboração entre docentes de diferentes disciplinas. Sugere-se que a criação musical no ensino de piano é uma prática pedagógica eficaz, capaz de fomentar a identidade musical dos alunos e de responder às exigências da educação artística contemporânea, através de uma aprendizagem mais participativa, reflexiva e criativa.

Palavras chave:

Criação musical; Ensino de piano; Aprendizagem Significativa; Implementação autodirigida; Implementação institucional.

Abstract:

This project explores the role of musical composition as a learning tool in piano education, aiming to facilitate more substantial, independent, and engaging learning outcomes. It argues that composition and improvisation can be useful in the development of students' technical, expressive, and creative abilities. The pieces were analysed using criteria designed to assess their creative skills in areas such as rhythm, melody, and harmony, as well as other musical elements including dynamics, articulation, and tempo. Theoretical framework integrates Carl Rogers' self-directed learning theory, Lev Vygotsky's zone of proximal development, and Keith Swanwick's model of musical development, supplemented by John Paynter and Lucy Green, who advocate for the inclusion of creativity in formal education in music. The study also draws on the analysis of two practical projects that serve as reference points for the design of the present work. The study recommends the inclusion of composition as a normal part of the piano curriculum and explores the degree to which creating original work could affect learning basic musical skills. The investigation comprised an experimental group and a control group. The students on the first one created four different pieces during the school year. The second one followed a more conventional, repertoire-based programme and was assessed at two points during the year. Data were gathered by direct observation, semi-structured interviews, and analysis of the students' original scores. Findings reveal that integrating creative activities into piano lessons enhances students' understanding of musical parameters such as rhythm, melody, harmony, and style. It also assists positively in the areas of sight-reading and even technical skills. Furthermore, students demonstrated increased attention and expressiveness, as well as an increased integration between instrumental practice and the theory material taught during music theory courses. Two models of implementation are proposed: a self-directed model, in which teachers adopt autonomous creative strategies in teaching; and a formal model, in which institution-level coordination and inter-disciplinary discussion among teachers takes place. The study suggests that including musical creation within piano pedagogy not only becomes possible but highly beneficial, offering a way towards more integrative and reflective musicianship, as well as promoting individual musical identity in pupils in line with the demands of 21st-century artistic education.

Keywords:

Musical creation; Piano education; Meaningful learning; Self-directed implementation; Institutional implementation.

Índice:

Parte I- Prática de Ensino Supervisionada:.....	22
1. Caracterização Escolar	22
1.1. Escola de Artes da Bairrada	22
1.2. Equipa pedagógica	22
1.3. Parcerias e protocolos	22
2. Caracterização da prática pedagógica	24
2.1. Caracterização da disciplina de piano.....	24
2.2. Ensino da disciplina de classe de conjunto –Improvisação	31
3. Caracterização dos alunos e turmas	31
3.1. Instrumento - Piano.....	31
3.2. Classe de conjunto – improvisação	32
4. Relatórios e planos de aula	33
4.1. Relatórios das aulas de piano	33
4.2. Planificações das aulas de piano:	36
4.3. Relatórios das aulas de classe de conjunto	42
4.4. Planificações das aulas de classe de conjunto	44
5. Síntese da prática pedagógica: Reflexões e avaliações	46
5.1. Instrumento.....	46
5.2. Classe de conjunto: Improvisação	48
6. Atividades extracurriculares:	50
6.1. <i>Sonatinas para piano</i> : Concerto comentado	51
7. Conclusões.....	51

Parte II – O Papel da Criatividade no Ensino de Piano	53
1. Introdução:	53
2. Fundamentos teóricos da criatividade na educação musical	56
2.1. Construção da individualidade e aprendizagem autodirigida: Contributos de Carl Rogers.....	56
2.2. Teoria da espiral do desenvolvimento musical de Keith Swanwick	58
2.3. Modelos de Criatividade no Contexto Musical – Peter Webster:	60
2.4. A Teoria do <i>Scaffolding</i>: Lev Vygotsky e Jerome Bruner.....	62
2.5. Aprendizagem informal e práticas criativas na educação formal: Contributos de Lucy Green:	65
3. Fundamentos teóricos da composição como ferramenta pedagógica:	68
3.1. John Paynter: a técnica como fundamentação do processo composicional	69
3.2. June Boyce-Tillman: Criatividade como processo de inovação e reinterpretação.....	70
3.3. David J. Elliott: A expressão como elemento fundamental da música ..	71
4. A composição como ferramenta pedagógica:	73
4.1. “Call For Scores” por Ana Ester Tavares	73
4.2. “Momento Livre” e a disciplina de improvisação na escola de artes da Bairrada.....	76
5. Síntese integrativa:.....	79
5.1. Interdisciplinaridade no Ensino Musical.....	79
5.2. O Papel do Professor como Espectador Ativo	80
5.3. Autonomia e Individualismo no Processo de Aprendizagem.....	81
5.4. Aquisição de Competências Criativas	81
5.5. Desenvolvimento da Expressividade e da Identidade Musical	81
5.6. Motivação Intrínseca e o Papel da Criação	82
5.7. Integração da Teoria e da Prática	82
5.8. Feedback e Avaliação Formativa.....	83
6. Plano de Investigação e Metodologia.....	84
6.1. Questões de investigação e objetivos:	84
6.3. Metodologia:.....	85
Instrumentos de Análise:.....	85
6.4. Amostra:.....	86
6.5. Técnicas de Recolha de Dados:	87
<i>Critérios de Análise de Dados:</i>	Erro! Marcador não definido.
6.6. Procedimentos e Cronograma:	94
7. Apresentação e Análise dos Resultados:	97
7.1. Análise de Peças do Grupo Experimental:	97
7.2. Análise de Peças do Grupo de Controlo:.....	129
7.3. Entrevistas:	146
7.4. Triangulação de dados:	150
7.5. “Call for Scores”:	165
8. A implementação da criação musical como componente do currículo:	168

8.5.	Avaliação formativa vs. sumativa da criação:	169
8.6.	A formação e predisposição dos professores:	171
8.7.	Equidade e acessibilidade da criação musical:	172
8.8.	Propostas práticas de implementação do projeto:	173
9.	Reflexões Finais:	181
9.1.	Contributos da Investigação:	181
9.2.	Limitações e Perspetivas Futuras	182
9.3.	Reflexões Pessoais e Implicações para a Prática Docente	183
10.	Conclusão:	184
11.	Bibliografia	187

Índice de figuras

- Figura 1** — Distribuição de alunos por ano escolar
- Figura 2** — Matriz da Prova Global de 5º grau. Disciplina de Piano
- Figura 3** — Cartaz da atividade desenvolvida pelo professor estagiário.
- Figura 4** — Peça da etapa inicial do aluno 1.
- Figura 5** — peça para a mão esquerda do aluno 1.
- Figura 6** — Peça para as duas mãos do aluno 1.
- Figura 7** — Peça da etapa final do aluno 1.
- Figura 8** — peça da etapa inicial da aluna 2.
- Figura 9** — peça para a mão esquerda da aluna 2.
- Figura 10** — peça para as duas mãos da aluna 2.
- Figura 11** — peça da etapa final da aluna 2.
- Figura 12** — peça da etapa inicial do aluno 3.
- Figura 13** — peça da mão esquerda do aluno 3.
- Figura 14** — peça para as duas mãos do aluno 3.
- Figura 15** — peça da etapa final do aluno 3.
- Figura 16** — peça da etapa inicial do aluno 4.
- Figura 17** — peça da etapa final do aluno 4.
- Figura 18** — peça da etapa inicial da aluna 5.
- Figura 19** — peça da etapa final da aluna 5.
- Figura 20** — peça da etapa inicial da aluna 6.
- Figura 21** — peça da etapa final da aluna 6.
- Figura 22** — Cartaz do concerto *Call for Scores*.

Índice de siglas e abreviaturas

EAB – Escola de Artes da Bairrada

ATC – Análise e Técnicas de Composição

M/m – Maior/menor (usado para escalas e tonalidades)

G – Grau (ex.: “4.º G” para 4.º Grau)

D.m. – Duas mãos (no contexto das peças compostas)

M.e. – Mão esquerda (idem)

Lista de tabelas

Tabela 1 — Critérios de avaliação semestral do quinto grau na disciplina de piano na EAB

Tabela 2 — Fórmula de avaliação semestral para o quinto grau

Tabela 3 — Conteúdos programáticos da disciplina de piano

Tabela 4 — Matriz de avaliação para as provas semestrais

Tabela 5 — Primeiro exemplo de relatório de aula de piano

Tabela 6 — Segundo exemplo de relatório de aula de piano

Tabela 7 — Primeiro exemplo de planificação de aula de piano

Tabela 8 — Segundo exemplo de planificação de aula de piano

Tabela 9 — Primeiro exemplo de relatório de aula da classe de conjunto

Tabela 10 — Segundo exemplo de relatório de aula da classe de conjunto

Tabela 11 — Primeiro exemplo de planificação de aula da classe de conjunto

Tabela 12 — Segundo exemplo de planificação de aula da classe de conjunto

Tabela 13 — Distribuição da amostra por grupo

Tabela 14 — Critérios de análise das peças a serem criadas pelos alunos integrantes da investigação

Tabela 15 — Estrutura das entrevistas a serem conduzidas no final do projeto

Tabela 16 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial do aluno

Tabela 17 — Tabela de análise quantitativa da peça para a mão esquerda do aluno 1

Tabela 18 — Tabela de análise quantitativa da peça para as duas mãos do aluno 1

Tabela 19 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final do aluno 1

Tabela 20 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial da aluna 2

Tabela 21 — Tabela de análise quantitativa da peça para a mão esquerda da aluna 2

Tabela 22 — Tabela de análise quantitativa da peça para as duas mãos da aluna 2

Tabela 23 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final da aluna 2

Tabela 24 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial do aluno 3

Tabela 25 — Tabela de análise quantitativa da peça para a mão esquerda do aluno 3

Tabela 26 — Tabela de análise quantitativa da peça para as duas mãos do aluno 3

Tabela 27 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final do aluno 3

Tabela 28 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial do aluno 4

Tabela 29 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final do aluno 4

Tabela 30 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial da aluna 5

Tabela 31 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final da aluna 5

Tabela 32 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial da aluna 6

Tabela 33 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final da aluna 6

- Tabela 34** — Entrevista ao aluno 1
Tabela 35 — Entrevista à aluna 2
Tabela 36 — Entrevista ao aluno 3
Tabela 37 — Entrevista ao aluno 4
Tabela 38 — Entrevista à aluna 5
Tabela 39 — Entrevista à aluna 6
Tabela 40 — Evolução da avaliação quantitativa das peças do aluno 1
Tabela 41 — Evolução da avaliação quantitativa das peças da aluna 2
Tabela 42 — Evolução da avaliação quantitativa das peças do aluno 3
Tabela 43 — Evolução da avaliação quantitativa das peças do aluno 4
Tabela 44 — Evolução da avaliação quantitativa das peças da aluna 5
Tabela 45 — Evolução da avaliação quantitativa das peças da aluna 6
Tabela 46 — Comparação entre métodos de integração: autônoma e formal

Lista de anexos

Anexo 1 — Relatórios e Planificações de Aula.

Parte I- Prática de ensino supervisionada

Parte I- Prática de ensino supervisionada:

1. Caracterização escolar

1.1. Escola de artes da Bairrada

A Escola de Artes da Bairrada (EAB) é uma instituição de ensino artístico especializado com paralelismo pedagógico, homologada pela Direção Regional de Educação do Centro em julho de 2003. A sua criação resultou de um esforço conjunto entre a União Filarmónica do Troviscal e a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro, em colaboração com o Ministério da Educação, que participaram na manutenção e dinamização da EAB. Em março de 2010, a EAB foi constituída como associação independente, mantendo um protocolo de colaboração com a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro. Nesta transição, a licença definitiva de funcionamento, obtida em 2007 junto da Direção Regional de Educação do Centro, foi transferida para a nova associação. Atualmente, a EAB realiza mais de 100 apresentações públicas por ano, promovendo intercâmbios com outras escolas e incentivando a participação em concursos e atuações externas. A formação artística oferecida cria condições para uma maior qualidade nos agrupamentos regionais e para o prosseguimento profissional artístico de muitos jovens. A EAB proporciona, anualmente, o primeiro contato com a música e a dança a dezenas de crianças, criando bases para uma formação mais completa e até mesmo revelando vocações. Este ensino promove uma disciplina de trabalho criativa, desenvolvendo a autoestima e a consciência da importância do esforço coletivo, contribuindo para a formação de personalidades mais completas e preparadas para o futuro.

1.2. Equipa pedagógica

A equipa pedagógica da escola é composta por Inês Lamela, Presidente da Direção Pedagógica, e Luís Cardoso, membro da Direção Pedagógica. A coordenação dos diversos departamentos está distribuída da seguinte forma: Bruno Estima (Percussão e Sopros-Metals, Comunicação Externa e Equipamentos), Carla Monteiro (Ciências Musicais, Provas, Concurso Interno e Coordenação da PAA), Joana Valente (Teclas-Canto, Atividades Internas, Provas e Concurso Interno), Sérgio da Silva Neves (Sopros-Madeiras, AEC, Estágios UA, Bandas Filarmónicas e Concurso Interno) e Davide Domingues Amaral (Cordas, Orquestras, Dança e Organização de Participações Externas).

1.3. Parcerias e protocolos

A EAB desenvolve o seu trabalho com base em diversas parcerias e protocolos que fortalecem a sua missão educativa: Câmara Municipal de Oliveira do Bairro: Apoio logístico ao nível de infraestruturas, cedência de equipamentos e recursos humanos, apoio financeiro, e colaboração na realização de atividades.

Ministério da Educação: Apoio financeiro e pedagógico aos cursos de música em regime articulado.

- Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro: Parceria pedagógica para cursos básicos e secundários
- Agrupamento de Escolas de Anadia: Parceria pedagógica para cursos básicos
- Colégio Nossa Senhora de Assunção: Parceria pedagógica para cursos básicos
- Instituto Duarte Lemos: Parceria pedagógica para cursos básicos.
- Centro Ambiente Para Todos e Solsil: Parcerias no programa de expressão musical em creches e infantários
- Universidade de Aveiro: Colaboração em estágios profissionais e atividades artísticas e pedagógicas

O presente projeto de prática de ensino supervisionada está a ser desenvolvido na Escola EB 2,3 Dr. Acácio de Azevedo que pertence ao Agrupamento de Escolas de Oliveira de Bairro.

2. Caracterização da prática pedagógica

2.1. Caracterização da disciplina de piano

A classe de piano do Conservatório integra, no ano letivo de 2024/2025, um total de 42 alunos, distribuídos pelos diversos níveis de ensino: pré-escolar, iniciação, ensino básico, ensino secundário e curso livre. A distribuição dos alunos por anos de escolaridade está representada na figura 1.

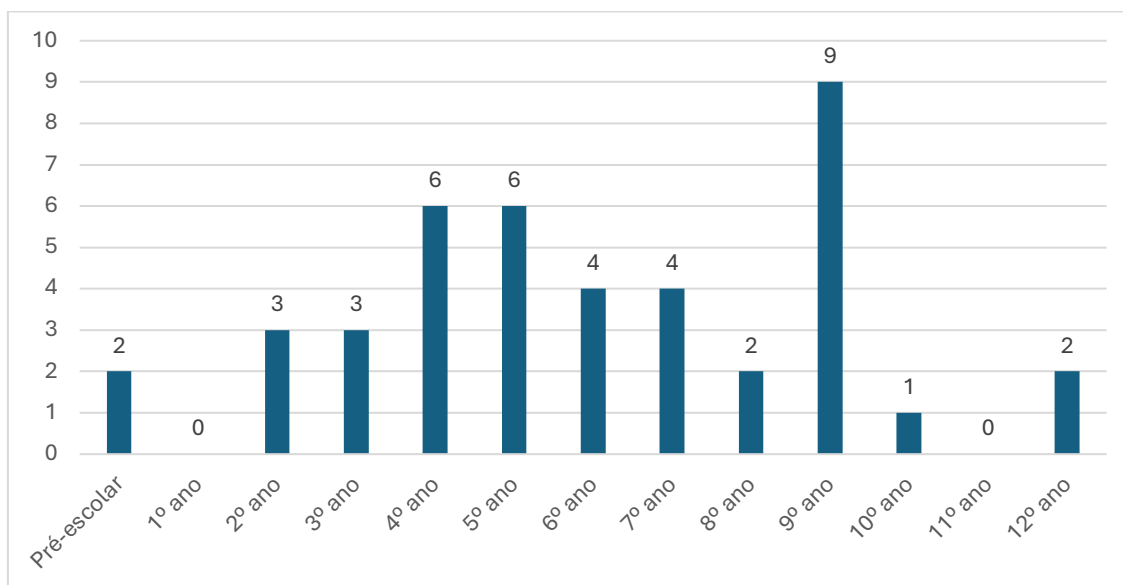


Figura 1 — Distribuição de alunos por ano escolar

A escola oferece três modalidades de ensino distintas: cursos livres (financiados pelos próprios alunos ou encarregados de educação), cursos articulados (em parceria com o estado) e os cursos supletivos que oferecem o mesmo programa que os articulados (financiados pelos próprios alunos).

Curso livre: 9 alunos (abrangendo diferentes níveis, desde o 5.º ano até estudantes universitários e adultos)

Relativamente ao regime de ensino, a classe de piano está organizada da seguinte forma:

Ensino Articulado (básico): 20 alunos

Ensino Supletivo (iniciação): 12 alunos

Ensino Supletivo (básico): 6 alunos

Ensino Supletivo (secundário): 2 alunos

Curso Livre: 9 alunos

O corpo docente da disciplina de piano é composto por quatro professoras responsáveis pelos cursos oficiais e uma professora adicional para o curso livre.

Desempenho e evolução da classe

Com base nas avaliações finais do primeiro semestre, o desempenho global da classe de piano pode ser considerado razoável a bom. Embora exista uma certa homogeneidade no ritmo de evolução, observa-se a presença de

alguns alunos que se destacam positivamente, assim como outros que enfrentam dificuldades em cumprir os requisitos mínimos.

Entre os desafios comuns enfrentados pelos alunos, destaca-se a dificuldade inicial na prática autónoma, uma lacuna que tende a ser superada com o tempo. A memorização pode também constituir um obstáculo para alguns alunos, dependendo das estratégias adotadas pelos respetivos professores. O medo do palco é outra preocupação recorrente, influenciando o desempenho nas audições e apresentações públicas.

No entanto, a EAB promove o diálogo entre os professores da escola, sendo por via de reuniões ou projetos, para colmatar as dificuldades que possam aparecer no corpo discente.

Recursos e estruturas de apoio

No que diz respeito ao acesso a instrumentos para estudo, considera-se que a maioria dos alunos dispõe de um piano ou teclado em casa. No entanto, a qualidade desses instrumentos varia. Os alunos iniciantes, na sua maioria, usam teclados digitais com teclas leves e número de oitavas reduzido, antes de adquirirem instrumentos mais adequados à sua progressão musical.

A escola não possui pianos para alugar ou para requisição, mas disponibiliza salas de estudo sempre que não estão a decorrer aulas, permitindo que os alunos possam praticar o instrumento dentro do horário escolar através da marcação prévia junto da secretaria.

Dinâmica das aulas e estruturação do ensino

A carga horária semanal das aulas individuais de piano está distribuída da seguinte forma:

Iniciação: 1 aula de 50 minutos por semana (2 alunos por bloco)

Ensino Básico: 1 aula de 50 minutos por semana (1 aluno por bloco)

Ensino Secundário (supletivo): 1 aula de 50 minutos por semana

Ensino Secundário (articulado): 2 aulas de 50 minutos por semana (sem alunos de piano neste regime no presente ano letivo).

No que concerne às aulas de grupo, existem disciplinas opcionais, como Instrumento de Tecla/Acompanhamento e Improvisação, que são lecionadas em grupos de dois alunos. As aulas de Composição e Criação (CC) Improvisação incluem todos os alunos de uma mesma turma de Formação Musical, promovendo a interação entre diferentes instrumentos.

Estratégias pedagógicas e desenvolvimento criativo

A presença de avaliações frequentes, incluindo audições públicas e provas internas, tem-se revelado uma estratégia eficaz na consolidação da aprendizagem e no incremento da motivação dos estudantes.

Para fomentar a criatividade e a motivação dos alunos, são promovidas diversas iniciativas dentro e fora da disciplina de piano. Para além do repertório tradicional, a disciplina contempla também um momento livre onde o aluno

poderá escolher entre trabalhar uma peça de repertório não clássico, ou até mesmo criar a sua própria composição. Adicionalmente, são organizadas masterclasses e workshops que permitem aos alunos contactar com diferentes abordagens interpretativas e pedagógicas.

Desta forma, a classe de piano apresenta um ambiente de aprendizagem diversificado, com desafios próprios, e com um conjunto de estratégias e recursos destinados a promover a evolução técnica, interpretativa e criativa dos seus alunos.

Programa anual do 9º ano

Objetivos gerais:

- Promover o gosto e o respeito pela música através da prática.
- Promover o gosto pelo piano.
- Conhecer o instrumento da forma mais abrangente possível, explorando todas as suas potencialidades sonoras técnicas, de acordo com o nível de desenvolvimento.
- Promover a apreciação estética e a compreensão da música, desenvolvendo o sentido crítico.
- Desenvolver as competências técnicas previstas para cada nível, nomeadamente ao nível da coordenação psico-motora, igualdade digital, velocidade e utilização correta da dedilhação
- Desenvolver as competências musicais previstas para cada nível, nomeadamente ao nível do sentido de pulsação e sentido rítmico, qualidade de fraseio, qualidade de som, noção de estilo e adequação da interpretação, memorização.
- Desenvolver as competências performáticas através da participação em apresentações públicas em audições, concertos ou recitais.
- Promover a adoção de comportamentos, atitudes e rotinas que permitam ao aluno atingir com sucesso os objetivos propostos.
- Desenvolver as competências criativas no domínio da improvisação/composição. Arranjo, aplicando os conhecimentos técnicos e musicais adquiridos.
- Desenvolver autonomia na resolução de problemas.
- Promover o uso do instrumento fora dos conteúdos propostos nas aulas, potenciando todo o conhecimento e competências adquiridas

Estratégias gerais:

- Procurar-se-á atribuir conteúdos adequados ao gosto e à capacidades do aluno.
- Conforme o nível de compreensão e maturidade do aluno, poder-se-á usar ora uma metodologia mais intuitiva baseada na demonstração (em que o aluno imita o professor) ora uma metodologia mais científica baseada na análise (promovendo a compreensão dos objetivos de estudo).

- O professor deverá, para além do seu próprio exemplo, usar todo o tipo de tecnologias e materiais (cd's, dvd's, internet, gravadores) que possam ajudar o aluno a perceber melhor o instrumento e fomentar o interesse em aprender.
- Sabendo que uma grande parte do trabalho na aula de instrumento passa pelo processo de imitação do professor, são altamente recomendadas estratégias de gravação vídeo para partilha com os alunos, de forma a que, especialmente nos alunos mais novos ou em início do seu percurso de aprendizagem, haja um modelo que lhes permita ter maior consciência e capacidade de correção no seu trabalho individual.
- Sempre que o professor entender ser necessário e pertinente, pode pedir ao aluno o envio de gravações do seu trabalho em casa, com objetivos pré-estabelecidos.

Critérios gerais		1º semestre		2º semestre	
Avaliação contínua a)	Comportamento e interesse pela atividade musical	10%	70%	10%	70%
	Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas	60%		60%	
Avaliações		15%		15% b) c)	
Performance (audições)		15%		15% d)	
TOTAL		100%		100%	

Tabela 1 — Critérios de avaliação semestral do quinto grau na disciplina de piano na EAB

a) Aspetos a ter em conta na avaliação contínua:

- Comportamento e interesse pela atividade musical:

- Assiduidade, pontualidade e responsabilidade
- Relacionamento com o professor e com os colegas
- Participação
- Interesse
- Concentração
- Organização e Material

- Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas:

- Desenvolvimento técnico do instrumento
- Desenvolvimento motor
- Capacidade de leitura
- Memória musical
- Interpretação musical
- Criatividade

- Trabalhos de casa
- Progressão
- b) Apresentação obrigatória de momento criativo livre na 2a prova de avaliação.
- c) Recital público para alunos de 2o, 5o e 8o grau. Estes alunos estão dispensados de fazer audição, sendo o peso da nota de recital de 30% no cálculo da nota final do semestre.
- d) Apresentação obrigatória do momento criativo livre em audição.

1o semestre	2o semestre
Nota final	$(\text{Nota } 1\text{o semestre} \times 4) + (\text{nota } 2\text{o semestre} \times 6) 10$

Tabela 2 — Fórmula de avaliação semestral para o quinto grau

Conteúdos:

O resultado do percurso de aprendizagem e desenvolvimento de competências no domínio da disciplina de instrumento é, inevitavelmente, espelhado na forma como o aluno toca, ou seja, na forma como se apresenta enquanto performer, quer perante os seus professores, que num contexto de apresentação pública. Assim sendo, na disciplina de piano a planificação do trabalho anual constrói-se a partir da definição de objetivos a atingir anualmente, divididos entre os dois momentos de avaliação previstos. Não quer isto dizer que se aprende para ser avaliado, mas sim que se aprende para ser músico, para tocar, para ser *performer*, para partilhar.


É importante referir que os objetivos e conteúdos programáticos definidos nas planificações e matrizes apresentadas à frente são objetivos mínimos: se um aluno mostra capacidade de trabalho e competências que lhe permitem abordar mais conteúdos, ou de maior dificuldade, em relação aos que estão estabelecidos para o seu nível, o professor tem a total liberdade para traçar um percurso mais ambicioso.

	Conteúdos programáticos	Objetivos		Modos de concretização pedagógica
		Técnicos	Expressivos	
5º	<p>Seis escalas Maiores e homónimas menores à distância de oitava sexta e décima, arpejos no estado fundamental e inversões, escalas cromáticas (tonalidades: fá, si bemol, mi bemol, lá bemol, ré bemol e fá sustenido) – numa extensão de quatro oitavas.</p> <p>Dois estudos*</p> <p>Uma invenção a duas vozes de J. S. Bach</p> <p>Dois andamentos de sonata**</p> <p>Duas peças de autor português ou estrangeiro</p> <p>Momento livre (à escolha do aluno)</p> <p>*um dos itens pode ser repetido do quarto grau</p> <p>**continuação da sonata iniciada no quarto grau</p>	<p>Neste grau o aluno deve ser capaz de dominar o instrumento em todos os aspetos técnicos referidos nos graus anteriores.</p>	<p>Domínio completo de todos os aspetos referidos nos graus anteriores. Conceção correta de estilo e forma, com todos os aspetos adjacentes a estas questões (articulação, fraseio, uso de pedal e, variedade tímbrica)</p>	<p>Sendo o programa de quinto grau uma continuação do programa trabalhado no grau anterior, tecnicamente o trabalho deve ser de aperfeiçoamento e de aumento de velocidade, no capítulo de escalas e arpejos.</p> <p>Devem ser reservadas uma ou duas aulas do período para o trabalho do momento musical livre, orientando o aluno nas suas escolhas e planeando o trabalho a fazer nos meses seguintes.</p>

Tabela 3 — Conteúdos programáticos da disciplina de piano.

	<i>Conteúdos</i>	<i>Cotação</i>	<i>Total</i>
5º	Uma escala Maior e menor, arpejos e cromática (sorteada entre 3)	10%	100%
	Um estudo	20%	
	Uma invenção a duas ou três vozes (J.S.Bach)	35%	
	Uma peça de autor português ou estrangeiro	35%	

Tabela 4 — Matriz de avaliação para as provas semestrais

 <p>ESCOLA DE ARTES DA BAIRRADA</p>	<p>Conselho Pedagógico Disciplina: Instrumento</p>	<p>Matriz Prova Global - 5º grau</p>
--	--	--

Conteúdos	<p>Recital público com a duração máxima de 30 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deverá incluir pelo menos uma peça do(s) 3.º e/ou 4.º grau(s). • Não deverá incluir obras de caráter técnico como estudos, a menos que os mesmos tenham qualidade artística para além da função didática. • Para flauta, oboé, clarinete, saxofone, fagote, trompa, trompete, trombone, tuba/eufónio, canto, violino, violeta, violoncelo e contrabaixo é obrigatória a apresentação de pelo menos uma peça com acompanhamento.
Calendarização	<p>As obras a apresentar deverão ser selecionadas até à última aula antes da interrupção letiva da Páscoa. As provas decorrerão entre os dias 26 de maio e 5 de junho de 2025.</p>

Domínio da avaliação	Critérios Gerais	Critérios específicos	%
Performativo e psicomotor	<p>Sentido de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - espetáculo; - responsabilidade artística; - compromisso artístico; 	<ul style="list-style-type: none"> - postura em palco; - rigor da indumentária apresentada; 	10%
		<ul style="list-style-type: none"> - sentido de fraseado; - qualidade sonora/afinação; - realização de diferentes articulações e dinâmicas; 	35%
		<ul style="list-style-type: none"> - fluência, agilidade e segurança na execução; - capacidade de concentração e memorização; - capacidade de criar uma ambiência respeitando o estilo da obra; - capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato. 	30%
		<ul style="list-style-type: none"> - nível de dificuldade do repertório apresentado 	5%
		<ul style="list-style-type: none"> - criatividade e autonomia 	20%

Figura 2 — Matriz da Prova Global de 5º grau. Disciplina de Piano

2.2. Ensino da disciplina de classe de conjunto –Improvisação

Programa anual

Os principais objetivos desta classe de improvisação incluíram o desenvolvimento da capacidade de improvisação, a promoção da escuta ativa em contexto de grupo e o incentivo ao trabalho colaborativo. Procurou-se, ainda, fomentar a criação e autonomia dos alunos, incentivando-os a desenvolver ideias musicais em conjunto e a explorar temas relevantes para o seu universo artístico. A aula de improvisação foi concebida como um espaço seguro para a exploração e o crescimento musical, expressivo, técnico e teórico, no qual os alunos pudessem convergir as suas competências instrumentais e teóricas.

CrITÉrios de avaliação

A avaliação e o acompanhamento da evolução dos alunos foram realizados por meio da observação direta. O professor registava o progresso da turma a cada aula, monitorizando a evolução das competências individuais e coletivas. Durante este processo, foram identificadas diversas dificuldades, nomeadamente a compreensão e aplicação das escalas selecionadas, a estruturação da improvisação, questões de afinação, projeção sonora, adaptação a diferentes estilos musicais, precisão rítmica, execução em conjunto e equilíbrio sonoro.

Avaliação: provas semestrais

A avaliação e o acompanhamento da evolução dos alunos foram realizados por meio da observação direta. O professor registava o progresso da turma a cada aula, monitorizando a evolução das competências individuais e coletivas. Durante este processo, foram identificadas diversas dificuldades, nomeadamente a compreensão e aplicação das escalas selecionadas, a estruturação da improvisação, questões de afinação, projeção sonora, adaptação a diferentes estilos musicais, precisão rítmica, execução em conjunto e equilíbrio sonoro.

3. Caracterização dos alunos e turmas

3.1. Instrumento - Piano

Caracterização da aluna A

A aluna A frequenta a escola desde o 5.º ano de escolaridade, encontrando-se atualmente matriculada no 9.º ano. Frequenta as disciplinas de piano, formação musical, improvisação e coro, mantendo um desempenho globalmente sólido, com uma média geral de quatro valores.

No piano, apresenta um desempenho estável, com notas entre três e quatro, e na classe de coro e conjunto coral apresenta avaliações entre os quatro e cinco valores.

A motivação e o interesse da aluna pelo estudo da música têm-se mantido relativamente consistentes. No entanto, o início do seu percurso musical foi marcado pelas alterações imprevisíveis inerentes à pandemia de covid-19. A aluna iniciou o primeiro grau de ensino num regime presencial, mas a interrupção das aulas e o subsequente ensino à distância tiveram algumas repercussões no seu desenvolvimento musical. A falta de interação presencial e a necessidade de adaptação a um novo formato de aprendizagem resultaram numa ligeira diminuição do seu envolvimento e ritmo de progresso, situação que foi acompanhada pelos professores e atenuada através de medidas de suporte.

Ao nível das competências específicas no piano, a aluna A revela maior facilidade na leitura musical, o que lhe permite compreender e interpretar as obras com relativa fluidez. No entanto, enfrenta desafios ao nível da coordenação e junção de mãos, aspetos que necessitam de maior desenvolvimento para assegurar um melhor aproveitamento da disciplina.

O repertório trabalhado ao longo do ano tem incluído uma abordagem diversificada, combinando exercícios técnicos, obras do repertório geral e momentos de maior liberdade musical. Uma das componentes do programa é o "momento livre", no qual os alunos têm a oportunidade de escolher e explorar peças de acordo com os seus interesses e pela qual a aluna demonstra um interesse particular.

3.2. Classe de conjunto – improvisação

Caracterização da turma

A classe de improvisação do 9.º ano, correspondente ao 5.º grau, foi a turma selecionada para a prática pedagógica deste estágio. Esta turma é constituída por dez alunos, distribuídos por diferentes instrumentos: piano, flauta, violoncelo, bateria, clarinete, violino, saxofone e órgão, sendo este último utilizado na percussão. As aulas decorreram semanalmente, às segundas-feiras, entre as 11h30 e as 12h20, no auditório Acácio Azevedo. O período do estágio teve início a 28 de outubro e terminou a 5 de maio, com a orientação do professor Luís Cardoso. Durante este período, a prática pedagógica envolveu a observação, o ensino e o apoio ao professor na condução das atividades.

4. Relatórios e planos de aula

4.1. Relatórios das aulas de piano

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			<u>Aula 1</u>		- Escala Mi b Maior, menor harmónica e cromática (20 min.) - <i>Put your hands up</i> – R. Sakamoto. (30 min.)	
Aluna 1						
1.º Semestre		Data: 28/10/2024		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três escalas M/m, à distância de décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Um estudo - Uma invenção a duas vozes de Bach - Uma peça	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do staccato e legato - Domínio das apogiaturas	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<p><u>Reflexão:</u> Escalas: - A aluna executou as escalas com algumas digitações erradas. À medida que a professora corrigiu as digitações, resolveu problemas de postura e tensão de um modo subtil, mas sempre presente. <i>Put your hands up</i> – R. Sakamoto Parte A:</p>						

- A aluna apresentou dificuldades na peça ao nível de rigor melódico e rítmico, nomeadamente a execução de tercina. Para resolver, a professora pediu à aluna que executasse o ritmo fora do teclado nas pernas da aluna. Aplicou na execução posteriormente com alguma dificuldade e depois corretamente.

-Na parte central da parte A da peça a aluna apresentou dificuldades ao nível da digitação. A professora registou na partitura todas as alterações necessárias.

Parte B:

- A professora focou-se na resolução de problemas de articulação, nomeadamente de “*staccato*”. Utilizou estratégias de conscientização corporal para obter o resultado necessário. A resolução de problemas de digitação foi essencial para a resolução de problemas expressivos também.

Parte C:

- A professora pediu à aluna que usasse pedal. A aluna usou corretamente (com o tempo e não antes do tempo), mas colocou o pé muito à frente e mudava-o com ruído.

No geral, a aluna sentiu-se mais à vontade na execução desta parte.

Parte D:

- Surgiram problemas ao nível rítmico que foram facilmente resolvidos pela aluna. As dificuldades centravam-se na divisão e subdivisão das células.

Tarefas para a próxima aula:

Alterar a execução do pedal. Deverá ser com a harmonia da peça. Escala de Mi bemol Maior e menor.

Tabela 5 — Primeiro exemplo de relatório de aula de piano

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 18		Escala de Sol b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática - Maior e menor (20 min.) "Lindo ramo, verde escuro" – A. P. Vargas - Preparação para audição. (20 min.) - "All Of Me" – J.Legend (10 min.)	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 31/03/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Recursos:	Avaliação	
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação		- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	
Reflexão: Escala: - Professora corrige as digitações e o peso que a aluna deve colocar. Corrige balanço e a energia durante a execução. Afirma que precisa de rapidez. "Lindo ramo, verde escuro" – A. P. Vargas - Técnica do pedal gradual: Em mudanças harmónicas distantes, o pedal pode ser mudado cum pouco mais tarde para dar ênfase ao segundo acorde. "All Of Me" – J.Legend - A professora procura com a aluna uma boa versão para piano do tema escolhido. São dadas algumas indicações de como estudar a peça.						

Tabela 6— Segundo exemplo de relatório de aula de piano

4.2. Planificações das aulas de piano:

Planificação de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 13		Escalas e arpejos de Ré bemol: – Apurar a qualidade do peso - corrigir digitações erradas - Atentar no relaxamento dos ombros e do corpo durante a execução da escala - Corrigir notas erradas - Apurar a qualidade do balanço e respeito do andamento Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.): - Apurar a confiança na execução da peça - Trabalhar qualidade de execução: dinâmicas, articulação e estilo	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 17/02/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Materiais:	Avaliação	
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Llvre	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação		-Escalas e arpejos de ré bemol maior. -Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.):	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa.	

Reflexão sobre a Aula de Estágio (17/02/2025):

Planeamento e Preparação:

Os conteúdos e objetivos delineados para a aula mostraram-se, no geral, adequados ao tempo disponível. Foi possível abordar a maioria dos aspetos previstos, nomeadamente o estudo das escalas e arpejos, bem como estratégias de estudo aplicáveis à sonata de C. P. E. Bach. No entanto, não foi possível trabalhar a peça na sua totalidade, o que pode indicar a necessidade de um ajustamento na gestão do tempo.

A estrutura da aula seguiu uma sequência lógica e coerente. Inicialmente, foram trabalhadas estratégias de estudo aplicadas às escalas, como a compreensão do balanço e das acentuações, a escolha de um andamento confortável antes da execução e a utilização do movimento do cotovelo e do peso do corpo. No trabalho da peça, a abordagem centrou-se na segmentação em pequenas secções, no estudo por blocos e na atenção às transições. Foi ainda enfatizada a importância do estudo intencional, através da antecipação de dificuldades e da definição de objetivos claros para a prática. Esta estratégia está alinhada com a perspectiva de Green e Gallwey (1986), que defendem que a capacidade de prever desafios e manter um foco consciente durante o estudo melhora significativamente o desempenho musical.

O tema da aula, “Como estudar”, foi bem integrado, permitindo à aluna compreender estratégias que poderá aplicar autonomamente. No final, foi-lhe solicitado que utilizasse esses métodos no estudo individual ao longo da semana.

Execução da Aula:

A aluna demonstrou compreensão das orientações dadas para a execução das escalas e arpejos, evidenciando progressos em relação a aulas anteriores. Apesar disso, confirmou que não tinha estudado previamente, o que pode ter limitado um desenvolvimento mais consistente e autónomo.

No que respeita à postura e ao controlo do peso e balanço, a aluna demonstrou uma capacidade imediata de adaptação às correções sugeridas. Durante o trabalho da sonata de C. P. E. Bach, conseguiu melhorar a fluidez e a qualidade interpretativa dos dois primeiros sistemas. Contudo, o objetivo de abordar uma secção mais extensa da peça não foi atingido, o que evidencia a necessidade de gerir melhor o tempo dedicado a cada componente da aula.

Uma dificuldade inesperada foi a reserva da aluna na comunicação. Apesar de não apresentar dificuldades significativas de execução ou compreensão, mostrou-se pouco à vontade para expressar dúvidas ou interagir verbalmente com o professor. Este aspeto poderá condicionar a sua autonomia e deve ser trabalhado ao longo das próximas aulas.

Estratégias Pedagógicas:

Para a correção de digitações e notas erradas, recorreu-se a estratégias já trabalhadas em aulas anteriores. Apesar disso, a aluna ainda não fez a aplicação de forma imediata, o que sugere que poderá necessitar de reforço neste domínio, seja através de exercícios mais direcionados ou de um acompanhamento mais estruturado durante o estudo individual.

Na abordagem à musicalidade e ao estilo da sonata, procurou-se enfatizar o respeito pelo texto musical, a utilização do peso corporal para realçar as dinâmicas e a coordenação do movimento do braço e do corpo para uma execução mais fluida das articulações.

A participação da aluna na aula foi ativa e cumpriu as indicações dadas. No entanto, a sua relutância em comunicar dificuldades pode comprometer a eficácia do processo de aprendizagem. Poderá ser útil desenvolver estratégias que incentivem uma comunicação mais aberta, como a formulação de perguntas diretas ou a criação de momentos específicos para a partilha de dúvidas.

Comportamento e Atitude da Aluna:

Ao longo da aula, a aluna manteve uma postura motivada e focada. Não revelou sinais de ansiedade ou distração, mas mostrou-se reservada na interação com o professor.

A ausência de estudo prévio tornou-se evidente durante a aula e foi confirmada pela própria aluna. Como resposta, foi realizado um breve planeamento para a semana, ajudando-a a estabelecer prioridades e a organizar melhor o seu tempo de estudo.

Não houve qualquer resistência às sugestões e correções dadas. A aluna demonstrou uma atitude colaborativa e disciplinada, revelando predisposição para o estudo e interesse pelo aperfeiçoamento técnico e musical.

Avaliação e Resultados:

No final da aula, verificaram-se progressos nas competências trabalhadas. Houve melhorias na articulação, no respeito pelo texto musical e, sobretudo, na fluidez da execução. O principal objetivo estabelecido – a redução de pausas na interpretação – foi atingido, resultando numa execução mais consciente e contínua.

Se a aula fosse repetida, alguns aspetos poderiam ser ajustados. Seria benéfico tornar as explicações mais diretas e concisas, reduzindo o tempo de verbalização e aumentando o tempo dedicado à prática. Além disso, poderia ter sido dada maior atenção a uma secção mais alargada da peça, assegurando um trabalho mais abrangente da obra.

De forma geral, a aula foi produtiva e permitiu avanços na execução e na compreensão das estratégias de estudo. No entanto, o desafio de incentivar a comunicação da aluna e de garantir uma aplicação mais autónoma das técnicas de estudo continua a ser um aspeto a desenvolver nas próximas sessões.

Tabela 7— Primeiro exemplo de planificação de aula de piano

Planificação de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 21		Escalas e arpejos de Sol bemol. Apurar a qualidade do peso - Corrigir digitações erradas - Atentar no relaxamento dos ombros e do corpodurante a execução da escala. -Apurar a qualidade do balanço e respeito do andamento Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.): - Apurar a confiança na execução da peça - Trabalhar qualidade de execução: dinâmicas, articulação e estilo <i>All Of Me</i> – John Legend -Compreender a harmonia da peça. - Identificar baixo e melodia principal	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 28/04/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
<ul style="list-style-type: none"> - Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre 	<p>Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica</p> <p>Memória musical</p> <p>Desenvolvimento auditivo</p> <p>Estilos musicais.</p>	<p>Competências Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peso e Digitação 	<ul style="list-style-type: none"> -Escalas e arpejos de sol bemol maior. -Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.): - All Of Me – J. Legend 	<p>Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.</p> <p>Comportamento e atitude.</p> <p>Pontualidade e assiduidade.</p> <p>Resultados práticos do estudo em casa.</p>		

Reflexão:

Planeamento e Preparação:

O objetivo principal da aula centrou-se na preparação da peça de momento livre, uma vez que a aluna iria apresentá-la na semana seguinte. Para além desta obra, foram ainda planeados conteúdos técnicos como as escalas de sol bemol maior e a sonata H.106 de C. P. E. Bach, permitindo um equilíbrio entre aspetos técnicos, estilísticos e performativos.

A gestão do tempo revelou-se mais eficaz do que na aula anterior dada pelo professor estagiário. Apesar de a sonata de C. P. E. Bach ter exigido um tempo adicional, sobretudo devido ao trabalho de ornamentos e à coordenação das mãos, foi possível reorganizar o plano com flexibilidade, cortando a peça a meio (por se repetir no final) e mantendo todos os conteúdos previstos.

A estrutura da aula foi dividida em três momentos: primeiro, o trabalho das escalas; depois, a sonata; e por fim, a peça de momento livre. A aluna teve liberdade para escolher a ordem em que preferia abordar as peças, com o objetivo de proporcionar um ambiente mais confortável.

Execução da Aula:

A aluna apresentou uma evolução notável em relação às aulas anteriores. Demonstrou não só uma maior adaptação ao estilo do professor estagiário, mas também evidências claras de estudo e preparação fora da aula. O trabalho desenvolvido anteriormente com a professora titular revelou-se fundamental para os bons resultados obtidos nesta sessão.

Durante a execução da sonata de C. P. E. Bach, observou-se um maior domínio técnico, nomeadamente no controlo do peso corporal e na articulação, resultando numa interpretação mais estilisticamente cuidada. Foram trabalhadas secções específicas, com foco em elementos como a ornamentação, o fraseio e a articulação.

No momento livre, a atenção recaiu sobre a regularidade do andamento e a correção de síncopas anteriormente mal executadas. A aluna mostrou-se atenta e aplicada, corrigindo os aspetos assinalados com eficácia.

Estratégias Pedagógicas:

Ao contrário da primeira aula supervisionada, em que foi privilegiado o estudo por secções pequenas, nesta sessão o professor optou por trabalhar blocos de maior dimensão. Esta abordagem revelou-se eficaz, uma vez que a aluna conseguiu manter a fluidez e a atenção ao longo de trechos mais extensos, evidenciando progressos significativos na consolidação dos hábitos de estudo.

As estratégias aplicadas, embora simples, foram interiorizadas e aplicadas de forma mais responsável e autónoma. No trabalho interpretativo, foi dada especial atenção ao fraseio, às dinâmicas e à articulação, aspetos que a aluna abordou com maior consciência e sensibilidade.

Apesar de não ter sido o foco principal da aula, a autonomia no estudo esteve presente através das escolhas interpretativas feitas pela aluna e da sua atitude proativa face aos desafios. Como a aula estava direcionada para a preparação performativa, não foram dadas novas estratégias de estudo para casa.

Comportamento e Atitude da Aluna:

A aluna manteve-se concentrada, colaborativa e mostrou-se mais relaxada ao longo de toda a aula. Foi notável a sua abertura às sugestões do professor e a rapidez com que integrava as correções propostas.

A dedicação ao estudo durante a semana tornou-se evidente, não só na melhoria técnica, mas também na maior expressividade e segurança com que interpretou as peças. A proximidade da audição poderá ter contribuído para um aumento de entusiasmo, criando um ambiente mais dinâmico e produtivo.

A comunicação foi fluida e eficaz. A aluna mostrou-se confortável para colocar questões e expressar dificuldades, o que facilitou o trabalho colaborativo e contribuiu para um clima de confiança.

Avaliação e Resultados:

Os progressos observados no final da aula foram evidentes, tanto a nível técnico como interpretativo. A aluna demonstrou maior fluidez, correção rítmica e confiança, especialmente na peça de momento livre.

Foram atingidos os principais objetivos delineados, com especial destaque para a consolidação de uma maior autonomia no estudo e para o desenvolvimento da consciência musical, visível na qualidade do fraseio e da condução melódica.

Se a aula fosse repetida, não se considerariam alterações significativas. O planeamento revelou-se eficaz, a aluna respondeu positivamente aos desafios propostos e o ambiente de trabalho foi propício à aprendizagem. Esta foi, sem dúvida, uma aula bem-sucedida.

Tabela 8— Segundo exemplo de planificação de aula de piano

4.3. Relatórios das aulas de classe de conjunto

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso			<u>Aula 1</u>		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: Tum-tum-pá (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.)	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 28/10/2024		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - Escala hispano-árabe. - O estilo árabe de oitavar melodias - Percussão e especificidades na música árabe.	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<u>Reflexão:</u> “Tum-tum-pá”: - O professor pede aos alunos para improvisação numa forma tripartida. “Tum-tum-pá” foi uma expressão que selecionou para mostrar aos alunos como improvisar num momento dividido em três momentos distintos. - Cada aluno terá que improvisar a sua própria melodia Momento para apresentação: - O professor da disciplina explica ao professor estagiário a atividade desenvolvida pelos alunos até então. No final do ano a apresentação será um breve momento musical dividido em três partes sobre a conquista de Ceuta e o desaparecimento do Rei D. Sebastião. -Alunos preparam Momento II.						

Tabela 9— Primeiro exemplo de relatório de aula da classe de conjunto

Relatório de Aula					
Disciplina: Piano		Sala: AA2	Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luís Cardoso			Aula 20		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Peça para Apresentação Final (43 min.)
Classe de Improvisação					
2.º Semestre		Data: 28/04/2025	Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação	
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação - Autonomia - Organização em grupo	Competências Específicas: - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	
<p>Reflexão: Os alunos praticam a apresentação visto que esta foi a última aula antes da audição.</p> <p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aluna esqueceu-se de apresentar o seu próprio nome. - Fazer movimentos certos, depois de apresentar, deverá dar o sinal de silêncio para a turma sem dar passos em falso. - Comunicação entre as violinistas em demasia. Controlo do silêncio aquando do concerto. <p>Professor da disciplina e professor estagiário dão feedback aos alunos antes da segunda repetição.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos repetem uma segunda vez já sem erros ou incorreções praticamente. <p>(Nota: a meio da aula a eletrecidade falhou e a aluna Diana fica sem suporte de microfone para amplificação da apresentação narrada.)</p>					

Tabela 10— Segundo exemplo de relatório de aula da classe de conjunto

4.4. Planificações das aulas de classe de conjunto

Planificação de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luís Cardoso		Aula 14			<ul style="list-style-type: none"> - Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de poema (5 min.) - Exercício: “Harmoniza-te” (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.) 	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 24/02/2025		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
<ul style="list-style-type: none"> - Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação 	Competências Específicas: <ul style="list-style-type: none"> - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais 	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<p>Reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta aula foi dada pelo professor estagiário que substituiu o professor da disciplina, e por isso, a aula não foi assistida. <p>“Harmoniza-te”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este exercício tinha o principal objetivo de desenvolver capacidades auditivas, nomeadamente na identificação harmónica e na escuta ativa. - Os alunos escolheram dois acordes distantes entre si: Ré Maior e Fá Maior. Cada aluno do grupo escolhia uma nota do acorde aleatoriamente, exceto o violoncelo que fazia principalmente as tónicas dos acordes. O ciclo era constituído por dois compassos no acorde de fá, seguidos por dois compassos com o acorde de ré, e repetiam novamente os anteriores oito. Assim era completado um ciclo. Um aluno era escolhido aleatoriamente para dirigir o ensemble enquanto improvisava durante todo o ciclo. Depois de completo um ciclo, a atividade passava para o aluno seguinte. - O exercício revelou-se extremamente útil para a aquisição de competências melódicas, auditivas e de interpretação em grupo. 						

Tabela 11— Primeiro exemplo de planificação de aula da classe de conjunto

Planificação de Aula						
Disciplina: Improvisação		Sala: Auditório Acácio Azevedo		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Luís Cardoso			Aula 21		<ul style="list-style-type: none"> - Montagem e preparação dos instrumentos (2 min.) - Recitação de poema (3 min.) - “Flash-mob” - brainstorming (22 min.) - Preparação do “Flash-mob” . (23 min.) 	
Turma: 5º						
2.º Semestre		Data: 5/05/2025		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo	- Improvisação	-	-	Observação direta.		
<p>- “Flash-mob” – brainstorming: Professores e alunos da turma discutem o que poderão apresentar num flash-mob.</p> <p>- Preparação do “Flash-mob”: Possíveis cenários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Momento musical no meio do público preparado pela turma. - Momento musical onde o público pode experimentar instrumentos de uma forma informal e interativa. - Performance corporal com percussão corporal e voz - Peça coral com entrada progressiva - Improvisação guiada por um condutor visível. <p>Descrição: Num primeiro momento, os professores e os alunos irão realizar uma tempestade de ideias com o objetivo de explorar e selecionar a melhor proposta para um <i>flash mob</i> musical a ser organizado pela escola. Na segunda parte, o professor dará o suporte teórico e metodológico necessário para a preparação do momento performativo. Esta fase pretende também averiguar a capacidade do professor em adaptar-se a situações imprevistas, respondendo de forma criativa e pedagógica aos desafios lançados pela turma.</p>						

Tabela 12— Segundo exemplo de planificação de aula da classe de conjunto

5. Síntese da prática pedagógica: Reflexões e avaliações

5.1. Instrumento

Contextualização do estágio e da aluna

A aluna acompanhada no decorrer do estágio de ensino supervisionado tem 14 anos de idade e frequenta o 5.º grau de piano, correspondente ao 9.º ano de escolaridade. Ao longo do estágio, foram definidos objetivos pedagógicos específicos orientados para três grandes áreas: técnica, performance e métodos de estudo. No âmbito técnico, trabalhou-se a melhoria da postura digital, o uso de acentuações e a interiorização do balanço rítmico em escalas, a antecipação de mudanças de digitação e a passagem do polegar, bem como a estabilização da velocidade e relaxamento corporal, em particular ao nível dos ombros. Em contexto de performance, o principal foco consistiu em promover a confiança da aluna, reduzindo paragens, hesitações e a tendência de recomeçar repetidamente após pequenos erros. Relativamente ao estudo, procurou-se melhorar a qualidade e eficiência do trabalho autónomo, desenvolvendo estratégias de gestão do tempo e priorização das dificuldades técnicas e musicais. Finalmente, a nível comportamental e relacional, os objetivos passaram por estimular a expressividade, a comunicação com o professor e a capacidade de verbalizar dúvidas e necessidades — aspetos que se revelaram frágeis ao longo do estágio.

Princípios e abordagem pedagógica

A abordagem pedagógica adoptada centrou-se na teoria da aprendizagem significativa, tal como definida por Ausubel (1968), privilegiando a construção gradual e compreensiva do conhecimento em articulação com o que a aluna já dominava. O reforço positivo foi uma constante, destacando-se pequenas melhorias e progressos entre aulas, o que fomentou a motivação intrínseca e o sentimento de competência (Deci & Ryan, 1985). O conhecimento em espiral, inspirado nas ideias de Bruner (1960), foi também aplicado — revisitavam-se conceitos e dificuldades ao longo do tempo, aprofundando-os progressivamente. Sempre que a aluna manifestava dificuldade de compreensão, os conceitos eram explicados de forma simplificada e voltavam a ser abordados com maior complexidade em momentos posteriores, respeitando o seu ritmo de assimilação. Esta abordagem dialoga ainda com os princípios do construtivismo vygotskyano, ao situar a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), com apoio gradual por parte do professor.

Ambiente de aprendizagem

As aulas foram individuais, com uma frequência regular e em ambiente propício à concentração. A sala de aula dispunha de excelente iluminação natural, vista desafogada, acústica adequada, e encontrava-se equipada com

um piano vertical afinado e em boas condições de manutenção. Não se revelou necessária qualquer adaptação do espaço, dado que este já reunia as condições materiais e ambientais ideais para o ensino da disciplina.

Práticas desenvolvidas

As estratégias pedagógicas utilizadas visaram o desenvolvimento técnico, interpretativo e de leitura. Trabalhou-se a memorização e a fluência através da divisão das peças em blocos curtos, com repetições específicas, seguidas da junção progressiva em unidades maiores e, por fim, a consolidação das transições entre blocos. A expressividade foi incentivada através do trabalho gestual e da exploração de dinâmicas e articulações. Apesar da importância reconhecida da improvisação e composição no ensino musical, estas dimensões não foram contempladas, dada a limitação temporal das aulas assistidas, que exigiram foco nas áreas prioritárias de desenvolvimento. Procurou-se, contudo, fazer pontes entre o piano e a formação musical, valorizando as competências de leitura, audição e compreensão harmónica da aluna e reforçando a interligação entre disciplinas.

Evolução da aluna

A evolução da aluna foi notória ao nível da confiança, comunicação e autonomia. Se no início do estágio apresentava uma postura passiva e algo distante, ao longo do tempo demonstrou maior disponibilidade e entrega. A dificuldade de comunicação persistiu, melhorando apenas ligeiramente na última fase, sendo uma área que exigiu constante atenção. Em termos de motivação, esta manteve-se estável. A expressividade revelou-se diretamente proporcional ao tempo de estudo em casa. A maior conquista foi, sem dúvida, o ganho de autonomia: na última aula, a aluna demonstrou ter interiorizado algumas das estratégias propostas, aplicando-as de forma espontânea no estudo.

Relação pedagógica

A relação pedagógica foi marcada por respeito e dedicação mútua. A aluna revelou-se colaborativa e disciplinada, sem sinais de resistência ao trabalho proposto. Contudo, os momentos de bloqueio foram frequentes, resultantes da sua dificuldade em expressar dúvidas ou verbalizar necessidades. Ao longo do estágio, registaram-se apenas quatro ocasiões em que a aluna colocou questões ou solicitou esclarecimentos. Para ultrapassar essa barreira comunicativa, foram utilizadas estratégias como a subdivisão das tarefas, a formulação de perguntas de diferentes formas e a apresentação de várias hipóteses de resposta, facilitando assim a compreensão e promovendo um ambiente mais dialógico. A dependência da professora foi evidente nos primeiros momentos, especialmente ao nível da organização do estudo, mas foi sendo substituída por uma postura mais autónoma graças ao foco nas estratégias de trabalho em casa e à coordenação entre os docentes envolvidos.

Autoavaliação do professor-estagiário

O estágio representou uma oportunidade fundamental de crescimento enquanto professor em formação. Uma das aprendizagens mais significativas foi a importância do multi-tasking pedagógico, observado na prática da professora titular. A sua capacidade para articular, num mesmo exercício, correções técnicas, posturais, interpretativas e expressivas serviu de modelo de eficiência e sensibilidade pedagógica. Outro ponto de aprendizagem foi a necessidade de ajustar o ritmo e o discurso às exigências práticas do contexto: inicialmente, tendia a privilegiar explicações extensas e discussões teóricas, o que nem sempre respondia às necessidades concretas da aluna. A adaptação a uma abordagem mais pragmática e objetiva revelou-se determinante para o sucesso das intervenções.

Avaliação

A avaliação da aluna foi realizada de forma contínua, com base em observação direta, registos nos relatórios de aula e momentos de reflexão partilhados com a professora titular. Esta permitiu ainda ao professor-estagiário simular uma avaliação em contexto de exame, como exercício pedagógico. Os critérios considerados incluíram a fidelidade ao texto musical, a manutenção do andamento, a qualidade das articulações e dinâmicas, o uso do peso corporal, a expressividade e a capacidade de comunicação musical com o público.

Avaliação do 1º Semestre: 4

Avaliação do 2º Semestre:4

5.2. Classe de conjunto: Improvisação

Dinâmica das aulas

As aulas seguiram uma estrutura organizada, iniciando-se com alguns minutos dedicados à preparação dos instrumentos. Em todas as sessões, um dos alunos apresentava um poema da sua autoria, o que fomentava a criatividade e a expressão individual. Em alguns casos, os poemas foram declamados em estilo de rap, acrescentando uma dimensão rítmica e performativa à atividade.

Em seguida, realizavam-se exercícios específicos de improvisação, centrados num conceito previamente definido pelo professor. Um dos exercícios frequentemente utilizados foi o “Bis”, que consistia na repetição motívica para estimular a escuta e a coesão do grupo.

Embora não houvesse um repertório predefinido, as atividades foram organizadas em torno de um conceito central, que, neste caso, se inspirou na Batalha de Ceuta e no desaparecimento do rei D. Sebastião. A partir desta ideia, os alunos foram desafiados a criar um momento musical composto por três secções distintas: a viagem para Ceuta, a batalha e a morte dos cavaleiros.

A improvisação desenvolveu-se tanto em formato individual como coletivo. Por norma, os exercícios incluíam momentos de improvisação em tutti, em que todos os alunos tocavam notas pertencentes a um determinado acorde, seguido de momentos de menor intensidade sonora para permitir que um aluno improvisasse individualmente, explorando ideias melódicas sobre a estrutura estabelecida.

Metodologias e estratégias de ensino

Para incentivar a improvisação musical, o professor utilizou diversas abordagens metodológicas. Foram explorados exercícios de repetição melódica, desafios auditivos baseados na repetição de motivos, improvisação dentro de estruturas harmónicas específicas, bem como exercícios que envolviam a exploração de modos, tonalidades e estilos musicais distintos. Dado que a disciplina de improvisação faz parte do currículo a partir do 5.º ano, os alunos já tinham experiência prévia nesta área, o que permitiu a introdução de exercícios mais avançados e uma maior complexidade nos desafios propostos.

A disciplina revelou-se de grande importância, uma vez que os alunos demonstraram um forte desejo de se expressarem musicalmente e de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos noutras disciplinas, levantando questões pertinentes sobre teoria musical, técnica instrumental e música de conjunto. Assim, a improvisação funcionou como uma ponte entre diferentes áreas do ensino musical, proporcionando uma experiência holística de aprendizagem.

Desafios e estratégias de adaptação

Apesar de todos os alunos pertencerem ao 5.º grau, o nível técnico de execução variava significativamente entre eles. No entanto, as atividades foram estruturadas de forma a proporcionar a todos uma oportunidade equitativa de participação e desenvolvimento, independentemente do seu nível de destreza instrumental. O professor adotou estratégias que permitiram que cada aluno se expressasse musicalmente, ajustando os desafios conforme as suas capacidades individuais, garantindo que nenhum aluno ficasse para trás no processo de aprendizagem.

Recetividade e ambiente da turma

A recetividade dos alunos a esta abordagem foi, de um modo geral, bastante positiva. A aula de improvisação revelou-se dinâmica e estimulante, proporcionando um espaço onde os alunos podiam explorar novas ideias musicais e interagir ativamente com os seus colegas. O professor adotou diferentes estratégias para garantir um ambiente de aprendizagem produtivo, valorizando a participação estruturada e construtiva dos alunos.

A turma demonstrou um forte espírito de colaboração, sendo visível um ambiente de respeito mútuo e um vínculo sólido entre os seus membros. Os alunos mostraram-se empenhados, participativos e interessados, o que contribuiu para o sucesso da disciplina e para o enriquecimento das experiências musicais proporcionadas ao longo do período letivo.

6. Atividades extracurriculares:



Figura 3 — Cartaz da atividade desenvolvida pelo professor estagiário

6.1. Sonatinas para piano: Concerto comentado

No âmbito do estágio, o professor estagiário foi convidado a desenvolver uma atividade extracurricular com os alunos da escola. Após apresentar duas propostas distintas — a apresentação do livro *Sonatinas para piano* ou um workshop de harmonia dirigido a instrumentistas de tecla —, a direção optou pela realização da primeira.

A atividade assumiu a forma de um concerto comentado, com a execução de uma seleção das *Sonatinas para piano*, intercalada por intervenções explicativas sobre os seguintes temas: conteúdos e competências pianísticas exploradas em cada peça, técnicas de composição utilizadas, sugestões interpretativas, estratégias de ensino dirigidas a professores, e ainda uma reflexão sobre a forma sonata e a sua aplicação específica nesta obra.

Os alunos foram divididos em dois grupos, e a apresentação foi conduzida em diferentes momentos. Em cada uma das partes, o professor estagiário introduzia os temas sob a forma de um *quiz*. Sempre que um grupo acertava na resposta, somava um ponto. No final, os pontos foram contabilizados e determinado o grupo vencedor.

A atividade revelou-se particularmente envolvente e participada, não só pelos alunos de piano, como também por estudantes de outros instrumentos. Alguns dos participantes pertenciam ainda à turma de improvisação que integrou igualmente a prática de ensino supervisionada do estagiário.

7. Conclusões

A prática de ensino supervisionada revelou-se uma etapa decisiva no percurso formativo do professor estagiário, não apenas pela diversidade de contextos pedagógicos envolvidos, mas sobretudo pela oportunidade de aplicar, testar e adaptar conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. O contacto com diferentes perfis de alunos permitiu ao estagiário desenvolver competências fundamentais no domínio da gestão pedagógica, da escuta ativa e da comunicação eficaz, tanto no ensino individual como coletivo.

Ao longo do estágio, foi possível consolidar um leque de estratégias didáticas que conciliam a exigência técnica com abordagens mais criativas e interativas. A planificação, a avaliação formativa e a adaptação constante às necessidades dos alunos tornaram-se, assim, pilares centrais da prática desenvolvida.

Importa ainda destacar o carácter inovador da escola cooperante que acaba por ser relevante para o projeto de investigação.

Em síntese, esta experiência de estágio proporcionou ao professor estagiário um espaço de crescimento pessoal e profissional, onde a reflexão crítica, a iniciativa e a prática colaborativa se cruzaram de forma frutuosa. Conclui-se, portanto, que a prática de ensino supervisionada, quando encarada como um espaço de exploração e diálogo pedagógico, pode tornar-se um verdadeiro laboratório de inovação e maturação artística e educativa.

Parte II – O papel da criatividade no ensino de piano

Parte II – O papel da criatividade no ensino de piano

1. Introdução

O ensino tradicional de piano tem-se centrado na reprodução fiel do repertório canônico, enfatizando a leitura rigorosa da partitura e a obediência às normas estilísticas e interpretativas. Embora este modelo tenha produzido gerações de pianistas tecnicamente competentes reparamos que o grupo de músicos que criam ou que encaram a criação musical como algo recorrente e acessível representa uma minoria. A presente investigação procura refletir criticamente sobre este paradigma por via de duas questões centrais:

- Será que necessitamos apenas de músicos que saibam reproduzir música?
- Mesmo que um músico não queria seguir uma carreira criativa, o processo criativo pode ajudar na formação de músicos, seja qual for o seu rumo específico?

Numa busca pela resposta a estas perguntas, será apresentada uma pesquisa bibliográfica que compreende estudos dirigidos à importância da criatividade na pedagogia e projetos semelhantes a este projeto. Considerando o piano não apenas como um instrumento de reprodução, mas também como meio de expressão pessoal e de exploração sonora, esta investigação parte da premissa de que a criatividade deve ocupar um lugar estruturante no ensino artístico especializado.

Ainda que o ensino de piano enfatize tradicionalmente a leitura de partituras, onde a precisão e a reprodução fiel das composições são frequentemente priorizadas em detrimento de práticas criativas, temos assistido a um crescimento considerável de dissertações, projetos e estudos relacionados com criação musical, improvisação e implementação nos currículos. Seja através de disciplinas unicamente dedicadas a este aspeto, seja pela implementação de novas atividades ou metodologias em disciplinas já existentes.

Motivação pessoal

Ao presenciar diversas formações sobre a importância da improvisação e criação na escola, o investigador percebeu que, na sua maioria, estas formações focam-se na sua relevância teórica e curricular. Além do mais, é clara a falta de experiência prática dos próprios professores em termos de competências de improvisação. Como consequência, dá-se uma polarização entre dois grupos de professores que tendem a assumir posturas pedagógicas separadas, julgando não ser compatíveis ou que se anulam. Os professores que valorizam a improvisação e a preparação sensorial dos alunos, e os professores que consideram que as competências técnicas e de leitura se perdem por

considerarem que atividades paralelas como a improvisação e criação “ocupam” tempo desnecessário.

É pretendido operacionalizar uma perspectiva integradora entre estas duas posições com um projeto que não descarta nem a importância da reprodução fiel do texto musical de repertório já existente nem a capacidade criativa do aluno. Sugere-se que o aluno crie fazendo uso da escrita e da própria partitura. Deste modo, podemos unir as capacidades técnicas e teóricas às criativas, sem ter de as isolar em compartimentos distintos. Esta investigação pretende entender de que modo a criação musical pode influenciar a aquisição de competências musicais.

“You can’t teach anyone a Discourse in a classroom. You have to be in it, using it, creating it. You have to be scaffolded by people who are in it, doing it with you”¹ (Gee, 1996, p. 137).

Tal como no processo de aprendizagem de uma língua é fundamental adquirir competências de discurso, deverá ser esperado que o aluno de música seja capaz de improvisar ou no mínimo, de criar as suas próprias peças, formulando assim o seu próprio “discurso” musical. No contexto da aquisição de um novo idioma, não basta apenas descodificar palavras e frases previamente estabelecidas; a construção ativa de enunciados e a organização de ideias em tempo real são práticas que conduzem a uma aquisição mais profunda e funcional de um idioma. A improvisação e a criação espontânea não só promovem uma compreensão mais abrangente do “idioma” em questão, como também permitem ao aluno comunicar de forma eficaz e intuitiva.

Pretende-se com a presente investigação perceber o efeito deste tipo de atividades na aprendizagem musical. Isto, oferecendo uma base sólida para a integração da criação musical, de um modo detalhado, gradual e demonstrando, por intermédio do docente, que a criação musical não é algo inalcançável pelos estudantes de música.

A introdução da criação musical no programa curricular no ensino de piano

De um modo geral a investigação aqui apresentada estrutura-se em onze capítulos. Os primeiros cinco constituem a contextualização teórica, o sexto e sétimo constituem a descrição metodológica e apresentação de resultados do projeto de investigação e os três últimos a proposta de implementação e respetivas conclusões.

De um modo mais detalhado, o segundo capítulo apresenta uma contextualização teórica sobre as questões gerais da criação no ensino. No terceiro encontramos a restante contextualização que se foca nos aspetos específicos da criação no ensino da música. O quarto apresenta dois projetos atuais e nacionais que usaram a criação com fins pedagógicos. O quinto capítulo

¹ Tradução do autor: “Não é possível ensinar a alguém a arte do discurso numa sala de aula. Tens que estar nele, usando-o e criando-o. Tens de ser apoiado por pessoas que estão dentro do processo, a fazê-lo contigo”.

consiste numa síntese integrativa que relaciona os três anteriores ajudando a formular as bases teóricas para a investigação nos seguintes. No sexto temos uma descrição metodológica do projeto, no sétimo a apresentação e respetiva análise de dados recolhidos. No oitavo é feita a proposta de implementação usando duas estratégias distintas, no nono é feita uma reflexão pessoal sobre as diversas dimensões da presente investigação terminando depois com a conclusão final.

Espera-se que esta investigação possa contribuir para a valorização da criação como instrumento pedagógico no ensino de piano, promovendo uma abordagem mais integrada, expressiva e significativa para o aluno, em que a prática artística não se limita à execução, mas se estende à imaginação, à invenção e à construção consciente do discurso musical.

2. Fundamentos teóricos da criatividade na educação musical

A criatividade e a educação musical relacionam-se dos mais diversos modos dando origem a múltiplas perspectivas e conceitos preciosos para quem pretende adotar este tipo de abordagem em sala de aula. Neste capítulo serão abordados autores que refletiram sobre o tema contribuindo com teorias sobre a aprendizagem autodirigida (Rogers), a aprendizagem em espiral (Swanwick), as diferentes fases da criatividade musical, o *scaffolding* (Vygostky e Bruner) e a importância da aprendizagem informal (Green).

Neste capítulo serão aprofundados todos estes conceitos, relacionando-os com a aprendizagem musical e possíveis desafios na sua aplicação no ensino do piano.

2.1. Construção da individualidade e aprendizagem autodirigida: Contributos de Carl Rogers

Para Rogers (1961), a educação deve favorecer o desenvolvimento da individualidade e estimular a aprendizagem autodirigida, permitindo que o aluno se torne o principal agente do seu percurso formativo. Estes são alguns dos pilares da pedagogia humanista largamente influenciada pelo autor. A sua abordagem tem implicações profundas na relação pedagógica e nos métodos de ensino, desafiando os modelos tradicionais baseados na transmissão unidirecional do conhecimento.

Este texto explora alguns dos contributos de Carl Rogers para a construção da individualidade no contexto pedagógico, analisando as suas principais obras e conceitos basilares.

A teoria humanista da aprendizagem

Carl Rogers defende que a autêntica aprendizagem ocorre quando o estudante se envolve pessoalmente no processo, em vez de ser um mero recetor de informação. Segundo o autor, a aprendizagem significativa "ocorre quando o assunto tem relevância para os objetivos pessoais do aluno" (Rogers, 1969, p. 5). Esta ótica coloca o estudante no centro do processo educativo, incentivando-o a assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento.

A abordagem humanista de Rogers assenta em três princípios: a aprendizagem significativa, a autodireção e o clima propício à segurança emocional.

Aprendizagem significativa – O aluno aprende melhor quando o conteúdo está relacionado com as suas experiências pessoais e interesses. Como destaca Rogers “When the learning is experiential, involving the whole person — feelings as well as intellect — it is likely to be more deeply felt and retained for a longer time”² (1983, p. 20).

² Tradução do autor: “Quando a aprendizagem está ligada à experiência vivida, o envolvimento do aluno é mais profundo e duradouro”.

Autodireção – A aprendizagem eficaz surge quando o estudante tem liberdade para explorar e determinar o seu próprio percurso. Rogers observa que os alunos aprendem mais e melhor quando têm autonomia para escolher e dirigir o seu processo.

Clima de segurança emocional – A relação entre professor e aluno deve basear-se na empatia, aceitação incondicional e autenticidade. Para Rogers “a climate of trust and respect is essential for learning to flourish”³ (1961, p. 284).

A construção da individualidade no processo educativo:

A educação tradicional, segundo Rogers, tende a padronizar os alunos, ignorando as suas diferenças individuais. Em *Freedom to learn*, o autor critica os sistemas educativos que impõem um modelo fixo de aprendizagem, afirmando que “Education is not a process of putting the learner into a predetermined mold, but rather of providing a climate in which he can grow into the person he wants to be”⁴ (1969, p. 120). A aprendizagem deve, portanto, apoiar o crescimento da identidade e estimular a expressão pessoal do aluno.

Para Rogers, o professor deve atuar como um moderador no processo de aprendizagem. O papel do docente é sobretudo o incentivo à autoexploração, promovendo um ambiente onde o aluno se sinta seguro para experimentar e sobretudo errar.

Autonomia e aprendizagem experiencial

A teoria “rogeriana” enfatiza a aprendizagem experiencial, ou seja, aquela que emerge do contacto direto do aluno com o mundo circundante. Segundo Rogers (1969), aprendemos melhor aquilo que experimentamos ativamente, não apenas aquilo que nos é ensinado. Esta abordagem incentiva os estudantes a assumirem a responsabilidade pela sua própria evolução, a aprenderem através da experiência direta e da sua reflexão.

O elemento fundamental do modelo de Rogers para esta dissertação é a sua proposta de equilíbrio entre estrutura e liberdade. Esta premissa garante que os alunos tenham autonomia sem perderem o apoio estruturado do professor. Deste modo, o papel do professor é o de oferecer o seu suporte à trajetória única e individual do aluno. O papel do professor como espectador ativo é um elemento central do protocolo de ação do investigador durante a fase de recolha e análise de dados.

Desafios e considerações sobre a aprendizagem autodirigida:

Apesar das vantagens da aprendizagem autodirigida, Rogers nomeia alguns desafios que este modelo em particular apresenta. Em primeiro lugar coloca-se a resistência dos próprios alunos, habituados a sistemas mais estruturados. Como reflexão pessoal do investigador, muitos alunos sentem-se

³ Tradução do autor: “um ambiente de confiança e respeito é essencial para que a aprendizagem floresça”.

⁴ Tradução do autor: “a educação não deveria ser um processo de moldagem, mas sim de facilitação do desenvolvimento pessoal”.

desconfortáveis com a liberdade de escolher o que e como aprender, pois foram treinados para seguir ordens e não para explorar.

Além disso, a mudança para um modelo de ensino centrado no aluno exige uma formação específica dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de ritmos e interesses individuais. Rogers (1969) sugere que o professor que facilita a aprendizagem deve estar pronto para aceitar a incerteza e confiar na capacidade do aluno para encontrar o seu caminho.

Conclusão e reflexão:

Segundo os documentos analisados, as contribuições de Carl Rogers para a educação destacam a importância da aprendizagem centrada no aluno, da autonomia e da experiência pessoal. Os conceitos da aprendizagem significativa, autodireção e criação de um ambiente seguro são aspectos fundamentais no ensino individual de instrumento. O autor propõe um modelo educativo que valoriza a individualidade preparando os alunos para um desenvolvimento mais autêntico e significativo.

Numa nota refletiva, o ensino artístico especializado português permite uma condição de aprendizagem única, tanto para os professores como para os alunos. Os professores de instrumento têm o privilégio e também a responsabilidade única de poder trabalhar individualmente com um aluno permitindo assim personalizar o ensino às necessidades e estilo de aprendizagem de cada um. Os alunos têm a oportunidade de trabalhar uma área do conhecimento de uma forma direcionada, e como sugere Rogers, poderão usufruir de um momento de aprendizagem único e contrastante com o ensino regular. A aula de instrumento é um dos principais locais onde o modelo de Rogers pode ser implementado com maior fidelidade. O ensino da música pode proporcionar espaços e momentos onde o conhecimento se constrói de forma mais natural autônoma e duradoura.

2.2. Teoria da espiral do desenvolvimento musical de Keith Swanwick

Keith Swanwick, na sua *Teoria da espiral do desenvolvimento musical*, propõe que a aprendizagem musical segue um padrão dinâmico e cíclico, no qual os alunos revisitam conceitos anteriores com novas perspectivas e ganhos cumulativos. “Into the intuitive, impulsive, initial delight in playing with, exploring and responding to sounds grows the corresponding analytical dimension ... These intuitive insights are extended and nourished by the right-hand side, imitative in its bias and analytical: skill mastery, the conventions of the musical vernacular ...”⁵ (Swanwick, 1994, p. 87) O prazer inicial e lúdico da exploração

⁵ Tradução do autor: ““A partir do prazer intuitivo, impulsivo e inicial de brincar com os sons, explorá-los e responder-lhes, desenvolve-se a correspondente dimensão analítica... Estas percepções intuitivas são prolongadas e alimentadas pelo lado direito da espiral, tendencialmente imitativo e analítico: domínio técnico, convenções do vernáculo musical...”

sonora é, assim, o ponto de partida para uma aquisição progressiva de competências musicais e conhecimento formal.

Tensão entre instrução e “impulso inicial”

O autor propõe que a aprendizagem musical se estrutura em torno de uma tensão dinâmica entre duas dimensões complementares: a experiência intuitiva (musical encounter) e a instrução analítica (instruction). Este confronto, segundo o autor, não só é inevitável como essencial ao desenvolvimento musical significativo. Swanwick escreve: “I would suggest that this tension between instruction and encounter is both inevitable and fertile. [...] Encounter and instruction correspond with the left and right of the musical spiral, with the natural ebb and flow of musical experience”⁶ (Swanwick, 1988, p. 135).

Aprendizagem em espiral

A estrutura espiralada implica que os conteúdos musicais não são abordados de forma linear ou estanque, mas sim revisitados em diferentes momentos da aprendizagem, cada vez com maior profundidade e sofisticação. O autor destaca que o ensino formal só é eficaz quando enraizado numa vivência musical intuitiva anterior: “Children intuitively develop their knowledge ‘of’ music [...] whether in informal or formal situations, the spiral can tell us something about the ‘how’ of musical learning [...] instruction in the more formal (analytical) sense is contingent upon encounter for a musical education”⁷ (Swanwick, 1988, p. 135).

Este modelo tem inspiração clara na teoria do currículo em espiral de Jerome Bruner. Tal como Bruner defende que os conteúdos devem ser revistos ciclicamente a níveis crescentes de complexidade, Swanwick também propõe que os elementos musicais sejam combinados e explorados repetidamente ao longo do desenvolvimento dos alunos.

Criatividade como apropriação e construção

Por fim, Swanwick destaca a importância da criatividade musical como prática educativa fundamental. A composição e a performance são vistas como formas de apropriação simbólica da cultura musical, num processo de construção mútua entre o indivíduo e a sociedade. Afirma: “It is essentially human to be at once an inheritor, part of a culture, and an innovator. [...] Each of us is moulded by the society [...] but we also shape that culture through our individual actions. [...] Symbol-making and symbol-taking are the supreme human gifts”⁸ (Swanwick, 1996, p. 15).

⁶ Tradução do autor: “Eu sugeriria que esta tensão entre instrução e experiência direta é simultaneamente inevitável e fértil. [...] A experiência e a instrução correspondem ao lado esquerdo e direito da espiral musical, refletindo o fluxo natural da vivência musical.”

⁷ Tradução do autor: “As crianças desenvolvem intuitivamente o seu conhecimento “sobre” a música [...] quer em contextos informais ou formais, a espiral pode revelar-nos algo sobre o “como” da aprendizagem musical [...] a instrução, no sentido mais formal (analítico), depende da experiência direta para que exista uma verdadeira educação musical.”

⁸ Tradução do autor: “É essencialmente humano ser, ao mesmo tempo, herdeiro — parte de uma cultura — e inovador. [...] Cada um de nós é moldado pela sociedade [...] mas também

Conclusão

Estes conceitos estruturam uma visão da educação musical que valoriza a alternância entre vivência intuitiva e reflexão crítica, o regresso aos conteúdos em diferentes estágios do desenvolvimento e a criatividade como motor do envolvimento significativo com a música.

2.3. Modelos de criatividade no contexto musical – Peter Webster

“Creative thinking ... is a dynamic mental process that alternates between divergent (imaginative) and convergent (factual) thinking, moving in stages over time. It is enabled by internal musical skills and outside conditions and results in a final musical product that is new for the creator”⁹ (Webster, 1990, p. 28)

Webster (1990) propõe que a criatividade musical pode ser analisada em dois grandes eixos: o processo criativo e o produto criativo. O primeiro envolve a cognição, a tentativa e erro e a tomada de decisão em tempo real, enquanto o segundo se traduz na materialização das ideias musicais sob a forma de uma composição, improvisação ou interpretação inovadora. A criatividade não se limita a um único momento ou a um único produto, mas ocorre ao longo de um ciclo contínuo de formulação e reformulação de ideias musicais.

Cognição na criatividade musical

A cognição, no modelo de Webster, refere-se aos processos mentais que envolvem a aquisição, o processamento e a utilização de informações musicais. A criatividade está intrinsecamente ligada à capacidade cognitiva de conectar ideias de novas maneiras e significativas. A cognição oferece as ferramentas mentais necessárias para compreender e manipular a música. Este processo de pensamento crítico é crucial para a criação musical, permitindo que o músico reorganize temas, explore novas combinações harmônicas e desenvolva soluções inovadoras para problemas musicais.

Além disso, a cognição musical é fundamental para a organização das ideias criativas. A experiência auditiva e performativa do aluno, aliada ao seu conhecimento prévio, molda o seu pensamento musical e permite-lhe tomar decisões conscientes sobre os elementos estruturais da música, como melodia, harmonia, ritmo e forma musical. Webster (1990) destaca que o pensamento musical do aluno se constrói com base nessas experiências, permitindo a organização e a expressão das ideias criativas. Este processo envolve múltiplas fases de experiência e revisão, refletindo o ciclo iterativo da criação musical, como observado por Webster (1990) no contexto da composição.

moldamos essa cultura através das nossas ações individuais. [...] A criação e a interpretação de símbolos são os dons humanos por excelência.”

⁹ Tradução do autor: “O pensamento criativo... é um processo mental dinâmico que alterna entre o pensamento divergente (imaginativo) e o pensamento convergente (factual), evoluindo por etapas ao longo do tempo. É impulsionado por competências musicais internas e por condições externas, resultando num produto musical final que é novo para o criador.”

Emoção e expressão na criatividade musical

A emoção desempenha um papel crucial no processo criativo, especialmente na música, onde a expressão emocional está profundamente enraizada na interpretação e criação. O envolvimento emocional é essencial para que os músicos se conectem com a música que criam ou interpretam, transformando a execução numa experiência pessoal e significativa. A criatividade, portanto, não se limita à aplicação de regras e convenções musicais, mas envolve uma forte componente afetiva que impulsiona o aluno a explorar novas possibilidades sonoras.

O contexto no processo criativo

Webster (2002) sublinha a importância do contexto, afirmando que a criatividade musical é sempre influenciada pelo contexto no qual se insere (p. 28). O contexto abrange os fatores externos, como o ambiente social, cultural e educativo, que moldam o processo criativo. O ambiente de aprendizagem, a interação com outros músicos, o acesso a diferentes estilos musicais e os recursos disponíveis são todos elementos que influenciam a criatividade do aluno.

A interação entre cognição, emoção e contexto

O modelo criativo de Webster destaca a interação entre cognição, emoção e contexto como componentes interligados e essenciais para o desenvolvimento da criatividade musical. A cognição fornece as ferramentas para compreender e manipular a música, a emoção impulsiona a motivação e a expressão, e o contexto molda o ambiente no qual esses processos se desenvolvem. Estes três componentes não operam isoladamente, mas influenciam-se mutuamente, criando um ciclo contínuo que fomenta a criatividade de forma integrada. Como observa Webster (2002), “os três componentes – cognição, emoção e contexto – trabalham juntos para criar um ambiente no qual a criatividade pode florescer” (p. 58). No ensino de piano, a integração desses elementos é essencial para promover uma aprendizagem que vá além da técnica, incentivando os alunos a criar e a expressar-se de forma autêntica e significativa.

Conclusão:

O modelo criativo de Peter Webster oferece uma estrutura robusta para compreender os processos envolvidos na criação musical, seja na composição, improvisação ou interpretação. A interação entre cognição, emoção e contexto permite uma abordagem holística e abrangente da criatividade, que considera não apenas o produto final, mas também os processos dinâmicos e contínuos que o antecedem. Este modelo em especial tem um peso enorme na presente investigação por ser um dos eixos centrais nas atividades desenvolvidas no projeto de investigação.

Resumindo, Webster (2002) descreve o processo como um ciclo iterativo:

preparação → incubação → iluminação → verificação

2.4. A teoria do *scaffolding*: Lev Vygotsky e Jerome Bruner

A aprendizagem musical, particularmente no ensino do piano, não ocorre de forma isolada, mas sim num ambiente de interação contínua entre o aluno, o professor e o contexto educativo. Neste sentido, a teoria do *scaffolding*, desenvolvida a partir dos estudos de Lev Vygotsky (1978) e aprofundada por Jerome Bruner (1983), constitui um referencial fundamental para compreender como o suporte pedagógico pode facilitar o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

O conceito de *scaffolding* refere-se ao conjunto de estratégias e apoios fornecidos pelo professor para ajudar o aluno a alcançar níveis de desempenho que, sem elas, seria difícil a sua aquisição. À medida que o aluno se torna mais autónomo, o suporte vai sendo gradualmente retirado, permitindo que desenvolva competências de forma independente.

No ensino do piano, o *scaffolding* assume um papel crucial, pois a criatividade musical não surge espontaneamente, mas é construída progressivamente através da mediação pedagógica. Tanto na improvisação como na composição, os alunos beneficiam de um suporte estruturado que os orienta na exploração de novas ideias musicais, no desenvolvimento técnico e na compreensão dos elementos expressivos da música.

Zona de desenvolvimento proximal

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers”¹⁰ (Vygotsky, 1978, p. 86)

A teoria de Lev Vygotsky (1978) baseia-se na ideia de que a aprendizagem ocorre primeiro num nível social, através da interação com um mediador (professor, colegas ou outros músicos), e só depois se internaliza como conhecimento individual. Este princípio, conhecido como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), define a diferença entre aquilo que o aluno pode realizar sozinho e aquilo que pode alcançar com ajuda.

Jerome Bruner (1983), ao expandir o conceito de ZDP, introduziu o termo *scaffolding* para descrever o processo pelo qual o professor ajusta o nível de apoio oferecido ao aluno de acordo com as suas necessidades. “The intervention of a tutor ... involves a kind of ‘scaffolding’ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts”¹¹ (Wood, Bruner & Ross, 1976, p. 90)

¹⁰ Tradução do autor: “É a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.”

¹¹ Tradução do autor: “A intervenção de um tutor envolve uma espécie de processo de *scaffolding* que permite a uma criança ou principiante resolver um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria para além dos seus esforços não assistidos.”

. O objetivo deste suporte é encorajar a exploração e a autonomia, permitindo que o aluno adquira novas competências de forma progressiva.

No contexto do ensino do piano, este suporte pode manifestar-se de diferentes formas, desde a introdução de desafios adaptados ao nível do aluno até à utilização de exemplos, modelos e feedback direcionado. A criatividade musical, quando inserida nesta abordagem, desenvolve-se a partir da interação entre o conhecimento prévio do aluno e as oportunidades criadas pelo professor para expandir essas capacidades.

***Scaffolding* e a criatividade musical: estratégias para o ensino do piano**

A criatividade no ensino do piano não deve ser vista como uma característica inata, mas sim como uma competência que pode ser estimulada através de estratégias pedagógicas eficazes. O *scaffolding*, quando aplicado à composição e à improvisação, permite que os alunos desenvolvam a confiança necessária para explorar novas ideias musicais sem receio do erro.

Modelagem e demonstração musical

Uma das formas mais eficazes de *scaffolding* no ensino do piano é a modelagem, ou seja, a apresentação de exemplos musicais pelo professor. De acordo com Bruner (1983), a modelagem fornece um referencial concreto que permite ao aluno compreender melhor os padrões musicais e os princípios estéticos subjacentes à composição e improvisação.

No ensino da criatividade musical, a modelagem pode incluir:

- Demonstração de diferentes estilos e técnicas de improvisação, para que o aluno tenha um repertório variado de possibilidades expressivas.
- Apresentação de estratégias de composição, como variação melódica e harmónica, permitindo que o aluno compreenda os mecanismos internos da construção musical.
- Improvisação guiada pelo professor, onde o aluno responde a estímulos musicais previamente estabelecidos, aprendendo a adaptar-se e a desenvolver a sua expressividade.

Questionamento e reflexão crítica

O *scaffolding* não implica apenas fornecer respostas diretas, mas também incentivar o aluno a refletir e a tomar decisões musicais por si próprio. Vygotsky (1978) enfatiza a importância do diálogo como ferramenta de aprendizagem, pois é através da interação verbal que o aluno organiza o seu pensamento musical.

No ensino do piano, o professor pode estimular a criatividade do aluno através de perguntas como:

- “Como poderias transformar esta melodia num novo tema?”
- “Que emoções queres transmitir com esta improvisação?”
- “Quais são as semelhanças entre esta peça e a tua composição?”

Estas perguntas incentivam o aluno a refletir sobre as suas escolhas musicais, promovendo um pensamento criativo mais estruturado e consciente.

Segmentação e construção progressiva de competências

No modelo de Bruner, o *scaffolding* envolve a divisão do processo de aprendizagem em pequenas etapas, permitindo que o aluno desenvolva competências de forma progressiva. Esta abordagem é essencial no ensino da criatividade musical, pois evita que o aluno se sinta sobrecarregado com desafios excessivamente complexos.

No ensino do piano, esta segmentação pode ocorrer da seguinte forma:

- Exploração de células rítmicas e melódicas simples antes da construção de frases musicais mais longas.
- Composição por blocos, onde o aluno começa com um motivo curto e, gradualmente, expande a ideia através da variação e do desenvolvimento formal.
- Improvisação estruturada, com exercícios que alternam entre liberdade criativa e restrições específicas, como improvisar apenas em determinadas escalas ou com certos padrões rítmicos.

O papel da autonomia e da redução progressiva do *scaffolding*

Embora o *scaffolding* seja essencial nas fases iniciais da aprendizagem, o seu objetivo final é a autonomia do aluno. Tanto Vygotsky como Bruner enfatizam que o suporte pedagógico deve ser gradualmente retirado à medida que o aluno ganha confiança e desenvolve competências independentes.

No ensino do piano, esta transição pode ser observada quando:

- O aluno passa de improvisações guiadas para improvisações totalmente livres.
- A composição evolui de exercícios dirigidos para criações musicais independentes.
- O feedback do professor torna-se menos prescritivo e mais reflexivo, incentivando o aluno a autoavaliar-se.

A retirada progressiva do *scaffolding* permite que o aluno se sinta responsável pelo seu próprio processo criativo, fortalecendo a sua capacidade de exploração e inovação.

A aplicação do conceito de *scaffolding* no ensino do piano demonstra que a criatividade musical não é um talento inato, mas sim uma competência que pode ser desenvolvida através de suporte pedagógico adequado. Com base nas teorias de Vygotsky e Bruner, observa-se que o professor desempenha um papel essencial na mediação deste processo, ajustando o nível de apoio de acordo com as necessidades individuais do aluno.

Conclusão:

Ao estruturar a aprendizagem criativa através de estratégias como a modelagem, o questionamento e a segmentação progressiva, o ensino do piano pode tornar-se um espaço mais dinâmico e estimulante, onde a criatividade dos alunos é incentivada de forma ativa. À medida que o *scaffolding* é reduzido, os

alunos ganham maior autonomia na exploração musical, desenvolvendo a confiança necessária para improvisar, compor e expressar-se de forma original.

Deste modo, a interação entre professor e aluno, fundamentada nos princípios da zona de desenvolvimento proximal e do *scaffolding*, revela-se um elemento determinante para o desenvolvimento da criatividade musical no ensino do piano.

2.5. Aprendizagem informal e práticas criativas na educação formal:

Contributos de Lucy Green:

A aprendizagem informal é um conceito fundamental neste projeto visto que é esperado nas atividades conduzidas que os alunos tenham liberdade para criar e aprender sozinhos ou fazendo o uso de recursos exteriores à sala de aula.

A interseção entre a aprendizagem informal e a educação formal tem sido um tema amplamente debatido na pedagogia musical. Lucy Green. A autora argumenta que a incorporação de métodos de aprendizagem informal no ensino tradicional pode enriquecer significativamente o processo educativo, tornando-o mais motivador e relevante para os alunos. No contexto do ensino do piano, a adoção de abordagens informais pode promover a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento de competências musicais mais diversificadas.

Este texto explora o papel da aprendizagem informal e das práticas criativas na educação musical formal, destacando as principais contribuições de Lucy Green.

Aprendizagem informal

Lucy Green (2002) define a aprendizagem informal como um processo que ocorre fora dos contextos escolares tradicionais, frequentemente autodidata e baseado na experiência prática. A autora afirma que: “such learning practices could possibly enhance motivation and increase a range of musical skills in ways that [are] largely missing from pedagogy and from the school curriculum”¹² (Green, 2008, p. 4). Apesar de ser necessário o cumprimento do currículo, é possível e necessário incorporar elementos de aprendizagem informal no ensino da música.

Aprendizagem por audição e reprodução

Na discussão sobre práticas informais no ensino, Green destaca a importância da “autoescuta” e reprodução através da interação com o professor ou com um músico presente no processo de aprendizagem do aluno:

¹² Tradução do autor: “Essas práticas de aprendizagem podem, possivelmente, aumentar a motivação e desenvolver um conjunto de competências musicais de formas que estão amplamente ausentes da pedagogia e do currículo escolar”

“This is different from learning from another human being ... the recording doesn't turn around and tell you you've got it wrong. You control the recording ... and of course it's a very different way of making music to notation”¹³ (Green, 2008).

Aprendizagem em grupo e colaboração

Ainda no *OpenLearn*, Green descreve como os alunos aprendem coletivamente de forma espontânea através de uma aprendizagem social colaborativa.

“young pop musicians work with their friends ... someone who's quite a beginner will be leading somebody else who's quite a beginner and knowledge is shared in that sort of way”¹⁴(Green, 2008).

Motivação e autonomia

Green observa os efeitos pedagógicos da aprendizagem informal na motivação dos alunos, “after three to four lessons most of the teachers are amazed at how highly motivated the kids have been, how well-organised they've been ... and how they've actually shown that they have musical abilities that very often the teachers didn't know they had”¹⁵ (Green, 2008). Este método de aprendizagem é importantíssimo para a autonomia e para a confiança musical.

A integração da aprendizagem informal no ensino formal do piano apresenta alguns desafios. Um dos principais é a necessidade de equilíbrio entre estrutura e liberdade. A aprendizagem informal não deve substituir os elementos essenciais da formação pianística, como a técnica e a leitura musical, mas sim complementá-los.

Além disso, os professores podem necessitar de formação específica para adaptar estas metodologias ao contexto formal, pois o ensino tradicional não enfatiza práticas como a improvisação e a aprendizagem por audição. A resistência por parte de alguns docentes e instituições pode ser um obstáculo, mas à medida que mais investigações demonstram os benefícios desta abordagem, a sua aceitação tem vindo a crescer.

Conclusão

A teoria de Lucy Green oferece um contributo fundamental para a reflexão sobre o ensino do piano, demonstrando que a aprendizagem informal pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da criatividade musical.

¹³ Tradução do autor: “Isto é diferente de aprender com outro ser humano... a gravação não se vira para ti a dizer que fizeste mal. Tu controlas a gravação... e, claro, é uma forma muito diferente de fazer música em relação à notação

¹⁴ Tradução do autor: “Jovens músicos de música pop trabalham com os seus amigos... alguém que é ainda bastante iniciante pode estar a orientar outro que também é bastante iniciante, e o conhecimento é partilhado dessa forma.”

¹⁵ Tradução do autor: “Após três ou quatro aulas, a maioria dos professores fica surpreendida com o quão motivadas as crianças têm estado, com o quão organizadas têm sido... e com o facto de terem demonstrado capacidades musicais que, muitas vezes, os professores nem sabiam que possuíam.”

Ao integrar estratégias como a aprendizagem por audição, a improvisação e a escolha de repertório, o ensino do piano pode tornar-se mais dinâmico e envolvente, incentivando os alunos a desenvolverem uma relação mais intuitiva e expressiva com a música.

A fusão entre aprendizagem formal e informal representa uma abordagem equilibrada que respeita os fundamentos técnicos da formação musical, ao mesmo tempo que promove a autonomia e a criatividade dos alunos. Neste sentido, a implementação gradual de práticas informais no ensino do piano pode contribuir para um ambiente educativo mais inovador e motivador, preparando os alunos para uma experiência musical mais completa e significativa.

3. Fundamentos teóricos da composição como ferramenta pedagógica:

O uso da composição como ferramenta pedagógica no ensino de música tem sido cada vez mais reconhecida como uma prática fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da expressão pessoal e da compreensão profunda dos processos musicais. Através da composição, os alunos não apenas exploram os recursos técnicos da música, como também desenvolvem competências essenciais como a autonomia criativa, a capacidade de resolver problemas musicais e a sensibilização para o contexto cultural e histórico da música. Este capítulo propõe uma análise crítica de três abordagens pedagógicas relevantes sobre a utilização da composição no ensino musical, tendo como base as obras de John Paynter, June Boyce-Tillman e David J. Elliott. Cada um destes autores oferece uma perspectiva única sobre o papel da composição no processo de aprendizagem, sendo que as suas visões se complementam, ao mesmo tempo que destacam as suas especificidades teóricas e práticas.

John Paynter, na sua obra *Sound and Structure* (1992), é um dos primeiros a articular de forma clara a interligação entre a técnica musical e a criatividade composicional. Para Paynter, a técnica não é um fim em si mesma, mas um vocabulário essencial que sustenta e liberta a expressão criativa. Ao propor uma pedagogia da composição que integra tanto o conhecimento técnico quanto a descoberta criativa, Paynter defende a ideia de que a composição deve ser uma experiência pedagógica profunda, que estimula a imaginação e a reflexão crítica dos alunos sobre a música. Esta abordagem sugere que, para que a técnica seja significativa, deve estar sempre ao serviço da imaginação musical, estabelecendo uma ponte entre o conhecimento formal e a criação livre.

Por outro lado, June Boyce-Tillman, em *Unconventional Wisdom: Voices from the Academy* (2007), traz uma perspectiva que enfatiza a criatividade como um processo dinâmico de inovação e reinterpretação. A sua visão pedagógica considera a composição não apenas como uma prática individual, mas como uma prática que deve estar em constante diálogo com as experiências culturais e pessoais dos alunos. Boyce-Tillman valoriza a inclusão de diversas formas de participação criativa, como a improvisação e a composição colaborativa, e defende uma educação musical que permita aos alunos explorar a sua expressão pessoal de forma autêntica. Para a autora, a criatividade não é uma habilidade exclusiva de “génios”, mas uma capacidade humana universal que deve ser estimulada e cultivada ao longo do processo educativo.

Finalmente, a abordagem de David J. Elliott, em *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995), propõe uma teoria praxial da educação musical, onde a criação musical — seja por meio da improvisação, da composição ou da interpretação — é vista como a principal via para a aprendizagem significativa. Elliott rejeita uma abordagem passiva da educação

musical e argumenta que a música deve ser entendida como uma prática ativa e expressiva. Neste contexto, a composição torna-se uma ferramenta central para o desenvolvimento das competências musicais dos alunos, permitindo-lhes comunicar ideias e sentimentos através do som de forma pessoal e culturalmente situada.

Esses três autores, com suas diferentes perspectivas, oferecem uma visão holística e integradora sobre a composição como ferramenta pedagógica. Enquanto Paynter destaca a importância do domínio técnico como fundamento para a criatividade, Boyce-Tillman sublinha o processo contínuo de inovação e expressão pessoal, e Elliott coloca a prática musical ativa no centro do processo de aprendizagem. Juntas, essas abordagens mostram que a composição não é apenas uma técnica ou uma prática isolada, mas sim um processo profundo e transformador que conecta técnica, expressão e reflexão crítica, permitindo aos alunos explorar e expandir os seus próprios horizontes musicais e criativos.

3.1. John Paynter: a técnica como fundamentação do processo composicional

Sound and Structure, publicado em 1992 por John Paynter, é uma obra fundamental no campo da pedagogia musical, que sintetiza a sua visão de que a criatividade deve estar no centro da educação musical (Paynter, 1992). A obra, acompanhada de exemplos sonoros em cassete, propõe uma abordagem prática e reflexiva sobre os recursos da linguagem musical e o modo como estes podem ser explorados por alunos e professores num contexto de descoberta (Paynter, 1992).

Paynter estrutura o livro de forma progressiva, começando com uma introdução onde estabelece os princípios pedagógicos que sustentam a obra, nomeadamente a valorização do som enquanto matéria-prima da criação musical, a recusa de uma abordagem puramente técnica ou imitativa e a defesa da composição como ferramenta de compreensão da música (Paynter, 1992, pp. 1–10). Os capítulos seguintes exploram elementos fundamentais da linguagem musical, como o som, a estrutura, a textura, o timbre, o ritmo, o tempo, a melodia e a harmonia, sempre com propostas de escuta ativa, exploração sonora e projetos de composição que visam desenvolver a consciência estrutural e expressiva do aluno (Paynter, 1992, pp. 11–89).

Num dos núcleos mais significativos da obra, Paynter sublinha que “Technique should not be understood as a fixed set of rules, but as an essential vocabulary that underpins and liberates creative expression”¹⁶ (Paynter, 1992, p. 33). A técnica, neste contexto, inclui o domínio de escalas, modos, estruturas formais, texturas e estratégias de organização sonora, e é a partir deste conhecimento técnico que o compositor, ou o aluno-compositor, ganha autonomia para explorar possibilidades, tomar decisões e construir uma linguagem pessoal (Paynter, 1992, pp. 33–35).

¹⁶ Tradução do autor: “a técnica deve ser entendida não como um conjunto de regras fixas, mas como um vocabulário essencial que sustenta e liberta a expressão criativa”.

Para Paynter, o domínio da técnica é essencial, mas ela só ganha verdadeiro significado quando colocada ao serviço da imaginação e da intenção musical. Ele defende que conhecer as convenções musicais do seu tempo é indispensável, mas que o verdadeiro criador deve também ter a capacidade de as subverter ou reinventar, abrindo espaço à novidade, à expressividade e à transformação (Paynter, 1992, pp. 38–40).

Assim, *Sound and Structure* propõe uma pedagogia que integra técnica e criatividade, análise e prática, tradição e invenção, sendo um contributo decisivo para o ensino da composição musical no contexto escolar e uma referência para qualquer abordagem educativa que procure valorizar o potencial criador de cada aluno (Paynter, 1992, pp. 90–95).

3.2. June Boyce-Tillman: Criatividade como processo de inovação e reinterpretação

June Boyce-Tillman, na sua obra *Unconventional Wisdom: Voices from the Academy* (Boyce-Tillman, 2007), assim como outros textos da sua autoria, procura repensar a criatividade não como um dom elitista ou exclusivo de génios, mas como uma capacidade humana universal que pode ser nutrida, cultivada e expandida através da educação musical. A autora entende a criatividade como um processo de inovação e reinterpretação constante do material sonoro, cultural e pessoal, defendendo que a prática criativa na música deve ser inclusiva, dialogante e sensível às experiências dos próprios alunos (Boyce-Tillman, 2007, pp. 37–40).

A estrutura da sua abordagem pedagógica repousa sobre um modelo multidimensional de criatividade, que inclui cinco elementos centrais: controlo, habilidade, originalidade, valor e autenticidade. Esses elementos não são isolados nem hierárquicos, mas coexistem num processo dinâmico e interativo que permite ao aluno evoluir da simples reprodução para a expressão significativa de ideias próprias. O “controlo” diz respeito à capacidade de gerir o som com intencionalidade; a “habilidade” refere-se ao domínio técnico necessário para realizar essas intenções; a “originalidade” manifesta-se na introdução de algo novo ou surpreendente; o “valor” implica uma avaliação estética e comunicativa; e a “autenticidade” está relacionada com a expressão pessoal e coerente com a experiência do aluno (Boyce-Tillman, 2007, pp. 42–45).

Boyce-Tillman propõe que os espaços educativos devem proporcionar aos alunos condições para explorar livremente sons, estruturas e formas musicais, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e encorajando múltiplas formas de participação criativa. A autora valoriza especialmente a improvisação, a composição colaborativa e a interdisciplinaridade como estratégias que fomentam um envolvimento profundo com a música e com o mundo (Boyce-Tillman, 2007, pp. 46–48). Nesta perspetiva, a criatividade não é apenas uma competência musical, mas um exercício de construção de sentido, identidade e relação.

Além disso, Boyce-Tillman destaca que a criatividade musical deve dialogar com a cultura, com a história e com os contextos sociais, permitindo ao aluno reconfigurar tradições e questionar normas estabelecidas (Boyce-Tillman, 2007, p. 50). A inovação, segundo a autora, surge frequentemente do ato de escutar “profundamente”, não apenas os sons exteriores, mas também as ressonâncias interiores que fazem parte da experiência de estar no mundo. Assim, a criação musical torna-se um lugar de encontro entre o individual e o coletivo, o passado e o futuro, o técnico e o expressivo.

A contribuição de Boyce-Tillman para a pedagogia musical reside, portanto, numa visão ampla e inclusiva da criatividade, onde o conhecimento técnico não é negado, mas integrado num processo mais vasto de descoberta e expressão. A técnica surge como meio, não como fim, e é constantemente ressignificada pelas escolhas criativas dos alunos. Com isso, Boyce-Tillman oferece uma alternativa clara ao ensino musical centrado na reprodução e na autoridade externa, propondo uma prática mais aberta, dialógica e transformadora (Boyce-Tillman, 2007, pp. 55–56).

3.3. David J. Elliott: A expressão como elemento fundamental da música

David J. Elliott é um dos mais influentes pensadores da educação musical contemporânea, sendo amplamente reconhecido pela sua proposta de uma filosofia praxial da educação musical. Na sua obra seminal *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (Elliott, 1995), o autor rejeita concepções essencialmente estéticas ou contemplativas da música — segundo as quais o valor da música reside apenas na sua apreciação passiva — e propõe, em alternativa, uma abordagem centrada na prática ativa, na criação e na expressividade. Para Elliott, a música é, antes de tudo, uma forma de ação humana significativa, e como tal, o ensino musical deve centrar-se na experiência prática e na expressão pessoal e cultural através do som.

Elliott estrutura a sua teoria em torno do conceito de *musicizing*, um termo que utiliza para designar o ato de fazer música em todas as suas formas: interpretar, improvisar, compor, arranjar, registar e até mesmo ouvir ativamente (Elliott, 1995, pp. 39–41). Este conceito baseia-se na ideia de que a música não é um objeto, mas uma atividade encarnada e socialmente situada. Assim, o ensino da música deve ser orientado para o desenvolvimento de competências musicais práticas e da compreensão crítica, cultural e emocional que está intrinsecamente ligada à criação musical. Para Elliott, a aprendizagem musical só é significativa se estiver profundamente enraizada na expressão e na comunicação de ideias e sentimentos.

A expressividade, neste contexto, não é um adorno emocional adicionado à técnica, mas o seu núcleo essencial. Elliott argumenta que todas as formas de *musicizing* são atividades artísticas e expressivas, que exigem o domínio técnico e a sensibilidade estética em simultâneo (Elliott, 1995, pp. 174–177). A técnica, longe de ser um conjunto neutro de habilidades motoras, é concebida como o

meio pelo qual o músico consegue realizar e dar forma às suas intenções expressivas. Ou seja, o domínio técnico está ao serviço da expressão, não o contrário. A compreensão musical profunda implica, portanto, saber como usar os recursos sonoros de forma expressiva, o que exige não apenas destreza, mas também imaginação, escuta atenta e reflexão crítica.

Para além disso, Elliott salienta que a educação musical deve respeitar a diversidade cultural dos alunos, acolhendo múltiplas práticas musicais e incentivando uma escuta intercultural e dialógica (Elliott, 1995, pp. 208–212). A expressão musical, neste sentido, não é apenas individual, mas também coletiva e culturalmente situada. O ensino da música, ao valorizar a expressão, torna-se simultaneamente um espaço de identidade, de pertença e de transformação. O professor de música deve ser um mediador que oferece aos alunos oportunidades para expressarem quem são e para se envolverem de forma crítica com as tradições musicais que exploram.

A proposta praxial de Elliott tem implicações pedagógicas significativas. Em vez de privilegiar a repetição e a fidelidade a um repertório canónico, esta abordagem sugere que os alunos devem ser encorajados a experimentar, a refletir e a desenvolver uma relação pessoal com a música. A criação musical, seja através da improvisação ou da composição, é valorizada como parte integrante da aprendizagem, pois promove a autonomia, a expressividade e o pensamento musical independente (Elliott, 1995, pp. 261–265). Neste modelo, a avaliação não se limita à precisão técnica, mas inclui a qualidade expressiva, a intenção comunicativa e a compreensão contextual.

Deste modo, Elliott contribui para uma visão da música como prática viva, relacional e expressiva. A sua filosofia desafia modelos educativos baseados na passividade e na reprodução, propondo uma abordagem dinâmica, onde a expressão é o elemento central do fazer musical. Através desta perspetiva, a educação musical torna-se uma via para o desenvolvimento humano integral, envolvendo corpo, mente, emoção e cultura.

4. A composição como ferramenta pedagógica:

4.1. *Call for Scores* por Ana Ester Tavares

“Talk to a king, and a king will appear.” Emmet Fox

Esta é a postura que Ana Tavares adota enquanto professora. A investigadora foi professora do autor da presente dissertação durante os anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014. Para a recolha de dados apresentados neste capítulo foi conduzida uma breve entrevista com a investigadora no dia 31 de Janeiro de 2025.

Descrição do projeto:

O projeto *Call for Scores* teve como objetivo central a criação de composições originais pelos alunos, com uma duração máxima de cinco minutos. A proposta permitia a escolha de diversos instrumentos desde que obedecesse a um pequeno conjunto de regras. Era obrigatória a inclusão de instrumentos específicos, incentivada a omissão de certos ensembles de câmara também o uso de técnicas expandidas em todos os instrumentos.

Instrumentos obrigatórios:

- Viola
- Trompa
- Fagote
- Variações menos usuais de instrumentos comuns: clarinete baixo, flauta baixo, etc.

Ensembles a evitar:

- Quarteto de Cordas
- Quarteto de Metais
- Dueto de Piano com um instrumento melódico

Esta abordagem foi influenciada pelo interesse da docente na flexibilidade das partituras medievais, cuja adaptabilidade permitia interpretações por diferentes combinações instrumentais. Como referido por Page (1987), *“Medieval music was often composed in a way that allowed for a variety of instrumental realizations, reflecting the flexibility and adaptability of musical practices of the time.”*¹⁷

A implementação do projeto decorreu ao longo do segundo e terceiro períodos letivos, contemplando momentos de avaliação formativa e exercícios escritos. O trabalho consistia na composição de peças originais e/ou na submissão ao *Call for Scores*, paralelamente à execução de uma peça padrão. As composições eram estilisticamente alinhadas com as competências da

¹⁷ Tradução do autor: “ A música medieval era frequentemente composta de uma forma que permitia uma variedade de realizações instrumentais, refletindo a flexibilidade e adaptabilidade das práticas musicais da época.”

disciplina de Análise e técnicas de composição (ATC), sendo articuladas com conteúdos de outras disciplinas, como “Português”, onde os alunos selecionavam poemas medievais do manual escolar como base criativa para as suas obras.

Ana Ester, enquanto impulsionadora do projeto, encontrava-se num momento inicial de contacto com teorias pedagógicas, conciliando esta experiência com a maternidade e a conclusão da sua licenciatura. Desde o início, priorizou a composição livre, valorizando a aceitação de peças que, embora apresentassem incorreções teóricas à primeira vista, se configuravam como oportunidades pedagógicas para fomentar a aprendizagem e o aperfeiçoamento musical dentro dos estilos e estéticas escolhidas pelos alunos.

Este projeto foi implementado ao longo de três anos na escola de Música do Orfeão de Leiria – Conservatório de Artes. Segundo a investigadora, o projeto foi dirigido “envolvendo uma equipa de professores excecionais que reconheciam a importância de encarar os alunos como seres complexos e capazes de superar as competências dos próprios docentes”. Ana Ester adotava uma abordagem pedagógica flexível, adaptando as exigências às capacidades individuais de cada aluno, mas mantendo elevadas expectativas em relação ao seu desempenho. Este equilíbrio, aliado ao respeito pelo processo criativo de cada estudante, era fundamental para o sucesso do projeto.

Relação entre criação – Instrumento:

As aulas de ATC desempenharam um papel essencial na preparação para o projeto. Os alunos eram regularmente desafiados a compor e a tocar durante as aulas. Por vezes eram encorajados a levar os seus próprios instrumentos, ou no caso de peças para piano, dois alunos poderiam dividir a peça entre mão direita e mão esquerda. Esta abordagem combinava composição e execução, sendo considerada pela professora como o método mais eficaz e de aprendizagem significativa.

Adicionalmente, os professores convidados para interpretar as composições assumiram o papel de guias de composição, oferecendo sessões práticas de orquestração em tempo real. Esta metodologia proporcionou um ensino personalizado e uma experiência prática sem paralelo em aulas que combinavam elementos teóricos e práticos. O contacto informal entre os professores envolvidos foi um exemplo único de colaboração pedagógica e da efetivação de uma “aprendizagem significativa”.

Resultados do projeto:

Os resultados do projeto *Call for Scores* demonstraram um impacto significativo no desempenho dos alunos nas avaliações da disciplina de ATC com melhorias consistentes ao longo dos três anos de implementação. Durante este período, foram recolhidas várias composições de alunos, que foram posteriormente analisadas e apresentadas em concertos. Estas apresentações

proporcionaram aos estudantes uma experiência enriquecedora, promovendo momentos partilha das suas composições ao público e valorizando as suas conquistas individuais, por mais pequenas que fossem. Para a professora Ana Ester Tavares, cada desafio enfrentado foi uma oportunidade de reflexão sobre as suas abordagens pedagógicas, reforçando a importância de adaptar as exigências às capacidades individuais dos alunos. Este método revelou-se essencial para ajudá-los a superar as suas dificuldades e a alcançar o seu máximo potencial.

Reflexão e pontos adicionais:

A teoria de Carl Rogers (1902-1987) enfatiza a importância da aprendizagem centrada no aluno, destacando a necessidade de um ambiente educacional que favoreça a expressão individual, a autonomia e a criatividade. Para Rogers, a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante se sente envolvido e emocionalmente ligado ao processo educativo, sendo fundamental a existência de um ambiente seguro e de aceitação incondicional. Como afirma o autor, "When the facilitator has a continuing desire to understand the client's feelings and communications as they seem to the client, and when he is successful in communicating this understanding, then this is an important ingredient in the helping relationship"¹⁸ (Rogers, 1969, p. 104).

No contexto do projeto *Call for Scores*, observa-se uma forte convergência com os princípios defendidos por Rogers. A abordagem de Ana Ester Tavares reflete a valorização da individualidade dos alunos, permitindo-lhes criar livremente e explorando o seu potencial composicional sem imposições rígidas. A professora adotou um papel de facilitadora, promovendo um espaço de aprendizagem onde os alunos se sentiam valorizados, confiantes e motivados para desenvolver as suas próprias ideias musicais. A flexibilidade do projeto, aliada à aceitação das composições dos alunos, independentemente de possíveis incorreções teóricas iniciais, demonstra uma aplicação direta do conceito rogeriano de "aprendizagem significativa".

Além disso, Rogers enfatiza que a relação entre professor e aluno deve ser baseada na empatia, autenticidade e aceitação incondicional positiva. No projeto *Call for Scores*, este princípio revelou-se na forma como a docente ajustava as exigências às capacidades individuais dos alunos, respeitando o ritmo de cada um e incentivando a autoexpressão através da composição. O feedback fornecido tinha um caráter construtivo, permitindo que os alunos percebessem as suas próprias evoluções e encontrassem soluções criativas para os desafios composicionais. Esta relação com Rogers é evidenciada também por uma das frases registadas na entrevista a Ana Tavares: "eu espero sempre que os alunos tenham mais capacidades que eu".

¹⁸ Tradução do autor: "Quando o facilitador tem um desejo contínuo de compreender os sentimentos e as comunicações do estudante tal como eles lhe parecem, e quando é bem-sucedido a comunicar essa compreensão, então este é um ingrediente importante na relação de ajuda."

Outro ponto essencial da teoria de Rogers é que a aprendizagem se torna mais eficaz quando é autodirigida. Os alunos do projeto foram incentivados a tomar decisões musicais autónomas, a selecionar os instrumentos e a definir a estrutura das suas peças. Esta abordagem não só fomentou o pensamento crítico e a autonomia, como também fortaleceu a motivação intrínseca dos participantes, um aspeto fundamental para o desenvolvimento artístico.

Deste modo, o projeto *Call for Scores* exemplifica uma prática educativa alinhada com os princípios da aprendizagem experiencial de Rogers, demonstrando como um ambiente educativo baseado na liberdade criativa, na aceitação e na personalização do ensino pode potenciar o desenvolvimento musical e emocional dos alunos. A metodologia adotada não apenas promoveu competências composicionais e analíticas, mas também reforçou a confiança dos estudantes na sua capacidade criativa, contribuindo para um crescimento artístico e pessoal sustentado.

A inclusão de peças da autoria dos alunos era ocasionalmente efetivada em apresentações pontuais, quer em audições de instrumento ou classe de conjunto. Mas é importante referir que foi a primeira vez na história do conservatório que se concretizou uma apresentação pública com foco único em obras desenvolvidas pelos alunos.

Tendo em conta o histórico da instituição, é possível afirmar que foi um marco significativo que marcou diferentes gerações de alunos e de então futuros professores de música.

4.2. “Momento livre” e a disciplina de improvisação na escola de artes da Bairrada

“...a improvisação conduz ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade do aluno de lidar com o erro, de se expor e de construir sentido musical a partir da escuta e da resposta criativa” (Caspurro, 2006, p. 320).

A disciplina de Improvisação, tal como implementada na Escola de Artes da Bairrada (EAB), reflete uma abordagem pedagógica centrada na criação espontânea e na expressão individual dos alunos. Este enfoque é evidenciado nas práticas desenvolvidas por docentes como Helena Caspurro e Luís Cardoso, ambos doutorados pela Universidade de Aveiro, que têm integrado a improvisação como elemento central no processo de ensino-aprendizagem musical.

Descrição do projeto:

O “Momento livre” surgiu como uma iniciativa dentro da disciplina de Improvisação, visando proporcionar aos alunos um espaço para explorarem

livremente ideias musicais, sem restrições estilísticas ou técnicas. Este projeto foi concebido para estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver uma linguagem musical própria através da improvisação.

Helena Caspurro, na sua prática pedagógica, tem enfatizado a importância da improvisação como ferramenta para o desenvolvimento da expressividade e da compreensão musical. Segundo a autora, “a improvisação é uma forma de audição da sintaxe musical que contribui para a organização do pensamento musical do aluno e para a sua expressividade” (Caspurro, 2006, p. 318). Esta perspectiva reforça a ideia de que a criação musical espontânea não é apenas um exercício técnico, mas um processo cognitivo e emocional com impacto na formação artística global do aluno.

Luís Cardoso, por sua vez, tem integrado a improvisação nas suas práticas pedagógicas na EAB, promovendo a exploração sonora e a criação coletiva. A sua experiência como compositor e maestro tem contribuído para a implementação de atividades que incentivam os alunos a explorar novas possibilidades musicais através da improvisação.

Relação entre criação – Instrumento:

As aulas de Improvisação na EAB têm sido estruturadas para promover a interação entre a criação musical e a prática instrumental. Os alunos são encorajados a utilizar os seus instrumentos como meios de expressão pessoal, explorando diferentes timbres, técnicas e formas de articulação. Esta abordagem visa desenvolver a capacidade dos estudantes de se expressarem musicalmente de forma espontânea e autêntica.

Helena Caspurro defende que “a improvisação conduz ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade do aluno de lidar com o erro, de se expor e de construir sentido musical a partir da escuta e da resposta criativa” (Caspurro, 2006, p. 320). Assim, a ligação entre improvisação e instrumento torna-se um espaço de crescimento pessoal e artístico.

Além disso, os docentes têm promovido sessões de improvisação em grupo, onde os alunos colaboram na criação de peças musicais em tempo real. Estas atividades têm contribuído para o desenvolvimento das competências de escuta ativa, comunicação musical e trabalho em equipa.

Resultados do projeto:

A implementação do “Momento Livre” e da disciplina de Improvisação na EAB tem resultado em melhorias significativas nas competências musicais dos alunos. Os estudantes têm demonstrado maior confiança na sua capacidade de criar e interpretar música de forma espontânea, bem como uma compreensão mais profunda dos elementos musicais.

As apresentações públicas das peças improvisadas pelos alunos têm proporcionado momentos de partilha e valorização do trabalho criativo desenvolvido na disciplina. Estas performances têm sido reconhecidas como oportunidades para os estudantes demonstrarem a sua evolução artística e para a comunidade escolar apreciar a diversidade e originalidade das criações musicais.

Reflexão e pontos adicionais:

A abordagem pedagógica adotada na disciplina de Improvisação na EAB está alinhada com os princípios da aprendizagem significativa, conforme propostos por teóricos como Carl Rogers. A ênfase na autonomia, na expressão individual e na criação de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor tem sido fundamental para o sucesso do projeto.

Helena Caspurro sublinha que “a improvisação pode ser um espaço educativo onde o aluno se envolve emocionalmente, pensa, sente e age musicalmente com liberdade e responsabilidade” (Caspurro, 2006, p. 325). Esta visão está em consonância com uma pedagogia centrada no aluno e comprometida com o desenvolvimento integral do músico.

A integração da improvisação no currículo musical tem permitido aos alunos desenvolver competências essenciais para a sua formação artística, promovendo a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de adaptação a diferentes contextos musicais. Esta abordagem tem contribuído para a formação de músicos mais completos e preparados para os desafios do mundo musical contemporâneo.

Em suma, o “Momento Livre” e a disciplina de Improvisação na Escola de Artes da Bairrada exemplificam uma prática educativa inovadora e centrada no aluno, que valoriza a criatividade, a expressão pessoal e a aprendizagem experiencial como pilares fundamentais do ensino da música.

5. Síntese integrativa:

A educação musical contemporânea reconhece a importância da criatividade como um dos pilares para o desenvolvimento do indivíduo, sendo essencial que o processo educativo favoreça a autonomia, a expressão pessoal e a aquisição de competências criativas. Neste contexto, autores como Carl Rogers, Keith Swanwick, Peter Webster, Lev Vygotsky e Lucy Green fornecem as bases teóricas necessárias para uma reflexão aprofundada sobre o uso da criatividade no ensino, explorando conceitos como interdisciplinaridade, o papel do professor como espectador ativo, a aprendizagem autodirigida e o desenvolvimento de competências criativas.

A um nível mais específico, foram analisadas as contribuições de John Paynter, June Boyce-Tillman e David J. Elliott, cujas perspectivas complementares sustentam uma visão integradora da composição como prática educativa. Juntas, estas abordagens reforçam a ideia de que compor não é apenas uma competência técnica, mas um processo educativo transformador que liga o saber musical à vivência pessoal e coletiva do aluno.

Os pontos principais no primeiro projeto prático proposto foram: a importância da interdisciplinaridade, a capacidade de integrar professores da disciplina instrumento nas aulas de Análise e Técnicas de Composição, a oportunidade de partilha de um modo informal e descontraído e a oportunidade de expressão individual dos alunos. O segundo projeto diz respeito a um exemplo prático da inclusão da criação musical como parte oficial do currículo escolar.

Esta síntese integrativa visa estabelecer uma articulação coerente entre os dois capítulos de enquadramento teórico e os exemplos práticos descritos no capítulo quatro, definindo os fundamentos e orientações que estruturam o projeto de investigação apresentado a partir do capítulo seis.

5.1. Interdisciplinaridade no ensino musical

A interdisciplinaridade na educação musical não se refere apenas à fusão de diferentes disciplinas musicais, mas também à interação entre conhecimentos musicais e outras áreas do saber. Keith Swanwick (1988) descreve a música como um campo onde várias competências e dimensões se entrelaçam, destacando a importância da *exploração* e *descoberta* para o desenvolvimento musical. Para Swanwick, o ensino musical deve integrar a prática instrumental com a teoria musical, a improvisação com a composição, criando uma experiência de aprendizagem holística e interdisciplinar. Ele propõe que o aluno deve, em primeiro lugar, ser incentivado a explorar e descobrir por conta própria, o que reflete a ideia de uma prática educacional integrada.

Lucy Green (2001) contribui para essa visão ao abordar a aprendizagem informal, que, por sua natureza, é interdisciplinar. Green afirma que a aprendizagem musical informal envolve uma interação entre a percepção auditiva, a memória e a interpretação, muitas vezes sem a separação rígida entre teoria e prática. Ao permitir que os alunos escolham o repertório e se envolvam

com a música de um modo mais livre e pessoal, promove-se uma interdisciplinaridade prática que vai além das aulas tradicionais de teoria e técnica, integrando elementos de improvisação, composição e interpretação.

A *interação entre teoria e prática*, conforme observado por Peter Webster (2002), também é fundamental. Webster propõe que o contexto musical em que os alunos se inserem, seja na sala de aula ou em performances, influencia a cognição e a expressão criativa. Essa interação pode ser vista como uma forma de interdisciplinaridade, onde a prática musical não é apenas técnica, mas também emocional, social e cultural. Para Webster, o ensino musical deve ser construído para que o aluno possa perceber a música não apenas como uma sequência de notas, mas como uma expressão cultural e emocional que integra várias formas de conhecimento.

O projeto *Call for Scores* representou um exemplo prático de interdisciplinaridade porque os alunos puderam ensaiar e testar as suas próprias peças com os professores de instrumento da escola combinando elementos da aprendizagem autodirigida com a aprendizagem informal.

5.2. O Papel do professor como espectador ativo

Na educação musical, o papel do professor vai além do simples transmissor de conhecimento. Como proposto por Lev Vygotsky e Jerome Bruner, o professor é visto como um *mediador* e um *espectador ativo* processo de aprendizagem, facilitando o desenvolvimento do aluno através de intervenções estratégicas e do uso do conceito de *scaffolding*.

Vygotsky sugere que a aprendizagem é um processo social, e que o papel do professor é fornecer o suporte necessário para que os alunos desenvolvam suas competências de forma gradual. O *scaffolding* é uma metáfora que descreve a ajuda progressiva do professor, retirando gradualmente o apoio à medida que o aluno se torna mais competente e autónomo. Esse processo é especialmente importante no ensino do piano, onde o professor deve ser capaz de adaptar sua intervenção conforme o estágio de desenvolvimento de cada aluno, ajudando a moldar não apenas as competências técnicas, mas também a confiança e a expressão criativa.

Para Jerome Bruner (1996), o professor é um guia ativo que deve estimular o aluno a descobrir por si mesmo, em vez de apenas transmitir informações. A ideia de que o ensino deve ser uma forma de “descoberta guiada” reforça a importância do professor como facilitador da aprendizagem criativa, onde o aluno é encorajado a explorar novas soluções e abordagens para os problemas musicais.

No projeto *Call for Scores* o papel da professora da disciplina de ATC foi também de espectador ativo na medida em que incentivava os alunos a procurarem sozinho soluções para os seus problemas musicais. Sempre que os problemas requeriam outro tipo de abordagem, a professora intervinha.

5.3. Autonomia e individualismo no processo de aprendizagem

A autonomia é um princípio central na educação proposta por Carl Rogers, que argumenta que os alunos devem ser vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Rogers (1969) defende que, ao promover a autonomia, o educador deve criar um ambiente onde o aluno se sinta motivado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também uma consciência crítica do seu processo criativo e interpretativo. A sua visão humanista da educação considera a “individualidade” de cada aluno como essencial, e enfatiza que a aprendizagem deve ser autodirigida para que se alcance um desenvolvimento pleno.

Keith Swanwick, no seu modelo de espiral do desenvolvimento musical, também destaca a importância da autonomia, especialmente no processo de composição e criação intencional. Ele sugere que a música deve ser explorada de forma individualizada, com cada aluno tendo a liberdade de descobrir e experimentar de acordo com suas próprias capacidades e interesses. Swanwick reforça que, ao dar autonomia aos alunos, eles desenvolvem uma compreensão mais profunda do seu próprio potencial criativo e uma maior confiança nas suas decisões musicais.

O segundo projeto prático “momento livre” impulsiona o aluno à sua autonomia e decisão livre na escolha de conteúdos integrantes da disciplina.

5.4. Aquisição de competências criativas

A aquisição de competências criativas no ensino do piano é abordada de diferentes formas nos trabalhos de David J. Elliott (1995) e June Boyce-Tillman (2000). Elliott propõe que a música não seja vista apenas como um produto técnico, mas como um meio de *expressão* e *comunicação*, onde a criatividade é fundamental. Para ele, a música é uma forma de expressão humana, e o desenvolvimento da criatividade envolve não apenas a habilidade técnica, mas também a capacidade de interpretar e comunicar emoções e ideias através da música.

Já Boyce-Tillman vê a criatividade como um processo contínuo de *inovação* e *reinterpretação*. Ela sugere que, no ensino de piano, o aluno deve ser encorajado a pensar criativamente não apenas ao compor, mas também ao interpretar peças, dando-lhes uma abordagem mais pessoal e inovadora à música que tocam.

Tanto o primeiro como o segundo projeto prático são exemplos de como os professores podem dar à criação musical um papel central na formação dos alunos. Tendo ela uma função de expressão pessoal ou de ferramenta para a aquisição de competências.

5.5. Desenvolvimento da expressividade e da identidade musical

A expressividade musical é um conceito crucial no desenvolvimento do aluno, pois é por meio da música que o indivíduo encontra uma forma de expressão

emocional e pessoal. David J. Elliott (1995) destaca que a música não deve ser vista apenas como uma prática técnica, mas como uma forma de *expressão* das emoções do intérprete. Quando os alunos são incentivados a explorar a música como uma forma de se comunicar, desenvolvem uma identidade musical que vai além da simples execução de uma partitura.

A capacidade de se expressar musicalmente está profundamente conectada à autonomia do aluno, à sua compreensão das técnicas e à sua capacidade de incorporar emoção ao que está a tocar. Keith Swanwick (1988) também vê o desenvolvimento da expressividade como parte do processo de *composição e interpretação*. Ao permitir que os alunos criem as suas próprias peças e as interpretem de um modo pessoal, os educadores proporcionam uma via de acesso à identidade musical única de cada aluno. Este processo não só valoriza a criatividade, mas também favorece uma compreensão mais profunda da música como um reflexo da experiência individual do aluno.

5.6. Motivação intrínseca e o papel da criação

A motivação intrínseca, isto é, a motivação que vem de dentro do aluno e não de fatores externos, é fundamental para uma aprendizagem musical eficaz e duradoura. Carl Rogers (1969) argumenta que a aprendizagem autodirigida só ocorre quando o aluno está genuinamente motivado e envolvido no processo. A criação musical, nesse sentido, desempenha um papel crucial, pois ao permitir que o aluno crie as suas próprias composições, ele torna-se mais envolvido no processo de aprendizagem, desenvolvendo um maior interesse pela música.

Ao integrar a criação no processo pedagógico, o educador proporciona uma experiência que vai além da repetição de partituras, promovendo a motivação intrínseca dos alunos. Peter Webster (2003) aponta que a criatividade musical não é apenas uma habilidade técnica, mas uma experiência profundamente emocional e pessoal, capaz de gerar motivação duradoura. Quando os alunos criam, eles sentem-se mais conectados com a música, pois investem a sua própria identidade no processo de aprendizagem. Isso reforça o conceito de que a motivação intrínseca é um dos pilares do desenvolvimento artístico.

5.7. Integração da teoria e da prática

A integração da teoria musical com a prática de execução é um dos aspectos essenciais de um ensino musical completo e eficaz. Lucy Green (2001) discute como a aprendizagem informal, caracterizada por uma abordagem prática e espontânea, pode ser complementada com a aprendizagem formal da teoria. Para Green, a prática musical não deve ser dissociada da compreensão teórica, pois é na aplicação da teoria que a verdadeira aprendizagem acontece.

Lev Vygotsky (1978), por meio do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, reforça a ideia de que o conhecimento teórico deve ser integrado com a prática para que o aluno possa, de forma gradual, compreender e aplicar conceitos de um modo significativo. Ao fornecer ao aluno o suporte necessário para integrar a teoria com a prática, o educador contribui para uma

aprendizagem mais profunda e completa. Jerome Bruner (1996) também vê a interação entre teoria e prática como essencial para o desenvolvimento do conhecimento musical, afirmando que os alunos devem ser desafiados a aplicar conceitos teóricos de forma prática e criativa.

O primeiro projeto prático exemplifica de que modo um professor pode encorajar a aprendizagem da teoria musical, aliando-lhe uma componente prática que contribui para a consolidação e interligação de competências, conforme proposto pelos autores anteriormente referidos.

É importante referir que se espera que o presente projeto tenha um impacto positivo na motivação intrínseca dos alunos. Todavia, esta não irá ser medida nem estudada de um modo empírico.

5.8. Feedback e avaliação formativa

A avaliação formativa é uma ferramenta pedagógica crucial para o desenvolvimento contínuo do aluno, proporcionando-lhe feedback construtivo durante todo o processo de aprendizagem. Vygotsky (1978) argumenta que o feedback deve ser orientado para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, onde o aluno é desafiado a realizar tarefas ligeiramente acima da sua capacidade atual, com o apoio do professor. Esse tipo de feedback não se foca apenas na avaliação do resultado final, mas sim no progresso contínuo e no processo de aprendizagem.

Jerome Bruner (1996) também destaca a importância do feedback para a aprendizagem significativa, afirmando que ele deve ser constante e adaptado às necessidades do aluno, favorecendo sua autonomia e criatividade. O feedback eficaz deve ser, portanto, direcionado à reflexão e ao aprimoramento da técnica e da expressão musical, ajudando os alunos a compreender e corrigir as suas escolhas criativas e interpretativas. Ao integrar a avaliação formativa de forma contínua, os educadores oferecem uma abordagem mais personalizada e voltada para o desenvolvimento contínuo das competências do aluno, especialmente no processo criativo de composição e execução musical.

Os exemplos práticos do quarto capítulo representam exemplos práticos de como integrar a criação musical como parte da avaliação formativa.

6. Plano de investigação e metodologia

6.1. Questões de investigação e objetivos:

A presente investigação centra-se no impacto da criação musical na aprendizagem do piano, procurando compreender até que ponto a composição contribui para o desenvolvimento de competências específicas. Assim, as questões de investigação principais são:

- De que forma a criação musical por parte dos alunos auxilia na aquisição de competências?
- A composição aumenta o interesse dos alunos na resolução de desafios técnicos e interpretativos?
- O ato de escrever uma peça ajuda a uma compreensão mais profunda dos conteúdos programáticos?

Deste modo, esta investigação consiste na implementação de uma atividade de criação musical, dividida em quatro momentos, nas aulas de piano. O primeiro momento é transversal aos dois grupos, tanto o experimental como o de controlo, o segundo e o terceiro serão desenvolvidos apenas pelo grupo experimental e a etapa final por ambos novamente. Durante esta atividade, o investigador irá fazer a recolha de diversos dados em relação ao projeto e aos próprios alunos que serão alvo de análise no capítulo sete.

Os objetivos gerais prendem-se diretamente com as questões de investigação:

- Determinar de que forma a criação musical influencia a aquisição de competências musicais.
- Perceber de que forma a criação musical influencia a predisposição dos alunos para a aprendizagem.

Os objetivos específicos são:

- Comparar a evolução de alunos que criam regularmente com aqueles que seguem um método tradicional.
- Identificar estratégias eficazes para integrar a criação no ensino de piano.
- Analisar a perceção dos alunos em relação à incorporação da criação musical e o impacto na sua motivação.
- Avaliar de que forma a composição de peças originais contribui para a aquisição de competências criativas, e consequentemente, musicais no geral.

6.3. Metodologia:

A presente investigação utiliza os procedimentos de uma abordagem quasi-experimental, com utilização de um grupo experimental, sujeito a um programa concebido para o efeito, e um grupo de controlo. Apesar desse procedimento, considerando o contexto de implementação e o reduzido número de alunos que integraram a amostra, caracteriza-se como uma investigação-ação de cariz exploratório, apoiada numa recolha de dados de natureza, essencialmente, qualitativa.

O estudo estrutura-se em torno de quatro momentos principais de avaliação: um pré-teste que foi aplicado no início do processo a todos os alunos, a composição de uma peça para a mão esquerda para os alunos do grupo experimental, a composição de uma peça para as duas mãos para o grupo experimental, e um pós-teste realizado no final da experiência pelos alunos de ambos os grupos. Os momentos de pré e pós-teste são chamados de “etapa inicial” e “etapa final” durante a apresentação de resultados. A análise formal dos conteúdos produzidos em ambas estas etapas têm como objetivo aferir a compreensão musical através de critérios gerais e específicos previamente definidos para cada momento. Isto permite uma comparação da evolução dos alunos, em si, e também entre eles.

O tempo dedicado à composição foi de uma semana com direito a 15 minutos de revisão acompanhada do professor na aula seguinte ao desafio. O professor não faz reparos subjetivos e pessoais, apenas ajudou o aluno a escrever aquilo que ele próprio pretende.

Instrumentos de análise:

- A recolha de dados será feita através de observação direta, entrevistas semiestruturadas, cadernos de registo dos alunos e análise das composições.
- As entrevistas serão conduzidas no final do projeto de investigação para determinar qual foi a experiência e o impacto da presente atividade nos alunos de um modo geral.
- A análise das composições incidirá sobre os critérios definidos, permitindo verificar a progressão técnica e expressiva ao longo do ano.

6.4. Amostra:

- Aluno 1: Terça-feira (15:15-16:00) 3º grau
- Aluna 2: Quarta-feira (14:45-15:30) 3º grau
- Aluno 3: Quinta-feira (15:30-16:15) 4º grau
- Aluno 4: Segunda-feira (19:30-20:15) 4º grau
- Aluna 5: Terça-feira (16:00-16:45) 3º grau
- Aluna 6: Quinta-feira (16:00-16:45) 4º grau

A amostra do presente estudo é composta por seis alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, distribuídos pelo 7.º e 8.º anos de escolaridade. Três alunos frequentam o 3.º grau e os restantes três o 4.º grau do ensino especializado da música.

Todos os participantes iniciaram os seus estudos musicais no 5.º ano de escolaridade, sem experiência prévia em iniciação musical. O grupo caracteriza-se por um nível homogéneo de competências técnicas, expressivas e motoras, sem discrepâncias significativas. À partida, nenhum aluno se destaca por capacidades criativas excecionais e todos apresentam um aproveitamento académico semelhante, com classificação final de semestre correspondente ao nível 4. Os participantes mantêm um estudo regular mínimo, assegurando um equilíbrio adequado para a investigação.

Critérios de seleção dos participantes:

A seleção dos participantes baseou-se em critérios pedagógicos e curriculares. Os alunos do 1.º e 2.º grau foram excluídos uma vez que o plano curricular da escola apenas introduz a leitura musical no 1.º grau, sendo essa uma competência essencial para o projeto.

Por outro lado, os alunos do 5.º grau (9.º ano de escolaridade) também não foram incluídos, dado que se encontram na fase final do ciclo de estudos, com uma carga letiva mais exigente, além de já possuírem competências de leitura consolidadas. Consequentemente, optou-se por alunos do 3.º e 4.º grau, uma vez que é nesta fase que se observa uma diminuição do aproveitamento na disciplina de piano, influenciada por fatores como as transformações físicas e cognitivas da puberdade e o aumento das exigências na leitura musical.

Descrição dos grupos:

A amostra está dividida em dois grupos: grupo experimental e grupo de controlo, ambos constituídos por três alunos.

A distribuição dos participantes foi realizada de forma aleatória, uma vez que os alunos apresentam características e níveis de desempenho semelhantes, garantindo assim a validade do estudo. O grupo experimental será submetido a um programa de criação musical mais incisivo, enquanto o grupo de controlo seguirá o percurso tradicional, sem intervenções adicionais.

Grupo Experimental:	Grupo de Controlo:
Aluno 1: 3º grau	Aluno 4: 4º grau
Aluna 2: 3º grau	Aluna 5: 3º grau
Aluno 3: 4º grau	Aluna 6: 4º grau

Tabela 13— Distribuição da amostra por grupo.

Contexto da investigação:

Todos os alunos estudam no Conservatório de Música e Artes do Centro e são acompanhados pelo mesmo professor há, pelo menos, um ano. No contexto curricular da instituição, há um enfoque significativo na preparação auditiva, literacia musical e monitorização das competências técnicas antes da introdução da leitura. Os alunos têm ainda um contacto inicial com a improvisação e criatividade desde os primeiros anos, o que permite uma transição natural para as atividades propostas no estudo.

No que concerne à disponibilidade, todos os alunos têm aulas semanais de 45 minutos, sendo assíduos, pontuais e cumpridores das normas da disciplina.

6.5. Técnicas de recolha de dados:

Para a realização desta investigação, foram selecionados diversos instrumentos de recolha de dados com o objetivo de fornecer uma análise abrangente da evolução dos alunos ao nível das competências criativas. Uma vez que a investigação é de carácter misto, os instrumentos escolhidos permitem uma recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa.

Os instrumentos usados são: a observação direta aliada ao registo de dados pelo investigador, a análise de partituras e as entrevistas.

O investigador registou vários dados durante as aulas dos alunos. Estes dados dizem respeito ao aluno em si, ao processo de criação e outros que ache relevantes. Estes dados são cruzados e apresentados na análise de partituras e também na reflexão por aluno no final do capítulo sete.

A análise de partituras é feita com base numa grelha de avaliação com competências selecionadas pelo investigador. Cada uma delas é associada a uma percentagem específica atribuindo valores distintos a cada competência. Esta análise será feita usando métodos distintos: um descritivo, de modo a retirar dados objetivos sobre a evolução dos alunos, e um modo qualitativo em que o professor atribui uma classificação a cada competência musical descrita numa grelha de avaliação.

As entrevistas fazem questões diretamente relacionadas com os objetivos principais desta investigação.

No final do capítulo sete, todos estes dados são cruzados de modo a obter conclusões e diretrizes para a aplicação deste projeto em momentos futuros.

Análise das partituras criadas:

Antes de apresentar a análise das peças criadas pelos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo, importa esclarecer os critérios e as opções metodológicas adotadas nesta secção. A análise das composições não seguiu um modelo científico quantitativo específico de avaliação da criatividade, como os propostos por autores como Webster ou Guilford, optando-se por uma abordagem analítica e qualitativa, centrada na observação dos elementos musicais efetivamente desenvolvidos por cada aluno. Esta opção visa compreender com maior profundidade quais os conteúdos programáticos ou competências musicais foram integrados ou transformados em cada peça, e não apenas medir a criatividade em termos de originalidade ou pontuação numérica.

Para sistematizar essa análise, foi construída uma tabela de critérios que inclui os critérios das quatro etapas: etapa inicial, peça para a mão esquerda, peça as duas mãos e etapa final). Ela contém conteúdos definidos e cotações indicativas atribuídas pelo investigador. Essas cotações têm um carácter complementar: ajudam a traçar uma linha de desenvolvimento ao longo do projeto, mas não constituem o foco principal da avaliação, que permanece mista.

Assim, cada análise individual de peça inclui:

- Uma descrição qualitativa dos aspetos observados (ritmo, melodia, harmonia, estrutura, expressividade, entre outros);
- Uma avaliação quantitativa sumária, que serve como apoio interpretativo.

Esta abordagem visa respeitar a singularidade de cada aluno, focando-se nos aspetos em que houve progressão e na forma como a criação musical permitiu o desenvolvimento de competências específicas.

Este conjunto de critérios foi desenvolvido com base nas competências estabelecidas para cada grau no programa da escola, tanto na disciplina de piano quanto na formação musical.

Etapas de avaliação:

Existem duas etapas de avaliação distintas de avaliação das competências criativas dos alunos. Os testes serão aplicados durante a execução das peças criadas pelos alunos, bem como em testes específicos de leitura à primeira vista. A avaliação será baseada em critérios definidos, como a capacidade de aplicar diferentes elementos de dinâmica e articulação, a construção de uma estrutura melódica coerente e o uso adequado de harmonia.

A análise das partituras criadas pelos alunos será realizada com base em critérios gerais aplicáveis a todas as peças e critérios específicos direcionados a cada uma das três peças solicitadas. O objetivo é avaliar a evolução composicional dos alunos ao longo do tempo, comparando o seu desenvolvimento em competências específicas e distinguindo os resultados do grupo experimental e do grupo de controlo. A escolha dos critérios fundamenta-se na experiência pedagógica do investigador e na teoria dos três pilares da

composição musical – ritmo, melodia e harmonia – conforme defendido por Schoenberg, Schenker e C.P.E. Bach. Estes elementos interagem de forma essencial para a construção musical, como evidenciado nas suas reflexões sobre a interdependência dos três aspetos.

Os critérios de análise são organizados em duas categorias: gerais, aplicáveis a todas as peças e permitindo uma avaliação contínua, e específicos, direcionados a diferentes momentos da investigação, abrangendo aspetos como camadas, dinâmica e estilo musical. A terceira peça, por exemplo, incorpora critérios da segunda, ampliando a complexidade da análise. Entre os critérios gerais, destacam-se a “riqueza rítmica” e a “riqueza melódica”, que avaliam a capacidade do aluno de equilibrar células rítmicas e notas musicais de forma variada e expressiva. A coerência estrutural melódica e harmónica é também um fator determinante, avaliando a capacidade do aluno de criar uma peça coesa e musicalmente interessante, incluindo o uso de tonicizações e modulações para enriquecer a harmonia.

Momentos intermédios:

As peças foram concebidas para explorar diferentes grupos de competências, e não como uma progressão de complexidade. A introdução do conceito de “programa” na terceira peça visa incentivar a criatividade do aluno, permitindo-lhe basear a sua composição em elementos extramusicais, como histórias, imagens ou conceitos. A análise será detalhada e classificará a execução de cada critério separadamente, proporcionando um processo claro e objetivo. Os alunos terão conhecimento prévio dos critérios, permitindo-lhes alinhar a sua criação com os requisitos estabelecidos e aprofundar a sua compreensão dos elementos composicionais. No geral, esta estrutura de análise pretende não apenas acompanhar o desenvolvimento dos alunos, mas também oferecer um percurso sólido para o crescimento das suas competências criativas e musicais, sustentado pelos três pilares da composição musical.

Crêterios de Análise		
Gerais		
Rítmo:	Riqueza rítmica	Usa diversas células rítmicas: semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia, células pontuadas e respectivas pausas.
	Repeti�o e aproveitamento de materiais	Constrói um discurso coerente, sem usar repeti�o exaustiva de uma única célula. Faz uso de repeti�es pertinentes. Não abusa das varia�es rítmicas que poderão dificultar a compreensão musical.
	Respeito de quadratura	Compreende e executa o conceito de quadratura de um modo claro e consistente.
Melodia:	Riqueza melódica	Usa diversas notas musicais evitando um discurso monótono e pouco diversos. Não faz um uso abusivo de notas musicais contribuindo para um discurso equilibrado.
	Acidentes e coesão harm�nica	Usa altera�es de forma consciente evitando colisões e erros harm�nicos.
	Estrutura melódica coerente	Constrói uma estrutura melódica coerente e lógica. Usa recursos como: a pergunta resposta, varia�o motívica, inversão ou alitera�o.
Harmonia	Modula�es/Toniciza�es	Explora harmonias diversas fazendo o uso de toniciza�es ou modula�es.
	Dissonância e consonância	Usa a consonância e dissonância como elementos dinâmicos de tensão de modo consciente e arbitrário.

Específicos		
Peça 1	Camadas	Cria pelo menos duas camadas de discurso musical, por exemplo: melodia versus melodia ou melodia versus acompanhamento, sejam elas intercaladas ou simultâneas.
Peça 2	Dinâmicas	Usa elementos de dinâmica diversos: pp, p, mf, f, ff. Usa elementos de variação de dinâmica: crescendo, diminuendo.
	Andamento	Determina um andamento para a peça e elementos de alteração de andamento: acelerando, ritardando, ralentando.
	Articulações	Usa diversos elementos de articulação: legato e staccato. Compreende a diferenciação entre ligadura de duração e expressão.
Etapa inicial e final	Estilo(s)	Usa elementos musicais de um estilo musical específico ou vários em simultâneo.
	Diversidade textural	Usa uma textura coerente. Usa diversas texturas se for de um modo coerente.
	Estrutura coerente	Constrói uma peça dentro de uma forma específica de modo consciente.
	Programa	Criou uma peça com base num conceito específico musical ou extramusical. Por exemplo: uma história, um conceito, uma terceira obra de arte, uma experiência pessoal ou outros.

Tabela 14— Critérios de análise das peças a serem criadas pelos alunos integrantes da investigação

Os critérios foram divididos em três grandes grupos com o objetivo de delimitar o estudo, simplificar o processo de análise e possibilitar uma comparação eficiente dos dados.. Para fundamentar a escolha de critérios gerais, recorro à teoria dos três pilares da composição musical, que são o ritmo, a melodia e a harmonia, como defendido por Arnold Schoenberg, Heinrich Schenker e Carl Philipp Emanuel Bach. Como afirmado por Schoenberg, “a harmonia, sem dúvida, é o elemento mais fundamental da música, mas ela nunca deve ser isolada. Ela interage com o ritmo e a melodia, e é na sua combinação que a música se torna uma linguagem plena e expressiva” (Schoenberg, 1911, p. 89). Schenker (1910) também sublinha a interdependência desses elementos ao dizer que “ritmo, melodia e harmonia são os três pilares sobre os quais a estrutura musical se constrói. A harmonia, de forma simples ou complexa, depende profundamente da melodia, e a melodia, por sua vez, é enraizada no ritmo que lhe dá vida” (Schenker, 1910, p. 123). Já Bach, no contexto da sua obra, defende que “a melodia deve sempre ser tratada com respeito pela harmonia, e o ritmo é o princípio que organiza esses dois elementos, fazendo com que a música tenha movimento e direção. Sem essa interação, a música perde a sua vitalidade” (Bach, 1753, p. 45).

A divisão dos critérios em gerais e específicos reflete uma abordagem de análise em diferentes momentos da investigação. Os critérios gerais são transversais aos três momentos da investigação, permitindo uma avaliação contínua, enquanto os critérios específicos estão relacionados a cada momento da investigação e aos diferentes aspectos da composição dos alunos, como as camadas, a dinâmica e o estilo musical. A terceira peça, por exemplo, inclui os critérios da segunda peça, ampliando a complexidade e abrangência da análise.

A escolha dos três aspectos gerais – ritmo, melodia e harmonia – reflete a importância desses elementos no contexto da investigação, com base nos três pilares da composição musical. Estes aspectos foram escolhidos devido à sua centralidade no processo composicional e à sua relação intrínseca com a aprendizagem musical dos alunos.

A “riqueza rítmica” e a “riqueza melódica” referem-se à habilidade do aluno em utilizar um equilíbrio adequado das células rítmicas e das notas musicais, sem cair em excessos. A riqueza rítmica é observada quando o aluno usa de maneira equilibrada as diferentes células rítmicas aprendidas, evitando a repetição excessiva de uma mesma célula. No caso da riqueza melódica, a avaliação foca-se na construção de uma melodia equilibrada, que não apenas repita, mas também introduza novos elementos para criar variação.

A avaliação da coerência estrutural melódica e harmônica está ligada à capacidade do aluno de construir uma peça musical coerente e interessante. Em relação à harmonia, o foco está no uso de tonicizações e modulações, elementos que tornam a harmonia mais rica e dinâmica, afastando-se de uma abordagem monótona e previsível. As três peças não foram pensadas como tendo diferentes níveis de complexidade, mas sim para explorar três grupos distintos de competências. A escolha de focar nas camadas, na dinâmica e no estilo musical

corresponde a uma preocupação em dar ênfase a competências essenciais para o desenvolvimento composicional do aluno.

O conceito de “programa” na terceira peça tem como objetivo a exploração da criatividade do aluno, permitindo-lhe inspirar-se em elementos extramusicais, como uma história, um quadro, um filme, ou até um conceito musical. Essa liberdade criativa visa incentivar os alunos a desenvolverem a sua própria linguagem musical, alicerçada na capacidade de transformar ideias em música.

A análise das peças dos alunos será feita de forma detalhada, atribuindo uma classificação e reflexão para cada critério separadamente. O professor avaliará a execução de cada critério, garantindo uma avaliação clara e objetiva. Além disso, os alunos têm conhecimento dos critérios antes de comporem, o que lhes permite alinhar a sua criação com os requisitos estabelecidos e desenvolver uma compreensão mais profunda dos elementos composicionais que estão a explorar.

Esta estrutura de análise visa não só acompanhar o progresso dos alunos, mas também proporcionar um caminho claro e fundamentado para o desenvolvimento das suas competências criativas e musicais. Com a base teórica nos três pilares da composição, espera-se que a análise seja capaz de refletir as nuances do processo composicional e da evolução dos alunos ao longo da investigação.

Após cada análise, apresentar-se-á uma reflexão breve e descritiva da peça escrita pelo aluno usando dados sobre o processo de escrita e de análise musical.

As entrevistas serão organizadas em temas recorrentes para identificar padrões e *insights* significativos. A análise musical será feita de uma forma qualitativa fazendo o uso de uma escala de pontuação associada a cada critério específico, com a atribuição de um valor para cada peça escrita. Além disso, a análise qualitativa incluirá uma comparação entre os alunos, focando-se na evolução individual e na comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

A comparação entre os grupos será realizada com base nos resultados obtidos no último teste (Peça 3), utilizando os critérios descritos na tabela anterior. A avaliação será feita por meio de tabelas no Excel, permitindo uma análise clara dos dados quantitativos e qualitativos.

5.1.1. Entrevistas:

As entrevistas serão realizadas exclusivamente com os alunos participantes do projeto, de forma a captar as suas perceções e experiências sobre o processo de aprendizagem. As questões abordam temas como a compreensão e aplicação da teoria musical, o impacto da criação musical no entusiasmo dos alunos, a relação entre as disciplinas de piano e formação musical, bem como as dificuldades encontradas durante o processo de composição e execução.

Entrevista
Formação Musical e Leitura
As aulas de formação musical fornecem-te as ferramentas necessárias para compreenderes uma partitura de piano?
Consideras que a disciplina de formação musical está interligada com a disciplina de piano? Se sim, de que modo?
Em caso negativo, queres apresentar alguma sugestão?
Composição e Perceção do Aluno
Como avalias o processo de leitura musical?
O facto de escreveres música facilita a tua compreensão da partitura?
Sentiste-te confortável quando te pediram para escrever uma peça?
Achas que esta devia ser uma atividade feita mais vezes?
Se sim, quantas vezes por ano?
Que dificuldades encontraste na o processo de composição?

Tabela 15— Estrutura das entrevistas a serem conduzidas no final do projeto

Observação direta:

Para a observação direta, será desenvolvida uma grelha de observação com critérios específicos para registar o comportamento dos alunos durante as aulas de piano. A observação será focada apenas nas aulas de piano que fazem parte do projeto e será complementada por notas de campo e gravações de áudio. A grelha de observação incluirá aspectos como a interação dos alunos com o processo criativo, a aplicação de técnicas musicais nas composições e a evolução na execução das peças. (Vou ajudar a definir os elementos específicos da grelha na próxima fase, se necessário.)

Métodos de validação:

Para garantir a validade dos dados, será utilizada a triangulação, ou seja, a comparação de dados de diferentes fontes, como as entrevistas, a observação direta e a análise das partituras. Este método permitirá confirmar a consistência dos resultados e fornecer uma visão mais robusta do impacto da criação musical na aprendizagem dos alunos.

Após a análise dos dados, será solicitado feedback aos participantes para validar as interpretações e os resultados. Isso permitirá que os alunos confirmem a precisão das conclusões, garantindo que os dados reflitam a sua experiência.

Como o investigador é o único envolvido, para garantir que os resultados não sejam influenciados pelas suas perceções ou expetativas, será utilizada uma abordagem de coleta e análise de dados baseada em tabelas quantitativas. Isso permitirá que os resultados sejam apresentados de forma objetiva, minimizando a influência de julgamentos subjetivos.

6.6. Procedimentos e cronograma:

Planificação (1 de outubro - 31 de dezembro)

- Definição dos objetivos e metodologia da investigação.
- Organização dos grupos experimental e de controlo.
- Planeamento dos instrumentos de recolha de dados.

Revisão de literatura (1 de outubro - 21 de janeiro)

- Análise de estudos sobre criatividade, aprendizagem musical e pedagogia do piano.
- Identificação de estratégias para a integração da composição na aprendizagem.

Recolha de dados (1 de janeiro - 13 de junho)

- Aplicação de pré-testes.
- Implementação da intervenção pedagógica.
- Realização de testes intermédios e finais.
- Observação e recolha das criações dos alunos.

Análise e interpretação dos dados (13 de junho - 20 de junho)

- Análise quantitativa e qualitativa das composições.
- Comparação entre os grupos experimental e de controlo.
- Elaboração de conclusões e implicações pedagógicas.

As fases de recolha de dados e de análise poderão ocorrer em simultâneo permitindo uma reflexão contínua sobre os progressos observados.

Projeto de criação musical:

O projeto teve início com uma etapa inicial, realizada entre os meses de janeiro e fevereiro, na qual participaram tanto o grupo de controlo como o grupo experimental. Durante este período, foram aplicados os pré-testes destinados a avaliar o nível de partida dos alunos em diversas competências musicais, nomeadamente a leitura, a execução pianística e a criatividade musical.

De seguida, o grupo experimental iniciou a composição de uma peça para a mão esquerda, desenvolvida entre fevereiro e março. A próxima fase que consistia na composição de uma peça para a mão esquerda decorreu entre os meses de março e abril. Por fim, entre maio e junho, realizou-se a etapa final, novamente com a participação dos dois grupos, durante a qual foram aplicados os testes finais com o intuito de avaliar os progressos obtidos ao longo do projeto e comparar os resultados entre os alunos que participaram nas atividades de criação musical e aqueles que seguiram uma abordagem pedagógica tradicional. As composições foram feitas em casa. Na aula seguinte as peças foram analisadas e os alunos receberam feedback estruturado pelo investigador. O investigador tirou dúvidas aos alunos e ajudou-os a transportar a sua ideia musical para a escrita.

Para garantir um equilíbrio entre liberdade criativa e objetivos pedagógicos, os parâmetros para cada peça definidos pelo investigador foram os seguintes:

Etapa inicial (controlo):

- Duração mínima de oito compassos
- Compasso à escolha do aluno
- Inclusão de células rítmicas aprendidas na disciplina de Formação Musical

Peça para a mão esquerda:

- Duração mínima de oito compassos
- Apenas para a mão esquerda
- Explorar diferentes técnicas e possibilidades da mão esquerda
- Compasso à escolha do aluno
- Deve respeitar o conceito de quadratura
- Inclusão de células rítmicas aprendidas na disciplina de Formação Musical
- Utilização de acidentes (quantidade definida pelo aluno)

Peça para as duas mãos:

- Duração mínima de oito compassos
- Para ambas as mãos
- Compasso à escolha do aluno
- Deve respeitar o conceito de quadratura
- Utilização de acidentes (quantidade definida pelo aluno)

Peça 3:

- Duração mínima de oito compassos
- Compasso à escolha do aluno
- Inclusão de células rítmicas aprendidas na disciplina de Formação Musical

Como complemento, será realizada uma atividade final intitulada *Call for Scores*, à semelhança da proposta inicial apresentada no capítulo quatro. Esta atividade consiste na apresentação pública de peças originais compostas pelos alunos, num concerto especialmente dedicado a esse fim. Entre os participantes, incluem-se alguns dos alunos envolvidos na presente investigação, embora a atividade tenha sido alargada a toda a comunidade escolar, incluindo ex-alunos.

7. Apresentação e análise dos resultados:

7.1. Análise de peças do grupo experimental:

Aluno 1:

Etapa inicial:



Figura 4 — Peça da etapa inicial do aluno 1

A composição apresentada pelo aluno revela uma abordagem predominantemente intuitiva, embora assente numa ideia inicial clara e organizada. A peça foi concebida de forma autónoma, sem intervenção direta do professor, e partiu de um ostinato simples na mão esquerda, sobre o qual o aluno desenvolveu uma melodia com quadratura bem definida na mão direita. Esta autonomia evidencia uma escuta interior já desenvolvida: o aluno demonstrava capacidade de antecipar e cantar as suas ideias antes de as tocar, indício de um pensamento musical interior ativo e funcional.

Do ponto de vista formal, a peça cumpre os parâmetros definidos para o exercício, organizando-se em oito compassos divididos simetricamente em duas frases de quatro compassos cada. Esta estrutura clássica contribui para a clareza formal da peça e transmite uma sensação de equilíbrio bem conseguida, ainda que sem grandes desvios ou surpresas estruturais.

O conteúdo rítmico é conservador, assentando no uso de colcheias, semínimas e semínimas pontuadas. Apesar da simplicidade dos valores rítmicos utilizados, a peça beneficia de uma organização coerente de células rítmicas, com repetições e inversões que conferem unidade e previsibilidade ao discurso musical. Esta repetição motivica não só sustenta a coesão da obra, como revela um entendimento básico, mas funcional, dos princípios de desenvolvimento rítmico.

Melodicamente, a peça destaca-se pela ênfase dada ao sétimo grau da escala, conferindo-lhe uma identidade particular no contexto da turma. A linha melódica desenvolve-se de forma simples ao longo de quatro compassos, recorrendo a intervalos diatónicos e a alguns saltos de quarta e quinta justas, o que contribui para uma escrita com alguma variedade e interesse, apesar da linguagem ser ainda elementar.

Do ponto de vista harmónico, a peça não evidencia modulações nem exploração de progressões tonais. A ausência de acompanhamento harmónico propriamente dito, para além do ostinato da mão esquerda, torna a composição estática, sem tensão ou direção expressiva assinalável. Esta característica contribui para uma atmosfera algo plana, sem momentos de contraste, clímax ou resolução.

No que diz respeito à textura e à escrita pianística, a peça apresenta uma clara separação funcional entre as mãos: a esquerda sustenta um padrão repetitivo, enquanto a direita é responsável pela linha melódica. Embora não haja troca de funções nem variações texturais, o aluno revela criatividade na construção melódica, evidenciando um equilíbrio notável entre repetição e inovação, com variações subtis nas direções melódicas e nas durações. Este controlo revela uma consciência musical surpreendente para um primeiro exercício composicional.

Em suma, esta primeira peça do aluno evidencia uma musicalidade intuitiva e um sentido formal bem delineado. Embora a harmonia e a dinâmica expressiva ainda estejam por explorar, a clareza estrutural, a escuta interior desenvolvida e a criatividade melódica justificam uma avaliação muito positiva no contexto do seu percurso inicial de composição.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo 30%	Riqueza rítmica	6%	50	3
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	100	6
	Respeito de quadratura	3%	100	3
Melodia 30%	Riqueza melódica	6%	56	3,36
	Acidentes	6%	0	0
	Estrutura melódica coerente	3%	100	3
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	5%	0	0
	Dissonância e consonância	5%	70	3,5
Específicas				
1	Camadas	15%	60	9
2	Dinâmicas	6%	0	0
	Andamento	3%	50	1,5
	Articulações	6%	0	0
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	57	2,85
	Diversidade textural	10%	56	5,6
	Estrutura coerente	12%	100	12
	Programa	3%	0	0
Total				52,81

Tabela 16— Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial do aluno 1

Peça para a mão esquerda:



Figura 5 — peça para a mão esquerda do aluno 1

A composição apresentada pelo Aluno 1 revela uma abordagem intuitiva, mas surpreendentemente eficaz, à criação musical com a mão esquerda. A peça destaca-se por uma construção coesa e expressiva, com particular destaque para a exploração harmónica e o aproveitamento criativo de materiais.

Apesar de o vocabulário rítmico ser relativamente simples — limitado ao uso de colcheias e semínimas —, o aluno conseguiu criar uma peça cativante, recorrendo à repetição e desenvolvimento de ideias melódico-rítmicas. O reaproveitamento de células motivas ao longo da obra confere-lhe unidade e coerência, compensando a ausência de maior variedade rítmica.

Formalmente, a peça organiza-se em sete compassos, dividindo-se intuitivamente em duas secções: uma ideia inicial nos três primeiros compassos e uma segunda ideia nos três últimos, com um compasso intermédio de transição. Apesar da assimetria métrica, a frase completa é percebida como lógica e equilibrada, demonstrando sensibilidade formal.

Melodicamente, o aluno construiu o discurso a partir de intervalos de terceiras menores, explorando-os de forma reiterada, mas com ligeiras variações, criando uma identidade reconhecível. Esta limitação intervalar reforça a coesão do discurso e revela uma compreensão intuitiva da construção melódica.

A progressão tonal é notável: a peça inicia-se em Sol menor e, através de sucessivas modulações, atinge a tonalidade de Dó sustenido menor. Este percurso não foi previamente planeado com apoio do professor, tendo resultado de uma escolha instintiva, justificada pelo aluno com a expressão “porque soava bem”. Esta resposta evidencia uma escuta interior desenvolvida, onde as decisões criativas são orientadas por critérios auditivos e não meramente técnicos.

A gestão da tensão e relaxamento é outro ponto forte da composição. O início da peça estabelece uma atmosfera de estabilidade, que é progressivamente desestabilizada através de alterações cromáticas e da repetição insistente de um motivo rítmico. A peça culmina num acorde estável,

proporcionando uma sensação de resolução e encerramento formal bem conseguida.

Por fim, destaca-se a exploração eficaz da textura a uma mão. O aluno intercalou acordes com pequenas linhas melódicas, pontuadas por notas de apoio harmonizante, criando camadas sonoras subtis que dão profundidade à escrita. Esta abordagem revela não só domínio técnico da escrita pianística, mas também uma imaginação musical consciente dos recursos expressivos do instrumento.

Em suma, esta primeira composição do Aluno 1 demonstra uma musicalidade promissora, com um equilíbrio entre intuição e estrutura. Embora o ritmo permaneça conservador, a criatividade manifestada na organização formal, na condução harmónica e na exploração da mão esquerda justifica uma avaliação bastante positiva no domínio da composição.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo 30%	Riqueza rítmica	12%	50	6
	Repetição e aproveitamento de materiais	12%	100	12
	Respeito de quadratura	6%	60	3,6
Melodia 30%	Riqueza melódica	12%	63	7,56
	Acidentes	12%	100	12
	Estrutura melódica coerente	6%	90	5,4
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	15%	90	13,5
	Dissonância e consonância	15%	100	15
Específicas				
Peça 1 10%	Camadas	10%	80	8
Total				83,06

Tabela 17— Tabela de análise quantitativa da peça para a mão esquerda do aluno 1

Peça para as duas mãos:



Figura 6 — Peça para as duas mãos do aluno 1

A terceira composição do Aluno 2 revela um amadurecimento claro face às etapas anteriores, destacando-se pela coesão formal, pela clareza melódica e por uma abordagem expressiva notavelmente espontânea. A peça constrói-se a partir de um ostinato rítmico e harmónico na mão esquerda, que serve de base para o desenvolvimento de uma melodia fluida e bem delineada na mão direita, demonstrando uma compreensão intuitiva da estruturação musical.

Rítmica e harmonicamente, a peça apresenta-se simples, mas funcional. O vocabulário rítmico baseia-se sobretudo em semínimas e colcheias, com uma métrica estável e regular que sustenta a previsibilidade formal da obra. Ainda

assim, o uso inteligente da repetição e da ligeira variação motívica confere vitalidade ao discurso, criando um fluxo natural e envolvente.

Do ponto de vista melódico, o aluno demonstra uma notável capacidade de cantar interiormente antes de tocar, o que se traduz numa linha melódica cantável, bem respirada e com uma tessitura ambiciosa. O motivo principal — apresentado logo nos compassos iniciais — é desenvolvido com pequenas transformações rítmicas e intervalares, o que reforça a identidade da peça e contribui para a sua coerência global. É particularmente interessante a forma como o aluno evita a repetição literal, optando por variações subtis que mantêm o interesse sem quebrar a unidade.

Formalmente, a peça organiza-se em três momentos distintos: uma introdução baseada exclusivamente na mão esquerda (ostinato harmónico), uma secção principal de nove compassos com duas ideias temáticas contrastantes, e uma coda breve que retoma o material anterior em forma de condensação. Esta estrutura evidencia sensibilidade formal e uma escuta ativa dos efeitos de tensão e resolução.

A harmonia é tonal, com centro gravitacional em Ré menor, mas inclui modulações breves que surgem de forma intuitiva e auditiva, sem apoio externo. A utilização de um acidente (nota alterada fora da armadura) cumpre os critérios propostos para esta etapa, e contribui para um colorido expressivo mais rico. A escolha do aluno baseou-se puramente no ouvido — “soava bem”, conforme afirmou — o que demonstra uma crescente autonomia auditiva e uma maturidade musical em desenvolvimento.

Outro aspeto digno de nota é o controlo da densidade e da textura. A peça, embora escrita para duas mãos, mantém uma textura leve e transparente, com a mão esquerda a sustentar um ostinato discreto e a mão direita a desenhar a linha principal. O equilíbrio entre as duas mãos está bem conseguido, revelando não só consciência pianística, mas também um instinto natural para a distribuição sonora.

Em suma, esta terceira composição do Aluno 2 constitui um marco de progresso significativo dentro do percurso criativo desenvolvido ao longo do ano. A combinação de intuição melódica, estrutura bem delineada e uma abordagem formal orgânica resulta numa peça musicalmente convincente, tecnicamente acessível e expressivamente eficaz. A escuta interior e a capacidade de transformar ideias auditivas em matéria escrita são, neste momento, os pontos mais fortes do aluno.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo 30%	Riqueza rítmica	12%	100	12
	Repetição e aproveitamento de materiais	12%	80	9,6
	Respeito de quadratura	6%	100	6
Melodia 30%	Riqueza melódica	12%	100	12
	Acidentes	12%	90	10,8
	Estrutura melódica coerente	5%	78	3,9
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	14%	0	0
	Dissonância e consonância	14%	80	11,2
Específicas				
Peça 2	Dinâmicas	5%	0	0
	Andamento	3%	50	1,5
	Articulações	5%	0	0
Total				67

Tabela 18— Tabela de análise quantitativa da peça para as duas mãos do aluno 1

Etapa final:

Figura 7 —Peça da etapa final do aluno 1

A composição apresentada pelo Aluno 3 nesta etapa final revela um progresso notável face às fases anteriores do projeto, tanto no plano técnico como no plano expressivo. A peça representa uma evolução natural de conceitos anteriormente explorados, como o uso do ostinato na mão esquerda, agora enriquecido por intervalos mais amplos e alternando com uma melodia em oitavas. Este tipo de escrita sugere uma influência estética mais ambiciosa, evocando, em certos momentos, a linguagem pianística de Chopin ou Scriabin.

O carácter geral da peça inclina-se para o técnico, ainda que a melodia principal, curiosamente atribuída à mão esquerda, revele também uma intenção expressiva clara. O aluno propõe aqui uma obra de estudo, com desafios específicos, sobretudo no domínio rítmico, que se revelam bem além do que anteriormente havia demonstrado.

O vocabulário rítmico da peça é particularmente rico e variado. Destaca-se o uso do compasso cinco por quatro, uma métrica menos convencional, bem

como a presença de tercinas, células rítmicas diversificadas e pausas estruturantes. Estes elementos, utilizados com consciência e equilíbrio, revelam não apenas criatividade, mas uma superação clara das dificuldades rítmicas que o aluno anteriormente identificava como suas. Ao contrário de outros casos em que a complexidade rítmica compromete a coerência estética, aqui a diversidade serve o discurso musical de forma eficaz e natural.

Harmonicamente, a peça assenta no modo mixolídio, realizando uma modulação modal no início e culminando em Sol maior, marcada pela introdução da sétima maior na nota mais aguda da mão direita. Estes movimentos harmónicos demonstram uma escuta interior ativa e uma intuição melódico-harmónica em desenvolvimento, sem recurso a modelos externos.

A estrutura da peça segue um modelo tripartido (ABA), não tanto na lógica de exposição, desenvolvimento e recapitulação, mas sim na alternância de três secções claramente contrastantes. O discurso musical resulta coeso, ainda que fragmentado, com uma clara distinção entre ideias, mantendo-se o interesse e o equilíbrio ao longo da peça.

A mão esquerda assume simultaneamente funções de acompanhamento e de condução melódica, enquanto a mão direita desempenha um papel secundário, adicionando elementos texturais e complementares. Esta escolha, longe de ser um desequilíbrio, revela uma abordagem consciente da textura e uma boa exploração das possibilidades do instrumento.

Do ponto de vista melódico, a peça apresenta uma ideia principal no início, mas, ao contrário das composições anteriores do aluno, essa ideia não é desenvolvida extensivamente. Em vez disso, opta-se por uma repetição ligeiramente transformada no final, numa abordagem que indica a intenção de construir uma peça contrastante e menos centrada na elaboração temática. Esta mudança de abordagem demonstra flexibilidade criativa e uma vontade de experimentar novas soluções formais.

A textura sonora é densa nos momentos certos, sem nunca se tornar pesada. A peça revela um controlo apurado da densidade sonora, alternando momentos de maior intensidade com passagens mais espaçadas, frequentemente marcadas por ostinatos discretos. Essa gestão da textura contribui para uma sonoridade dramática e bem equilibrada.

Importa sublinhar que a peça foi concebida e escrita de forma totalmente autónoma, sem apoio do professor. O aluno partiu, como habitualmente, do canto da melodia e da escuta interior para construir o material musical, o que evidencia uma forte autonomia criativa. Esta capacidade de traduzir ideias sonoras internas para a escrita musical reflete-se numa partitura tecnicamente desafiante, mas exequível, que ultrapassa ligeiramente o nível técnico do repertório trabalhado ao longo do ano.

Por fim, esta etapa final destaca-se especialmente pela forma como o aluno superou as suas dificuldades rítmicas iniciais, produzindo um trabalho de grande complexidade e maturidade nesse domínio. Esta peça não só sintetiza as competências adquiridas, como demonstra uma evolução clara e um

compromisso artístico sólido, afirmando o Aluno 3 como um dos participantes mais notáveis deste projeto.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo 30%	Riqueza rítmica	6%	50	3
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	60	3,6
	Respeito de quadratura	3%	40	1,2
Melodia 30%	Riqueza melódica	6%	93	5,58
	Acidentes	6%	80	4,8
	Estrutura melódica coerente	3%	83	2,49
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	5%	100	5
	Dissonância e consonância	5%	90	4,5
Específicas				
1	Camadas	15%	100	15
2	Dinâmicas	6%	80	4,8
	Andamento	3%	80	2,4
	Articulações	6%	60	3,6
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	100	5
	Diversidade textural	10%	100	10
	Estrutura coerente	12%	100	12
	Programa	3%	100	3
Total				94,6

Tabela 19— Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final do aluno 1

Aluna 2:

Etapa inicial:



Figura 8 — peça da etapa inicial da aluna 2

A aluna revelou entusiasmo pelo trabalho proposto, mostrando-se motivada ao longo do processo de criação. A nível melódico, inspirou-se numa peça que estudava, e apesar de essa referência ser perceptível, a composição resultante apresenta limitações em termos de variedade e direcionalidade. A peça estrutura-se em duas frases de quatro compassos, totalizando oito compassos — uma demonstração clara de compreensão da quadratura.

Do ponto de vista rítmico, esta foi talvez a dimensão mais conseguida da composição: para uma aluna de terceiro grau, revelou boa variedade de células, incluindo a utilização de pausas de semínima, o que conferiu algum dinamismo à linha melódica. Apesar da repetição de motivos — especialmente um padrão de cinco notas em movimento ascendente —, a peça acaba por ser algo estática, carecendo de desenvolvimento e contraste motivico.

A utilização de acidentes foi obrigatória, mas neste caso revelou algumas fragilidades. A aluna introduziu ré bemol na mão esquerda enquanto mantinha o ré natural na direita, gerando dissonâncias não intencionais que não cumprem função expressiva ou estrutural clara. Apesar disso, na primeira parte da peça, os acordes são usados com alguma fluidez; contudo, essa coesão harmónica perde-se na segunda parte.

Texturalmente, a aluna construiu a peça com duas camadas distintas: melodia na mão direita e acompanhamento na esquerda. Esta separação mostra um entendimento básico da construção a duas vozes, ainda que o acompanhamento se limite a um ostinato harmónico sem grande diversidade textural. Não foram indicadas dinâmicas, articulações ou andamento, o que resulta numa interpretação algo neutra e uniforme. Esta ausência de contrastes expressivos limitou o potencial da peça, que poderia beneficiar de maior exploração de intensidade e carácter.

O estilo evocado remete para uma sonoridade modal, próxima do modo lídio, com base no uso do si natural e a insistência no acorde de fá maior, que serve tanto de ponto de partida como de conclusão. Esta escolha oferece uma identidade tímbrica interessante, mas a falta de articulação e de narrativa associada (a peça não apresenta título nem programa) contribui para uma sensação de ausência de direção e desenvolvimento formal.

Em suma, a aluna demonstrou bom domínio da estrutura formal e do ritmo, e revelou potencial criativo ao inspirar-se em repertório conhecido. No entanto, a composição peca pela ausência de desenvolvimento temático, contraste expressivo e coesão harmónica. Futuras composições poderão beneficiar de uma abordagem mais consciente às dinâmicas, articulações, exploração harmónica e narrativa musical.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo 30%	Riqueza rítmica	6%	70	4,2
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	40	2,4
	Respeito de quadratura	3%	100	3
Melodia 30%	Riqueza melódica	6%	100	6
	Acidentes	6%	80	4,8
	Estrutura melódica coerente	3%	80	2,4
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	5%	0	0
	Dissonância e consonância	5%	10	0,5
Específicas				
1	Camadas	15%	60	9
2	Dinâmicas	6%	0	0
	Andamento	3%	50	1,5
	Articulações	6%	0	0
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	45	2,25
	Diversidade textural	10%	30	3
	Estrutura coerente	12%	100	12
	Programa	3%	0	0
Total				51,05

Tabela 20— Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial da aluna 2

Peça para a mão esquerda:



Figura 9 — peça para a mão esquerda da aluna 2

A peça revela um tratamento rítmico interessante e coeso, destacando-se pela repetição eficaz de células e padrões rítmicos que, apesar de simples, são reaproveitados com sentido estrutural e expressivo. Esta capacidade de recorrer a materiais previamente introduzidos confere coesão ao discurso e revela uma intuição musical sólida, razão pela qual o parâmetro de repetição e aproveitamento foi avaliado com a pontuação máxima. Ainda que a riqueza rítmica se mantenha dentro de um vocabulário relativamente restrito — centrado sobretudo em semínimas, colcheias e semicolcheias —, a forma como estas figuras são exploradas demonstra variedade e intenção clara, justificando uma avaliação igualmente elevada neste domínio. A peça respeita, na generalidade, a organização métrica prevista, embora com pequenas assimetrias que conferem alguma flexibilidade formal. Por esta razão, o respeito pela quadratura foi considerado satisfatório, ainda que não exemplar.

No domínio melódico, a aluna revela uma imaginação criativa notável, construindo linhas melódicas de carácter progressivo e com intervalos bem escolhidos, predominantemente segundas e terceiras, que contribuem para uma fluência natural e expressiva. Esta riqueza melódica, associada a um uso consciente de acidentes — ainda que incentivado por diretiva —, demonstra sensibilidade auditiva e capacidade de experimentar com diferentes cores tonais. Os acidentes são usados de forma eficaz, sobretudo no contexto de modulações e tonicizações que estruturam harmonicamente a peça. No entanto, a coerência melódica interna poderia ter sido mais trabalhada: apesar de a melodia evoluir logicamente, existem momentos em que as ideias surgem de forma mais livre e menos relacionadas com os motivos anteriores, razão pela qual a estrutura melódica foi classificada como moderadamente coerente.

Harmonicamente, a peça demonstra uma exploração surpreendentemente consciente de diferentes regiões tonais. Inicia-se em Dó maior, passa por uma tonicização clara de Mi menor e termina num ambiente modal (Ré dórico), o que confere à obra uma trajetória tonal rica e pouco comum em alunos deste nível. Este percurso revela uma abertura para a exploração e uma intuição harmónica apurada, mesmo que a compreensão teórica do processo ainda esteja em construção. A gestão entre dissonância e consonância é equilibrada: as dissonâncias surgem pontualmente, nunca de forma disruptiva, e são geralmente resolvidas de um modo satisfatória, o que contribui para um discurso harmonioso e musicalmente convincente.

No que diz respeito aos parâmetros específicos da peça, observa-se a ausência de indicação de dinâmicas, o que limita a expressividade notacional do discurso, ainda que essa ausência possa ser compreendida no contexto de uma escrita inicial e orientada sobretudo para aspetos melódico-harmónicos. O andamento, não explicitamente indicado, é inferido pela fluência rítmica e pela organização métrica estável, situando-se num tempo moderado que favorece a clareza das ideias.

Em suma, a peça revela uma abordagem criativa, intuitiva e coerente em vários domínios fundamentais da composição, com especial destaque para a

exploração melódica e harmônica, sustentada por uma base rítmica estável e eficaz. Ainda que existam aspectos a desenvolver — como a inserção de dinâmicas ou o reforço da coerência melódica —, trata-se de uma obra equilibrada que traduz um percurso musical em crescimento e uma escuta atenta ao material previamente estudado.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo 30%	Riqueza rítmica	12%	70	8,4
	Repetição e aproveitamento de materiais	12%	40	4,8
	Respeito de quadratura	6%	100	6
Melodia 30%	Riqueza melódica	12%	100	12
	Acidentes	12%	30	3,6
	Estrutura melódica coerente	6%	60	3,6
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	15%	80	12
	Dissonância e consonância	15%	100	15
Específicas				
Peça 1 10%	Camadas	10%	90	9
Total				74,4

Tabela 21— Tabela de análise quantitativa da peça para a mão esquerda da aluna 2

Peça para as duas mãos:



Figura 10 — peça para as duas mãos da aluna 2

Em comparação com as peças anteriores, esta composição apresenta uma riqueza rítmica ligeiramente inferior, revelando menos variedade nas figuras e soluções adotadas. Contudo, é de destacar o uso do motivo rítmico em

estrutura de pergunta-resposta, um recurso composicional que a aluna introduziu pela primeira vez, demonstrando evolução criativa. Este motivo, embora remanescente de materiais utilizados anteriormente, surge agora com um carácter mais elaborado: a repetição na mão direita é feita de forma diferenciada, intercalada por pausas e com variação rítmica, evidenciando um maior grau de sofisticação e compreensão estrutural.

A quadratura da peça é irregular, com frases assimétricas de dois, três e três compassos, o que contribui para um fraseado imprevisível, distinto das composições anteriores, onde se verificava uma maior regularidade métrica. Esta imprevisibilidade, no entanto, não compromete a coerência formal da obra.

No plano melódico, a aluna manteve-se fiel a intervalos de segundas e terceiras, tal como nas peças anteriores, não expandindo significativamente a sua paleta intervalar. Ainda assim, observa-se uma tentativa de desenvolvimento temático, particularmente através da técnica de variação rítmica: o tema principal é inicialmente apresentado em colcheias e, posteriormente, reaparece em semicolcheias, com os mesmos intervalos, mas noutra tonalidade. Esta transformação, embora algo imprevisível, revela um pensamento composicional mais consciente, ainda que menos apoiado na exploração ao piano e mais centrado numa abordagem técnica e teórica.

Do ponto de vista harmónico, a peça inicia-se com uma tonicização clara de Fá maior, estabelecida de forma eficaz através da cadência inicial, e regressa posteriormente a Dó maior. A modulação, embora breve, está bem integrada no discurso musical. A aluna emprega dissonâncias com intencionalidade, uma evolução clara face à primeira peça. Desta feita, a utilização de quartas aumentadas, sétimas maiores e menores é feita de forma tonal e expressiva, sugerindo um domínio crescente da linguagem harmónica.

No que toca aos elementos expressivos, a aluna demonstra uma utilização cuidada das dinâmicas. A peça começa em mezzo forte, passando para piano com crescendo para forte na segunda frase, repetindo esse padrão de modo assimétrico e terminando novamente em mezzo forte. Esta aplicação revela uma compreensão musical refinada e contribui para uma leitura mais expressiva da obra. Adicionalmente, a aluna utilizou ligaduras de expressão (legato) de forma consistente, facilitando a perceção das frases musicais e da estrutura interna da peça.

Embora não tenha indicado um andamento, pela interpretação em aula foi possível inferir um tempo moderato (aproximadamente semínima = 60), o que se revelou adequado ao carácter da composição.

Em termos gerais, verifica-se que a aluna mantém uma identidade composicional coesa ao longo das três peças realizadas até ao momento, com uma linguagem própria que vai amadurecendo. Esta peça, em particular, reflete um progresso gradual, quer a nível rítmico, quer harmónico e expressivo, distinguindo-se pela introdução de novas ideias estruturais e pela maior intencionalidade compositiva.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo 30%	Riqueza rítmica	12%	50	6
	Repetição e aproveitamento de materiais	12%	38	4,56
	Respeito de quadratura	6%	60	3,6
Melodia 30%	Riqueza melódica	12%	90	10,8
	Acidentes	12%	30	3,6
	Estrutura melódica coerente	5%	70	3,5
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	14%	60	8,4
	Dissonância e consonância	14%	50	7
Específicas				
Peça 2	Dinâmicas	5%	100	5
	Andamento	3%	50	1,5
	Articulações	5%	100	5
Total				58,96

Tabela 22— Tabela de análise quantitativa da peça para as duas mãos da aluna 2

Etapa final:



Figura 11 — peça da etapa final da aluna 2

A peça da etapa final composta pela aluna representa um passo significativo na consolidação de competências adquiridas, não tanto pela complexidade formal ou coesão estrutural, mas pela amplitude de recursos técnicos e sonoros que decidiu explorar. Trata-se de uma peça marcadamente experimental, que rompe com a linearidade observada nas criações anteriores e revela uma vontade clara de testar possibilidades musicais mais diversas.

Entre os aspetos que se destacam como novidade, observa-se o uso de diferentes articulações, dinâmicas e texturas nas duas mãos. O diálogo entre melodias e acordes assume um papel central, com alternância frequente entre funções melódicas e harmónicas. Apesar de a tipologia rítmica se manter bastante simples – com predomínio de semínimas, mínimas e colcheias – a aluna recorre a pequenas variações motivicas, como a repetição da célula colcheia–colcheia–semínima e as suas variações, ainda que sem criar um verdadeiro efeito de ostinato.

A estrutura da peça é livre e imprevisível, com quadratura irregular e frases que não seguem um padrão fixo. A mão esquerda sugere uma divisão regular, mas a condução melódica e rítmica da mão direita contribui para uma sensação de continuidade homogénea, sem contrastes marcados. Não há uma forma claramente delineada, como A–B–A ou pergunta–resposta, mas antes uma sucessão de ideias contrastantes que se articulam através de variações tímbricas e rítmicas. A estratégia formal parece assentar mais na exploração do que na organização clássica.

No plano melódico, a aluna manteve uma paleta intervalar diversificada, utilizando segundas, terceiras, quartas e outros intervalos sem uma hierarquia clara. Nota-se, contudo, uma tentativa de variação temática, com inversões e retrogradações de pequenas células, o que indica uma crescente consciência do discurso melódico. Ainda assim, a melodia mantém um carácter espontâneo, mais próximo da improvisação do que da planificação detalhada.

Do ponto de vista harmónico, a peça é ambígua. Começa com um centro tonal que sugere fá maior, mas termina com uma quinta aberta entre dó e sol, incluindo ainda um ré que fragiliza uma sensação conclusiva. Há uma breve tonicização através de fá suspenso no terceiro compasso e uma passagem cromática interessante no compasso seis. Em contraste com peças anteriores, onde se notava o uso expressivo de dissonâncias, nesta composição a aluna optou por uma harmonia mais convencional, com menos tensão e maior estabilidade.

Em termos expressivos, a aluna aplicou dinâmicas com critério e utilizou ligaduras de legato de forma consistente. No entanto, a expressividade não parece ser o foco principal desta peça: o que sobressai é a exploração de técnicas e de abordagens mais abstratas, com menor dependência do piano como instrumento de composição e maior enfoque na construção teórica da obra.

A ausência de indicação de andamento na partitura foi compensada pela interpretação em aula, onde se adotou um tempo moderato, adequado ao carácter introspetivo e experimental da peça.

Em suma, esta composição final não evidencia uma progressão em termos de coesão formal ou clareza temática, mas distingue-se pela ousadia criativa e pela diversidade de recursos utilizados. Confirma-se, assim, uma evolução significativa no pensamento composicional da aluna, que parece ter ganho maior liberdade e segurança para explorar novas possibilidades musicais.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo 30%	Riqueza rítmica	6%	50	3
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	60	3,6
	Respeito de quadratura	3%	40	1,2
Melodia 30%	Riqueza melódica	6%	93	5,58
	Acidentes	6%	80	4,8
	Estrutura melódica coerente	3%	83	2,49
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	5%	100	5
	Dissonância e consonância	5%	90	4,5
Específicas				
1	Camadas	15%	100	15
2	Dinâmicas	6%	100	6
	Andamento	3%	50	1,5
	Articulações	6%	100	6
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	54	2,7
	Diversidade textural	10%	100	10
	Estrutura coerente	12%	40	4,8
	Programa	3%	0	0
Total				76,17

Tabela 23— Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final da aluna 2

Aluno 3:

Etapa inicial:



Figura 12 — peça da etapa inicial do aluno 3

Assim que a etapa inicial foi proposta, o aluno demonstrou grande entusiasmo em desenvolver a atividade. Referiu utilizar a aplicação “Maestro” no telemóvel, através da qual já havia composto uma peça com características compatíveis com os parâmetros definidos para este projeto. Assim, optou por transcrever para partitura essa composição previamente realizada, respeitando todos os elementos sugeridos no guião orientador. Surpreendeu pela criatividade e sobretudo pelo uso diferenciado de articulações, revelando desde logo um pensamento musical estruturado.

A peça apresenta uma estrutura formal clara e bem equilibrada, com compreensão intuitiva da quadratura. O aluno organiza o material temático de forma coerente: introduz um motivo principal repetitivo na mão direita,

desenvolve-o através de um movimento descendente contrastante e conclui com um retorno à estabilidade inicial. A nível melódico, destaca-se o uso de intervalos de segunda maior e menor, conferindo um carácter instável e expressivo ao discurso.

Embora o ritmo na mão direita seja algo repetitivo e pouco variado, a exploração motívica é consistente, com um aproveitamento eficaz dos elementos melódicos iniciais. A textura da peça mantém-se constante, com melodia na mão direita e acompanhamento em acordes na esquerda, o que garante clareza mas limita a diversidade textural. A harmonia é rica em cromatismos e centra-se na tonalidade de ré menor, ainda que sem uso de armadura de clave — o aluno opta por aplicar os acidentes diretamente nas notas. Esta escolha confere uma certa ambiguidade harmónica inicial, reforçada pelo facto de a peça começar na dominante, tornando pouco evidente, à primeira audição, se o ré menor funciona como tónica ou como subdominante de outra escala mista.

O jogo entre tensão e resolução é subtil e exige escuta atenta para ser plenamente percebido, o que representa um ponto diferenciador da composição. Apesar de não haver modulações, a presença de cromatismos e de ambiguidades tonais contribui para um ambiente sonoro denso e interessante.

No campo expressivo, a peça destaca-se pela utilização contrastante das articulações. A primeira secção apresenta uma escrita mais ligada, enquanto a segunda, pontuada por staccatos e cromatismos, evoca um carácter mais misterioso e instável. A ausência de indicação explícita de dinâmicas e de andamento limita, porém, a interpretação — embora a execução do aluno sugira um andamento moderato.

Estilisticamente, a peça remete para o romantismo inicial, em particular pelas semelhanças com estudos técnicos e expressivos do repertório que o aluno tem vindo a estudar. Apesar de não apresentar uma narrativa ou título, a composição tem uma forma coerente com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Em suma, esta peça revela uma expressividade invulgar para o nível de formação do aluno, evidenciando um domínio intuitivo da organização formal, um uso maduro do cromatismo e uma sensibilidade tímbrica que enriquece a composição. O trabalho futuro poderá beneficiar da introdução mais consciente de dinâmicas, indicação de andamento e maior exploração textural.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	6%	45	2,7
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	100	6
	Respeito de quadratura	3%	100	3
Melodia	Riqueza melódica	6%	95	5,7
	Acidentes	6%	100	6
	Estrutura melódica coerente	3%	100	3
Harmonia	Modulações/Tonicizações	5%	95	4,75
	Dissonância e consonância	5%	100	5
Específicas				
M.e.	Camadas	15%	30	4,5
D.m.	Dinâmicas	6%	50	3
	Andamento	3%	52	1,56
	Articulações	6%	100	6
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	100	5
	Diversidade textural	10%	0	0
	Estrutura coerente	12%	100	12
	Programa	3%	0	0
Total				68,21

Tabela 24— Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial do aluno 3

Peça para a mão esquerda:



Figura 13 — peça da mão esquerda do aluno 3

A composição do aluno 3 revela características bastante distintas nos domínios rítmico, melódico e harmónico, evidenciando um percurso criativo ousado em determinados aspetos, mas também algumas limitações noutras dimensões técnicas.

No plano rítmico, a peça apresenta uma notável economia de meios, sendo construída exclusivamente com semínimas. Esta escolha confere-lhe um carácter isorítmico, uniforme do início ao fim, sem qualquer elemento de surpresa ou variação. A ausência de figuras rítmicas contrastantes traduz-se numa escassa diversidade expressiva nesta dimensão, sendo este o aspeto menos conseguido da peça — quer em termos absolutos, quer por comparação com os restantes alunos do grupo experimental. Embora a repetição de uma célula rítmica única possa ser entendida como uma estratégia composicional com traços minimalistas, a sua utilização rígida compromete a riqueza rítmica e torna

difícil a identificação de uma estrutura formal baseada apenas no ritmo. Ainda assim, a organização melódica clara permite dividir a peça em duas frases simétricas de quatro compassos, o que assegura uma coesão estrutural mínima.

Do ponto de vista melódico, a peça apresenta-se consideravelmente mais elaborada. A primeira frase exhibe um contorno alternado entre movimento ascendente e descendente, enquanto a segunda desenvolve um motivo repetitivo com tendência modulante até à tonalidade relativa maior de Ré menor. O aluno explora uma diversidade significativa de intervalos — segundas, terceiras, quartas, quartas aumentadas e quintas perfeitas —, o que contribui para a expressividade e riqueza da linha melódica. Apesar da isorritmia poder sugerir um certo mecanicismo, a construção melódica é fluente e surpreendente, evidenciando um claro distanciamento das sonoridades habituais do aluno. De todas as peças por ele apresentadas, esta destaca-se pela ousadia harmónica e pela procura de uma linguagem expressiva própria, o que sugere uma saída da sua zona de conforto e um passo significativo na afirmação da sua identidade musical.

Em termos harmónicos, a peça apresenta um tratamento pouco convencional. Embora tenha início e fim em ré maior, o desenvolvimento central recorre a numerosos acidentes — sustenidos e bemóis — cuja função é ambígua, contribuindo para uma sonoridade mais dissonante e moderna. Não se identificam modulações formais ou tonicizações evidentes, mas antes uma linguagem harmónica não-funcional, eventualmente baseada em escalas hexáfonas. Este tipo de abordagem confere à obra um carácter próprio e distintivo dentro do conjunto das peças analisadas, aproximando-a de uma estética mais modal ou mesmo exótica, remanescente de sonoridades do século XX. As dissonâncias são utilizadas de forma insistente, gerando tensão acumulada ao longo da secção central da peça, a qual se resolve apenas no final, criando uma narrativa sonora marcada pela alternância entre ansiedade e estabilidade.

No que diz respeito aos elementos expressivos, a peça não apresenta qualquer indicação de dinâmica, o que limita parcialmente a sua expressividade escrita. Ainda assim, o andamento implícito — semínima igual a 90 — revela-se adequado, proporcionando fluência ao discurso musical e permitindo que as ideias melódicas se desenvolvam com naturalidade. A ausência de marcações expressivas poderá ser interpretada como uma escolha consciente, delegando na interpretação a responsabilidade de articular contrastes e variações subtis, o que, neste contexto, parece coerente com a linguagem mais livre e moderna adotada pelo aluno.

Em síntese, a peça 1 do aluno 3 distingue-se por uma abordagem melódica e harmónica rica, original e expressiva, contrastando com uma simplicidade rítmica excessiva. A sua sonoridade moderna e o uso criterioso de materiais dissonantes refletem um amadurecimento criativo significativo e uma abertura a estéticas contemporâneas, aspetos que devem ser valorizados neste projeto.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	12%	20	2,4
	Repetição e aproveitamento de materiais	12%	80	9,6
	Respeito de quadratura	6%	100	6
Melodia	Riqueza melódica	12%	94	11,28
	Acidentes	12%	100	12
	Estrutura melódica coerente	6%	100	6
Harmonia	Modulações/Tonicizações	15%	100	15
	Dissonância e consonância	15%	100	15
Específicas				
M.e.	Camadas	10%	0	0
Total				77,28

Tabela 25 — Tabela de análise quantitativa da peça para a mão esquerda do aluno 3

Peça para as duas mãos:



Figura 14 — peça para as duas mãos do aluno 3

A terceira composição do aluno 3 revela uma inflexão significativa no seu percurso criativo, destacando-se por uma abordagem centrada quase exclusivamente na dimensão harmónica, em detrimento das anteriores

preocupações melódicas. Esta mudança de foco evidencia não apenas uma maturação na sua percepção musical, mas também uma vontade clara de explorar novas possibilidades expressivas dentro de uma linguagem mais reflexiva e subtil.

Do ponto de vista rítmico, a peça é extremamente económica, recorrendo apenas a colcheias e mínimas. Esta escolha limita a diversidade e riqueza rítmica, mas contribui para a criação de uma atmosfera estável, calma e introspectiva. A regularidade rítmica, associada à repetição constante de padrões, aproxima a obra de um universo minimalista, sustentado por uma textura persistente de ostinato na mão esquerda. Embora esta opção comprometa a variedade expressiva neste domínio, é coerente com a estética geral da peça e serve de suporte para a sua construção harmónica.

Na dimensão melódica, verifica-se um afastamento claro das estratégias anteriormente utilizadas pelo aluno. Em vez de desenvolver uma linha melódica destacada, opta por uma textura predominantemente vertical, centrada no encadeamento de acordes. A melodia, tal como entendida tradicionalmente, está ausente, sendo substituída por uma sucessão de blocos harmónicos que evoluem lentamente ao longo da peça. Esta escolha revela uma mudança de paradigma na abordagem criativa do aluno: o foco deixa de estar na construção temática ou na variação motívica, para passar a residir na relação entre as vozes e na articulação harmónica global. Ainda assim, a maneira como os acordes são distribuídos entre as mãos e a adequação do discurso da mão direita à estabilidade rítmica da mão esquerda demonstram um elevado grau de consciência formal e sonora.

É na harmonia que esta peça mais se distingue e revela o maior grau de sofisticação. Embora a tonalidade de Fá maior esteja sugerida na armação de clave e seja enunciada no início, o percurso harmónico rapidamente se torna mais ambíguo, terminando em Ré menor e incluindo várias tonicizações intermédias. O aluno recorre a acordes complexos, como dominantes secundárias e dominantes com quinta diminuta, bem como a momentos de cromatismo intensamente expressivo. As dissonâncias são tratadas com intencionalidade e revelam um ouvido tonal muito desenvolvido. O compasso três, em particular, destaca-se pelo uso de uma dissonância marcante que se resolve de forma eficaz e musical. A fluência na manipulação de tensões e resoluções harmónicas, aliada a uma compreensão intuitiva das funções tonais, revela um domínio surpreendente da linguagem harmónica para a idade do aluno.

Do ponto de vista estrutural, a peça organiza-se em duas secções contrastantes (A–B), com frases de quatro compassos cada, num total de oito, o que confere à obra uma quadratura regular e equilibrada. A construção formal, embora simples, é eficaz e coesa, permitindo que o discurso harmónico se desenvolva de forma lógica e natural. A ausência de desenvolvimento temático, variação melódica ou contraste rítmico é compensada pela profundidade e consistência da abordagem harmónica.

No que respeita às indicações expressivas, a peça não apresenta marcas de dinâmica ou articulação, o que limita, à partida, o seu potencial expressivo escrito. No entanto, essa ausência pode também ser interpretada como uma abertura à liberdade interpretativa, reforçando a ideia de um discurso mais contemplativo e introspetivo. O andamento implícito — semínima igual a cinquenta — é lento, o que se revela apropriado para o carácter meditativo da obra e para a clareza na audição dos encadeamentos harmónicos.

Em suma, a peça da etapa final do aluno 3 representa um avanço notável na consolidação de uma linguagem musical pessoal, caracterizada pela maturidade harmónica, pela coerência formal e pela escolha consciente de uma estética minimalista. Apesar da simplicidade rítmica e da ausência de uma melodia tradicional, a obra demonstra um salto qualitativo importante em relação às composições anteriores, não tanto pela complexidade dos materiais, mas pela profundidade da intenção musical e pela ousadia na construção de um discurso alternativo. Esta peça revela, portanto, não só um domínio técnico crescente, mas também uma identidade criativa em afirmação.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	12%	0	0
	Repetição e aproveitamento de materiais	12%	100	12
	Respeito de quadratura	6%	100	6
Melodia	Riqueza melódica	12%	0	0
	Acidentes	12%	100	12
	Estrutura melódica coerente	5%	0	0
Harmonia 30%	Modulações/Tonicizações	14%	100	14
	Dissonância e consonância	14%	100	14
Específicas				
D.m.	Dinâmicas	5%	56	2,8
	Andamento	3%	54	1,62
	Articulações	5%	0	0
Total				62,42

Tabela 26 — Tabela de análise quantitativa da peça para as duas mãos do aluno 3

Etapa final:

Por do Sol de sexta-feira

Tiago Gomes

♩ = 90
Andante

Piano de cauda acústico

Piano de cauda acústico (2)

Piano de cauda acústico

Piano de cauda acústico (2)

Piano de cauda acústico

Piano de cauda acústico (2)

Figura 15 — peça da etapa final do aluno 3

A peça da etapa final do aluno 3 revela uma transformação significativa no seu percurso criativo, desta vez marcada por uma abordagem mais teórica e refletida, resultado direto da aplicação consciente dos conselhos dados na aula anterior. Esta composição distingue-se claramente das anteriores por abandonar a espontaneidade intuitiva que antes caracterizava o seu trabalho, em favor de uma exploração deliberada de novas estratégias e possibilidades musicais.

Do ponto de vista rítmico, a peça apresenta uma paleta mais rica do que as anteriores, com o uso de semínimas, mínimas, colcheias e respetivas pausas. Esta variedade rítmica contribui para um discurso musical menos previsível, revelando uma intenção experimental. A ausência de ostinati ou padrões rítmicos repetidos é compensada por uma recorrência estrutural interessante: a presença de um acorde seguido por uma breve melodia na mão esquerda, que funciona como elemento de coesão ao longo da peça.

Na dimensão melódica, o aluno opta por uma solução invulgar nas suas composições anteriores: a presença simultânea de linhas melódicas em ambas as mãos. Este recurso confere à peça uma multifuncionalidade interessante, onde nenhuma das mãos assume exclusivamente o papel de acompanhamento ou de protagonista, contribuindo para uma textura mista, intercambiável e imprevisível.

Harmonicamente, a peça inicia-se em Lá maior, mas rapidamente evolui para um centro modal alternativo — Mi frígio — antes de regressar à tonalidade inicial. Esta incursão por um modo menos convencional, especialmente pela sua segunda menor característica, introduz um momento de tensão contrastante que enriquece o discurso harmónico. Os acordes utilizados são simples — maiores, menores e diminutos — mas são distribuídos de forma eficaz e musical, contribuindo para a expressividade geral da obra.

A estrutura formal da peça organiza-se em três secções (A–B–A), com frases de três compassos cada, totalizando nove compassos. Esta escolha estrutural confere-lhe uma identidade distinta, quer pela métrica pouco comum, quer pela simetria que permite o regresso à materialidade inicial. Ainda que o contraste entre as secções não seja marcado por alterações abruptas de textura ou dinâmica, a imprevisibilidade constante acaba por diluir a percepção de contraste tradicional, resultando numa obra onde a surpresa é constante, mas homogénea no seu efeito global.

Apesar de não existirem indicações escritas de dinâmica ou articulação, a interpretação revelou uma curva expressiva clara: uma dinâmica meio forte no início, crescendo até uma zona mais intensa na secção central, e regressando ao registo inicial no final. O andamento é moderado, ajustado ao carácter *pacato* da peça, e permite que os encadeamentos harmónicos e melódicos sejam ouvidos com clareza.

O que mais se destaca nesta peça é precisamente a tentativa consciente do aluno de sair da sua zona de conforto. Embora o resultado não atinja o mesmo grau de fluidez das composições anteriores, esta obra representa um momento de exploração importante, em que novas técnicas e abordagens são testadas com intenção. A peça não surpreende tanto pelo conteúdo em si, mas pela atitude de pesquisa

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	6%	50	3
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	80	4,8
	Respeito de quadratura	3%	0	0
Melodia	Riqueza melódica	6%	20	1,2
	Acidentes	6%	100	6
	Estrutura melódica coerente	3%	87	2,61
Harmonia	Modulações/Tonicizações	5%	86	4,3
	Dissonância e consonância	5%	78	3,9
Específicas				
M.e.	Camadas	15%	90	13,5
D.m.	Dinâmicas	6%	67	4,02
	Andamento	3%	68	2,04
	Articulações	6%	70	4,2
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	67	3,35
	Diversidade textural	10%	98	9,8
	Estrutura coerente	12%	60	7,2
	Programa	3%	78	2,34
Total				72,26

Tabela 27 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final do aluno 3

7.2. Análise de peças do grupo de controlo:

Aluno 4:

Etapa inicial:



Figura 16 — peça da etapa inicial do aluno 4

Esta peça corresponde à etapa inicial do aluno 4 e constitui a sua primeira experiência no âmbito do projeto. Ao contrário de outras composições do mesmo momento, esta obra evidencia uma surpreendente maturidade intuitiva, revelando uma abordagem composicional coesa, com lógica interna bem estruturada e um claro sentido expressivo.

Do ponto de vista rítmico, a peça está escrita em compasso ternário e utiliza predominantemente colcheias e semínimas. O aluno demonstra uma compreensão sólida da métrica, respeitando consistentemente o número de tempos por compasso e aplicando variações rítmicas com naturalidade. A repetição motívica, com variações subtis, é empregue com eficácia, contribuindo para a construção de um discurso musical coerente e dinâmico. Embora não se identifiquem ostinati ou síncopas marcadas, a peça revela uma organização clara ao nível da quadratura, estruturando-se em 16 compassos divididos em quatro frases simétricas de 4 compassos cada. Este domínio formal demonstra sensibilidade para a organização musical, rara numa primeira composição.

No que respeita à componente melódica, verifica-se uma lógica consistente no desenvolvimento do motivo principal, que é repetido e variado de forma expressiva e progressiva. O contorno melódico é fluido, com intervalos acessíveis e um fraseado musicalmente convincente. A escolha de escrever

exclusivamente para a mão esquerda resulta numa textura mais grave e densa, mas não limita a expressividade da obra. Pelo contrário, o aluno consegue explorar as possibilidades harmônicas do registo escolhido, utilizando ocasionais notas de apoio que sugerem intenção harmónica.

Embora a peça não contenha indicações explícitas de dinâmica ou articulação na partitura, estas são perceptíveis na sua interpretação em aula, evidenciando uma consciência expressiva para além da escrita. A execução demonstrou que o aluno experimentou a peça ao piano, o que reforça a ligação entre a prática instrumental e a construção musical.

Harmonicamente, a obra inscreve-se num universo tonal menor. Apesar da simplicidade dos recursos, há momentos em que o aluno recorre a notas de sensível — superiores e inferiores — para enriquecer o discurso, revelando uma subtil profundidade melódica e harmónica. A organização vertical, ainda que limitada, mostra a compreensão de simultaneidades e uma intenção clara de criar uma textura funcional.

Trata-se, portanto, de uma composição que, mesmo com os seus limites naturais de uma primeira peça, demonstra intuição musical, sentido estrutural e ligação efetiva entre teoria e prática. As limitações residem, sobretudo, na ausência de escrita expressiva detalhada, o que seria expectável desenvolver em fases posteriores. No entanto, para um aluno do grupo de controlo e numa etapa inicial, o resultado é altamente promissor.

No âmbito da investigação, esta peça ganha relevância por estabelecer um patamar elevado de desempenho espontâneo, demonstrando que mesmo sem estímulo criativo regular, alguns alunos possuem uma predisposição natural para a composição. Tal como no caso da aluna 6, o trabalho do aluno 4 contribui para definir não apenas um “mínimo”, mas também um modelo de potencial criativo intuitivo dentro do grupo de controlo.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	6%	70	4,2
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	100	6
	Respeito de quadratura	3%	100	3
Melodia	Riqueza melódica	6%	70	4,2
	Acidentes	6%	100	6
	Estrutura melódica coerente	3%	100	3
Harmonia	Modulações/Tonicizações	5%	0	0
	Dissonância e consonância	5%	100	5
Específicas				
M.e.	Camadas	15%	0	0
D.m.	Dinâmicas	6%	50	3
	Andamento	3%	50	1,5
	Articulações	6%	50	3
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	0	0
	Diversidade textural	10%	0	0
	Estrutura coerente	12%	100	12
	Programa	3%	0	0
Total				50,9

Tabela 28 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial do aluno 4

Etapa final:



Figura 17 — peça da etapa final do aluno 4

Esta peça corresponde à etapa final do aluno 4 no projeto e revela um recuo face à composição anterior, quer ao nível técnico, quer no que diz respeito à coerência musical. A composição apresenta-se como um exercício de preenchimento formal da pauta, respeitando minimamente as regras básicas da notação, mas sem revelar qualquer sentido de direção melódica, harmónica ou expressiva. A abordagem adotada parece ser meramente experimental, sem correspondência com uma prática musical concreta, e não demonstra um envolvimento real com o conteúdo sonoro da obra.

Rimaticamente, a peça está escrita num compasso quaternário, e apesar de respeitar o número correto de tempos por compasso, não se verifica qualquer lógica interna ou consistência rítmica. A mão esquerda limita-se a repetir acordes isolados sem função clara, e a mão direita desenvolve uma linha melódica desconexa, desprovida de direção ou organização. Não se encontram ostinati, síncopas, pausas expressivas nem qualquer estrutura que permita identificar uma construção discursiva com quadratura ou intencionalidade rítmica.

A melodia, construída com base numa sucessão arbitrária de notas, não segue qualquer padrão reconhecível nem explora o fraseado com intenção. O contorno melódico é irregular, e os intervalos, embora tecnicamente possíveis, não apresentam relação motivicamente significativa. Não há desenvolvimento temático, repetição nem variação — não por escolha estética consciente, mas por ausência de uma ideia musical estruturada. Tudo indica que a linha melódica foi construída de forma aleatória, sem recorrer à escuta, à exploração no instrumento ou à interiorização auditiva.

A dimensão harmónica está presente apenas sob a forma de acordes básicos na mão esquerda, mas estes surgem como blocos isolados e não revelam qualquer função tonal clara, nem condução harmónica. Apesar disso, a peça parece enquadrar-se superficialmente num quadro tonal, mas sem explorar realmente a tonalidade funcional, as modulações ou as possibilidades expressivas da harmonia. A organização vertical existe, mas não revela profundidade ou articulação textural. A escrita permanece superficial e unidimensional.

No que toca aos elementos expressivos, a ausência de contraste dinâmico, carácter definido ou variação articulatória impede a obra de ganhar qualquer dimensão expressiva mais significativa. Além disso, o facto de a peça não ter sido interpretada em aula impede a sua avaliação prática e o confronto com a realidade sonora do instrumento.

Esta composição evidencia, tal como a da aluna 5, uma forte desconexão entre teoria e prática. Apesar de ser tecnicamente possível de executar ao piano, não se nota qualquer correspondência com uma prática auditiva ou interpretativa consistente. A peça parece ter sido construída com base em conhecimentos elementares de leitura e notação, mas sem compreensão real da organização formal, da expressividade musical ou da articulação entre os diferentes parâmetros musicais.

As limitações mais evidentes passam, portanto, pela aleatoriedade da construção melódica e harmónica, pela ausência de coesão formal e pela falta de expressividade. A ausência de acompanhamento regular ao longo da criação pode ter contribuído para este declínio qualitativo, revelando a importância de uma orientação contínua, ainda que mínima, por parte do professor.

No âmbito da investigação, esta peça assume especial relevância por demonstrar que o processo criativo não evolui automaticamente com o tempo ou com a repetição da tarefa. O acompanhamento regular e a mediação pedagógica são fundamentais para sustentar e desenvolver as competências criativas dos alunos. Esta composição estabelece, assim, um importante ponto de reflexão sobre os riscos de uma prática isolada e descontextualizada, reforçando a ideia de que o ensino da criação musical deve integrar, de forma equilibrada, liberdade expressiva e orientação formativa alternando o ensino informal com o papel de *espectador ativo*.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	6%	0	0
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	0	0
	Respeito de quadratura	3%	0	0
Melodia	Riqueza melódica	6%	0	0
	Acidentes	6%	0	0
	Estrutura melódica coerente	3%	0	0
Harmonia	Modulações/Tonicizações	5%	0	0
	Dissonância e consonância	5%	0	0
Específicas				
M.e.	Camadas	15%	100	15
D.m.	Dinâmicas	6%	0	0
	Andamento	3%	0	0
	Articulações	6%	0	0
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	0	0
	Diversidade textural	10%	0	0
	Estrutura coerente	12%	0	0
	Programa	3%	0	0
Total				15%

Tabela 29 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final do aluno 4

Aluna 5:

Etapa inicial:

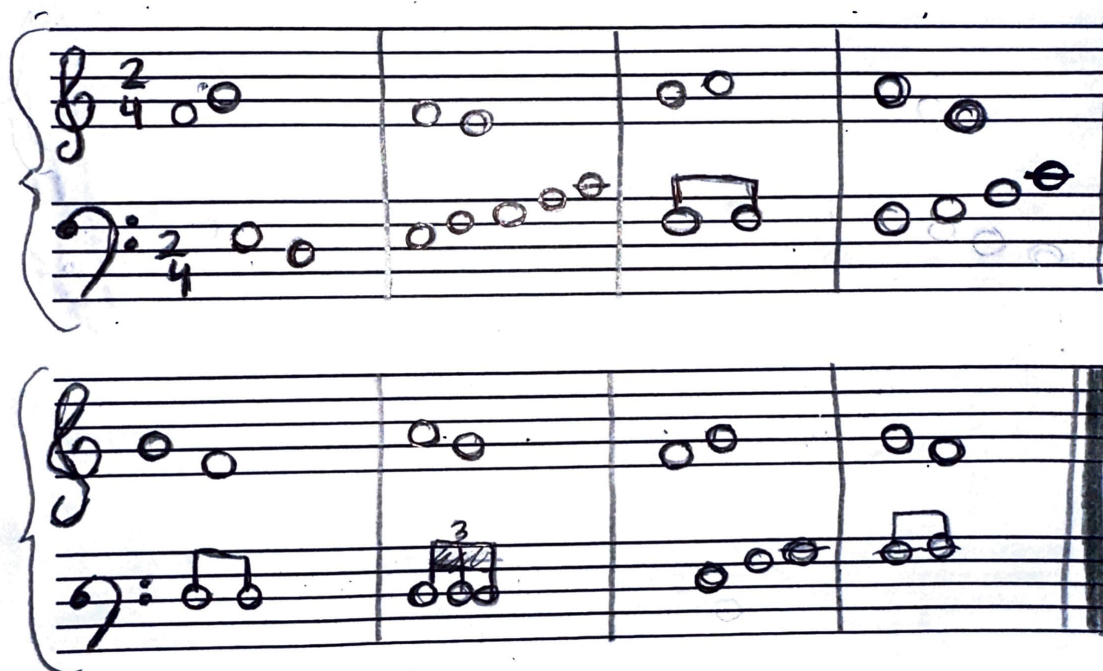


Figura 18 — peça da etapa inicial da aluna 5

Esta peça apresenta-se como um exercício de exploração teórica sem correspondência prática. Enquanto primeira experiência composicional, a obra revela uma abordagem fortemente experimental, onde os elementos musicais são utilizados de forma desconexa, resultando numa composição desprovida de coesão, lógica interna ou intencionalidade expressiva.

Do ponto de vista rítmico, verifica-se uma tentativa de diversidade através do uso de diferentes células — como semibreves, colcheias e até tercinas de semicolcheia —, o que à primeira vista poderia sugerir uma certa riqueza. No entanto, esta variedade não é acompanhada por uma lógica rítmica consistente nem por qualquer tipo de estrutura por não respeitar o número de tempos correto por compasso. A peça carece de simetria entre frases, não apresenta ostinati, síncopas, pausas expressivas ou qualquer recurso que permita a construção de um discurso coerente. A ausência de quadratura regular e a falta de estrutura formal clara — seja ela binária, ternária ou baseada em frases de 2, 4 ou 8 compassos — reforçam a ideia de uma construção meramente aleatória, sem domínio dos fundamentos de organização temporal da música.

A componente melódica também revela limitações significativas. A aluna parece ter-se concentrado exclusivamente no preenchimento da pauta com base em elementos visuais e conhecimentos teóricos básicos, sem qualquer consideração pela lógica do fraseado, do contorno melódico ou da direção expressiva. Os intervalos utilizados são predominantemente segundas diatônicas, com algumas terceiras ocasionais, mas estes não se organizam em padrões reconhecíveis ou motivicamente relacionados. Não há desenvolvimento

temático nem variação melódica, e a linha melódica não sugere qualquer tipo de intencionalidade musical e sem referência a uma prática instrumental ou auditiva concreta.

Não se identificam acordes, sobreposições simultâneas ou qualquer tipo de organização vertical, o que demonstra que a aluna ainda não desenvolveu a capacidade de conceber a música como uma combinação simultânea de sons. A ausência de tonalidade, de modulações e de qualquer tipo de dissonância intencional confirma que a peça não se insere num quadro tonal funcional, mas também não explora alternativas modernas ou modais de forma consciente. Trata-se, portanto, de uma escrita unidimensional, sem profundidade harmónica ou textural.

A nível expressivo, a peça não apresenta qualquer indicação de dinâmica, articulação ou carácter. A ausência total de elementos como legato, staccato, acentos ou contrastes dinâmicos retira-lhe qualquer potencial expressivo visível na notação. Ainda que a aluna tenha utilizado uma variedade de ritmos, seria expectável que incluísse pelo menos alguns símbolos básicos, comuns no repertório que provavelmente já estudou, como forma de experimentar a expressividade escrita — o que não se verificou. As ausências de interpretação da peça em aula impedem também qualquer suposição de um possível andamento, carácter ou dinâmica.

Em síntese, esta primeira peça da aluna 5 deve ser compreendida como uma tentativa inicial, ainda embrionária, de contacto com a escrita musical. A falta de compreensão sobre o funcionamento do compasso, das células rítmicas e da construção formal indica que a aluna ainda se encontra numa fase muito incipiente do seu desenvolvimento musical. O trabalho evidencia uma desconexão entre teoria e prática, apontando para a necessidade de reforço nos fundamentos da leitura, do fraseado e da organização formal.

Este é um caso claro de carência de acompanhamento regular ao nível da compreensão simbólica da música. Se a aluna continuasse com um acompanhamento regular com breves intervenções do professor, talvez pudesse melhorar substancialmente a sua compreensão de partitura.

Ao nível da investigação em si, esta peça é importante na medida em que estabelece um mínimo espectável para o trabalho dos alunos.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	6%	5	0,3
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	0	0
	Respeito de quadratura	3%	0	0
Melodia	Riqueza melódica	6%	10	0,6
	Acidentes	6%	5	0,3
	Estrutura melódica coerente	3%	0	0
Harmonia	Modulações/Tonicizações	5%	0	0
	Dissonância e consonância	5%	0	0
Específicas				
M.e.	Camadas	15%	0	0
D.m.	Dinâmicas	6%	0	0
	Andamento	3%	0	0
	Articulações	6%	0	0
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	0	0
	Diversidade textural	10%	5	0,5
	Estrutura coerente	12%	0	0
	Programa	3%	0	0
Total				1,7

Tabela 30 — Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial da aluna 5

Etapa final:

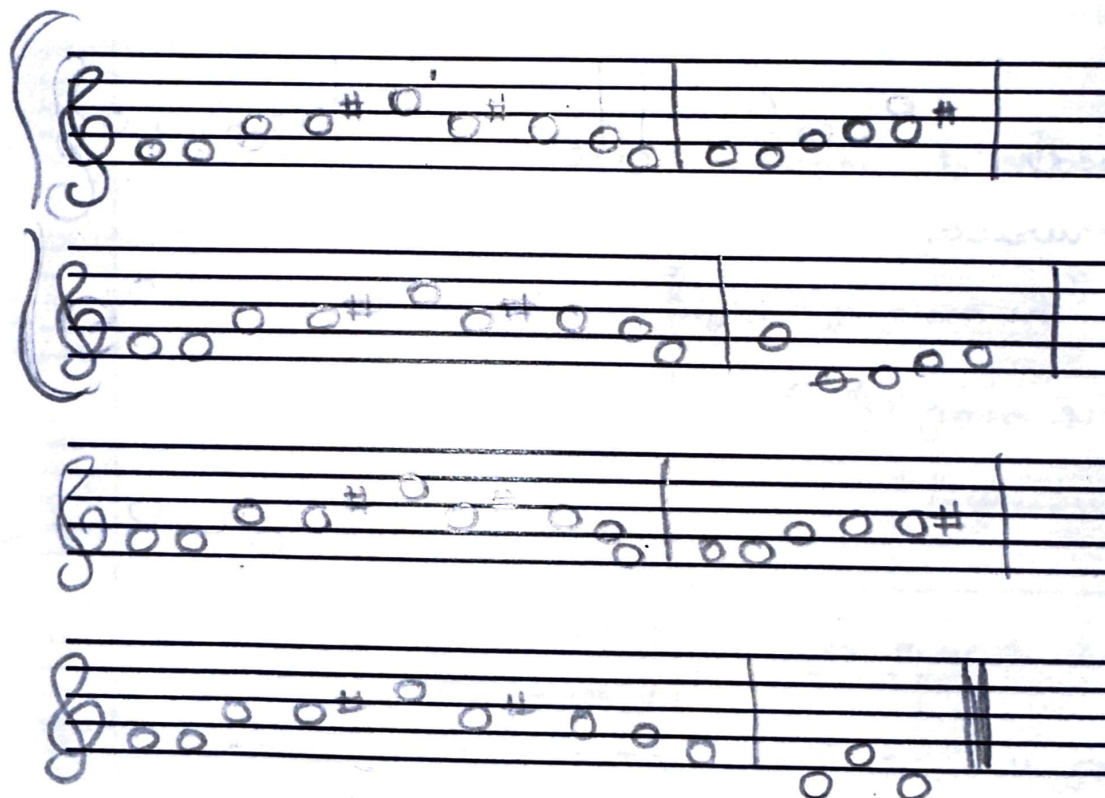


Figura 19 — peça da etapa final da aluna 5

A Etapa final da aluna representa um momento de clara regressão em relação ao que já era um nível muito reduzido. Em vez de revelar progressos, esta composição final acentua as fragilidades já existentes, anulando qualquer expectativa de consolidação de aprendizagens ou de evolução ao longo do percurso.

No plano rítmico, a peça é extremamente limitada. Toda a escrita se baseia em semibreves, sem indicação de compasso ou andamento, e num contexto de “compasso livre”. Esta escolha não revela qualquer intenção criativa, mas antes um desconhecimento evidente dos fundamentos da organização rítmica. Não há qualquer célula rítmica identificável, nem simetria entre frases ou estruturas reconhecíveis. A peça não apresenta ostinati, síncopas, pausas expressivas ou quaisquer recursos que possam conferir-lhe unidade ou interesse rítmico.

Observa-se, no entanto, uma ténue tentativa de repetição motivica no início de cada sistema, o que poderá indicar alguma intuição formal ainda por desenvolver.

Melodicamente, o trabalho apresenta igualmente sérias limitações. A linha melódica assenta maioritariamente em intervalos diatónicos, com algumas terceiras ocasionais, mas sem qualquer organização relevante. Há uma

tendência para iniciar frases com motivos semelhantes terminando depois de modos distintos e desconexos. O resultado é uma melodia que parece surgir de uma exploração espontânea, mas incoerente e impraticável. A aluna revela, inclusivamente, incompreensão sobre a organização do sistema musical: a utilização de uma chaveta para duas pautas escritas ambas na clave de sol impossibilita uma leitura a duas mãos, pois ambas se encontram na mesma região do teclado e com notas idênticas, o que inviabiliza a execução. É de referir que este aspeto revela uma clara regressão em relação à peça anterior que apresentava uma clave de sol para a mão direita e uma clave de fá para a mão esquerda.

A peça não contém acordes, intervalos harmónicos ou qualquer tentativa de construção vertical. Mesmo a notação de acidentes revela falhas significativas — foram colocados por diversas vezes após a nota, demonstrando falta de domínio sobre convenções elementares da escrita musical.

Do ponto de vista expressivo, a peça não contém qualquer indicação de dinâmica, articulação ou carácter. Não há legato, staccato, acentos ou quaisquer elementos que permitam sugerir intenções interpretativas. Também não foi indicada uma velocidade, nem a obra foi interpretada em aula, o que impede qualquer análise sobre o seu possível carácter sonoro. Esta ausência generalizada reforça a impressão de que a aluna não reconhece a importância dos elementos expressivos na construção musical.

Em síntese, a etapa final da aluna deve ser entendida como um trabalho ainda embrionário, que revela uma profunda desconexão entre os conhecimentos teóricos mínimos e a prática musical. A falta de compreensão sobre o funcionamento da partitura, da métrica, da organização rítmica e formal aponta para uma ausência de acompanhamento regular ou de envolvimento real na atividade. Ao contrário dos colegas que, mesmo sem integrar o grupo experimental, conseguiram registar algum progresso, esta aluna foi a única cujo desempenho diminuiu. É possível que, com orientação contínua e intervenções pontuais do professor, a aluna pudesse ter desenvolvido uma maior consciência musical e um entendimento mais sólido da escrita.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	6%	0	0
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	20	1,2
	Respeito de quadratura	3%	0	0
Melodia	Riqueza melódica	6%	0	0
	Acidentes	6%	0	0
	Estrutura melódica coerente	3%	0	0
Harmonia	Modulações/Tonicizações	5%	0	0
	Dissonância e consonância	5%	0	0
Específicas				
M.e.	Camadas	15%	0	0
D.m.	Dinâmicas	6%	0	0
	Andamento	3%	0	0
	Articulações	6%	0	0
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	0	0
	Diversidade textural	10%	0	0
	Estrutura coerente	12%	0	0
	Programa	3%	0	0
Total				1,2

Tabela 31— Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final da aluna 5

Aluna 6:

Etapa inicial:



Figura 20 — peça da etapa inicial da aluna 6

A primeira composição da aluna 6 revela desde logo uma predisposição para uma abordagem intuitiva e sensível da linguagem harmónica, o que é particularmente notável numa etapa inicial de trabalho criativo. Apesar da simplicidade rítmica e da ausência de indicações expressivas escritas, a peça destaca-se pelo uso subtil e inesperado da harmonia, demonstrando um entendimento espontâneo, mas eficaz, da tensão e distensão sonora.

Do ponto de vista rítmico, a obra apresenta-se de forma extremamente económica, utilizando exclusivamente a mínima como valor rítmico. Esta escolha resulta numa textura repetitiva e estável, que, embora limitada em diversidade rítmica, contribui para um ambiente sereno e introspectivo. A ausência de variação ou de figuras rítmicas mais expressivas — como síncopas, ostinatos ou pausas — parece revelar uma prioridade clara da aluna: privilegiar a escuta e o encadeamento harmónico em detrimento da vivacidade rítmica.

Melodicamente, a peça situa-se num território ambíguo. Embora a mão direita apresente uma linha melódica superior, esta revela-se algo incoerente nos seus contornos, com movimentos inesperados e pouco lógicos, aproximando-se mais de um exercício coral do que de uma melodia tradicionalmente cantável. Curiosamente, é na mão esquerda que se encontra maior expressividade melódica: o movimento descendente na primeira frase e ascendente na segunda confere-lhe uma direcionalidade discreta mas estruturante, funcionando como um eixo silencioso da construção formal.

É, no entanto, na dimensão harmónica que esta peça mais se distingue. A aluna evita deliberadamente uma tonalidade central clara, optando por uma

sucessão livre de acordes que desafia convenções funcionais. As modulações são constantes, as progressões inesperadas e o uso de cromatismos revela não apenas um ouvido tonal apurado, mas também uma intuição formal que confere coerência ao discurso. A presença de dissonâncias bem integradas, o equilíbrio entre tensão e resolução e a riqueza do material harmónico demonstram uma maturidade surpreendente para uma primeira composição. Em vez de recorrer a fórmulas previsíveis, a aluna parece explorar a paleta sonora do piano como espaço de exploração emocional.

A estrutura da peça é simples mas eficaz, organizada em duas frases de quatro compassos cada (A–B), formando uma quadratura equilibrada. A diferenciação subtil entre as secções, assente sobretudo na direcção melódica da mão esquerda, permite à aluna criar um contraste suficiente sem comprometer a unidade global da obra. A ausência de desenvolvimento temático ou variação motívica é compensada pela consistência da linguagem harmónica e pela estabilidade estrutural.

No que diz respeito às indicações expressivas, a partitura não apresenta marcas de dinâmica, articulação ou carácter. No entanto, a forma como a aluna interpretou a sua própria peça — com um registo meio forte e um ligeiro crescendo final — revela uma consciência musical evidente. Esta execução cuidada confirma que a composição não foi um exercício teórico abstraído do instrumento, mas sim o resultado de uma exploração prática e sensível ao teclado.

Em síntese, esta primeira peça da aluna 6, apesar das suas limitações rítmicas e melódicas, revela um potencial expressivo notável e uma identidade musical inicial. A clareza da forma, a ousadia harmónica e a interpretação pessoal indicam que, desde o início, a aluna procura um caminho próprio, mais contemplativo, onde a harmonia assume o papel central na construção do discurso musical.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	6%	50	3
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	75	4,5
	Respeito de quadratura	3%	100	3
Melodia	Riqueza melódica	6%	87	5,22
	Acidentes	6%	100	6
	Estrutura melódica coerente	3%	21	0,63
Harmonia	Modulações/Tonicizações	5%	100	5
	Dissonância e consonância	5%	100	5
Específicas				
M.e.	Camadas	15%	0	0
D.m.	Dinâmicas	6%	46	2,76
	Andamento	3%	54	1,62
	Articulações	6%	0	0
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	0	0
	Diversidade textural	10%	0	0
	Estrutura coerente	12%	100	12
	Programa	3%	0	0
Total				48,73

Tabela 32— Tabela de análise quantitativa da peça da etapa inicial da aluna 6

Etapa final:



Figura 21 — peça da etapa final da aluna 6

Esta peça corresponde à etapa final da aluna e não é, portanto, a sua primeira experiência composicional. Representa uma certa estabilidade no seu percurso criativo, sobretudo na exploração harmónica, embora revele progressos assinaláveis ao nível do uso de técnicas de composição. O elemento mais marcante da peça é a harmonia, não só pela riqueza de acidentes que apresenta, à semelhança da peça anterior, mas também pelo diálogo entre as vozes, construído através da alternância de funções melódicas e harmónicas entre ambas as mãos, criando um efeito de conversa musical. Ritmicamente, predominam os valores de semínima e semibreve, e apesar de a estrutura rítmica ser, em geral, repetitiva, existe um equilíbrio proporcionado pela passagem da melodia de uma mão para a outra. A aluna recorre a pausas no início de cada motivo, o que imprime algum respiro e organização ao discurso musical. Ainda assim, o ritmo não se destaca como elemento expressivo central, permanecendo, de certo modo, funcional. Em comparação com a peça anterior, nota-se maior movimento melódico, com o uso de células rítmicas ligeiramente mais rápidas.

Melodicamente, a escrita mantém algo do carácter vertical e coral da peça anterior, mas desta vez intercalado com momentos claramente melódicos. A melodia distribui-se por ambas as mãos, revelando uma textura mais rica. É cantável, embora inclua intervalos grandes, o que lhe confere um certo desafio à execução, sem perder, no entanto, a sua identidade melódica. Encontramos tanto movimentos conjuntos como saltos e repetições, com a presença de um motivo melódico apresentado no início e subsequentemente desenvolvido. A aluna repete o ritmo do motivo, mas altera as alturas de forma a ajustar-se à progressão harmónica, numa articulação particularmente interessante.

A peça começa e termina em lá menor, definindo assim um centro tonal claro. A aluna combina tríades simples com acordes mais complexos, como o menor com sétima maior e a sétima da sensível, o que demonstra uma abordagem mais madura. As progressões harmónicas, ainda que inesperadas por vezes, mostram já um conhecimento funcional, evidenciado, por exemplo, pelo uso de dominantes secundárias. A peça inclui algumas modulações, onde as dissonâncias harmónicas são exploradas para esse efeito. Em relação à composição anterior, esta revela uma abordagem harmónica mais convencional e menos dependente do cromatismo, com utilização pontual de acordes com função ambígua e momentos de pedal. A harmonia oscila de forma muito equilibrada entre tensão e resolução, surpresa e estabilidade, revelando um sentido de intenção clara sem recorrer em excesso a qualquer recurso.

Formalmente, a peça segue uma estrutura do tipo A–B, tal como a anterior, com secções equilibradas de quatro compassos cada, respeitando a quadratura clássica. Esta estrutura contribui para a coerência geral da composição, embora não existam contrastes marcantes entre as secções. A partitura não apresenta indicações de dinâmica, articulação ou carácter, o que parece resultar de um ligeiro descuido. No entanto, a interpretação da aluna

demonstra sensibilidade expressiva: aplicou dinâmicas na prática, revelando compreensão do conteúdo musical. O andamento escolhido — semínima a 120 — foi apropriado ao carácter da peça.

A interpretação evidencia domínio técnico e intencionalidade, contribuindo para a percepção da peça como expressão pessoal. A aluna demonstra maior domínio da escrita harmónica e do diálogo entre vozes, com particular destaque para a técnica de pergunta–resposta. Esta composição reflete não apenas uma experiência de aprendizagem, mas a consolidação de uma identidade musical que já vinha sendo construída. É notório o progresso alcançado, sobretudo tendo em conta que, integrando o grupo de controlo, a aluna realizou esta atividade apenas duas vezes ao longo do projeto. A organização da peça e a execução revelam consciência musical, nomeadamente na utilização da quadratura e na definição estrutural. A composição nasce claramente da exploração ao piano, sendo a partitura uma consequência dessa exploração sonora, e não o contrário.

Gerais		Cotação	Classificação	Valor
Gerais				
Rítmo	Riqueza rítmica	6%	65	3,9
	Repetição e aproveitamento de materiais	6%	100	6
	Respeito de quadratura	3%	100	3
Melodia	Riqueza melódica	6%	64	3,84
	Acidentes	6%	89	5,34
	Estrutura melódica coerente	3%	100	3
Harmonia	Modulações/Tonicizações	5%	100	5
	Dissonância e consonância	5%	88	4,4
Específicas				
M.e.	Camadas	15%	79	11,85
D.m.	Dinâmicas	6%	54	3,24
	Andamento	3%	57	1,71
	Articulações	6%	0	0
Inicial e Final	Estilo(s)	5%	0	0
	Diversidade textural	10%	67	6,7
	Estrutura coerente	12%	100	12
	Programa	3%	0	0
Total				69,98

Tabela 33— Tabela de análise quantitativa da peça da etapa final da aluna 6

7.3. Entrevistas:

Grupo experimental:

Aluno 1:

Entrevista
Formação Musical e Leitura:
As aulas de formação musical fornecem-te as ferramentas necessárias para compreenderes uma partitura de piano? “Ó pá, nem tudo. Há partituras de piano que eu olho e parecem ser de outro mundo. Tem células rítmicas mais complexas. Só tocando as próprias peças é que melhora a leitura de piano.”
Consideras que a disciplina de formação musical está interligada com a disciplina de piano? Se sim, de que modo? “Sim. As leituras, apesar de não serem exatamente iguais, dá para ter uma noção da peça e de como se lê, das células rítmicas.”
Em caso negativo, queres apresentar alguma sugestão? Sem resposta
Composição e Perceção do Aluno:
Como avalias o processo de leitura musical? “Depende da leitura umas vezes é mais fácil outras vezes é uma dor de cabeça. Nem é boa nem má, apenas depende.”
O facto de escreveres música facilita a tua compreensão da partitura? “Sim. Na minha cabeça faz mais sentido aquelas células rítmicas, e depois é mais fácil de aplicar nas aulas. Quando aparecem leituras, é mais simples para mim. Ajudou-me a perceber mais o ritmo e a compreender a clave de Fá. Ajuda a perceber melhor se eu escrever na clave de Fá.”
Sentiste-te confortável quando te pediram para escrever uma peça? “Ó pá, só a última é que me causou desconforto porque é a que exigia mais dedicação. As outras foi chegar ao piano e tocar. Até é uma coisa natural para mim.”
Achas que esta devia ser uma atividade feita mais vezes? “Depende. Se o ‘stor’ pedisse mais ao longo do tempo e não tão localizado, por exemplo uma peça a cada dois meses, seria melhor.”
Se sim, quantas vezes por ano? “Quatro ou cinco.”
Que dificuldades encontraste na o processo de composição? “Às vezes o compasso, e algumas células.”

Tabela 34— Entrevista ao aluno 1

Aluna 2:

Entrevista
Formação Musical e Leitura
As aulas de formação musical fornecem-te as ferramentas necessárias para compreenderes uma partitura de piano? Sim, às vezes ‘outras aulas’ dá jeito. Mas com a ajuda no piano é melhor

Consideras que a disciplina de formação musical está interligada com a disciplina de piano? Se sim, de que modo?
Sim, em tudo.
Em caso negativo, queres apresentar alguma sugestão?
Sem resposta
Composição e Perceção do Aluno
Como avalias o processo de leitura musical?
As vezes é difícil, mas depois, quando treinamos muito, deixa de ser.
O facto de escreveres música facilita a tua compreensão da partitura?
Sim, ajuda a desenvolver essa parte. Escrever ajuda a ler.
Sentiste-te confortável quando te pediram para escrever uma peça?
Não
Achas que esta devia ser uma atividade feita mais vezes?
Depende das pessoas.
Se sim, quantas vezes por ano?
Cinco peças
Que dificuldades encontraste na o processo de composição?
Criatividade. As vezes imitava muito outras músicas mas depois arranjava sempre alguma coisa.

Tabela 35— Entrevista à aluna 2

Aluno 3:

Entrevista
Formação Musical e Leitura
As aulas de formação musical fornecem-te as ferramentas necessárias para compreenderes uma partitura de piano?
Acho que sim, mais do que suficientes porque a professora uniste bem em leituras. Sim, acho que a a professora mostra partituras. Só que às vezes esqueço me de algumas coisas.
Consideras que a disciplina de formação musical está interligada com a disciplina de piano? Se sim, de que modo?
Mais ou menos. Mais para o início do ano estava. Porque a professora falava mais sobre piano e isso, mas para o final do ano já não era muito assim. No final do ano já era outro tipo de matérias. Também as aulas de piano me ajuda na formação musical.
Em caso negativo, queres apresentar alguma sugestão?
Sem resposta
Composição e Perceção do Aluno:
Como avalias o processo de leitura musical?
O facto de escreveres música facilita a tua compreensão da partitura?
“Sim, acho que sim porque começo a perceber onde ficam os sítios das notas e fico com facilidade em ler partituras. É mais fácil compreender e isso.”
Sentiste-te confortável quando te pediram para escrever uma peça?
“Sim, achei tranquilo.”

<p>Achas que esta devia ser uma atividade feita mais vezes? Sim (com confiança) para além de ajudar a perceber as partituras, estimula a criatividade e é uma atividade criativa. Pelo menos para mim, eu acho divertido. Por acaso acho mesmo, muito divertido.</p>
<p>Se sim, quantas vezes por ano? Eu acho que por volta do que tá, tipo 4 porque há audicoes, mas não demais, mas acho que 4, 5, 6, está bom. 5</p>
<p>Que dificuldades encontraste na o processo de composição? Foi como começar a peça, e quantos subtends e venous pinhac ou se nao pings. Mas começando é mais fácil continuar, e depois é só arranjar um esquema. Por exemplo, continuar nas mesmas notas e fazer repetições.</p>

Tabela 36— Entrevista ao aluno 3

Grupo de controlo:

Aluno 4:

Entrevista
Formação Musical e Leitura
<p>As aulas de formação musical fornecem-te as ferramentas necessárias para compreenderes uma partitura de piano? “Sim, acho que sim mas a aula de piano é melhor para as peças de piano”</p>
<p>Consideras que a disciplina de formação musical está interligada com a disciplina de piano? Se sim, de que modo? Em algumas coisas. Em ambas é preciso ler e fazer exercícios, mas na aula de piano temos que tocar mais,</p>
<p>Em caso negativo, queres apresentar alguma sugestão? Sem resposta</p>
Composição e Perceção do Aluno
<p>Como avalias o processo de leitura musical? “Às vezes é um bocadinho difícil, mas podia ser mais fácil se eu estudasse mais.”</p>
<p>O facto de escreveres música facilita a tua compreensão da partitura? “Um pouco, para saber onde ficam as notas e os compassos”</p>
<p>Sentiste-te confortável quando te pediram para escrever uma peça? “Sim, é simples”</p>
<p>Achas que esta devia ser uma atividade feita mais vezes? “Talvez”</p>
<p>Se sim, quantas vezes por ano? “Uma ou duas por ano”</p>
<p>Que dificuldades encontraste na o processo de composição? “Às vezes não sabia como escrever o compasso ou pôr alguns símbolos.”</p>

Tabela 37— Entrevista ao aluno 4.

Aluna 5:

Entrevista
Formação Musical e Leitura
As aulas de formação musical fornecem-te as ferramentas necessárias para compreenderes uma partitura de piano? Eu acho que é o suficiente. Depois torna-se mais fácil ler pautas de instrumento.
Consideras que a disciplina de formação musical está interligada com a disciplina de piano? Se sim, de que modo? Sim porque tem a ver com a. músicas já é uma semelhança. Quando lemos pautas, já nos lembramos porque as aulas de formação musical já ajudaram.
Em caso negativo, queres apresentar alguma sugestão? Sem resposta
Composição e Perceção do Aluno
Como avalias o processo de leitura musical? “Eu acho fácil, mas eu tenho dificuldade quando não conheço não bem as notas. Depende do nível de inteligência das pessoas, há pessoas que acham mais fácil, outras que acham mais difícil.”
O facto de escreveres música facilita a tua compreensão da partitura? Sim. Porque facilita, porque ajuda a desenvolver essa parte. Escrever ajuda a ler .
Sentiste-te confortável quando te pediram para escrever uma peça? Não, mas o que eu acho difícil é ver notas que combinem. Não tive medo de fazer. As vezes eu faço isso sozinha.
Achas que esta devia ser uma atividade feita mais vezes? Sim, eu acho que se fizer mais vezes, podemos ter uma criatividade maior.
Se sim, quantas vezes por ano? Três por semestre.
Que dificuldades encontraste na o processo de composição? Eu acho que primeiro foi escrever porque como escrevi num piano digital good mais difícil. Não é difícil, mas o mais difícil é tentar escrever uma coisa que nunca ouvimos.

Tabela 38— Entrevista à aluna 5

Aluna 6:

Entrevista
Formação Musical e Leitura
As aulas de formação musical fornecem-te as ferramentas necessárias para compreenderes uma partitura de piano? Eu acho que em parte sim, mas a experiência de piano ajuda também a compreender, e também ajuda a compreender formação musical.
Consideras que a disciplina de formação musical está interligada com a disciplina de piano? Se sim, de que modo? Sim bastante, formação musical ajuda a ler melhor as partitura de piano mas ao mesmo tempo mas vice-versa também porque como no piano eu treino bem a clave de fá, ajuda-me a ler melhor em clave de fá.

Em caso negativo, queres apresentar alguma sugestão? Sem resposta
Composição e Percepção do Aluno
Como avalias o processo de leitura musical? Sei lá 'stor'! É um processo que tem as suas partes difíceis mas que eu não tenho muita dificuldade.
O facto de escreveres música facilita a tua compreensão da partitura? Eu fico a saber onde são as notas e ajuda-me a ter mais percepção dos compassos, quantos tempos tem que ter cada compasso e isso tudo.
Sentiste-te confortável quando te pediram para escrever uma peça? Medo não, mas fiquei indecisa sobre o que escrever.
Achas que esta devia ser uma atividade feita mais vezes? Eu gostei até.
Se sim, quantas vezes por ano? Quatro ou Cinco
Que dificuldades encontraste na o processo de composição? Eu acho que tentar encaixar acordes que fiquem bem com o resto da música.

Tabela 39— Entrevista à aluna 6

7.4. Triangulação de dados:

A presente secção dedica-se à análise individual dos três alunos que integraram o grupo experimental do projeto. Estes alunos participaram ativamente em todas as etapas da investigação, compondo quatro peças originais ao longo do ano letivo, com objetivos pedagógicos progressivamente mais específicos. Cada aluno foi acompanhado de perto pelo investigador, que recolheu dados através da observação direta, entrevistas semiestruturadas, registos escritos, análise das partituras criadas e momentos de performance das obras.

As análises seguintes têm como propósito documentar a evolução de cada participante, destacando os principais aspetos técnicos, criativos e expressivos observados ao longo do processo composicional. Para além das competências formais visadas — como a leitura, a compreensão rítmica, a execução da mão esquerda e a capacidade de organização estrutural — procurou-se também compreender o impacto subjetivo da criação musical, nomeadamente no envolvimento pessoal dos alunos e na percepção da utilidade dos conteúdos aprendidos.

Segue-se uma análise fundamentada na triangulação de dados, que contempla a evolução individual e dos grupos com base na análise de partituras, nas respostas às entrevistas e nos dados obtidos por observação direta. Cada descrição incluirá uma tabela com os resultados das avaliações quantitativas de todas as peças, seguida de uma análise qualitativa da evolução de cada aluno e, posteriormente, dos grupos.

Grupo Experimental:

Aluno 1:

Etapa inicial	M.e.	D.m.	Etapa final
52,81	23,06	67	94,6

Tabela 40 — Evolução da avaliação quantitativa das peças do aluno 1

No geral, o primeiro aluno revelou uma preparação sólida para a composição e para a criação musical, como se pode observar na sua primeira peça. Desde o início, demonstrou uma forte compreensão melódica através do uso lógico e recorrente de motivos. Evidenciou também um conhecimento consistente de diversas texturas e da função de cada mão, recorrendo a ostinati na mão esquerda — recurso que voltaria a utilizar em peças posteriores —, enquanto atribuía à mão direita um papel melódico.

A análise das peças permite concluir que o aluno se inspirou, consciente ou inconscientemente, em obras do seu próprio repertório, nomeadamente na *Musette* de C. P. E. Bach.

Como nota de curiosidade, embora fora do âmbito direto da investigação, importa referir que esta composição coincidiu com uma lesão na mão direita. Por esse motivo, a peça foi avaliada numa prova de performance de final de semestre por um júri composto por vários professores da escola.

O processo criativo do aluno partia, de forma evidente, da música e não da escrita. Frequentemente, começava por cantar ou audir a melodia internamente, e só depois procurava reproduzi-la no teclado. Este comportamento surgiu logo no primeiro desafio proposto.

Desde o início, demonstrou compreender a construção melódica, criando linhas interessantes, ricas em movimento e explorando uma tessitura alargada. No domínio harmónico, revelava já um uso intencional de acidentes, sem dissonâncias indesejadas ou colisões que indicassem fragilidades na perceção auditiva. Em termos estruturais, as primeiras peças tinham uma abordagem mais experimental, menos vinculada à quadratura formal clássica — o que, longe de ser um aspeto negativo, mostrava a capacidade do aluno de compor com base no que ouvia, sem necessidade de imitar diretamente o repertório estudado.

A segunda peça representou um avanço notável na sua escrita. Começou a utilizar elementos novos, como indicações de dinâmica (incluindo *crescendo*) e acidentes. Harmonicamente, revelou ousadia e intuição, explorando notas alteradas de forma coerente, ainda que pouco convencional.

Este segundo trabalho marcou uma clara evolução técnica e, sobretudo, expressiva. Além disso, tornou-se parte do seu repertório ativo, tendo sido tocado em várias ocasiões. Isso permitiu-lhe amadurecer expressivamente de forma mais significativa do que outros colegas.

Houve, sem dúvida, uma evolução clara na linguagem musical entre a primeira e a segunda peça. A primeira apresentava um carácter mais genérico, próximo de peças que o aluno ouvia ou interpretava. A segunda, por conter exigências específicas como o uso obrigatório de alterações, levou-o a procurar

novas ferramentas composicionais, sobretudo ao nível harmónico, originando uma obra mais pessoal e distintiva.

O aluno manteve a sua expressividade melódica, agora aplicada à mão esquerda — desafio que poderia ter limitado a diversidade da composição, mas que foi superado com criatividade. A terceira peça representa um avanço expressivo e técnico assinalável, nomeadamente no desenvolvimento melódico e rítmico. Explora uma tessitura mais alargada e células rítmicas mais rápidas, e faz uso de ligaduras de expressão entre tempos fracos e fortes, revelando autonomia e um esforço consciente para evoluir.

Apesar de demonstrar grande independência criativa, o aluno apresentou dúvidas na transcrição rítmica das suas primeiras peças, com compassos por vezes com tempos a mais. Após duas correções, ultrapassou essas dificuldades e passou a compor de forma mais célere e segura.

Importa salientar que o aluno interpretou todas as suas composições. Como estas nasceram da improvisação e da exploração ao teclado — seguidas de memorização e posterior escrita — o processo revelou uma forte integridade entre a criação musical e a notação, demonstrando uma relação coerente entre o som e a grafia.

A entrevista ao aluno evidenciou que esta atividade foi decisiva para a sua compreensão rítmica, sobretudo no que respeita à noção de compasso. Foi apenas através deste projeto que o aluno compreendeu verdadeiramente o funcionamento da indicação de compasso — um dado particularmente relevante para esta investigação, pois demonstra que a composição musical não contribui apenas para o desenvolvimento criativo, mas também para a compreensão da leitura e da escrita musical.

Há fortes indícios de envolvimento pessoal com o ato criativo. O aluno referiu várias vezes ter experimentado escrever outras peças fora do contexto do projeto. Quando lhe foi proposto apresentar a última peça em concerto, aceitou o desafio de imediato, demonstrando que a performance pública da sua própria obra tinha, para si, um valor especial.

Por fim, após a análise de todas as peças dos grupos experimental e de controlo, conclui-se que este aluno poderá vir a tornar-se um compositor irreverente e notável se continuar a apostar no desenvolvimento das suas capacidades criativas.

Aluna 2:

Etapa inicial	M.e.	D.m.	Etapa final
51,05	74,4	58,96	76,17

Tabela 41 — Evolução da avaliação quantitativa das peças da aluna 2

No geral, a aluna 2 revelou desde o início uma predisposição muito positiva para a composição, encarando-a como uma atividade diferente da rotina habitual — o que contribuiu para aumentar o seu interesse e envolvimento.

A primeira peça mostrou que a aluna compreendia bem o funcionamento do texto musical, tanto ao nível métrico como melódico. Desde o início, surpreendeu pela utilização espontânea de elementos variados como pausas e acidentes, mesmo sem que lhe fossem solicitados. A textura usada foi simples, assente na combinação intuitiva entre melodia e acompanhamento, recorrendo sempre ao piano como ponto de partida.

Inicialmente, foi necessário trabalhar a questão da originalidade, uma vez que as primeiras melodias apresentavam semelhanças com estudos de Czerny que a aluna praticava na altura. No entanto, à medida que o tempo foi passando, notou-se uma progressiva maturação da sua consciência musical: começou a reconhecer padrões repetitivos e procurou alterá-los para obter resultados diferenciados.

Ao contrário do aluno 1, a aluna 2 não integrou as suas composições no repertório performativo. Apesar de compor sempre com recurso ao piano, na última peça decidiu adotar uma abordagem mais abstrata, partindo de uma ideia teórica em vez do instrumento. Ainda assim, manteve o cuidado de garantir que a peça era exequível ao piano.

Embora demonstrasse gosto pela composição, era evidente a sua tendência para criar num estilo mais genérico ou próximo do que lhe era familiar — seja de forma consciente ou inconsciente.

Um dos primeiros desafios superados com sucesso foi a audição ativa de consonâncias e dissonâncias. Na primeira peça, usou dissonâncias de forma algo atonal e demonstrava dificuldade em ajustar as notas à harmonia pretendida. No entanto, essa perceção foi-se refinando ao longo do projeto.

Desde o início, a aluna revelou preferência por estruturas clássicas, com quadratura previsível. Com o tempo, começou a explorar formas frásicas mais flexíveis, como se observa nas peças três e quatro, nas quais a divisão formal se apresenta menos convencional. Foi interessante constatar esta evolução: inicialmente, a escrita aproximava-se das peças que escutava ou estudava; posteriormente, tornou-se mais livre.

A segunda peça merece destaque pela forma como combinou elementos melódicos e harmónicos, construindo uma estrutura coerente e apelativa. À medida que progredia, começou a incorporar elementos textuais mais complexos, como dinâmicas e articulações diferenciadas. Comparando com os restantes alunos, foi aquela que mais explorou a diversidade expressiva ao nível do texto musical.

Quando questionada sobre a possibilidade de interpretar a sua peça em público, a aluna respondeu negativamente. Por esse motivo, as composições acabaram por não integrar o seu repertório prático.

No que toca à compreensão rítmica e à coesão das frases, demonstrou grande facilidade desde o início, raramente necessitando da intervenção do professor. No entanto, esse domínio precoce acabou por revelar-se um obstáculo ao desenvolvimento: a aluna raramente colocava dúvidas ou pedia ajuda, o que limitava a aquisição de novas ferramentas, a não ser por iniciativa

do professor. Curiosamente, foi a aluna que apresentou menos erros ao longo do processo composicional. Por outro lado, revelou menos ousadia criativa, optando por peças mais conservadoras e alinhadas com os parâmetros sugeridos. A clareza esteve sempre presente nas suas composições; o que se foi expandindo com o tempo foi a diversidade de recursos utilizados.

Importa salientar a mudança metodológica que a aluna implementou: enquanto nas três primeiras peças compôs com o apoio direto do piano, na última optou por uma abordagem mais conceptual, partindo de ideias teóricas. Esta alteração é particularmente relevante, pois demonstra a importância de reconhecer e apoiar os diferentes estilos de composição dos alunos. O professor, neste contexto, deve encorajar a utilização de métodos distintos, ajustados aos objetivos de cada etapa do processo criativo.

Desde o início do seu percurso no piano, a aluna revelou grande facilidade na leitura à primeira vista — uma atividade que fazia com gosto e regularidade. Nas entrevistas, ficou claro que, mais do que contribuir para a leitura musical, a composição funcionou como ferramenta de desenvolvimento criativo.

Apesar da sua participação ativa no projeto, a aluna não demonstrou interesse em compor fora do contexto das aulas. Pode afirmar-se que o seu foco incide sobretudo na leitura musical e na execução correta da partitura, em detrimento da vertente criativa.

Ainda assim, a aluna reconheceu que a atividade composicional teve valor enquanto exercício musical, contribuindo para o seu desenvolvimento global como intérprete.

Aluno 3:

Etapa inicial	M.e.	D.m.	Etapa final
68,21	77,28	62,42	72,26

Tabela 42 — Evolução da avaliação quantitativa das peças do aluno 3

A experiência com o aluno 3 revelou-se única dentro do grupo, pois foi o primeiro a apresentar uma partitura da sua autoria antes mesmo de lhe ser proposta a composição. A peça que mostrou cumpria com os critérios da etapa inicial — uma composição livre para as duas mãos com um mínimo de oito compassos — e acabou por ser integrada na investigação. Este aluno já utilizava, nos seus tempos livres, uma aplicação chamada *Maestro* para escrever música, o que surpreendeu o investigador por se tratar de um caso isolado entre os seis participantes. Desde o início do projeto, demonstrou um interesse notável, mantendo o entusiasmo ao longo de todas as etapas e mostrando vontade de apresentar publicamente as suas composições.

Nas três primeiras peças, o aluno utilizou o piano como ponto de partida, desenvolvendo as ideias através da exploração direta no instrumento. Contudo, na última peça, optou por começar a partir de uma conceção mais teórica, recorrendo à aplicação digital como principal ferramenta. Tal como a aluna 2,

demonstrou o desejo de diversificar a sua linguagem musical, o que o levou a explorar diferentes abordagens e estéticas ao longo do processo.

A sua primeira peça destaca-se por começar com o acorde de Lá maior e, de forma inesperada, transitar para um Ré menor, sugerindo o uso de escalas mistas. Esta combinação revelou uma naturalidade surpreendente na exploração de diferentes sonoridades e na utilização de alterações, sem mostrar receio ou hesitação. Desde o início, o aluno manifestou um carácter criativo muito próprio, sendo o único a escrever peças com um estilo marcadamente distinto daquele que estudava no repertório tradicional. A sua escrita evidenciou, assim, uma identidade musical emergente e consistente.

O percurso do aluno manteve-se estável ao longo do ano, sem interferências externas relevantes. Conseguiu conciliar a atividade composicional com as outras exigências da disciplina, como a preparação para provas de avaliação. Estilisticamente, foi o aluno que mais se destacou pela diversidade. A primeira peça, com influências da música ocidental do século XX, incorporava escalas mistas e cromatismos; a segunda, composta apenas para a mão esquerda, era mais simples e minimalista; a terceira tinha um carácter contemplativo e calmo, com especial atenção às transições harmónicas; e a quarta, embora tonal, apresentou uma riqueza textual assinalável.

Ao nível da compreensão teórica, a principal aprendizagem relacionou-se com o funcionamento da armadura de clave. Inicialmente, o aluno escrevia alterações acidentais ao longo da peça, mas rapidamente percebeu que a inclusão de uma armadura de clave no início da partitura podia simplificar o processo. No que diz respeito à notação, o maior desafio foi a aplicação correta de acidentes conforme o movimento melódico (ascendente ou descendente), com a escolha adequada entre sustenidos e bemóis. Fora isso, revelou sempre grande fluência na leitura e na escrita musical.

A composição e a prática pianística estiveram fortemente ligadas: nas três primeiras peças, o aluno experimentava no piano antes de escrever. Apenas na última adotou uma abordagem mais teórica. Todas as peças foram interpretadas após a sua finalização, o que permitiu ao investigador recolher dados performativos não registados na partitura, como dinâmicas e andamentos.

O aluno trabalhou as composições com grande autonomia, desenvolvendo-as tanto dentro como fora das aulas. As dúvidas que trazia para as sessões eram pontuais e, com o tempo, deixaram de surgir, uma vez que passou a aplicar com segurança os conhecimentos adquiridos. Esta autonomia e consistência revelaram um envolvimento profundo com o projeto.

A identidade musical do aluno esteve presente desde o início. Compunha a partir de ideias próprias, não se deixando influenciar, de forma evidente, pelo repertório que estudava. Enquanto os restantes participantes mostravam alguma proximidade estética entre o que tocavam e o que compunham, este aluno destacou-se por escrever com um estilo totalmente distinto, revelando uma individualidade criativa consolidada.

Durante a entrevista final, confirmou-se que a criação musical já fazia parte do seu percurso desde os primeiros anos de estudo, mesmo antes de participar neste projeto. A atividade serviu, portanto, como um meio para dar visibilidade ao seu trabalho criativo, permitindo-lhe partilhar as suas peças com o professor e apresentá-las em concerto. Quando lhe foi proposto apresentar as suas composições ao público, aceitou imediatamente e com entusiasmo.

Do ponto de vista pedagógico, este caso revelou a importância de criar um ambiente de confiança onde o aluno se sinta confortável para partilhar as suas criações. Muitos alunos compõem ou criam música por iniciativa própria sem nunca o revelarem ao professor. Neste contexto, o interesse demonstrado pelo professor pode ser determinante para o desenvolvimento criativo do aluno, funcionando como catalisador das suas capacidades musicais. Projetos como este, especialmente com alunos que já demonstram predisposição para a criação, podem potenciar significativamente a sua evolução técnica, teórica e expressiva.

Grupo de controlo

Aluno 4:

Etapa inicial	Etapa final
50,9	15

Tabela 43 — Evolução da avaliação quantitativa das peças do aluno 4

A experiência com o aluno 4 apresentou contornos bastante diferentes dos restantes participantes, sobretudo por integrar o grupo de controlo. Este aluno teve o seu primeiro contacto com a composição musical no âmbito do projeto, já que não possuía qualquer experiência prévia neste campo. A sua postura revelou-se confiante, mas pouco autónoma, e o envolvimento com a criação musical foi sempre motivado por obrigação mais do que por interesse genuíno. Cumpriu com as tarefas propostas, mas sem entusiasmo notório.

Foram compostas duas peças ao longo do projeto: uma na etapa inicial e outra na etapa final. Em ambas, o aluno começou por experimentar ideias diretamente ao piano, revelando alguma criatividade intuitiva nesse processo. No entanto, a passagem das ideias para o papel demonstrou grandes dificuldades, sobretudo ao nível da notação musical, que se manteve com resultados pouco consistentes até ao fim do projeto. A execução das peças nunca foi realizada, nem houve manifestação de vontade em tocá-las publicamente.

A primeira peça destacou-se como a mais interessante do seu percurso, demonstrando linhas melódicas com identidade própria e uma exploração harmónica intuitiva e surpreendente, ainda que não sustentada por um conhecimento técnico consolidado. Esta peça revelou que, apesar do desinteresse geral, o aluno possuía alguma sensibilidade auditiva na escolha das notas, o que conferiu à composição um carácter espontâneo e expressivo. Já a segunda peça revelou desleixo e simplicidade excessiva, sugerindo menor envolvimento e atenção ao processo criativo.

Ritmica e texturalmente, ambas as peças apresentaram estruturas muito simples, sendo que a primeira revelou dificuldades evidentes na compreensão do compasso e da quantidade de pulsações por compasso. Apesar disso, observou-se alguma lógica na organização formal, ainda que menos desenvolvida em comparação com os alunos do grupo experimental. A escrita era essencialmente melodia com acompanhamento, com pouco grau de independência entre as mãos e sem grande exploração de texturas diferenciadas.

Durante o processo, o maior desafio teórico esteve precisamente na gestão do compasso, algo que limitou a clareza rítmica e a estruturação das frases. A notação manteve-se num nível semelhante ao inicial, sem progressos visíveis. Na primeira peça, o aluno recorreu frequentemente ao apoio do professor, mas, com o tempo, as dúvidas deixaram de surgir — não por

autonomia crescente, mas por uma abordagem cada vez mais superficial ao processo de escrita.

Ao longo do ano, o aluno geriu bem a carga de trabalho, essencialmente porque o tempo dedicado à composição foi reduzido. Aparentemente, a sua atenção estava centrada nas provas de piano, onde tinha de interpretar três obras do repertório tradicional. Essa prioridade pode ter condicionado o seu envolvimento com o projeto criativo, que foi assumido como secundário. Apesar disso, durante a entrevista final, mostrou-se recetivo à experiência, considerando-a interessante enquanto proposta diferente da rotina habitual. No entanto, afirmou preferir investir o tempo de estudo na interpretação das peças do seu programa.

Quando questionado sobre a possibilidade de continuar a compor, o aluno admitiu que gostaria de o fazer apenas pontualmente, talvez uma ou duas vezes por ano, como aconteceu com o grupo experimental. Este caso demonstrou ao investigador que a quantidade e a regularidade das propostas de criação devem ser ajustadas ao perfil, interesse e disponibilidade de cada aluno. Um projeto demasiado exigente em número de composições pode comprometer o envolvimento e, conseqüentemente, os resultados. Assim, percebeu-se que, em contextos de menor motivação, uma abordagem mais espaçada e individualizada pode revelar-se mais eficaz para despertar o gosto pela criação e promover uma aprendizagem significativa.

Aluna 5:

Etapa inicial	Etapa final
1,7	1,2

Tabela 44 — Evolução da avaliação quantitativa das peças da aluna 5

No geral, a aluna revelou desde o início pouca predisposição para a escrita musical, demonstrando alguma resistência face à proposta de compor. No entanto, este tipo de atividade revelou-se particularmente útil enquanto ferramenta de monitorização por parte do professor, permitindo avaliar o grau de compreensão da partitura e da linguagem musical por parte da aluna.

Importa referir que, entre todos os participantes, esta era a aluna mais nova e, por isso, a escrita musical representava ainda uma competência recente no seu percurso. Esta condição poderá ter influenciado os resultados obtidos, sendo expectável um menor domínio técnico e conceptual em comparação com os restantes colegas.

Tanto na etapa inicial como na final, a abordagem da aluna revelou-se aleatória e sem um critério musical claro, o que resultou em composições sem aplicabilidade prática e com poucos elementos reconhecíveis. As peças apresentavam-se fragmentadas, com notações muitas vezes incoerentes e pouco relacionadas com o funcionamento musical esperado.

Foi particularmente interessante observar que a aluna optou sempre por iniciar o processo através da escrita, sem partir da experiência ao piano ou da exploração sonora. A criação surgiu, assim, como uma atividade desligada da prática instrumental e, em muitos casos, até da própria escuta interna. Este aspeto comprometeu a ligação entre o gesto musical e a notação, e poderá explicar a fraca coerência observada nas composições.

Apesar de não ter cumprido os requisitos mínimos definidos para cada etapa, os dados recolhidos sobre esta aluna revelam-se relevantes para compreender outros níveis de aplicação deste tipo de propostas. Nomeadamente, a composição pode funcionar como uma porta de entrada para a leitura musical, ou como instrumento de diagnóstico das dificuldades associadas à compreensão da linguagem escrita.

Entre a primeira e a segunda peça verificou-se um decréscimo na qualidade e na dedicação ao projeto. Enquanto a primeira composição ainda apresentava alguns elementos musicais variados, como alterações de altura e mudanças de direção melódica, a segunda revelou uma abordagem mais pobre e repetitiva, com sinais de desmotivação e menor envolvimento com a tarefa. Esta diferença torna-se evidente na análise de partituras incluída no capítulo 7.

No que diz respeito à evolução formal, não foi possível identificar progressos significativos. A estrutura das peças manteve-se pouco clara e a organização frásica era inexistente. A ausência de critérios de segmentação e articulação comprometeu a legibilidade musical e revelou dificuldades ao nível da escuta e da planificação criativa.

Apesar da fraca qualidade das composições, o caso desta aluna evidencia a importância de aplicar este tipo de projetos junto de alunos com dificuldades na leitura e escrita musical. Ainda que os resultados não sejam imediatamente visíveis, a proposta poderá ajudar a identificar fragilidades e a delinear estratégias específicas de intervenção. Neste sentido, a criação musical assume um papel pedagógico relevante, sobretudo em fases iniciais da aprendizagem.

Caso tivesse integrado o grupo de controlo, é possível que a aluna tivesse demonstrado um percurso de aprendizagem diferente. No entanto, a sua inclusão no grupo experimental permitiu observar, com maior detalhe, os desafios associados à transposição das ideias musicais para o papel, e reforça a necessidade de adaptar este tipo de atividades ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Aluna 6:

Etapa inicial	Etapa final
48,73	69,98

Tabela 45 — Evolução da avaliação quantitativa das peças da aluna 6

No geral, a aluna demonstrou desde o início uma atitude receptiva em relação à proposta de composição, revelando interesse e empenho na realização da tarefa. Apesar de integrar o grupo de controlo e, por isso, não ter sido submetida ao mesmo acompanhamento regular que os alunos do grupo experimental, conseguiu apresentar um trabalho coeso e alinhado com os objetivos definidos pelo investigador. A sua primeira composição, embora simples, revelou um pensamento harmónico organizado e uma estrutura próxima da tipologia coral, funcionando como um exercício de exploração vertical eficaz.

Na segunda etapa, a aluna manteve essa abordagem harmónica, mas acrescentou novos elementos de interesse, nomeadamente a alternância de perguntas e respostas entre as mãos, o que evidenciou um desenvolvimento na planificação musical e na intencionalidade da escrita. As composições revelaram critérios musicais claros, sobretudo ao nível da forma e da harmonia, aspetos que foram seguramente reforçados pelo facto de a aluna ter concretizado a tarefa logo na aula seguinte à proposta da atividade, aproveitando o contexto de prática imediata.

Tal como a maioria dos participantes, a aluna recorreu ao piano como ferramenta composicional, o que permitiu uma escrita mais eficaz e adequada às suas capacidades técnicas. As peças, apesar da simplicidade, mostraram-se exequíveis e musicalmente coerentes. No entanto, as fragilidades mais evidentes prenderam-se com a utilização de células rítmicas pouco variadas e com a limitação melódica, sendo a linha mais interessante a desenvolvida na mão esquerda da primeira peça.

Apesar destas limitações, a participação da aluna revelou-se bastante informativa. Tendo em conta que esta atividade não foi acompanhada por uma orientação contínua, os resultados obtidos sugerem que, caso tivesse integrado o grupo experimental, a aluna poderia ter beneficiado significativamente, especialmente considerando as dificuldades que apresenta na leitura musical — dificuldades essas que não foram reconhecidas por ela na entrevista realizada, mas que se manifestaram na prática.

As duas composições apresentaram uma continuidade estilística clara, com uma predominância de pensamento vertical e de soluções harmónicas simples. A evolução entre a primeira e a segunda peça foi subtil, mas positiva, passando de uma estrutura coral para uma escrita ligeiramente mais melódica, o que demonstra um progresso no sentido da diversidade expressiva.

A nível formal, ambas as peças se mantiveram minimalistas e coesas, com uma organização clara, ainda que pouco desenvolvida em termos de complexidade. O envolvimento da aluna para com o projeto foi visível, e o investigador considera que, se ele tivesse incluído mais momentos de escrita (por exemplo, quatro peças ao longo do ano), os benefícios seriam ainda mais evidentes. Contudo, é importante destacar que a aluna revelou também dificuldades no cumprimento do currículo regular, o que levanta questões sobre a sua capacidade de gestão e organização individual.

A participação desta aluna permite concluir que mesmo um número reduzido de propostas criativas pode gerar resultados pedagógicos relevantes. Escrever apenas duas peças de oito compassos ao longo de um ano letivo revelou-se suficiente para despertar competências específicas e oferecer pistas importantes sobre o potencial de desenvolvimento individual, reforçando a pertinência de integrar a composição musical no percurso educativo de alunos com diferentes perfis e níveis de maturidade.

Evolução do grupo experimental:

Os três alunos do grupo experimental participaram ativamente no processo de composição ao longo do ano letivo, com momentos regulares de criação musical. A evolução observada foi evidente em múltiplas dimensões, tanto ao nível técnico como expressivo.

No início do projeto, todos os alunos apresentavam um vocabulário rítmico simples e bastante previsível. Contudo, com o tempo e a prática regular, tornaram-se mais ousados e criativos, desenvolvendo frases rítmicas com maior complexidade e diversidade. Esta evolução deu-se de forma natural, revelando uma crescente autonomia na exploração de células rítmicas mais avançadas. Os ritmos tornaram-se mais orgânicos, variando entre padrões simétricos e assimétricos, com síncopas, pausas expressivas e variações dinâmicas.

As melodias evoluíram significativamente ao longo das peças compostas. O aluno 1, por exemplo, começou com uma tessitura bastante limitada, mas gradualmente expandiu a sua paleta sonora, criando linhas melódicas mais amplas e expressivas. A aluna 2 manteve uma abordagem mais conservadora ao longo de todo o projeto apesar de surpreender na fase final com uma melodia distinta e mais ousada. O aluno 3 explorou uma vasta gama de soluções melódicas, desde abordagens minimalistas a linhas mais experimentais, revelando uma curiosidade criativa constante.

No plano harmónico, a evolução foi notória. Os alunos começaram a explorar o contraste entre consonância e dissonância de forma mais consciente à exceção da aluna 2 que revelou uma maior dificuldade inicial. Descobriram através da prática como usar acidentes e como certas combinações podiam gerar tensão ou resolução. Comparando com os alunos 1 e 3, a aluna 2 revelou uma abordagem mais defensiva em relação ao uso de acidentes. No entanto, todos contribuíram com linguagens distintas e com uma melhoria notável ao nível da compreensão harmónica.

Os alunos 1 e 3 evidenciaram progressos na exploração de texturas mais ricas, utilizando independência entre as mãos e diferentes camadas sonoras. A aluna 2, embora mais reservada, demonstrou nos seus últimos trabalhos um esforço para sair da sua zona de conforto, revelando potencial de crescimento nesta área.

A construção formal das peças tornou-se mais clara e intencional com o tempo. Inicialmente marcadas por uma estrutura algo aleatória ou menos

intuitiva, as composições passaram a evidenciar contraste, desenvolvimento temático e repetições planejadas. Notou-se uma crescente preocupação como a inovação e com novas possibilidades estruturais.

Todos os alunos mostraram melhorias na clareza da notação, integrando progressivamente articulações, dinâmicas e indicações de tempo. A compreensão dos símbolos e da escrita musical beneficiou diretamente da prática composicional, transformando-se num veículo para a expressão das suas ideias musicais.

A capacidade criativa dos alunos expandiu-se de forma palpável. O aluno 1, por exemplo, desenvolveu um processo intuitivo em que cantava melodias antes de as escrever, revelando uma maturação significativa na passagem da ideia à realização musical através da audição. Todos demonstraram uma crescente fluência na geração de ideias e maior rapidez na concretização das mesmas. Apesar de não cantarem com tanta frequência, os restantes alunos do grupo experimental revelaram ter uma relação próxima com o instrumento experimentando-o sempre antes de escrever. Contudo, o uso de uma metodologia mais experimental e mais desapegada da prática também foi verificável em todas as peças finais. Este último aspeto é importante porque revela que todos os alunos do grupo experimental tiveram a oportunidade de usar duas abordagens de criação igualmente importantes.

O aluno 1 construiu um percurso estilístico evolutivo, aprofundando um estilo pessoal ao longo do projeto. A aluna 2 manteve-se mais estável, com variações menos pronunciadas. Já o aluno 3 destacou-se pela versatilidade e pela exploração, demonstrando abertura a múltiplas abordagens estéticas.

O entusiasmo pela composição cresceu notoriamente, sobretudo nos alunos 1 e 3, que revelaram envolvimento emocional e intelectual com o processo criativo. A aluna 2, embora mais reservada, também participou com consistência, ainda que com um envolvimento mais discreto. Os alunos valorizaram a composição como ferramenta para compreender diversos elementos musicais como o compasso, a tonalidade e a estrutura.

Evolução do grupo de controlo:

O grupo de controlo, composto por três alunos que não participaram no processo composicional, foi avaliado através de testes realizados no início e no final do projeto. A sua evolução refletiu o percurso mais tradicional do ensino de piano, sem intervenção criativa regular.

Os alunos apresentaram melhorias modestas em aspetos técnicos como leitura à primeira vista, precisão rítmica e fluência na execução. A familiaridade com o repertório tradicional foi visível, mas sem grande inovação ou personalização musical. O progresso foi mais mecânico do que expressivo.

Os alunos 5 e 6 demonstraram alguma compreensão dos conceitos musicais trabalhados, articulando a teoria com a prática de forma funcional. No entanto, a aluna 4 revelou grande dificuldade neste domínio, escrevendo de

forma aleatória, sem referência clara a regras ou padrões musicais compreendidos. Isto revela que a aluna não estava ao mesmo nível criativo que os restantes alunos.

As oportunidades de desenvolvimento expressivo e composicional foram escassas. A ausência de momentos criativos limitou o crescimento em termos de estilo próprio ou sentido estético. O trabalho musical foi mais menos cuidado e um pouco mais aleatório.

A atitude geral foi mais passiva, com pouco envolvimento afetivo no processo musical. Embora não se tenha observado desagrado explícito, também não houve sinais significativos de entusiasmo criativo. Ao contrário da aluna 6 que apresentou uma melhoria entre a etapa inicial e final, os alunos 4 e 5 tiveram uma melhor prestação da primeira peça e uma clara regressão na etapa final.

Comparação entre os dois grupos:

Enquanto o grupo de controlo evoluiu tecnicamente de forma tímida, o grupo experimental resolveu, ao longo do ano, inúmeros desafios técnicos, criativos e teóricos. Os alunos que compuseram regularmente revelaram uma maior agilidade na transição entre a audição interna, a execução no teclado e a escrita musical.

Os alunos do grupo experimental demonstraram uma compreensão mais profunda dos conteúdos programáticos, aplicando-os diretamente nas suas composições. Conceitos como modulação, tonicização, estrutura formal ou uso expressivo da harmonia foram vividos na prática, ao contrário do grupo de controlo, que os abordou apenas de forma passiva ou pontual.

O grupo experimental revelou maior entusiasmo, sentido de descoberta e ligação emocional com a música. A composição fomentou a autonomia e o pensamento crítico. O grupo de controlo, mesmo com potencial criativo inicial semelhante, manteve uma postura mais convencional e menos envolvida.

A prática criativa permitiu ao grupo experimental integrar conhecimentos de formação musical diretamente no contexto do piano. Essa ponte entre disciplinas mostrou-se eficaz. O grupo de controlo, por sua vez, teve mais dificuldade em aplicar conteúdos teóricos de forma prática e contextualizada.

Conclusões finais:

- Todos os alunos começaram com um nível criativo semelhante, o que demonstra que o potencial para a criação musical estava presente em ambos os grupos.
- A prática regular da composição gerou um impacto positivo e mensurável na evolução técnica, criativa e expressiva dos alunos do grupo experimental.

- Os alunos do grupo experimental evidenciaram uma compreensão musical mais integrada, com forte ligação entre teoria, prática instrumental e expressão pessoal.
- O envolvimento com o projeto aumentou consideravelmente nos alunos que compuseram, revelando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de competências musicais.
- O grupo de controlo não evoluiu significativamente em termos criativos, e alguns elementos até regrediram, como no caso da aluna 4.
- O projeto evidenciou que a composição musical, mesmo em contextos escolares, é viável e desejável, promovendo não só competências técnicas, mas também uma relação mais profunda e pessoal com a música.
- A autonomia, audição, a criatividade e a clareza notacional são todas competências que beneficiaram do exercício composicional.
- Identificaram-se dois métodos de composição distintos adotados pelos alunos em diferentes momentos da investigação: a **composição apoiada** e a **composição não apoiada**. A composição apoiada diz respeito àquela que é feita com o suporte do instrumento, que resulta da sua exploração, servindo como meio exteriorizante daquilo que é audiado e imaginado. A composição não apoiada é aquela que se baseia numa manipulação de materiais sonoros sem recurso ao piano e sem o recurso à audição de modo explícito. Foi observável que alguns dos alunos usaram este segundo método com o objetivo de diversificar o seu discurso musical, e outros, como defesa, resultando num preenchimento aleatório da partitura.
- Concluiu-se também que nenhum destes tem mais valor que o outro por si só. Os alunos que usam unicamente o método apoiado acabam por não diversificar o seu discurso musical de modo explícito, e os alunos que usam unicamente o método não apoiado acabam por produzir peças com um carácter menos coeso e desprovido de direção.
- Os alunos que obtêm um maior sucesso ao nível criativo conseguem identificar estes processos e usá-los de modo circular. E por isso, a aquisição desta **consciência circular**, torna-se o objetivo central deste método de criação assistida.
- Por fim, o ensino do piano beneficiaria de uma abordagem mais integrada com a criação musical, não apenas como adição pontual, mas como componente curricular regular.

7.5. *Call for Scores:*

CALL FOR SCORES

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA E ARTES DO CENTRO

CRIA A TUA MÚSICA
ALUNOS E EX ALUNOS

INSCRIÇÕES: SECRETARIA DO CMAC
PRAZO DE INSCRIÇÃO: 20 DE JUNHO

24 JUN | 20H
Auditório Conservatório de Fátima

MAIS INFO:
CMAC.PT

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO
Ourém
Fátima
IPDJ
AUDITÓRIO CONSERVATÓRIO DE FÁTIMA
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA E ARTES DO CENTRO

Figura 22 — Cartaz do concerto *Call for Scores*

No âmbito da prática de ensino supervisionada e como extensão natural do projeto de investigação em curso, foi promovida uma atividade complementar dedicada à apresentação pública de composições originais por parte dos alunos. Este projeto, embora não concebido como fonte de dados analíticos formais, surgiu como oportunidade de aplicar e celebrar o trabalho criativo desenvolvido ao longo do ano letivo. A sua implementação permitiu não só reforçar os objetivos pedagógicos e artísticos da investigação, como também ampliar a dimensão performativa e colaborativa da prática musical na escola.

Este projeto foi elaborado com base na atividade liderada por Ana Tavares descrito no ponto 4.1. desta investigação. No entanto, é de salientar que este projeto teve as suas diferenças. Ao contrário do projeto original, neste os alunos tiveram apenas um mês para a preparação das suas composições e puderam escolher livremente a formação instrumental. Estes foram aspetos que poderiam ser melhorados se o planeamento desta atividade fosse feito com mais antecedência.

A atividade teve como principal objetivo oferecer aos alunos envolvidos no projeto — bem como a outros alunos da instituição — a possibilidade de apresentar publicamente peças da sua autoria, num contexto de concerto informal. Para além do desenvolvimento artístico individual, pretendeu-se fomentar a partilha entre pares, encorajar o diálogo criativo e permitir aos participantes um primeiro contacto com a gestão logística de um evento musical. Os objetivos foram, assim, simultaneamente pedagógicos, artísticos, colaborativos e interdisciplinares, com ênfase na valorização da autoria, da escuta ativa e da performance em grupo.

O concerto teve lugar no dia 24 de junho, tendo os alunos um mês para preparar as suas peças, com liberdade para compor especificamente para o evento ou selecionar obras previamente desenvolvidas no âmbito da disciplina de ATC. O programa incluiu composições de diferentes géneros e estéticas: uma peça para piano com sonoridades impressionistas, outra ao estilo minimalista contemporâneo, duas canções pop, uma peça de influência árabe para piano solo, um concertino para violoncelo e piano, e ainda uma peça de carácter livre para trio (piano, contrabaixo e violoncelo).

A atividade contou com sete participantes e foi antecedida por ensaios agendados autonomamente pelos alunos, culminando num ensaio geral com duração de sete horas. O concerto teve a duração aproximada de 40 minutos. Para a sua concretização, foram utilizados diversos recursos: piano de cauda, contrabaixo, violoncelo, sistema de amplificação, backing track e bateria.

O projeto revelou-se particularmente eficaz na promoção da autonomia, da iniciativa e da confiança dos alunos. A reação geral foi muito positiva, tanto por parte dos participantes como dos docentes e colegas presentes na audiência. Alguns professores manifestaram surpresa pela maturidade criativa demonstrada nas composições, e os próprios alunos expressaram admiração pela qualidade das peças dos seus pares. Este confronto construtivo com o trabalho dos colegas revelou-se especialmente motivador, alimentando o desejo

de continuar a compor e a explorar novas linguagens musicais. A vontade expressa de realizar uma nova edição do concerto reforça o impacto positivo da iniciativa.

Esta experiência permitiu constatar que, mesmo com um acompanhamento docente reduzido, os alunos são capazes de realizar criações de elevada qualidade, desde que lhes seja oferecido espaço e reconhecimento para o fazer. Para o professor estagiário, o concerto representou não apenas um momento marcante no percurso da investigação, mas também uma oportunidade para consolidar competências de organização, curadoria e mediação artística. Trata-se, até onde é possível apurar, da primeira audição realizada no Conservatório de Música e Artes do Centro exclusivamente dedicada à criação musical dos alunos, o que lhe confere um valor simbólico adicional no contexto educativo da instituição.

8. A implementação da criação musical como componente do currículo:

Os dados recolhidos sugerem de forma implícita que a criação regular contribui significativamente para o desenvolvimento de competências musicais nos alunos, tanto ao nível da própria criação como subjacentemente das competências técnicas, de compreensão teórica, expressivas e interpretativas.

Com base nestas evidências, este capítulo procura refletir sobre como e em que moldes a criação musical poderá ser integrada no currículo do ensino artístico especializado, especificamente no domínio do piano. Para isso, o capítulo estrutura-se em torno de duas vias principais de integração: uma integração autónoma (ou informal) e uma integração formal (ou institucional). Ambas as abordagens são analisadas quanto às suas vantagens, limitações e exigências, tanto do ponto de vista pedagógico como organizacional.

A integração autónoma corresponde à implementação da criação musical enquanto atividade pedagógica não formalizada no currículo oficial, mas promovida livremente pelo professor no contexto da aula. Esta via permite uma maior liberdade metodológica e menor resistência institucional, desde que haja abertura da direção pedagógica para integrar esta prática na avaliação contínua dos alunos. A avaliação das competências criativas, neste caso, não se constitui como um parâmetro isolado, mas sim como um reforço qualitativo dos critérios já existentes, como o domínio técnico, a expressividade e a compreensão musical.

Por outro lado, a integração formal implica uma articulação mais profunda com a estrutura da escola, podendo envolver alterações nos planos de estudo, na grelha de avaliação e na colaboração entre professores. Embora esta via ofereça maior legitimidade e sustentabilidade a longo prazo, acarreta também desafios significativos: pode colidir com a visão de docentes menos alinhados com metodologias sensoriais ou abertas, e requer uma preparação e disponibilidade específicas para a orientação de projetos de criação musical com os alunos.

Importa salientar, como defende Carl Rogers (1983), que a transição para modelos mais abertos de aprendizagem exige uma transformação tanto no aluno como no professor. Muitos alunos sentem-se inicialmente desconfortáveis perante a liberdade criativa, por estarem habituados a seguir instruções em vez de explorarem possibilidades. Da mesma forma, os professores foram historicamente formados para serem transmissores de conhecimento e não facilitadores de processos criativos. Cabe, assim, ao docente introduzir gradualmente momentos de liberdade no percurso do aluno — por exemplo, solicitando pequenos excertos improvisados com objetivos técnicos e expressivos definidos — até se atingir um momento mais formal de composição escrita, capaz de estruturar o conhecimento de forma mais profunda e holística.

Este capítulo procurará ainda refletir sobre as implicações pedagógicas e institucionais de cada modelo, a avaliação das práticas criativas, o papel do professor como mediador do processo criativo, e a sustentabilidade a longo prazo de uma eventual implementação curricular da criação musical. Conclui-se com propostas práticas, recomendações para futuras investigações e uma defesa fundamentada da criação musical como via complementar, necessária e equitativa no desenvolvimento global do músico em formação.

8.1. Avaliação formativa vs. sumativa da criação:

Contextualização pedagógica da criação:

O principal objetivo deste projeto pedagógico consiste em facilitar a aquisição e a consolidação de competências musicais através da prática da criação. A atividade composicional é aqui compreendida como um processo ativo de construção de conhecimento, onde o aluno parte da escuta interior e da intuição musical para a sua formalização gráfica, e não o contrário. Esta inversão metodológica, que contraria o modelo tradicional baseado na leitura e reprodução de partituras preexistentes, propõe uma aprendizagem bidirecional: da ideia sonora à escrita, e da escrita ao som.

Este movimento de vaivém entre os domínios da imaginação musical e da representação escrita reforça o envolvimento do aluno com os conteúdos, conferindo-lhes significado pessoal e profundidade cognitiva. Ao promover a expressão musical original, esta abordagem permite ao aluno apropriar-se dos conhecimentos de forma mais autónoma, uma vez que parte das suas próprias ideias, experiências auditivas e impulsos criativos — tal como sucede na aprendizagem de uma língua, onde o domínio expressivo implica necessariamente a construção de discurso próprio, tanto oral como escrito.

Tal orientação encontra respaldo teórico em Vygotsky (1998), que considera que “a aprendizagem não é apenas o resultado do desenvolvimento, mas um dos principais motores desse desenvolvimento” (p. 70). Neste sentido, a composição permite ao aluno não apenas aplicar conteúdos já adquiridos, mas sobretudo integrá-los num contexto significativo, que desafia a sua compreensão e o obriga a reorganizar os seus conhecimentos.

Contudo, verifica-se frequentemente que, apesar de muitos alunos já terem experienciado momentos espontâneos de criação musical, raramente foram convidados a partilhar ou desenvolver essas experiências no contexto escolar. A ausência de um espaço legítimo para a criação leva, muitas vezes, a sentimentos de insegurança ou de desvalorização dessas ideias. Torna-se, por isso, essencial que o professor assumira um papel de mediador afetivo e cognitivo, criando um ambiente acolhedor, onde a criatividade seja entendida como um processo formativo legítimo e central — e não como um exercício acessório.

Durante o desenvolvimento deste projeto, observou-se que vários alunos haviam já iniciado percursos composicionais informais, mesmo sem registo escrito. A valorização destes gestos criativos — ainda que incipientes — foi fundamental para a legitimação da voz musical de cada aluno. Como afirmam Black e Wiliam (1998), “o papel do professor deve ser o de ajudar o aluno a compreender onde se encontra na sua aprendizagem, para onde deve ir e como poderá lá chegar” (p. 14). A escuta ativa do professor e a atenção às produções espontâneas dos alunos são, assim, elementos centrais de uma pedagogia verdadeiramente formativa.

A escrita de peças musicais, realizada de forma autónoma ou com apoio pontual, constitui um momento de grande valor educativo. Ao tentar transcrever aquilo que ouve internamente, o aluno confronta-se com dificuldades técnicas (notação), estruturais (organização formal) e expressivas (clareza da intenção). Trata-se de um processo de tentativa e erro que obriga à reflexão, ao ajustamento e à tomada de decisões informadas — um ciclo contínuo de desenvolvimento que corresponde, nas palavras de Black e Wiliam (1998), ao “núcleo da avaliação formativa: fornecer informação que possa ser usada para modificar as práticas de ensino e as aprendizagens em curso” (p. 2).

Organização prática da avaliação:

A distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa, no contexto da criação musical, é essencial para garantir um acompanhamento equitativo e eficaz do percurso dos alunos. Esta diferenciação, longe de constituir uma oposição rígida, deve ser entendida como parte de uma relação complementar entre dois modos de olhar para a aprendizagem: o processo e o produto.

A avaliação formativa ocupa um lugar central nesta proposta pedagógica. Inspirada no modelo de Black e Wiliam (1998), a sua função é diagnóstica, reguladora e adaptativa. Através de observações contínuas, momentos de escuta informal, pequenos registos e feedbacks verbais, o professor acompanha o progresso do aluno em tempo real, identificando necessidades específicas e ajustando as suas intervenções pedagógicas. Como referem os autores, “a avaliação formativa é eficaz quando a evidência recolhida é usada para adaptar o ensino de modo a satisfazer melhor as necessidades dos estudantes” (Black & Wiliam, 1998, p. 2).

Para operacionalizar esta abordagem, propõe-se o uso de grelhas de observação simples, registos nos sumários ou anotações diretas nos cadernos dos alunos. O foco deve estar na utilidade prática da informação recolhida e na sua função orientadora, e não na formalização excessiva de instrumentos avaliativos. Como salientam Black e Wiliam (1998), “não é a forma do instrumento que determina se uma avaliação é formativa, mas o modo como os seus resultados são utilizados” (p. 9). Assim, a espontaneidade e a naturalidade do processo são valorizadas, favorecendo uma abordagem centrada na confiança e na escuta.

A título de exemplo, o professor poderá propor a composição de uma peça curta quando detectar dificuldades na compreensão de determinado conceito musical, seja ele rítmico, melódico ou harmónico. Esta peça não será objeto de classificação, mas sim uma ferramenta de observação e desenvolvimento — um meio de explorar ativamente o conteúdo em questão.

Por sua vez, a avaliação sumativa surge como um complemento desta lógica, permitindo avaliar com maior formalidade a consolidação das competências musicais. Propõe-se a composição de, pelo menos, três peças por ano letivo, realizadas em casa e revistas em aula. A sua avaliação poderá incidir sobre parâmetros como coerência formal, clareza melódica, originalidade rítmica, variedade harmónica e precisão da notação. Contudo, é crucial que esta avaliação não comprometa a liberdade criativa dos alunos. Conforme alertam Black e Wiliam (1998), quando o foco está exclusivamente na nota ou no desempenho final, “os alunos tendem a adotar uma postura passiva, centrada na reprodução, em vez de se envolverem ativamente na sua própria aprendizagem” (p. 19).

Nesse sentido, defende-se uma integração progressiva da avaliação sumativa, com critérios previamente discutidos com os alunos, de modo a fomentar uma atitude autorreflexiva e autodirigida. Esta prática está alinhada com o conceito de “empowerment do aluno” sugerido por Black e Wiliam (1998), que destacam a importância de os estudantes se tornarem “ativos na compreensão e controlo do seu processo de aprendizagem” (p. 21).

A calendarização da avaliação pode adaptar-se à estrutura da instituição: uma peça por período ou por metade de semestre, consoante o modelo organizacional da escola. A apresentação pública, quando possível, pode ser um fator motivacional relevante, mas não deve ser obrigatória, dado que o objetivo central continua a ser o crescimento individual e o desenvolvimento de competências musicais e criativas.

8.2. A formação e predisposição dos professores:

A motivação do investigador para liderar este projeto surgiu a partir de observações realizadas em contexto profissional, incluindo formações específicas sobre a introdução da improvisação no currículo do ensino artístico especializado. Constatou-se que muitos professores revelam alguma resistência ou desconforto na orientação de projetos de criação, especialmente por não terem sido expostos a este tipo de prática durante a sua formação. O presente projeto propõe-se, precisamente, como uma via de transição acessível, facilitando a implementação da criação musical em qualquer classe instrumental, independentemente da experiência prévia do docente com improvisação ou composição.

Todos os professores envolvidos em ensino instrumental possuem formação musical, incluindo treino auditivo e ditado melódico, competências que os habilitam a escutar e transcrever com rigor as criações dos alunos. Importa, no

entanto, sublinhar que a escrita da peça não é da responsabilidade exclusiva do professor — ela deverá ser, tanto quanto possível, realizada pelo próprio aluno, com eventual apoio pontual. Este aspeto é fundamental para que se cumpram os objetivos centrais do projeto: o desenvolvimento de competências musicais através da escrita e a criação de pontes entre disciplinas como Instrumento e Formação Musical.

O projeto pode, contudo, ser adaptado por cada docente: se este entender que a escrita musical não é viável com determinado aluno ou grupo, pode optar por privilegiar a vertente performativa da criação. Ainda assim, a vertente da escrita é considerada central, uma vez que promove uma aprendizagem mais holística e reforça a interdisciplinaridade.

Contrariamente ao que se possa pensar, não é necessária qualquer formação especializada em composição ou improvisação por parte do professor. As competências adquiridas durante a formação musical e auditiva são consideradas mais do que suficientes para a orientação eficaz deste projeto. A nível pedagógico, o papel do professor deve ser o de facilitador, promovendo a autonomia do aluno, tal como defendido por Carl Rogers e Lucy Green. O docente intervém apenas quando necessário, numa lógica de apoio e não de direção, permitindo ao aluno explorar e desenvolver o seu próprio estilo musical. Esta abordagem reduz a dependência do professor e promove uma relação mais autónoma e crítica com a música.

Do ponto de vista institucional, a aplicação do projeto não exige qualquer alteração estrutural ou curricular. A proposta do investigador contempla a criação de três a quatro peças por ano, com uma duração limitada (por exemplo, oito compassos), o que permite integrar facilmente estas atividades nas aulas regulares. O tempo necessário para a sua concretização poderá ser retirado, por exemplo, da secção inicial da aula habitualmente dedicada a exercícios técnicos, como escalas e arpejos. A curta duração das criações garante que, em termos logísticos, o projeto é perfeitamente viável sem comprometer os restantes conteúdos programáticos.

8.3. Equidade e acessibilidade da criação musical:

Uma das premissas fundamentais deste projeto é a sua plena acessibilidade: qualquer aluno pode participar, independentemente da sua situação socioeconómica, do instrumento que possui, das suas capacidades cognitivas ou do seu aproveitamento em outras disciplinas. A criação parte sempre do próprio aluno e, por isso, a exigência técnica e cognitiva será naturalmente ajustada às suas competências individuais.

Por exemplo, um aluno com menos competências técnicas poderá desenvolver uma peça mais simples em termos de escrita, enquanto um aluno com elevada destreza técnica, mas menor familiaridade com a composição, poderá ser desafiado com critérios mais específicos, como o uso de determinadas células rítmicas ou estruturas harmónicas. O professor tem, assim,

um papel importante na definição e ajustamento dos objetivos, garantindo que todos os alunos progridem de acordo com as suas capacidades.

A falta de acesso a instrumentos fora da escola também não constitui um impedimento. Conforme verificado nas entrevistas realizadas, os alunos necessitam apenas de 30 a 60 minutos para desenvolver as suas criações, sendo possível utilizar os instrumentos disponíveis nas instalações escolares.

Além disso, embora o projeto tenha sido pensado com foco no piano, os critérios propostos são suficientemente flexíveis para serem aplicáveis a outros instrumentos. A grelha de avaliação proposta poderá ser adaptada consoante o contexto, mantendo-se os objetivos pedagógicos principais.

A vertente escrita é privilegiada, mas, como já referido, o professor poderá optar por uma abordagem mais centrada na improvisação. Considerando que o projeto é direcionado a alunos do 2.º ao 4.º grau, estes dispõem já de competências básicas suficientes para a notação musical. O professor funcionará, neste caso, como apoio técnico e pedagógico, um recurso acessível, mas não invasivo — à semelhança do modelo proposto por Lucy Green no ensino informal da música.

Este tipo de atividade pode revelar capacidades latentes nos alunos que, por vezes, não se manifestam em contextos convencionais de ensino. Ainda que o sucesso da composição não seja o foco central, a própria prática da criação — com mais ou menos complexidade — contribui para a consolidação de competências musicais diversas. Além disso, permite aos alunos explorar estilos musicais do seu interesse pessoal, muitas vezes negligenciados nos programas convencionais.

8.4. Propostas práticas de implementação do projeto:

8.4.1. Integração autónoma (informal):

A presente proposta visa apresentar um modelo de integração da criação musical no ensino instrumental que possa ser aplicado autonomamente por qualquer docente, independentemente da disciplina instrumental lecionada ou da organização curricular da instituição. Esta abordagem surge como resposta à necessidade de conciliar a liberdade pedagógica do professor com a estrutura formal dos planos curriculares existentes, permitindo assim a inclusão da composição musical como ferramenta formativa sem obrigatoriedade de articulação institucional.

O carácter autónomo desta proposta confere ao docente a possibilidade de adaptar metodologias criativas ao perfil de cada aluno, respeitando a diversidade de estilos e dificuldades individuais. Em muitas escolas, embora não exista impedimento formal à introdução de abordagens inovadoras, a modificação dos programas curriculares pode gerar tensões entre professores, comprometendo a coerência institucional. A via autónoma, ao não exigir

alterações ao plano geral da escola, permite uma implementação eficaz, pessoal e flexível.

Apesar destas vantagens, importa reconhecer que a implementação diferenciada de práticas criativas poderá originar disparidades no desenvolvimento de competências entre alunos da mesma escola. No entanto, considera-se que os benefícios formativos da criação musical superam este risco, sobretudo quando esta é concebida como instrumento complementar à formação técnica e interpretativa.

Objetivos da integração autónoma

A integração autónoma da criação musical tem como objetivo central promover um desenvolvimento cognitivo e expressivo integral, estabelecendo uma aprendizagem musical bidirecional: do texto musical para a criação sonora e da imaginação musical para a escrita. Pretende-se que o aluno explore a sua capacidade de expressão e compreensão através da construção ativa de discursos musicais.

Entre os objetivos específicos destacam-se:

- Desenvolver competências criativas e expressivas dos alunos;
- Estimular a relação pessoal com os conteúdos musicais através da sua reinterpretação criativa;
- Promover o pensamento crítico e a escuta interior;
- Promover os métodos de apoiado, não apoiado e o seu uso circular.
- Consolidar competências técnicas e teóricas através de aplicação prática em composições originais;
- Tornar a sala de aula num espaço seguro de exploração e de expressão identitária.

Esta proposta é direcionada a alunos que já dominam os fundamentos básicos da leitura e da escrita musicais, permitindo um trabalho mais aprofundado a nível composicional.

Princípios orientadores da prática criativa

A prática da criação musical é aqui entendida como um meio para o desenvolvimento musical global do aluno. Tal como na aprendizagem de uma língua, onde se estimula não apenas a leitura e a interpretação de textos, mas também a produção de discurso próprio, a música deve proporcionar também esta liberdade expressiva.

Autores como Vygotsky (1998) defendem que a aprendizagem é motor do desenvolvimento, não apenas uma sua consequência (p. 70). Esta perspetiva sustenta a ideia de que a criação musical ativa reorganiza conhecimentos pré-existentes, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

Para além disso, reconhece-se que a liberdade criativa necessita de um enquadramento pedagógico eficaz. Uma improvisação ou composição livre,

quando não orientada, pode não gerar aquisição significativa de competências. Assim, propõe-se que o docente oriente a criação para elementos específicos que o aluno necessita de desenvolver, sem desrespeitar a sua visão estilística.

Como salienta Carl Rogers (1969), o papel do professor é o de facilitador: um mediador atento e responsivo, que não impõe a sua visão, mas ajuda o aluno a atingir a sua própria. Neste sentido, o professor deve oferecer ferramentas e conhecimento, intervindo apenas quando solicitado ou quando o progresso o exigir.

Tipos de atividades criativas possíveis

As atividades propostas são de carácter regular, adaptadas às necessidades específicas dos alunos. Seguem um modelo simples: identificação de uma dificuldade, proposta de composição orientada, apresentação e revisão.

Exemplos:

- Um aluno com dificuldades na mão esquerda e nos saltos entre acordes poderá ser convidado a escrever uma peça curta com foco nestes elementos;
- Um aluno com dúvidas quanto à diferença entre compasso binário e ternário poderá compor uma peça que integre mudanças de compasso;
- Um aluno com dificuldades expressivas poderá ser desafiado a escrever uma narrativa curta e compor uma peça a partir dela.

Estas atividades têm um carácter formativo e podem ser integradas quer no trabalho de casa, quer como extensão das aulas. Podem estar relacionadas com repertório em estudo ou com competências técnicas específicas observadas pelo docente.

Sugestões metodológicas

A criação musical deve surgir de forma natural, partindo da escuta interior para a escrita. Esta metodologia inversa à prática tradicional permite ao aluno apropriar-se dos conteúdos de forma significativa, como defendem Black e Wiliam (1998, p. 14).

A estrutura das atividades deve ser adaptada ao grau e à idade do aluno, respeitando os objetivos da formação musical e instrumental. A escrita pode iniciar-se em formatos simples (8 compassos, por exemplo) e evoluir para formas mais desenvolvidas.

Cabe ao professor ajustar o nível de exigência, garantir o equilíbrio entre liberdade e orientação, e legitimar os gestos criativos dos alunos, mesmo os mais incipientes, para estimular a confiança e a autonomia.

Avaliação e feedback

A proposta contempla dois tipos de avaliação:

Formativa: realizada de forma contínua, informal e centrada no processo. O professor observa, regista e intervém com feedback individualizado. Grelhas

simples de observação, anotações em cadernos e registros nos sumários são instrumentos suficientes.

Sumativa: opcional e adaptável à estrutura da escola. Propõe-se que o aluno componha três peças por ano letivo. A avaliação poderá incidir sobre clareza, coerência, originalidade e adequação à proposta. É essencial que esta avaliação não mine a liberdade criativa, devendo os critérios ser discutidos previamente com os alunos (Black & Wiliam, 1998, p. 21).

A partilha dos resultados com os alunos é fundamental para que compreendam o seu percurso e se tornem agentes ativos da sua formação.

Exemplos práticos

Durante o desenvolvimento deste projeto, foi observado que vários alunos já haviam iniciado espontaneamente processos composicionais. A legitimação destas práticas revelou-se essencial para a autovalorização e para o reforço da motivação.

Um exemplo marcante ocorreu quando um aluno, desafiado a compor, revelou prontamente uma peça que havia escrito autonomamente. A transcrição para papel e a partilha em aula representaram um momento decisivo de validação do seu percurso e de afirmação da sua voz musical.

Este tipo de experiência evidencia o potencial pedagógico da criação musical, tanto como ferramenta diagnóstica quanto como meio de expressão e desenvolvimento.

8.4.2. Integração formal (institucional)

A presente proposta tem como objetivo integrar formalmente a criação musical no ensino instrumental, em escolas de ensino artístico especializado e conservatórios, sem necessidade de criação de uma nova disciplina. Esta integração ocorrerá no âmbito da disciplina de instrumento, através da implementação de quatro momentos criativos por ano letivo, distribuídos em quatro aulas distintas, com duração de quinze minutos cada.

A criação musical, sendo uma competência fundamental no desenvolvimento expressivo, analítico e técnico dos alunos, encontra ainda uma aplicação irregular no contexto institucional. Apesar da existência, em algumas escolas, de espaços como o "momento livre" para apresentação de obras de autoria própria, estas práticas revelam-se pontuais e opcionais. A proposta aqui apresentada pretende sistematizar e tornar mais frequente a experiência composicional, mantendo a flexibilidade necessária para respeitar o programa e repertório exemplar da escola.

A leve alteração nos critérios de avaliação da disciplina de instrumento permitirá a integração desta prática no percurso letivo dos alunos, promovendo resultados pedagógicos significativos sem comprometer os objetivos curriculares formais.

Objetivos da integração formal

- Os objetivos gerais coincidem com os definidos para a integração autônoma:
- Desenvolver competências criativas e expressivas;
- Estimular a relação pessoal com os conteúdos musicais;
- Promover o pensamento crítico e a escuta interior;
- Promover os métodos de apoiado, não apoiado e o seu uso circular.
- Consolidar competências técnicas e teóricas através da aplicação prática em composições originais;
- Fomentar um ambiente de exploração e expressão identitária.

Princípios orientadores da prática criativa

Mantendo o enquadramento conceptual da proposta anterior, esta proposta apoia-se nas ideias de Vygotsky (1998), que sublinha a importância da aprendizagem como motor do desenvolvimento (p. 70), e de Carl Rogers (1969), que defende o papel do professor como facilitador de experiências significativas de aprendizagem.

O professor deve orientar a criação musical como extensão do trabalho técnico, expressivo e interpretativo, sem impor uma estética, mas orientando para a coerência formal e para a reflexão sobre os materiais musicais.

Tipos de Atividades Criativas Possíveis

A atividade criativa ocorre em quatro momentos durante o ano letivo, correspondendo a quatro composições originais por parte do aluno. A metodologia é simples:

O professor propõe, no final de uma aula, a composição de uma peça breve, focada numa competência específica (ritmo, salto, dinâmicas, etc.);

O aluno realiza a tarefa em casa e traz a peça para a aula seguinte;

Nos primeiros 15 minutos dessa aula, o aluno interpreta a peça e discute com o professor os desvios entre a intenção e o resultado;

O processo repete-se quatro vezes ao longo do ano (uma por metade de semestre).

A articulação com outras disciplinas é possível de forma pontual e informal, nomeadamente com a disciplina de Formação Musical, caso surjam dúvidas técnicas na escrita.

Sugestões Metodológicas

A criação deve emergir da escuta interior, tal como defendido por Black e Wiliam (1998, p. 14), e ser adaptada ao nível de cada aluno.

As peças podem ter formatos simples (por exemplo, 8 compassos), devendo o professor fornecer modelos ou exemplos, quando necessário. É essencial legitimar os gestos criativos do aluno, mesmo quando ainda rudimentares, incentivando a confiança e a autorregulação.

Avaliação e Feedback

A avaliação será integrada na disciplina de instrumento, exigindo apenas uma leve modificação dos critérios. O módulo corresponderá a 5% do valor total da avaliação anual, inserido na categoria de aquisição de competências.

Os critérios específicos poderão incluir:

- Riqueza rítmica (6%)
- Repetição e aproveitamento de materiais (6%)
- Respeito pela quadratura (3%)
- Riqueza melódica (6%)
- Acidentes e estrutura melódica coerente (6% + 3%)
- Modulações e tônicas secundárias (5%)
- Dissonância/consonância (5%)
- Camadas (15%)
- Dinâmicas, andamento, articulações (6% + 3% + 6%)
- Estilo, diversidade textural, estrutura coerente e programa (5% + 10% + 15% + 6%)

A apresentação das peças poderá ocorrer em audições gerais ou em formatos dedicados, como um *Call for Scores*, inspirado no modelo descrito por Ana Ester Tavares (cf. cap. 4).

Exemplos práticos e implementação

O projeto já está concebido de modo a não exigir formação adicional aos professores. A sua simplicidade e adaptação aos programas existentes torna-o facilmente implementável.

A continuidade poderá ser monitorizada pelo diretor pedagógico ou coordenador de departamento, através de observação informal em aulas e reuniões com os docentes.

A Escola de Artes da Bairrada, por exemplo, encoraja a criação musical através do "momento livre". No entanto, esta prática não é sistemática nem regular. O presente projeto propõe uma abordagem mais estruturada, que respeita o modelo da escola, mas potencia o impacto formativo da composição musical.

8.4.3. Integração autónoma vs. formal:

Critério	Integração autónoma	Integração formal
Definição	Implementação livre e pessoal por parte do docente, sem impacto curricular.	Implementação institucional leve, com pequenas alterações no currículo e avaliação.

Frequência	Flexível e adaptada a cada aluno/professor.	Quatro vezes por ano, em aulas previamente definidas.
Tempo letivo ocupado	Adaptável — pode ser ocasional, contínuo ou pontual.	15 minutos por aula, quatro vezes por ano.
Avaliação	Maioritariamente formativa, com possibilidade de avaliação sumativa informal.	Avaliação sumativa integrada nos critérios da disciplina de instrumento.
Articulação curricular	Nenhuma formal — atua à margem do currículo oficial.	Leve integração curricular — parte dos critérios de avaliação da disciplina.
Necessidade de formação docente	Nenhuma. Depende da iniciativa e preparação do professor.	Nenhuma. Projeto desenhado para ser simples e acessível a todos.
Liberdade pedagógica	Máxima — o professor adapta livremente às suas metodologias.	Moderada — deve respeitar uma estrutura mínima comum.
Equidade entre alunos	Variável — depende do professor e do contexto de aula.	Maior uniformidade — todos os alunos participam no mínimo definido.
Risco de resistência institucional	Mínimo — não implica mudanças oficiais.	Médio — exige pequenas alterações formais no currículo e critérios.
Adequação a escolas públicas/conservatórios	Ideal para contextos com menor flexibilidade institucional.	Adequada a escolas com abertura a ajustamentos curriculares.
Reconhecimento institucional	Limitado — a prática não está oficialmente reconhecida.	Reconhecida formalmente no programa e nas avaliações.
Continuidade e monitorização	Depende da motivação do professor.	Pode ser acompanhado por coordenação ou direção pedagógica.

Modelo de implementação	Personalizado, informal e flexível.	Sistemático, regular e documentado.
--------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Tabela 46 — Comparação entre métodos de integração: autônoma e formal

Vantagens:

Integração autônoma:

- Favorece a criatividade do professor e a personalização do ensino.
- Não exige mudanças administrativas ou burocráticas.
- Ideal para experimentar metodologias criativas sem entraves institucionais.
- Pode ser ajustada a qualquer nível ou perfil de aluno.

Integração formal:

- Garante uma aplicação sistemática e equitativa para todos os alunos.
- Contribui para o reconhecimento institucional da criação musical.
- Permite avaliar formalmente as competências composicionais.
- Promove a continuidade da prática criativa no percurso formativo.

Desvantagens:

Integração autônoma:

- Pode originar desigualdades entre alunos da mesma escola.
- Risco de invisibilidade da prática no percurso acadêmico do aluno.
- Falta de continuidade em caso de mudança de professor.
- Dificuldade de monitorização e partilha de resultados pedagógicos.

Integração formal:

- Exige algum esforço de adaptação do currículo e dos critérios de avaliação.
- Pode gerar resistência de alguns docentes menos receptivos à mudança.
- Menor margem de liberdade criativa para ajustar os momentos ao ritmo do aluno.
- Possibilidade de superficialidade se os 15 minutos forem mal aproveitados.

Ambas as abordagens têm méritos pedagógicos claros e podem até **coexistir** de forma complementar. A **integração autônoma** oferece flexibilidade e liberdade, ideal para contextos onde se privilegia a relação individual com o aluno. A **integração formal**, por sua vez, assegura **visibilidade, continuidade e reconhecimento institucional**, funcionando como passo decisivo para tornar a criação musical uma parte legítima e sistemática do ensino artístico especializado.

9. Reflexões finais:

9.1. Contributos da investigação

O presente estudo teve como principal objetivo explorar a criação musical como meio para o desenvolvimento de competências criativas no ensino do piano. Embora esta fosse a meta inicial, os dados recolhidos e as observações realizadas permitiram concluir que a composição não contribuiu apenas para a criatividade, mas também para a consolidação e compreensão mais aprofundada de diversas outras competências musicais, desde aspetos técnicos à leitura e estruturação formal. Os objetivos foram, assim, amplamente alcançados, e o projeto revelou potencialidades pedagógicas ainda mais amplas do que o inicialmente previsto.

Durante o desenvolvimento do projeto, emergiram diversas constatações relevantes. Muitos alunos revelaram que, embora já compusessem de forma autónoma, raramente partilhavam essas criações com os professores, por não as considerarem pertinentes no contexto do ensino tradicional. A proposta apresentada neste estudo veio, assim, validar essas práticas e atribuir-lhes valor pedagógico.

Apesar de não se terem utilizado instrumentos específicos para medir o progresso detalhado em competências de leitura, foi possível verificar que os alunos desenvolveram uma consciência mais aprofundada sobre os mecanismos da escrita musical, nomeadamente no que diz respeito à compreensão do compasso, do uso de acidentes, das articulações e outros elementos textuais específicos.

Este projeto não pretendeu analisar e avaliar motivação dos alunos, não tendo sido recolhidos dados sistemáticos sobre essa dimensão. No entanto, foi possível verificar que, de forma geral, os participantes acolheram positivamente a proposta. Mesmo os alunos inicialmente mais relutantes acabaram por compreender que o processo criativo não é um dom inato nem um ato místico, mas sim uma competência trabalhável e acessível. Esta desmistificação representa, por si só, um avanço significativo no desenvolvimento da autonomia musical.

Importa ainda referir o impacto da atividade na perceção que os alunos têm da disciplina de Formação Musical. Vários participantes referiram que, pela primeira vez, compreenderam a utilidade prática de certos conteúdos teóricos, dado que a composição exige a aplicação concreta de conhecimentos como análise formal, harmonia, padrões rítmicos e estilísticos. Ao pedir que os alunos escrevessem uma peça de raiz, tornou-se possível colmatar lacunas frequentemente identificadas entre disciplinas práticas e teóricas, contribuindo para uma maior integração curricular.

Embora a criação musical e a improvisação estejam longe de ser temáticas inéditas no campo da pedagogia musical, este projeto propõe uma abordagem que se distingue pela sua simplicidade e adaptabilidade. A proposta visa um

ponto de equilíbrio entre práticas criativas mais livres e abordagens técnico-estruturadas, promovendo simultaneamente a articulação entre disciplinas. A originalidade reside, pois, na tentativa de mediar entre duas posturas pedagógicas que, por vezes, se opõem ou anulam mutuamente.

9.2. Limitações e perspectivas futuras

Reconhecem-se, contudo, diversas limitações. Participaram apenas seis alunos, número insuficiente para uma análise mais abrangente e que impossibilita a representatividade estatística. Um grupo de pelo menos doze participantes teria permitido um maior equilíbrio entre sexos e uma distribuição mais equitativa de perfis musicais. Para além disso, a implementação coincidiu com mudanças significativas na política de avaliação da escola onde o projeto decorreu, exigindo a apresentação de duas peças por semestre em provas formais. Tal condicionou a gestão de tempo dos alunos, gerando sobrecarga e dificultando a plena dedicação ao processo criativo.

Caso houvesse mais tempo disponível, teria sido pertinente solicitar aos alunos a composição de uma peça mais extensa a apresentar no final do ano letivo. Tal permitiria não só consolidar as competências adquiridas, mas também proporcionar aos alunos a oportunidade de partilhar as suas criações em contextos performativos significativos, como concertos e provas avaliativas.

O papel do investigador, simultaneamente professor dos participantes, levanta questões relativas à objetividade dos dados. Esta proximidade pode ter influenciado o desempenho e as respostas dos alunos. Ainda assim, a utilização de critérios claros e tabelas de avaliação permitiu introduzir um grau de objetividade, tornando a análise mais impessoal e direcionada.

A nível metodológico, considera-se que a continuidade do projeto poderá beneficiar de uma articulação mais eficaz com a estrutura da escola. Seria desejável que os alunos pudessem integrar as suas composições não só em audições públicas, mas também em momentos de avaliação formal. Esta integração legitimaria ainda mais o ato criativo no contexto educativo.

O modelo aqui proposto é adaptável a diferentes instrumentos, faixas etárias e contextos escolares, desde que seja permitido o uso da escrita musical. Os critérios de avaliação revelaram-se suficientemente flexíveis para acomodar esta diversidade. Neste sentido, equaciona-se a possibilidade de aprofundar esta investigação num contexto de doutoramento, envolvendo equipas de trabalho colaborativas, metodologias mais robustas e aplicação em diferentes instrumentos e realidades escolares. Tal permitiria obter resultados mais diversos e cientificamente rigorosos.

No futuro, seria pertinente investigar de forma mais aprofundada o impacto da composição na aquisição de competências técnicas específicas — sobretudo ao nível da leitura — com instrumentos de medição mais precisos e uma duração de aplicação mais alargada. Seria igualmente benéfico envolver um painel

independente de professores na avaliação das peças, o que permitiria uma apreciação mais imparcial e multifacetada dos resultados.

9.3. Reflexões pessoais e implicações para a prática docente

A nível pessoal, o investigador reconhece que este projeto revelou lacunas na sua própria prática pedagógica. Apesar de se considerar aberto a diferentes estratégias, foi evidente que nem sempre incentivou a criação de forma consistente no passado. Esta reflexão conduziu à adoção de estratégias mais diversificadas, como a divisão das aulas em segmentos temáticos, e à intenção de tornar cada aula uma experiência singular, capaz de abranger várias dimensões do conhecimento musical.

Mais do que um exercício académico, este projeto funcionou como um processo formativo para o próprio docente, permitindo-lhe repensar a função do professor de piano no século XXI. O papel do docente enquanto mediador, facilitador e orientador da criatividade dos alunos torna-se cada vez mais necessário num mundo onde a flexibilidade, a originalidade e a autonomia são competências fundamentais.

A presente investigação foi um verdadeiro laboratório pedagógico que permitiu ao investigador uma primeira tentativa de implementação de uma abordagem criativa mais estruturada. Deste modo, conhecem-se já alguns dos problemas mais recorrente e algumas estratégias a adotar para os solucionar. Conhecem-se já padrões de funcionamento dos alunos como a composição apoiada e a composição não apoiada. Entende-se também que os alunos não deverão apoiar-se unicamente numa ou noutra, mas sim, identificar, consciencializar e usar as duas de modo circular.

Em última instância, este projeto visa não apenas desenvolver competências nos alunos, mas também formar futuros professores mais aptos a lidar com a criatividade e a improvisação de forma natural e eficaz. Com uma aplicação consistente, acredita-se que esta abordagem poderá contribuir para uma nova geração de docentes capazes de integrar a criação musical de forma fluida e intencional nas suas práticas pedagógicas.

10. Conclusão:

A presente dissertação propôs-se investigar de que forma a composição musical orientada pode constituir-se como uma ferramenta eficaz no ensino do piano, especialmente no contexto do ensino artístico especializado. Ao integrar práticas criativas na sala de aula, procurou-se ultrapassar limitações associadas a metodologias excessivamente reprodutivas, valorizando, em contrapartida, a expressão individual, a exploração e a construção significativa do conhecimento musical por parte do aluno.

Do ponto de vista metodológico, o estudo assentou numa investigação-ação com dois grupos, um experimental e outro de controlo, sendo desenvolvidas propostas de composição centradas em aspetos técnicos e expressivos específicos, como a articulação e a dinâmica. A recolha de dados incluiu a análise das composições produzidas pelos alunos ao longo do ano letivo, entrevistas semiestruturadas e dados de observação direta. Esta abordagem permitiu observar de forma qualitativa o impacto da composição orientada na aprendizagem dos participantes.

Este processo criativo esteve ancorado numa perspetiva humanista da aprendizagem, sustentada nos contributos de Carl Rogers, para quem a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo está relacionado com as experiências pessoais e interesses do aluno. A prática composicional permitiu que os alunos se sentissem emocionalmente envolvidos com a música, reforçando a sua autonomia e sentido de pertença ao processo educativo. Como acrescenta o autor, "When he chooses his own directions, helps to discover his own learning resources, formulates his own problems, decides his own course of action, lives with the consequences of these choices, then significant learning is maximized"¹⁹ (Rogers, 1969, p. 162).

A estruturação progressiva das propostas de composição foi inspirada no modelo de *scaffolding* pedagógico de Vygotsky e Bruner. Segundo Vygotsky, o conhecimento é construído na interação com os outros, dentro da zona de desenvolvimento proximal, sendo que o apoio do professor deve ser gradualmente retirado à medida que o aluno desenvolve autonomia. Bruner reforça esta ideia ao afirmar que a aprendizagem deve ser orientada de modo a encorajar a descoberta e a transferência progressiva de responsabilidade para o aluno. Este princípio foi aplicado ao longo da investigação, através de propostas que evoluíram de exercícios dirigidos para composições autónomas.

Em termos de estrutura conceptual, a planificação das atividades adotou a Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick, segundo a qual o percurso de aprendizagem se dá por revisitação contínua de conteúdos

¹⁹ Tradução do autor: "Quando o aluno escolhe as suas próprias direções, ajuda a descobrir os seus próprios recursos de aprendizagem, formula os seus próprios problemas, decide o seu próprio curso de ação, vive com as consequências dessas escolhas, então a aprendizagem significativa é maximizada."

em diferentes níveis de complexidade. A aprendizagem musical, neste modelo, ocorre de forma dinâmica e progressiva, através de um movimento em espiral onde o indivíduo revisita constantemente conceitos adquiridos. Esta abordagem foi particularmente eficaz na consolidação de competências, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de visitar desafios em todas as peças, num grau de aprofundamento crescente e constante, estando sempre em concordância com as suas próprias capacidades.

Além da dimensão técnica e cognitiva, a composição musical orientada teve também impacto expressivo. Tal como defende David J. Elliott, “Music is a form of expressive making – a practice in which thinking and action merge”²⁰ (Elliott, 1995, p. 173). A composição proporcionou um espaço privilegiado para a expressão pessoal, no qual os alunos puderam explorar a sua identidade musical e desenvolver o seu discurso artístico. Neste sentido, os princípios de John Paynter revelaram-se igualmente pertinentes, ao afirmar que “Musical technique should be at the service of imagination”²¹ (Paynter, 1992, p. 39).

Também os contributos de June Boyce-Tillman foram fundamentais para a valorização da composição como prática cultural e inclusiva. A autora defende que “Creativity should be seen as a process accessible to all, not as an exclusive gift”²² (Boyce-Tillman, 2007, p. 88), sublinhando a importância de uma educação musical que promova a diversidade expressiva e a liberdade criativa.

Por fim, a investigação foi enriquecida com os pressupostos da aprendizagem informal propostos por Lucy Green, que advoga pela integração de práticas espontâneas, colaborativas e intuitivas no ensino formal da música. Para Green, “musical learning is most significant when it arises from direct sonic experience and personal involvement with music”²³ (Green, 2008, p. 34). Esta visão foi refletida nas propostas desenvolvidas, que privilegiaram a escuta, a exploração e por vezes uma abordagem mais colaborativa entre professor e aluno.

Apesar dos resultados, a investigação apresenta algumas limitações. O número reduzido de participantes e o tempo limitado de implementação do projeto restringem a generalização dos dados. Além disso, o envolvimento direto do investigador no processo pedagógico pode ter influenciado os resultados. Seria pertinente, em investigações futuras, realizar estudos longitudinais com maior diversidade de contextos e perfis de alunos, bem como explorar o papel da tecnologia digital na composição musical. Por outro lado, a amostra reduzida permitiu uma análise qualitativa mais aprofundada e detalhada, o que teria sido mais desafiante com um grupo maior.

²⁰ Tradução do autor: “a música é uma forma de “fazer expressivo” — uma prática em que o pensamento e a ação se unem”.

²¹ Tradução do autor: “a técnica musical deve estar ao serviço da imaginação”.

²² Tradução do autor: “a criatividade deve ser vista como um processo acessível a todos, e não como dom exclusivo”.

²³ Tradução do autor: “a aprendizagem musical é mais significativa quando parte da experiência sonora direta e do envolvimento pessoal com a música”.

Os resultados da investigação revelaram que quase todos os alunos partiram de um nível criativo semelhante e confirmaram que o potencial para a criação musical estava presente em ambos os grupos: experimental e de controlo. No entanto, a prática regular da composição assistida teve um impacto mensurável na evolução técnica, expressiva e criativa dos alunos do grupo experimental, que demonstraram uma compreensão musical mais integrada e uma forte articulação entre teoria, prática instrumental e expressão pessoal. O envolvimento com o projeto aumentou significativamente entre estes alunos, evidenciando a composição como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento musical. Observou-se ainda que competências como a autonomia, a audição, a criatividade e a clareza notacional beneficiaram diretamente do exercício composicional. Identificaram-se dois métodos distintos de composição usados pelos alunos: o **apoiado e abstrato**, verificando-se que a eficácia criativa não depende exclusivamente de um ou outro, mas da capacidade dos alunos em circular entre ambos de forma consciente. Assim, a aquisição dessa **consciência circular** surge como um objetivo central deste modelo de criação assistida. Por fim, concluiu-se que o ensino do piano ganharia em integrar a composição de forma contínua no currículo, não apenas como um recurso ocasional, mas como uma prática regular, promotora de aprendizagens mais profundas, pessoais e significativas.

Tendo em conta os dados recolhidos e as conclusões daí retiradas são propostos dois métodos de implementação distintos: a **integração autónoma** e a **integração formal**. A primeira poderá ser usada por qualquer professor, de qualquer instrumento, fazendo o uso da sua liberdade pedagógica e integrando a respetiva avaliação dentro do critério dedicado à “aquisição de competências” presente na maioria dos programas escolares. A **integração formal** exige uma maior articulação com a instituição e uma preparação prévia dos professores a serem envolvidos. A primeira tem a vantagem de ser mais flexível, a segunda por surtir um efeito mais alargado.

Em síntese, esta dissertação demonstrou que a composição musical orientada é uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de promover aprendizagens mais profundas, motivadoras e integradas. Ao conjugar teoria e prática, estrutura e liberdade, técnica e imaginação, esta abordagem permite desenvolver músicos mais autónomos, reflexivos e expressivos. Como refere Carl Rogers, “When the student feels that the teacher respects his individuality, learning becomes more profound and significant”²⁴ (Rogers, 1983, p. 27). A composição, neste sentido, não é apenas um meio de ensino, mas um fim educativo em si mesma — uma via para formar músicos completos, criativos e conscientes do seu papel no mundo musical.

²⁴ Tradução do autor: “quando o estudante sente que o professor respeita a sua individualidade, a aprendizagem torna-se mais profunda e significativa”.

11. Bibliografia

- Bach, C. P. E. (1753). *Escola de composição musical* (p. 45). G. Henle Verlag.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boyce-Tillman, J. (2007). *Unconventional wisdom: Voices from the academy*. Equinox Publishing.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Green, L. (2014). *Hear, listen, play! How to free your students' aural, improvisation and performance skills*. Oxford University Press.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Open University. (s.d.). *Teaching secondary music: 3.4 Informal learning in the classroom* [Transcrição do vídeo com Lucy Green].
- Page, C. (1987). *Voices and instruments of the Middle Ages: Instrumental practice and songs in France 1100–1300*. Dent.
- Paynter, J. (1992). *Sound and structure*. Cambridge University Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing.

- Schenker, H. (1910). *Das Meisterwerk in der Musik* (p. 123). Universal Edition.
- Schoenberg, A. (1911). *Teoria da Harmonia* (p. 89). Editora Peters.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Swanwick, K. (2001). Musical development theories revisited. *Research Studies in Music Education*, 17(1), 2–13. <https://doi.org/10.1177/1321103X0101700101>
- Swanwick, K. (2002). A espiral do desenvolvimento musical: Uma abordagem contínua para o ensino musical. *Música e Educação*.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305–339. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000788>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)
- Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. In T. A. Regelski & J. T. Gates (Eds.), *Music education research: An anthology from "Update"* (pp. 28–35). Music Educators National Conference.
- Webster, P. R. (2002). Creativity in music education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 416–424). Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Anexo 1- Relatórios e planos de aula

1. Relatórios e Planos de Aula

1.1. Instrumento – Piano

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 1		- Escala Mi b Maior, menor harmónica e cromática (20 min.) - <i>Put your hands up</i> – R. Sakamoto. (30 min.)	
Aluna 1						
1.º Semestre		Data: 28/10/2024		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três escalas M/m, à distância de décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Um estudo - Uma invenção a duas vozes de Bach - Uma peça	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do staccato e legato - Domínio das apogiaturas	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão:						
Escalas: - A aluna executou as escalas com algumas digitações erradas. À medida que a professora corrigiu as digitações, resolveu problemas de postura e tensão de um modo subtil, mas sempre presente. <i>Put your hands up</i> – R. Sakamoto Parte A: - A aluna apresentou dificuldades na peça ao nível de rigor melódico e rítmico, nomeadamente a execução de tercina. Para resolver, a professora						

pediu à aluna que executasse o ritmo fora do teclado nas pernas da aluna. Aplicou na execução posteriormente com alguma dificuldade e depois corretamente.

-Na parte central da parte A da peça a aluna apresentou dificuldades ao nível da digitação. A professora registou na partitura todas as alterações necessárias.

Parte B:

- A professora focou-se na resolução de problemas de articulação, nomeadamente de “*staccato*”. Utilizou estratégias de conscientização corporal para obter o resultado necessário. A resolução de problemas de digitação foi essencial para a resolução de problemas expressivos também.

Parte C:

- A professora pediu à aluna que usasse pedal. A aluna usou corretamente (com o tempo e não antes do tempo), mas colocou o pé muito à frente

e mudava-o com ruído.

No geral, a aluna sentiu-se mais à vontade na execução desta parte.

Parte D:

- Surgiram problemas ao nível rítmico que foram facilmente resolvidos pela aluna. As dificuldades centravam-se na divisão e subdivisão das células.

Tarefas para a próxima aula:

Alterar a execução do pedal. Deverá ser com a harmonia da peça. Escala de Mi bemol Maior e menor.

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 2		- Escala de Mi b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática. (20 min.)	
Aluna 1						
1.º Semestre		Data: 4/11/2024		Hora: 12:25 – 13:15		- Estudo op. 299 n.º 21– C. Czerny (Dó menor). (30 min.)
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três escalas M/m, à distância de décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Um estudo - Uma invenção a duas vozes de Bach - Uma peça	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do <i>staccato</i> e legato - Domínio das apogiaturas	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão:						
Reflexão da Aula:						
Escalas:						
- A aluna executou as escalas com algumas digitações erradas. À medida que a professora corrigiu as digitações, resolveu problemas de postura e tensão de um modo subtil, mas sempre presente. Ao executar a escala à distância de décimas, a professora pediu que mantivesse o mesmo som. Correção na tensão do cotovelo habitualmente rodado para dentro.						
- Escala menor: a aluna corrige digitação ao início e a professora pede para fazer um pouco mais rápido.						
Estudo dó menor - C. Czerny:						
- A aluna revelou alguns problemas ao nível da correção de notas. Ao executar a mão direita sozinha, a aluna acumulou tensão no ombro e nocotovelo. Sensação de movimento ajuda a manter o braço relaxado.						
Exercícios de Relaxamento:						

- A professora coloca a mão no ombro da aluna. Empurra-a e puxa-a levemente, descrevendo movimentos circulares, com o propósito de relaxar a aluna.

Tarefas para a próxima aula:

- Parte C - Sakamoto e Invenção n.º1 – J. S. Bach.

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 3		- Escala de Mi b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática. (20 min.)	
Aluna 1						
1.º Semestre		Data: 11/11/2024		Hora: 12:25 – 13:15		- Estudo op. 299 n.º 21– C. Czerny (Dó menor). (30 min.)
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Recursos:	Avaliação	
- Três escalas M/m, à distância de décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Um estudo - Uma invenção a duas vozes de Bach - Uma peça	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do <i>staccato</i> e legato - Domínio das apogiaturas		- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	
<p>Reflexão da Aula:</p> <p>Escalas: - A aluna executou as escalas com mais velocidade. A professora focou-se na estabilidade de dinâmica durante a execução da escala. - Escala menor: a aluna corrige digitação no início da escala e a professora pede para fazer um pouco mais rápido. Foco na postura digital para a execução correta de dinâmica.</p> <p>Estudo dó menor - C. Czerny: - A aluna executou o estudo com muito mais qualidade quando comparado com a aula anterior. A professora focou-se na resolução de problemas na polifonia da mão esquerda e equilíbrio de som entre ambas as mãos. - De seguida a professora trabalhou a peça numa velocidade superior.</p> <p><i>Put your hands up</i> – R. Sakamoto: Parte C:</p>						

- Equilíbrio entre mão direita e mão esquerda. Noção de acompanhamento e melodia principal.

Relatório de Aula				
Disciplina: Piano	Sala: AA2	Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos		Aula 4		
Aluna 1				
1.º Semestre	Data: 25/11/2024	Hora: 12:25 – 13:15		
Reflexão:				
O professor estagiário faltou.				

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 5		- Escala de Mi b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática. (20 min.) Preparação para a prova semestral. - Estudo op. 299 n.º 21– C. Czerny (Dó menor). (15 min.) - “Put your hands up” – R. Sakamoto (15 min.)	
Aluna 1						
1.º Semestre		Data: 2/12/2024		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três escalas M/m, à distância de décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Um estudo - Uma invenção a duas vozes de Bach - Uma peça	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do <i>staccato</i> e legato - Domínio das apogiaturas	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão: Escalas - A professora fez as habituais correções de digitação, balanço, postura digital e rigor rítmico. - A aluna executou as escalas com algumas incorreções ao nível da digitação. A professora incentiva à execução da escala com peso e som. Preparação para a prova: <i>Put your hands up</i> – R. Sakamoto: - A peça apresentava alguns erros rítmicos na sobreposição de duínas com tercinas.						

Relatório de Aula				
Disciplina: Piano	Sala: AA2	Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Teresa Raminhos	Aula 6		Testes Semestrais	
Aluna 1	Data: 9/12			
<p>Reflexão:</p> <p>Teste semestral:</p> <p>Aluno A – classe da Prof. Mariana Poço - 1.º grau</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escala de Dó Maior - Aluno sentou-se muito atrás no banco - Aluno executou notas erradas nas inversões dos acordes. Escala cromática com digitação errada. - Estudo n.º 5 Duvernoy: incorreções de articulação. - “Dança da Chuva”: articulações erradas na primeira parte, mão esquerda. - Estudo de Czerny: aluno inicia na oitava incorreta. Aluno toca com pernas cruzadas. <p>Aluna B (Prof. Teresa Raminhos) 5.º grau</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escala de Mib Maior e Mib menor: aluna executa a escala com algumas paragens, mas com uma boa velocidade. Escala maior à distância de sextas com alguns problemas de notas. Escala cromática com algumas limitações. - Invenção em Dó Maior – J. S. Bach: a aluna esqueceu-se de alguns compassos e saltou para a parte final. - <i>Put Your Hands Up</i> – Pé no pedal colocado bastante à frente. Peça bastante segura. Pedal percussivo. Valor das tercinas incorreto. 				

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias: - Reflexão sobre a prova de avaliação. (5 min.) - Escala de Si b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática (15 min). - Preparação para a audição. 30 min.
Professora: Teresa Raminhos			Aula 7			
Aluna 1						
1.º Semestre		Data: 16/12/2024		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três escalas M/m, à distância de décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Um estudo - Uma invenção a duas vozes de Bach - Uma peça	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do <i>staccato</i> e legato - Domínio das apogiaturas	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<p>Reflexão: Teste de Avaliação: - Professora revela a nota de avaliação da aluna: 72%. - Reflexão: Escalas com algumas incorreções na mão esquerda. Estudo com bom som. Escalas: - Escala cromática com irregularidades na mão esquerda. Preparação para a audição: - Peça com erros rítmicos na sobreposição de duínas com tercinas.</p>						

Relatório de Aula							
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:	
Professora: Teresa Raminhos			Aula 8				
Aluna 1							
1.º Semestre		Data: 6/01/2024		Hora: 12:25 – 13:15			
Reflexão:							
O professor estagiário faltou.							

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 9		- Escala de Si b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática (15 min). Preparação para audição. - “Put your hands up” – R. Sakamoto. (30 min.)	
Aluna 1						
1.º Semestre		Data: 13/01/2024		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três escalas M/m, à distância de décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Um estudo - Uma invenção a duas vozes de Bach - Uma peça	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do <i>staccato</i> e legato - Domínio das apogiaturas	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão:						
Escalas:						
- A professora repara que a aluna está um pouco desabituada do ritmo de trabalho. Faz correções ao nível da digitação, postura corporal. Insiste na manutenção do andamento ao longo da execução da escala. Professor estagiário propõe a execução das escalas com acentuações para facilitar a compreensão do balanço.						
Preparação para audição:						
- A aluna toca com uma qualidade superior, revelando que se focou na peça durante a semana. A professora corrige questões de fraseio, postura digital e peso ao serviço pelo respeito do texto.						

Relatório de Aula				
Disciplina: Piano	Sala: AA2	Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos	Aluna 1		<u>Aula 10</u>	
1.º Semestre				
	Data: 20/01/2024	Hora: 12:25 – 13:15		
<u>Reflexão:</u>				
O professor estagiário faltou.				

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos		Aula 11			- Reflexão breve: trabalho passado. Escolha de novo repertório (10 min.)	
Aluna 1						
1.º Semestre		Data: 3/02/2024		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três escalas M/m, à distância de décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Um estudo - Uma invenção a duas vozes de Bach - Uma peça	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do <i>staccato</i> e <i>legato</i> - Domínio das apogiaturas	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		- Escala de Lá b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática (15 min). - “Lindo Ramo Verde Escuro” – António Pinho Vargas (15 min.)
Reflexão:						
Escala de Lá bemol Maior:						
- Professora corrige digitações. Refere que a mão principal é a mão direita e é ela que deve fazer as viragens.						
- Estratégia para descobrir digitação dos arpejos: dedo polegar na única branca do arpejo.						
- Escala cromática: professora foca-se na posição dos dedos. Reduzir o peso para haver mais velocidade.						
“Lindo Ramo, Verde Escuro” – António Pinho Vargas:						
- Relevo melódico: equilíbrio entre voz soprano e contralto. A postura digital e corporal ao serviço da qualidade sonora.						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias: - Escala de Ré b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática (15 min). - Sonata H.106, 3.º andamento – C. P. E. Bach (35 min.)
Professora: Teresa Raminhos			Aula 12		Aluna 1	
2.º Semestre		Data: 10/02/2025				
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre	- Postura Corporal e Digital. - Execução instrumental relaxada.	- Rigor Rítmico - Domínio do staccato e <i>legato</i> - Domínio das apogiaturas	Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão:						
Escalas: - A professora faz correções ao nível da digitação, notas, postura digital e velocidade. A escala era nova para a aluna, e por isso, a professora precisou de mais tempo para fazer as devidas correções.						
Sonata H.106, 3.º andamento – C. P. E. Bach: - A aluna relembra aos poucos a peça já trabalhada no ano anterior. A professora faz correções ao nível de notas e indicações de texto.						

Planificação de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 13		Escalas e arpejos de Ré bemol: – Apurar a qualidade do peso - corrigir digitações erradas - Atentar no relaxamento dos ombros e do corpo durante a execução da escala - Corrigir notas erradas - Apurar a qualidade do balanço e respeito do andamento Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.): - Apurar a confiança na execução da peça - Trabalhar qualidade de execução: dinâmicas, articulação e estilo	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 17/02/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação	-Escalas e arpejos de ré bemol maior. -Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.):	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa.		

Reflexão sobre a Aula de Estágio (17/02/2025):

Planeamento e Preparação:

Os conteúdos e objetivos delineados para a aula mostraram-se, no geral, adequados ao tempo disponível. Foi possível abordar a maioria dos aspetos previstos, nomeadamente o estudo das escalas e arpejos, bem como estratégias de estudo aplicáveis à sonata de C. P. E. Bach. No entanto, não foi possível trabalhar a peça na sua totalidade, o que pode indicar a necessidade de um ajustamento na gestão do tempo.

A estrutura da aula seguiu uma sequência lógica e coerente. Inicialmente, foram trabalhadas estratégias de estudo aplicadas às escalas, como a compreensão do balanço e das acentuações, a escolha de um andamento confortável antes da execução e a utilização do movimento do cotovelo e do peso do corpo. No trabalho da peça, a abordagem centrou-se na segmentação em pequenas secções, no estudo por blocos e na atenção às transições. Foi ainda enfatizada a importância do estudo intencional, através da antecipação de dificuldades e da definição de objetivos claros para a prática. Esta estratégia está alinhada com a perspectiva de Green e Gallwey (1986), que defendem que a capacidade de prever desafios e manter um foco consciente durante o estudo melhora significativamente o desempenho musical.

O tema da aula, “Como estudar”, foi bem integrado, permitindo à aluna compreender estratégias que poderá aplicar autonomamente. No final, foi-lhe solicitado que utilizasse esses métodos no estudo individual ao longo da semana.

Execução da Aula:

A aluna demonstrou compreensão das orientações dadas para a execução das escalas e arpejos, evidenciando progressos em relação a aulas anteriores. Apesar disso, confirmou que não tinha estudado previamente, o que pode ter limitado um desenvolvimento mais consistente e autónomo.

No que respeita à postura e ao controlo do peso e balanço, a aluna demonstrou uma capacidade imediata de adaptação às correções sugeridas. Durante o trabalho da sonata de C. P. E. Bach, conseguiu melhorar a fluidez e a qualidade interpretativa dos dois primeiros sistemas. Contudo, o objetivo de abordar uma secção mais extensa da peça não foi atingido, o que evidencia a necessidade de gerir melhor o tempo dedicado a cada componente da aula.

Uma dificuldade inesperada foi a reserva da aluna na comunicação. Apesar de não apresentar dificuldades significativas de execução ou compreensão, mostrou-se pouco à vontade para expressar dúvidas ou interagir verbalmente com o professor. Este aspeto poderá condicionar a sua autonomia e deve ser trabalhado ao longo das próximas aulas.

Estratégias Pedagógicas:

Para a correção de digitações e notas erradas, recorreu-se a estratégias já trabalhadas em aulas anteriores. Apesar disso, a aluna ainda não fez a aplicação de forma imediata, o que sugere que poderá necessitar de reforço neste domínio, seja através de exercícios mais direcionados ou de um acompanhamento mais estruturado durante o estudo individual.

Na abordagem à musicalidade e ao estilo da sonata, procurou-se enfatizar o respeito pelo texto musical, a utilização do peso corporal para realçar as dinâmicas e a coordenação do movimento do braço e do corpo para uma execução mais fluida das articulações.

A participação da aluna na aula foi ativa e cumpriu as indicações dadas. No entanto, a sua relutância em comunicar dificuldades pode comprometer a eficácia do processo de aprendizagem. Poderá ser útil desenvolver estratégias que incentivem uma comunicação mais aberta, como a formulação de perguntas diretas ou a criação de momentos específicos para a partilha de dúvidas.

Comportamento e Atitude da Aluna:

Ao longo da aula, a aluna manteve uma postura motivada e focada. Não revelou sinais de ansiedade ou distração, mas mostrou-se reservada na interação com o professor.

A ausência de estudo prévio tornou-se evidente durante a aula e foi confirmada pela própria aluna. Como resposta, foi realizado um breve planeamento para a semana, ajudando-a a estabelecer prioridades e a organizar melhor o seu tempo de estudo.

Não houve qualquer resistência às sugestões e correções dadas. A aluna demonstrou uma atitude colaborativa e disciplinada, revelando predisposição para o estudo e interesse pelo aperfeiçoamento técnico e musical.

Avaliação e Resultados:

No final da aula, verificaram-se progressos nas competências trabalhadas. Houve melhorias na articulação, no respeito pelo texto musical e, sobretudo, na fluidez da execução. O principal objetivo estabelecido – a redução de pausas na interpretação – foi atingido, resultando numa execução mais consciente e contínua.

Se a aula fosse repetida, alguns aspetos poderiam ser ajustados. Seria benéfico tornar as explicações mais diretas e concisas, reduzindo o tempo de verbalização e aumentando o tempo dedicado à prática. Além disso, poderia ter sido dada maior atenção a uma secção mais alargada da peça, assegurando um trabalho mais abrangente da obra.

De forma geral, a aula foi produtiva e permitiu avanços na execução e na compreensão das estratégias de estudo. No entanto, o desafio de incentivar a comunicação da aluna e de garantir uma aplicação mais autónoma das técnicas de estudo continua a ser um aspeto a desenvolver nas próximas sessões.

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias: "Lindo ramo, verde escuro" – A. P. Vargas (50 min.)
Professora: Teresa Raminhos		Aula 14				
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 24/02/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão:						
- Professora decide investir todo o tempo de aula na preparação da peça para a audição.						
"Lindo ramo, verde escuro" – A. P. Vargas:						
- Trabalho de relevo melódico.						
- Trabalho sem pedal para trabalhar <i>legato</i> , só depois adicionar articulações						
- Trabalho de linguagem corporal: retirar as mãos do teclado só após ser retirado o pedal. Este aspecto anterior é relativo ao final da peça.						
Exercício:						
- Professora pede ao professor estagiário que mude gradualmente a pulsação no metrônomo quando ele marca a pulsação à subdivisão. A professora exemplifica ao piano tocando a peça que a aluna trabalha demonstrando assim como se faz um <i>rallentando</i> gradual.						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 15		Escala de Sol b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática -Maior e menor (20 min.) "Lindo ramo, verde escuro" – A. P. Vargas - Preparação para audição (30 min.)	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 10/03/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre livre.	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão:						
Escala: - Aluna demonstra alguma dificuldade a executar a escala visto que é a primeira vez. Professora faz habituais correções de notas e digitações erradas. "Lindo ramo, verde escuro" – A. P. Vargas - Professora pede à aluna que toque como se fosse audição. - A aluna toca a peça com bastantes interrupções e mostra-se bastante nervosa com respiração irregular. - Professora refere que há muitas coisas a corrigir e dá uma "segunda hipótese" de performance à aluna. - Aluna toca dois compassos, erra e pede para começar de novo. Professora comenta que é importante continuar a tocar apesar de qualquer engano. - O resto da aula consistiu no trabalho de manutenção do andamento sem interrupção por pausas.						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos		Aula 16			Escala de Sol b Maior e menor harmónica, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática -Maior e menor (20 min.) - Sonata H.106, 3.º andamento – C. P. E. Bach (25 min.)	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 17/03/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre livre.	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão: Escala: - A professora faz habituais correções de notas e digitações erradas. Sonata H.106, 3.º andamento – C. P. E. Bach: - A professora faz correções ao nível de articulações e respeito ao texto.						

Relatório de Aula				
Disciplina: Piano	Sala: AA2	Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos	Aluna 1		<u>Aula 17</u>	
1.º Semestre				
	Data: 24/03/2025	Hora: 12:25 – 13:15		
<u>Reflexão:</u>				
O professor estagiário faltou.				

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Data: 31/03/2025		Aula 18	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 31/03/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Recursos:	Avaliação	
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação		- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	
<p>Reflexão:</p> <p>Escala: - Professora corrige as digitações e o peso que a aluna deve colocar. Corrige balanço e a energia durante a execução. Afirma que precisa de rapidez. “Lindo ramo, verde escuro” – A. P. Vargas - Técnica do pedal gradual: Em mudanças harmônicas distantes, o pedal pode ser mudado com pouco mais tarde para dar ênfase ao segundo acorde. “All Of Me” – J.Legend - A professora procura com a aluna uma boa versão para piano do tema escolhido. São dadas algumas indicações de como estudar a peça.</p>						

Planificação de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 19		Escalas e arpejos de Ré bemol: – Apurar a qualidade do peso - corrigir digitações erradas - Atentar no relaxamento dos ombros e do corpo durante a execução da escala -Corrigir notas erradas -Apurar a qualidade do balanço e respeito do andamento Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.): - Apurar a confiança na execução da peça - Trabalhar qualidade de execução: dinâmicas, articulação e estilo. All Of Me: -Compreender a harmonia da peça. - Identificar baixo e melodia Principal.	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 7/04/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação	-Escalas e arpejos de ré bemol maior. -Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.):	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa.		

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias: Momento livre: - “All Of Me” – J.Legend (10 min.)
Professora: Teresa Raminhos			Data: 28/04/2025		Hora: 12:25 – 13:15	
Aluna 1						
2.º Semestre						
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre	Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.	Competências Específicas: - Peso e Digitação	- Piano	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão:						
<ul style="list-style-type: none"> - A professora pede à aluna que toque a peça de “momento livre”. A aluna toca a peça que apresenta muitos problemas de manutenção da pulsação. - A professora tenta resolver com baixo percutido ao tempo. - O resto da aula consistiu na observação da peça, compasso a compasso, e na resolução de todos os falsos acentos e tempos a mais. - No final da aula, a professora conseguiu que a aluna tocasse novamente a peça com o andamento melhorado e sem tantas interrupções. 						

Planificação de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estratégias:
Professora: Teresa Raminhos			Aula 21		Escalas e arpejos de Sol bemol. Apurar a qualidade do peso - Corrigir digitações erradas - Atentar no relaxamento dos ombros e do corpodurante a execução da escala. -Apurar a qualidade do balanço e respeito do andamento Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.): - Apurar a confiança na execução da peça - Trabalhar qualidade de execução: dinâmicas, articulação e estilo <i>All Of Me</i> – John Legend -Compreender a harmonia da peça. - Identificar baixo e melodia principal	
Aluna 1						
2.º Semestre		Data: 28/04/2025		Hora: 12:25 – 13:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
<ul style="list-style-type: none"> - Três Escalas M/m, décimas e sextas, arpejos e inversões e escala cromática; - Peça Portuguesa do 4.º G - Sonata, 3.º andamento - Peça Estrangeira - Bach do 4.º Grau - Momento Livre 	<p>Execução relaxada ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica Memória musical Desenvolvimento auditivo Estilos musicais.</p>	<p>Competências Específicas: - Peso e Digitação</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Escalas e arpejos de sol bemol maior. -Sonata H.106 – C. P. E. Bach (3º And.): - All Of Me – J. Legend 	<p>Avaliação do desempenho na aula através de observação direta. Comportamento e atitude. Pontualidade e assiduidade. Resultados práticos do estudo em casa.</p>		

Reflexão:

Planeamento e Preparação:

O objetivo principal da aula centrou-se na preparação da peça de momento livre, uma vez que a aluna iria apresentá-la na semana seguinte. Para além desta obra, foram ainda planeados conteúdos técnicos como as escalas de sol bemol maior e a sonata H.106 de C. P. E. Bach, permitindo um equilíbrio entre aspetos técnicos, estilísticos e performativos.

A gestão do tempo revelou-se mais eficaz do que na aula anterior dada pelo professor estagiário. Apesar de a sonata de C. P. E. Bach ter exigido um tempo adicional, sobretudo devido ao trabalho de ornamentos e à coordenação das mãos, foi possível reorganizar o plano com flexibilidade, cortando a peça a meio (por se repetir no final) e mantendo todos os conteúdos previstos.

A estrutura da aula foi dividida em três momentos: primeiro, o trabalho das escalas; depois, a sonata; e por fim, a peça de momento livre. A aluna teve liberdade para escolher a ordem em que preferia abordar as peças, com o objetivo de proporcionar um ambiente mais confortável.

Execução da Aula:

A aluna apresentou uma evolução notável em relação às aulas anteriores. Demonstrou não só uma maior adaptação ao estilo do professor estagiário, mas também evidências claras de estudo e preparação fora da aula. O trabalho desenvolvido anteriormente com a professora titular revelou-se fundamental para os bons resultados obtidos nesta sessão.

Durante a execução da sonata de C. P. E. Bach, observou-se um maior domínio técnico, nomeadamente no controlo do peso corporal e na articulação, resultando numa interpretação mais estilisticamente cuidada. Foram trabalhadas secções específicas, com foco em elementos como a ornamentação, o fraseio e a articulação.

No momento livre, a atenção recaiu sobre a regularidade do andamento e a correção de síncopas anteriormente mal executadas. A aluna mostrou-se atenta e aplicada, corrigindo os aspetos assinalados com eficácia.

Estratégias Pedagógicas:

Ao contrário da primeira aula supervisionada, em que foi privilegiado o estudo por secções pequenas, nesta sessão o professor optou por trabalhar blocos de maior dimensão. Esta abordagem revelou-se eficaz, uma vez que a aluna conseguiu manter a fluidez e a atenção ao longo de trechos mais extensos, evidenciando progressos significativos na consolidação dos hábitos de estudo.

As estratégias aplicadas, embora simples, foram interiorizadas e aplicadas de forma mais responsável e autónoma. No trabalho interpretativo, foi dada especial atenção ao fraseio, às dinâmicas e à articulação, aspetos que a aluna abordou com maior consciência e sensibilidade.

Apesar de não ter sido o foco principal da aula, a autonomia no estudo esteve presente através das escolhas interpretativas feitas pela aluna e da sua atitude proativa face aos desafios. Como a aula estava direcionada para a preparação performativa, não foram dadas novas estratégias de estudo para casa.

Comportamento e Atitude da Aluna:

A aluna manteve-se concentrada, colaborativa e mostrou-se mais relaxada ao longo de toda a aula. Foi notável a sua abertura às sugestões do professor e a rapidez com que integrava as correções propostas.

A dedicação ao estudo durante a semana tornou-se evidente, não só na melhoria técnica, mas também na maior expressividade e segurança com que interpretou as peças. A proximidade da audição poderá ter contribuído para um aumento de motivação e entusiasmo, criando um ambiente mais dinâmico e produtivo.

A comunicação foi fluida e eficaz. A aluna mostrou-se confortável para colocar questões e expressar dificuldades, o que facilitou o trabalho colaborativo e contribuiu para um clima de confiança.

Avaliação e Resultados:

Os progressos observados no final da aula foram evidentes, tanto a nível técnico como interpretativo. A aluna demonstrou maior fluidez, correção rítmica e confiança, especialmente na peça de momento livre.

Foram atingidos os principais objetivos delineados, com especial destaque para a consolidação de uma maior autonomia no estudo e para o desenvolvimento da consciência musical, visível na qualidade do fraseio e da condução melódica.

Se a aula fosse repetida, não se considerariam alterações significativas. O planeamento revelou-se eficaz, a aluna respondeu positivamente aos desafios propostos e o ambiente de trabalho foi propício à aprendizagem. Esta foi, sem dúvida, uma aula bem-sucedida.

1.2. Classe de Conjunto – Improvisação:

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso		Aula 1			<ul style="list-style-type: none"> - Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: Tum-tum-pá (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.) 	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 28/10/2024		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
<ul style="list-style-type: none"> - Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação 	Competências Específicas: <ul style="list-style-type: none"> - Escala hispano-árabe. - O estilo árabe de oitavar melodias - Percussão e especificidades na música árabe. 	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão: “Tum-tum-pá”: <ul style="list-style-type: none"> - O professor pede aos alunos para improvisação numa forma tripartida. “Tum-tum-pá” foi uma expressão que selecionou para mostrar aos alunos como improvisar num momento dividido em três momentos distintos. - Cada aluno terá que improvisar a sua própria melodia Momento para apresentação: <ul style="list-style-type: none"> - O professor da disciplina explica ao professor estagiário a atividade desenvolvida pelos alunos até então. No final do ano a apresentação será um breve momento musical dividido em três partes sobre a conquista de Ceuta e o desaparecimento do Rei D. Sebastião. -Alunos preparam Momento II. 						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário: - Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: Telefone Estragado (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.)
Professora: Luis Cardoso		Aula 2				
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 4/11/2024		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - Escala hispano-árabe. - O estilo árabe de oitavar melodias - Percussão e especificidades na música árabe.	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<p>Reflexão: “Telefone Estragado”: - Exercício de identificação auditiva e de trabalho em grupo. Um aluno é selecionado aleatoriamente para improvisar uma melodia simples, inserida num compasso simples. Esta é repetida até percorrer todos os alunos da turma. - O professor faz várias correções a todos os alunos a nível de incorreção melódica e de afinação. - Cada aluno terá que improvisar a sua própria melodia</p> <p>Momento para apresentação: - Alunos preparam momento II. - Trabalho com escala hispano-árabe.</p>						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso			Aula 3		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: Tum-tum-pá (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.)	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 11/11/2024		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		
<ul style="list-style-type: none"> - Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação 	Competências Específicas: <ul style="list-style-type: none"> - Escala hispano-árabe. - O estilo árabe de oitavar melodias - Percussão e especificidades na música árabe. 	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão: “Telefone <ul style="list-style-type: none"> - O professor repete o exercício da aula passada, mas agora com a escala árabe. - É apresentada uma contextualização histórica da região. - O professor faz várias correções a todos os alunos a nível de incorreção melódica e de afinação. - Alunos decoram melodia para usar no momento II da apresentação final. Momento para apresentação: <ul style="list-style-type: none"> - Alunos preparam momento II. 						Estragado”:

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso			Aula 4			
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 25/11/2024		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Materiais:	Avaliação	
Reflexão:						
Professor estagiário faltou.						

Planificação de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Estrutura:
Professora: Luis Cardoso				Aula 5		-5 min. para montagem de instrumentos
Classe de Improvisação						-5 min. para recitação de poema.
2.º Semestre		Data: 2/12/2024		Hora: 11:30 – 12:20		-10 min. para audição e reflexão do tema “Asli Ana” de “zeyna”.
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação		-15 min. exercício “oitavate”
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - Escala hispano-árabe. - O estilo árabe de oitavar melodias - Percussão e especificidades na música árabe.	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		-14 min. criação de nova peça para audição - 2 min. para arrumar
<p>Reflexão: “Telefone estragado”: - O professor repete o exercício da aula passada, mas agora com a escala árabe. - O professor faz várias correções a todos os alunos a nível de incorreção melódica e de afinação. - Alunos decoram melodia para usar no momento II da apresentação final.</p> <p>Momento para apresentação: - Alunos preparam momento II.</p>						

Planificação de Aula					
Disciplina: Piano		Sala: AA2	Duração	50 min.	Estrutura:
Professora: Luis Cardoso			Aula 6		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: Telefone Estragado (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.)
Classe de Improvisação					
2.º Semestre		Data: 2/12/2024	Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Recursos:	Avaliação	
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - Escala hispano-árabe. - O estilo árabe de oitavar melodias - Percussão e especificidades na música árabe.	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica</i> : piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	
Reflexão: “Telefone Estragado”: - O professor repete o exercício da aula passada, mas agora com a escala árabe. - O professor faz várias correções a todos os alunos a nível de incorreção melódica e de afinação. - Alunos decoram melodia para usar no momento II da apresentação final. Momento para apresentação: - Alunos preparam momento II.					

Relatório de Aula					
Disciplina: Piano		Sala: AA2	Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso		Aula 7			- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.)
Classe de Improvisação					
2.º Semestre		Data: 16/12/2024	Hora: 11:30 – 12:20		- Recitação de Poema (5 min.)
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação	
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - Escala hispano-árabe. - O estilo árabe de oitavar melodias - Percussão e especificidades na música árabe.	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica</i> : piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	- Reflexão sobre os conteúdos lecionados até então (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.)
<p>Reflexão:</p> <p>- Nesta aula, foram revistas algumas das competências adquiridas durante o semestre. Os alunos reviram as atividades feitas com o professor da disciplina e o professor estagiário. O ritmo da peça “Asli Ana” foi aproveitado para o momento de apresentação e os alunos procederam à alteração de alguns dos momentos para a apresentação.</p> <p>Peça para apresentação:</p> <p>- A peça é interpretada com os dois primeiros momentos. Professor faz correções ao nível da afinação e da presença sonora de cada aluno individualmente.</p>					

Relatório de Aula							
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:	
Professora: Luis Cardoso			Aula 8				
Classe de Improvisação							
2.º Semestre		Data: 10/01/2025		Hora: 11:30 – 12:20			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Materiais:			Avaliação
Reflexão: Professor estagiário faltou.							

Relatório de Aula					
Disciplina: Piano		Sala: AA2	Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso			Aula 9		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: “Maestro” (23 min.)
Classe de Improvisação					
2.º Semestre		Data: 13/01/2025	Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação	
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - exploração de texturas - execução de dinâmicas - visão periférica - direção rítmica e interpretativa por parte do aluno dirigente.	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	
<p>Reflexão: “Maestro”: - Neste exercício os alunos eram chamados a dirigir o ensemble musical constituído pelos restantes colegas. O professor incentivou os alunos. A explorarem diversos gestos distintos que provocavam nos interpretes a execução de elementos textuais distintos aliados a diferentes dinâmicas: acordes repetidos, arpejos, ruídos, sopro sem nota e outros. - Nesta atividade, o professor iniciou a direção inicial. Posteriormente, dois alunos foram selecionados para fazerem o mesmo.</p>					

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso		Aula 10			- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: “Maestro” (13 min.) - Peça para apresentação (10 min.)	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 20/01/2025		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - exploração de texturas - execução de dinâmicas - visão periférica - direção rítmica e interpretativa por parte do aluno dirigente.	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<p>Reflexão: “Maestro”: - A atividade foi repetida com os mesmos parâmetros, mas agora dirigida por duas alunas que ainda não tinham participado.</p> <p>Peça para apresentação: - O professor viu potencial na atividade executada. Pediu aos alunos que pegassem em elementos relevantes para incorporar a terceira parte da apresentação final. Os alunos gostaram particularmente da secção com acordes repetidos, principalmente porque estes criavam um efeito de espacialização sonora quando passavam de um grupo para o outro. - Foi feita a associação de certos acordes ao povo mouro e de outros ao povo cristão vindo de Portugal.</p>						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso		Aula 11			- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Momento III (43 min.)	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 3/02/2025		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - exploração de texturas - execução de dinâmicas - visão periférica - direção rítmica e interpretativa por parte do aluno dirigente. - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica</i> : piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<p>Reflexão:</p> <p>Momento III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor sugere aos alunos focarem-se na solidificação do que fazer no momento III. - Os alunos e professores fazem o uso da audição ativa em conjunto para determinar que elementos incorporar no momento III - Os alunos decidem escolher duas escalas distintas e separar a turma em dois grupos. Um deles representa os mouros, o outro representa os cristãos. Cada grupo irá improvisar à vez estando eles de frente um para o outro. - Fica decidido que os instrumentos de cordas representam os cristãos enquanto os sopros representam os mouros. As duas violinistas integram o primeiro grupo enquanto o saxofone e clarinete integram o segundo. 						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário: - Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Improvisação Livre. - Momento III (11 min.)
Professora: Luis Cardoso		Aula 12				
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 10/02/2025		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - exploração de texturas - execução de dinâmicas - visão periférica - direção rítmica e interpretativa por parte do aluno dirigente. - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica</i> : piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<p>Reflexão:</p> <p>Improvisação Livre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor da disciplina sugere a escolha de quatro acordes distintos e pede aos alunos que improvisem por cima desses acordes. - São corrigidas questões de afinação, alturas pertencentes à escala selecionada e junção de grupo. <p>Momento III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, em concordância com o professor da disciplina, decidem integrar elementos da improvisação anterior no momento III da apresentação final. 						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luís Cardoso			Aula 13		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Tema e improvisação (10 min.) - Peça para Apresentação Final (13 min.)	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 17/02/2025		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica</i> : piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão: Tema e improvisação: - O professor da disciplina seleciona um tema em conjunto com a turma. - Esse tema é interpretado em conjunto seguindo de um momento harmónico de acompanhamento a um instrumento solista. - O professor insiste na equilibração entre instrumentos acompanhadores e instrumentos solistas.						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luís Cardoso		Aula 14			- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: “Harmoniza-te” (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.)	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 24/02/2025		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação	Competências Específicas: - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica</i> : piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
Reflexão:						
- Esta aula foi dada pelo professor estagiário que substituiu o professor da disciplina, e por isso, a aula não foi assistida.						
“Harmoniza-te”:						
- Este exercício tinha o principal objetivo de desenvolver capacidades auditivas, nomeadamente na identificação harmónica e na escuta ativa.						
- Os alunos escolheram dois acordes distantes entre si: Ré Maior e Fá Maior. Cada aluno do grupo escolhia uma nota do acorde aleatoriamente, exceto o violoncelo que fazia principalmente as tónicas dos acordes. O ciclo era constituído por dois compassos no acorde de fá, seguidos por dois compassos com o acorde de ré, e repetiam novamente os anteriores oito. Assim era completado um ciclo. Um aluno era escolhido aleatoriamente para dirigir o ensemble enquanto improvisava durante todo o ciclo. Depois de completo um ciclo, a atividade passava para o aluno seguinte.						
- O exercício revelou-se extremamente útil para a aquisição de competências melódicas, auditivas e de interpretação em grupo.						

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário: - Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Peça para Apresentação Final (43 min.)
Professora: Luís Cardoso		Aula 15				
Classe de Improvisação		Data: 10/03/2025				
2.º Semestre		Hora: 11:30 – 12:20				
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação		
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação - Autonomia - Organização em grupo	Competências Específicas: - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.		
<p>Reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor da disciplina percebe que a data da apresentação final se aproxima. Por isso, pede à turma que oriente a aula de modo autónomo e que recorram à ajuda dos professores para a resolução de problemas. A partir desta aula, toda a duração será aproveitada para trabalhar a apresentação final. - O professor estagiário senta-se ao lado das pianistas para corrigir questões de voicings, harmonia e comportamento pessoal visto ser um duo um pouco destabilizador. <p>Correções finais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos não se recordam da estrutura da primeira parte. - A execução da peça final apresenta muitos problemas de coesão, equilíbrio sonoro e de memória. - Professor interrompe o ensaio para corrigir as escalas usadas. Destaca que os alunos solistas estão a fugir do foco. Corrige escala principal: Lá bemol: hispano-árabe. 						

Relatório de Aula					
Disciplina: Piano		Sala: AA2	Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luís Cardoso			Aula 16		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - Exercício: “Harmoniza-te” (20 min.) - Momento para apresentação (23 min.)
Classe de Improvisação					
2.º Semestre		Data: 17/03/2025	Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação	
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação - Autonomia - Organização em grupo	Competências Específicas: - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica</i> : piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	
Reflexão: - Mais uma vez, o professor pede aos alunos da disciplina que se foquem apenas na apresentação final.					
Observações finais: - Os alunos apresentam ainda muitas incoerências de memória, junção e organização no geral. - Os alunos referem que a primeira parte da apresentação não está interessante o suficiente e pedem para usar elementos da atividade “harmoniza-te” do passado dia 24/2. - Nesta aula os alunos chegam a uma estrutura mais coesa e rica. - Os alunos referem que a introdução carece de um momento falado. - A aluna Diana voluntaria-se para fazer a apresentação narrada.					

Relatório de Aula					
Disciplina: Piano		Sala: AA2	Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luís Cardoso		<u>Aula 17</u>			
Classe de Improvisação					
2.º Semestre		Data: 24/03/2025	Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação	
Professor estagiário faltou.					

Relatório de Aula					
Disciplina: Piano		Sala: AA2	Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luís Cardoso		Aula 18			- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.)
Classe de Improvisação					
2.º Semestre		Data: 31/03/2025	Hora: 11:30 – 12:20		- Recitação de Poema (5 min.)
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação	
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação - Autonomia - Organização em grupo	Competências Específicas: - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	- Peça para Apresentação Final (43 min.)
<p>Reflexão:</p> <p>Peça para apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor apela à autonomia dos alunos na tomada de decisões. - Professor incentiva à discussão entre alunos e à partilha de opiniões. -Pela primeira vez, os alunos conseguiram executar o momento do início ao fim sem interrupções desnecessárias. <p>Correções finais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção da escala pelo saxofone - A aluna Diana ainda apresenta um discurso um pouco desconexo e mal preparado. 					

Relatório de Aula					
Disciplina: Piano		Sala: AA2	Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luis Cardoso			<u>Aula 19</u>		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.)
Classe de Improvisação					
2.º Semestre		Data: 7/04/2025	Hora: 11:30 – 12:20		- Recitação de Poema (5 min.) - Peça para Apresentação Final (43 min.)
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Materiais:	Avaliação	
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação - Autonomia - Organização em grupo	Competências Específicas: - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais	violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	
<p><u>Reflexão:</u></p> <p><u>Peça para apresentação:</u></p> <p>- Nesta aula os professores e os alunos fizeram um trabalho ativo de escuta em conjunto para corrigir problemas de equilíbrio sonoro e de coesão estrutural.</p> <p>- A secção rítmica continua a mostrar um som demasiado presente quando os instrumentos solistas têm a sua intercenção.</p> <p><u>Observações finais:</u></p> <p>- A aluna Diana apresenta um discurso mais estruturado mas ainda não o sabe de cor.</p>					

Relatório de Aula						
Disciplina: Piano		Sala: AA2		Duração	50 min.	Sumário:
Professora: Luís Cardoso		Data: 28/04/2025			Aula 20	
Classe de Improvisação						
2.º Semestre		Data: 28/04/2025		Hora: 11:30 – 12:20		- Preparação e Montagem de instrumentos (2 min.)
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Materiais:	Avaliação	- Recitação de Poema (5 min.)
- Identificação auditiva em grupo - Funções harmónicas	- Improvisação - Autonomia - Organização em grupo	Competências Específicas: - exploração de texturas - equilíbrio sonoro - junção entre instrumentos - planeamento de momentos musicais		violino (2), violoncelo (1), clarinete (1), flauta (1), clarinete (1), sax. Alto (1), <i>Secção rítmica:</i> piano (1), bongó (1), bateria (1).	Avaliação do desempenho na aula através de observação direta.	- Peça para Apresentação Final (43 min.)
Reflexão:						
Os alunos praticam a apresentação visto que esta foi a última aula antes da audição.						
Apresentação:						
- Aluna esqueceu-se de apresentar o seu próprio nome.						
- Fazer movimentos certos, depois de apresentar, deverá dar o sinal de silêncio para a turma sem dar passos em falso.						
- Comunicação entre as violinistas em demasia. Controlo do silêncio aquando do concerto.						
Professor da disciplina e professor estagiário dão feedback aos alunos antes da segunda repetição.						
- Alunos repetem uma segunda vez já sem erros ou incorreções praticamente.						
(Nota: a meio da aula a eletrecidade falhou e a aluna Diana fica sem suporte de microfone para amplificação da apresentação narrada.)						

Planificação de Aula						
Disciplina: Improvisação		Sala: Auditório Acácio Azevedo		Duração	50 min.	Estratégias: - Montagem e preparação dos instrumentos (2 min.) - Recitação de Poema (5 min.) - “Flash-mob” - brainstorming (22 min.) - Preparação do “Flash-mob” . (23 min.)
Professora: Luís Cardoso			Aula 21			
Turma: 5º						
2.º Semestre		Data: 5/05/2025		Hora: 11:30 – 12:20		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Materiais:	Avaliação	
- Identificação auditiva em grupo	- Improvisação	-		-	Observação direta.	
<p>- “Flash-mob” – brainstorming: Professores e alunos da turma discutem o que poderão apresentar num flash-mob.</p> <p>- Preparação do “Flash-mob”: Possíveis cenários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Momento musical no meio do público preparado pela turma. - Momento musical onde o público pode experimentar instrumentos de uma forma informal e interativa. - Performance corporal com percussão corporal e voz - Peça coral com entrada progressiva - Improvisação guiada por um condutor visível. <p>Descrição: Num primeiro momento, os professores e os alunos irão realizar uma tempestade de ideias com o objetivo de explorar e selecionar a melhor proposta para um <i>flash mob</i> musical a ser organizado pela escola. Na segunda parte, o professor dará o suporte teórico e metodológico necessário para a preparação do momento performativo. Esta fase pretende também averiguar a capacidade do professor em adaptar-se a situações imprevistas, respondendo de forma criativa e pedagógica aos desafios lançados pela turma.</p>						

