



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A Introdução da Música Experimental no Ensino Artístico Especializado

Vasco Mineiro Fazendeiro
20150661

Orientadores

Professor Doutor Diogo d'Aguiar de Sousa Alvim
Professor Mestre André Filipe Pereira da Silva Dias

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Percussão) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Diogo d'Aguiar de Sousa Alvim e sob a coorientação do Mestre André Filipe Pereira da Silva Dias, professor Adjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Junho de 2022

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Mestre André Filipe Pereira da Silva Dias

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professora Doutoranda Isabel Maria Moreira da Silva Ferro

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, irmã e avós que sempre acreditaram em mim e sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas.

Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível graças à colaboração de várias pessoas, às quais gostaria de exprimir algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelo incansável suporte e acompanhamento, por todos os esforços realizados para me proporcionarem o melhor.

Ao professor e orientador Diogo Alvim, pela orientação séria e meticulosa, pela crítica construtiva e pelo permanente encorajamento, que se tornou decisivo no momento de elaboração deste trabalho, impulsionando-me a trabalhar em busca das minhas aspirações.

Aos meus professores de Percussão, Bruno Costa e André Dias, por todos os conhecimentos transmitidos ao longo dos últimos anos, que se revelaram importantíssimos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Fábrica da Criatividade, pela cedência do espaço para a realização das atividades práticas.

Aos alunos de Percussão e Encarregados de Educação do Conservatório Regional de Castelo Branco, pela disponibilidade e colaboração manifestada.

Resumo

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre os problemas inerentes ao ensino tradicional, procurando compreender os benefícios na inclusão da música experimental no ensino artístico especializado, de forma a complementar o ensino tradicional. Este trabalho não tem como propósito suprimir o repertório erudito, mas sim, adicionar ao ensino tradicional novos métodos de ensino mais atuais e completos.

A música experimental explora os limites conhecidos nos gêneros musicais vigentes em determinado período, assim como a utilização de novos elementos, instrumentos, técnicas e novas tecnologias, permeados pela ludicidade, autonomia, criatividade e sensibilidade, frente à diversidade cultural que encontramos no contexto de atuação. Na música experimental encontramos uma audácia e um interesse em romper novas barreiras do som. A utilização de novos elementos musicais, tais como o ruído, é característica de uma clara abertura ao experimentalismo.

A introdução da música experimental no ensino coloca o aluno no centro da descoberta musical, através de experiências ou estratégias como a improvisação, e de processos de seleção de sons com intencionalidade, desenvolvendo uma escuta ativa e participante. É importante os alunos terem consciência do mundo sonoro, do ruído e do silêncio. A introdução destes conceitos, muitas vezes é mais fácil de assimilar nas crianças, porque elas revelam uma curiosidade acrescida em relação ao som, explorando novas sonoridades de forma intuitiva e natural.

A presente pesquisa almeja identificar e compreender as diversas vantagens que a mesma acrescenta no desenvolvimento da aprendizagem de uma criança.

Palavras-chave

Música experimental; criatividade; motivação; ruído; processo.

Abstract

This research proposes a reflection on the inherent problems of traditional teaching methods, while aiming to understand the benefits of including experimental music in the specialized art education, in order to complement traditional teaching. This research does not have the purpose to suppress the scholarly repertoire but intends to add to traditional education new teaching methods, more current and complete.

Experimental music explores not only the known limitations on the current musical genres in a certain period, but also the use of new elements, instruments, techniques, and new technologies, permeated by playfulness, autonomy, creativity, and sensitivity, facing the cultural diversity that we find in the acting context. In experimental music we find an audacity and an interest in breaking new sound barriers. The use of new musical elements, such as noise, are characteristic of a clear opening to experimentalism.

The introduction of experimental music in the curriculum places the student in the middle of the musical discovery, through experiences and strategies like the improvisation and the selection processes of sounds with intentionality, developing an active and participant listening. It is important for students to be aware of the sound world, of noise and silence. The introduction of these concepts is often easier for children to absorb, since they display an added curiosity relating to sound, exploring new sonorities in a natural and intuitive way.

This research longs to identify and understand different advantages for a better development of a child learning.

KEY WORDS:

Experimental music; creativity; motivation; noise; process.

Índice

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
1 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA ESCOLA	4
1.1 CARACTERIZAÇÃO DE CASTELO BRANCO	4
1.2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	5
2. PROJETO EDUCATIVO PARA O TRIÊNIO 2017-2020	7
2.1. VALORES E PRINCÍPIOS.....	7
2.2 A MISSÃO	7
2.2.1 <i>Os objetivos</i>	7
2.2.2 <i>As estratégias</i>	8
2.2.3 <i>O Ensino articulado</i>	10
2.2.4 <i>Os Princípios Reguladores no Âmbito Pedagógico</i>	11
3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA	12
3.1 – CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE DE PERCUSSÃO.....	12
3.2 – SÍNTESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PERCUSSÃO.....	14
3.2.1 – <i>Identificação do aluno de percussão</i>	14
3.2.2 – <i>Plano Anual de Estágio</i>	14
3.2.3 - <i>Critérios de avaliação</i>	15
3.2.4 <i>Objetivos Educativos</i>	17
3.2.5 – <i>Quantidade de Programa</i>	20
3.2.6 – <i>Planificação e Reflexão das aulas de instrumento</i>	29
3.3 – CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE DE CONJUNTO.....	36
3.4 – SÍNTESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA CLASSE DE CONJUNTO	36
3.4.1 – <i>Plano Anual de Estágio</i>	36
3.4.2 – <i>Critérios de Avaliação</i>	37
3.4.3 – <i>Planificação e Reflexão das aulas de conjunto</i>	38
4 – REFLEXÃO FINAL.....	41
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	43
1. ENSINO DE MÚSICA	44
2. O ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO EM PORTUGAL	46
2.1 ORGANIZAÇÃO	47
3. ENSINO DA MÚSICA: QUE PROBLEMAS?	48
3.1 REFLEXÃO SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO	48
4. MÚSICA EXPERIMENTAL	51
4.1 JOHN CAGE.....	53
4.2 VARÈSE	55
4.3 PROCESSO	56
4.4 RUÍDO	57
5. A INTRODUÇÃO DA MÚSICA EXPERIMENTAL NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO	58
5.1 CRIATIVIDADE.....	60
6. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO.....	61
7. METODOLOGIA	61
8. ATIVIDADES PRÁTICAS	65
8.1 ATIVIDADE 1 - PAISAGEM SONORA	66

8.2 ATIVIDADE 2 - EXPLORAR OS INSTRUMENTOS.....	68
8.3 ATIVIDADE 3 - AUDIÇÃO E PARTILHA DE IDEIAS	70
8.4 ATIVIDADE 4 - COMPOSIÇÃO/IMPROVISAÇÃO	72
8.5 ATIVIDADE 5 – O RUÍDO.....	73
8.6 ATIVIDADE 6– IMPROVISAÇÃO ORIENTADA	75
8.7 ATIVIDADE 7– IMPROVISAÇÃO ORIENTADA 2	76
8.8 ATIVIDADE 8– CRIAÇÃO DE UMA NOTAÇÃO PARA OS DIFERENTES PADRÕES SONOROS	77
8.9 ATIVIDADE 9 – IMPROVISAÇÃO ORIENTADA 3	80
9. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	82
10. BIBLIOGRAFIA.....	85
11.ANEXOS.....	89

Índice de Figuras

FIGURA 1 - CONCELHO DE CASTELO BRANCO	4
FIGURA 2- CONSERVATÓRIO REGIONAL DE CASTELO BRANCO.....	5
FIGURA 3 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (ESTES CRITÉRIOS APLICAM-SE A TODOS OS GRAUS, À EXCEÇÃO DO TERCEIRO PERÍODO NOS 2 ^o , 5 ^o E 8 ^o GRAUS.)	15
FIGURA 4 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (ESTES CRITÉRIOS APLICAM-SE NO TERCEIRO PERÍODO DOS 2 ^o , 5 ^o E 8 ^o GRAUS)	16
FIGURA 5 - MATRIZ DA PROVA DE ACESSO AO CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA E CANTO	16
FIGURA 6 - 4'33", JOHN CAGE.....	54
FIGURA 7 - OS MOMENTOS DA IA (KEMMIS, 1989). IN COUTINHO ET AL. (2009: 369)	63
FIGURA 8 - EXERCÍCIO (PAISAGEM SONORA).....	67
FIGURA 9 - IMPROVISACÃO LIVRE.....	78
FIGURA 10 - MEMÓRIA	78
FIGURA 11 - SOLO.....	78
FIGURA 12 - MOTIVOS CURTOS E RÁPIDOS	78
FIGURA 13 - SONS CONTÍNUOS.....	79
FIGURA 14 - DUOS	79
FIGURA 15 - CORTE SÚBITO.....	79
FIGURA 16 - ATAQUE	79

Lista de Tabelas

TABELA 1 - CARGA HORÁRIA SEMANAL.....	13
TABELA 2 – CRONOGRAMA DAS AULAS INDIVIDUAIS E DISTRIBUIÇÃO POR MESES.....	14
TABELA 3 - PROGRAMA ANUAL.....	20
TABELA 4 - QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE.....	20
TABELA 5 – PROGRAMA DAS PROVAS.....	20
TABELA 6 - PROGRAMA ANUAL.....	21
TABELA 7 – QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE.....	21
TABELA 8 – PROGRAMA DAS PROVAS.....	21
TABELA 9 - PROGRAMA ANUAL.....	22
TABELA 10 - QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE.....	22
TABELA 11 – PROGRAMA DAS PROVAS.....	22
TABELA 12 - PROGRAMA ANUAL.....	23
TABELA 13 - QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE.....	23
TABELA 14 - PROGRAMA DAS PROVAS.....	23
TABELA 15 - PROGRAMA ANUAL.....	24
TABELA 16 - QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE.....	24
TABELA 17 - PROGRAMA DAS PROVAS.....	25
TABELA 18 - PROGRAMA ANUAL.....	25
TABELA 19 - QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE.....	26
TABELA 20 - PROGRAMA DAS PROVAS.....	26
TABELA 21 - PROGRAMA ANUAL.....	26
TABELA 22 - QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE.....	27
TABELA 23 - PROGRAMA DAS PROVAS.....	27
TABELA 24 - PROGRAMA ANUAL.....	27
TABELA 25 - QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE.....	28
TABELA 26 - PROGRAMA DAS PROVAS.....	28
TABELA 27 - PLANIFICAÇÃO DA AULA 1.....	29
TABELA 28 - PLANIFICAÇÃO DA AULA 21.....	31
TABELA 29 - PLANIFICAÇÃO DA AULA 23.....	34
TABELA 30 - CRONOGRAMA DAS AULAS DE CLASSE CONJUNTO E DISTRIBUIÇÃO POR MESES.....	36
TABELA 31 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CLASSE DE CONJUNTO.....	37
TABELA 32 - PLANIFICAÇÃO DA AULA 1 E 2.....	38
TABELA 33 - PLANIFICAÇÃO DA AULA 27 E 28.....	39
TABELA 34 - PAISAGEM SONORA.....	66
TABELA 35 - EXPLORAR OS INSTRUMENTOS.....	68
TABELA 36 - AUDIÇÃO E PARTILHA DE IDEIAS.....	70
TABELA 37 - COMPOSIÇÃO/IMPROVISAÇÃO.....	72
TABELA 38 - O RUÍDO.....	73
TABELA 39 - IMPROVISAÇÃO ORIENTADA.....	75
TABELA 40 - IMPROVISAÇÃO ORIENTADA 2.....	76
TABELA 41 - CRIAÇÃO DE UMA NOTAÇÃO PARA OS DIFERENTES PADRÕES SONOROS.....	77
TABELA 42 - IMPROVISAÇÃO ORIENTADA 3.....	80

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

DECO- Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor

AVCR-DGS/ME - Aula lecionada por vídeo conferência regulamentada, ao abrigo das indicações da DGS e do ME

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 - CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE DE PERCUSSÃO SEGUNDO O GÊNERO (N=14)	13
GRÁFICO 2 - CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE DE CONJUNTO SEGUNDO O GÊNERO (N=45)	36
GRÁFICO 3 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O GÊNERO (N=16)	61

Índice de Anexos

ANEXO 1 - ATIVIDADE 1: PAISAGEM SONORA	90
ANEXO 2 - ATIVIDADE 8 (CRIAÇÃO DE UMA NOTAÇÃO PARA OS DIFERENTES PADRÕES SONOROS).....	102
ANEXO 3 - IMPROVISACÃO ORIENTADA 3	105

Introdução

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e Projeto do Ensino Artístico do 2º Ano de Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, foi desenvolvido o presente relatório de estágio que se encontra dividido em duas partes.

A primeira parte desenvolve-se no contexto da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do 2º Ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, realizado no Conservatório Regional de Castelo Branco, no ano letivo 2019/2020. O dossier da Prática de Ensino Supervisionada integra uma reflexão crítica em relação aos desafios, às atividades, estratégias e execução de técnicas vivenciadas diariamente, assim como uma caracterização socioeconómica de Castelo Branco; prática pedagógica e reflexões críticas da Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte apresenta o trabalho de investigação intitulado “A Introdução da Música Experimental no Ensino Artístico Especializado”, subdividida em duas componentes: a componente teórica, onde é apresentado um enquadramento conceptual, onde se realiza a revisão da literatura a respeito da temática abordada e são invocadas as problemáticas inerentes ao ensino da música tradicional, os conceitos específicos da música experimental e alguns dos métodos baseados na introdução da música experimental na sala de aula; na componente prática é descrito o estudo empírico realizado, a metodologia utilizada, a caracterização da amostra, os resultados obtidos e respetivas conclusões.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1 - Caracterização do Meio e da Escola

1.1 Caracterização de Castelo Branco

A cidade onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada é a Capital de concelho e distrito. Situa-se a Este no Interior de Portugal, na Região Centro (Beira Baixa) e sub-região da Beira Interior Sul, relativamente próxima da fronteira com Espanha, é a capital de distrito com uma posição central a nível nacional.



Figura 1 - Concelho de Castelo Branco¹

Concelho de Castelo Branco¹ Em termos demográficos, no último período intercensitário, a evolução populacional registou um ligeiro acréscimo no número de habitantes. Em 2001, a população residente no concelho situava-se nos 55.708 habitantes, tendo subido para os 56.109, em 2011, o que constitui uma variação positiva na ordem dos 0,7%, no entanto apenas duas das 25 freguesias registam um aumento de habitantes, são elas Castelo Branco (Sede de Concelho) e Alcains, todas as restantes sofreram uma redução demográfica. 63% dos residentes têm idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos.

Em termos sociais, trata-se de uma região cujo desenvolvimento assenta essencialmente nos rendimentos provenientes do setor primário, nomeadamente da agricultura e recursos naturais. Há na sede do concelho, uma zona industrial com alguma dinâmica, no entanto a implementação industrial não permite afirmar ainda que a sustentabilidade de Castelo Branco é predominantemente industrial. A zona industrial de Castelo Branco, caracteriza-se essencialmente pela presença de serviços, comércio e uma pequena representação em termos de indústria de transformação.

¹Fonte: <https://www.flickr.com/photos/9480263@N02/3731650800/>; acessado em janeiro de 2020.

Assume-se, deste modo, como um polo administrativo e económico de inegável atratividade para a Beira Interior, também por força da sua centralidade geográfica. Nos últimos anos, a região tem estado a ser dotada de uma rede viária que a aproxima dos grandes centros, subtraindo-a ao isolamento a que durante tantos anos foi votada.

Em 2012, segundo um estudo da DECO, foi considerada a segunda capital de distrito do país com melhor qualidade de vida. A cidade é muito ativa em termos de educação e cultura, com uma programação cultural rica e diversificada. Na educação, a cidade alberga o Instituto Politécnico de Castelo Branco e três mega agrupamentos que regem as escolas de ensino obrigatório, todos estes com protocolos com a escola de ensino artístico, o Conservatório Regional de Castelo Branco.

Para a promoção de eventos culturais conta com espaços com grande qualidade e recursos como o Cine-Teatro Avenida, Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco e a Associação Belgais-Centro para o Estudo das Artes.

1.2 - Caracterização da Escola



Figura 2- Conservatório Regional de Castelo Branco²

O Conservatório Regional de Castelo branco, localizado no Largo da Sé nº20, na cidade de Castelo Branco, é uma associação Cultural de utilidade pública sem fins lucrativos. Foi fundada pelo professor Carlos Gama, a 6 de dezembro de 1971, realizando programas oficiais. Posteriormente, foi constituído como Associação

² Fonte: <https://www.diariodigitalcastelobranco.pt/noticia/36410/>; acedido em janeiro de 2020.

Cultural, por escritura a 5 de dezembro de 1986. Um dos principais objetivos visava a formação de professores e instrumentistas, assim como o desenvolvimento da cultura na população de Castelo Branco.

Neste mesmo ano, já com um corpo discente de cerca de seiscentos alunos, o conservatório foi escolhido pela Secretária de Estado da Cultura, Maria Teresa Gouveia, como promotor das comemorações nacionais do Dia Da Música, recebendo também a medalha de Mérito Cultural.

O trabalho desenvolvido no Conservatório de Castelo Branco tem-se estendido ao longo dos anos a várias localidades e a vários organismos oficiais, como a Câmara Municipal de Castelo Branco e o Governo Civil do Distrito, a Fundação Calouste Gulbenkian, as Câmaras Municipais de Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão têm procurado dar o apoio material necessário para a realização de projetos, com uma esperança dos benefícios culturais que dele resultam.

O Conservatório desenvolveu o Projeto “Crescer com a Música”, onde abrangeu todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, públicas e privadas da cidade de Castelo Branco. O projeto deixou de ter um enquadramento legal, na altura em que o Ministério da Educação implementou a reforma de Organização Curricular e incluiu o ensino da música como atividade de complemento educativo.

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

Estão disponíveis praticamente todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde a iniciação até ao secundário.

Os resultados do trabalho do Conservatório têm sido muito positivos ao longo dos anos, realizando diversas masterclasses, seminários, conferências e concertos. Conta também com a colaboração de instrumentistas de vários pontos do país e do mundo, e de um corpo docente altamente qualificado, detentor de graus académicos superiores desde o antigo Bacherelato até ao Doutoramento, e de grande relevo artístico.

2. Projeto Educativo para o Triénio 2017-2020

Passamos agora a descrever o Projeto Educativo do CRCB - Conservatório Regional de Castelo Branco com um especial enfoque nos valores, a missão, os objetivos, as estratégias e as prioridades do Projeto e as estratégias de ação que o se concretizaram.

2.1. Valores e Princípios

Com base nas orientações do Ministério da Educação através do Informativo “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Educação, 2017), o Conservatório Regional de Castelo Branco para além dos valores que necessariamente devem estar sempre vigentes em qualquer sociedade democrática que respeita os direitos humanos, como escola de música e instituição cultural, guia-se por valores e princípios que dizem respeito não só ao âmbito do ensino-aprendizagem, como ao âmbito da arte e sua pertinência social. Assim, promovem-se os seguintes vetores e princípios:

- A tolerância e o humanismo;
- A responsabilidade e a criatividade;
- A cooperação e a autonomia;
- A solidariedade e a organização;
- A disciplina e a iniciativa.

2.2 A Missão

O projeto educativo é o documento que estabelece a orientação educativa da escola, contemplando princípios, valores, objetivos e estratégias através das quais se pretende cumprir a função educativa do mesmo. A missão principal do CRCB assenta fundamentalmente na promoção da formação integral e artística dos alunos, dispondo de uma variedade de atividades escolares que potenciam a aprendizagem musical dos mesmos.

Ao longo destes quase 50 anos ao serviço da música, o Conservatório propõe continuar a fomentar junto dos seus alunos um elevado sentido de responsabilidade, tolerância e rigor, proporcionando o desenvolvimento da criatividade em cada indivíduo. Impõe-se desta forma a prática de um ensino de qualidade, que vise a continuidade dos alunos no ensino superior de forma sustentada.

2.2.1 Os objetivos

O Conservatório Regional de Castelo Branco tem como objetivos gerais:

- Elevar o conhecimento global, artístico e musical;

- Valorizar a procura de conhecimento como elemento essencial ao desenvolvimento humano; valorizar as atividades de pendor intelectual e abstrato;
- Expandir a sua aplicação e divulgação;
- Estimular a noção de Estética Musical e Artística;
- Promover a formação integral do indivíduo e da comunidade;
- Desenvolver e aplicar os princípios de ética nas relações interpessoais na escola e com o meio;
- Fomentar a autonomia e capacidade organizativa.

O principal objetivo específico do Conservatório Regional de Castelo Branco, desde a sua formação, é o de promover a qualidade do ensino artístico especializado. Pretende-se ainda prosseguir com a dinamização do trabalho realizado junto da região, tornando a Escola numa instituição cada vez mais aberta à comunidade.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, (Branco, 2015) alguns dos objetivos do curso Básico são *“proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”*.

O Conservatório pretende prestar este serviço à comunidade escolar, potenciando os vários domínios de desenvolvimento dos nossos alunos através de ações que visem a sensibilização e motivação para a prática musical.

2.2.2 As estratégias

Neste triénio, estão a ser introduzidas algumas alterações na gestão curricular das Classes de Conjunto no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Estas alterações constituem a adoção de práticas utilizadas de forma generalizada há longo tempo na esmagadora maioria das escolas de música do ensino especializado, tanto no regime público como no particular.

De acordo com a portaria 223-A/2018 (Ministério da Educação e Ciência), onde se estabelece a estrutura curricular do curso básico de música (e, de igual forma, da 229-A/2018, relativa ao ensino secundário), entre o 5o e 9o ano, os alunos deverão ter uma carga horária mínima de dois tempos de 45 minutos de Formação Musical e dois tempos de 45 minutos de Classe de Conjunto.

Para além destas lições, deverá existir ainda um tempo de 45 minutos a distribuir livremente pela escola entre a Formação Musical e a Classe de Conjunto.

A distribuição horária praticada mantém-se em relação ao triénio anterior: no 5o e 6o ano, o tempo de 45 minutos livre é atribuído à Formação Musical, e, a partir do 7o ano, é atribuído à Classe de Conjunto. Entendem os órgãos pedagógicos do Conservatório Regional de Castelo Branco, que é da maior importância que os alunos do 5o e 6o ano possam frequentar três tempos de Formação Musical na fase inicial do

seu percurso formativo. Mais tarde, a partir do 7º ano, quando as bases teóricas, técnicas e sensoriais estiveram mais assentes e desenvolvidas, pode-se dar uma maior ênfase ao trabalho musical de conjunto, reduzindo os tempos de Formação Musical para dois e aumentando os de Classe de Conjunto para três.

De acordo com a referida portaria, o conceito de Classe de Conjunto integra Orquestras, Coros e Música de Câmara, sendo a distribuição interna dos tempos da responsabilidade da Direção Pedagógica e do Conselho Pedagógico de cada escola. O Conservatório Regional de Castelo Branco tem a obrigação de proporcionar aos seus alunos a formação mais exigente e alargada possível, dentro dos recursos disponíveis. Neste sentido, as opções pedagógicas tomadas devem estar sempre focadas no desenvolvimento global do aluno a médio prazo, não só no seu conforto atual, mas principalmente na eficácia da sua formação artística ao final de cada ciclo. Devem também ser fundamentadas na prática pedagógica, nos bons padrões nacionais e internacionais, bem como na investigação relevante na área.

É indubitável que uma formação coral e vocal constante, constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de um jovem músico (Clift et al. 2007; Hallam 2010; Sichivitsa 2003; entre outros).

O enorme impacto positivo que a prática coral constante tem no desenvolvimento do instrumento - bem como no desenvolvimento de diversas competências cognitivas em geral - está bem patente em diversos estudos realizados ao longo das últimas décadas. A prática coral constante é benéfica ao desenvolvimento das competências dos alunos em vários níveis, nomeadamente: controlo de respiração na performance instrumental; conhecimento aprofundado dos campos harmónicos; desenvolvimento da audição interior; desenvolvimento da memória auditiva; acesso a educação e cultura geral de repertórios e épocas estéticas; práticas de performance; cálculo e reprodução intervalar; autocontrolo da afinação individual e de conjunto; assimilação de técnicas de trabalho em conjunto; capacidade de interajuda; aprendizagem de preservação da saúde vocal; entre outros campos do desenvolvimento musical e humano. O impacto que esta área do desenvolvimento musical tem nas próprias competências específicas no instrumento é enorme.

Desta forma, o Conservatório Regional de Castelo Branco tem o dever de proporcionar esta formação a todos os seus alunos, cumprindo assim o seu papel de formador integral. Neste sentido, a escola estruturou o seu plano curricular para que pelo menos um dos tempos de Classe de Conjunto seja destinado obrigatoriamente à frequência de Coro, cuja organização se desenvolverá de forma integrada em patamares de desenvolvimento dependentes da faixa etária (coros de 2 vozes e coros de 4 vozes, de acordo com a etapa de formação de cada aluno).

Por outro lado, é muitíssimo relevante que todos os alunos de instrumento tenham acesso à Classe de Conjunto instrumental (orquestras, música de câmara, etc.). Neste sentido, o Conservatório Regional de Castelo Branco organizou os seus horários e oferta curricular no sentido de não excluir nenhum aluno desta formação. Assim, para

os alunos de instrumentos de orquestra, no triênio em vigor haverá Orquestras distribuídas por faixas etárias, para que todos possam fazer a sua formação de Orquestra integrados num grupo pedagogicamente adequado, com trabalho de desenvolvimento de conjunto dedicado especificamente à sua etapa de formação. O trabalho pedagógico nas diferentes orquestras é olhado de forma integrada, de maneira a que o crescimento seja organizado por etapas definidas e interligadas. Assim, o Conservatório dispõe de Orquestras de Sopros, Guitarras e Cordas desde os anos iniciais até às etapas mais avançadas da formação, com patamares intermédios.

No que diz respeito à população escolar de alunos de instrumentos que não têm orquestra - piano, canto, acordeão, etc. - existe a mesma preocupação. Tipicamente, esta população escolar tem uma forte formação coral ao longo do seu percurso escolar, mas a formação em Classe de Conjunto instrumental é essencial para o seu crescimento enquanto estudantes de música. Desta forma, o Conservatório organizou uma série de percursos possíveis por forma a proporcionar também estes alunos uma formação integral, transversal e diversificada, seja através de Classes Orff, Ensembles de Acordeão e Música de Câmara.

Os órgãos pedagógicos do Conservatório Regional de Castelo Branco definiram que, para os alunos de instrumentos de orquestra, só um plano curricular que contemple a obrigatoriedade de frequência de, no mínimo, um tempo de Coro e um tempo de Orquestra em todos os graus do ensino articulado (do 1o ao 8o) promove uma formação musical e artística aprofundada, diversificada e global.

Estas linhas fundamentais de estruturação representam o mínimo indispensável de formação, de acordo com o quadro legal e as opções pedagógicas.

2.2.3 O Ensino articulado

No ensino articulado, a frequência de mais tempos de Orquestra, Coro, Ensembles ou Música de Câmara é disponibilizada pelo Conservatório sem custos, para que os alunos possam ter acesso a uma formação ainda mais completa, seja por vontade própria, seja por conselho do professor de Instrumento, Formação Musical ou Classe de Conjunto.

Todo este processo de estruturação curricular das Classes de Conjunto exige um grande esforço de organização do Conservatório, bem como de alocação de meios físicos e humanos.

Trata-se, no entanto de um esforço com uma finalidade clara: proporcionar a todos os alunos a melhor formação musical e artística possível, num percurso integral, diverso, sólido e global, contribuindo para a formação de melhores músicos, amadores e seres humanos.

Para além disso, procurando ir ao encontro do cumprimento dos objetivos propostos, o Conservatório pretende criar condições para a realização das seguintes ações públicas elencadas no plano de atividades, que incluem, por norma:

- Concertos de Natal, Páscoa, Final de Ano Letivo;
- Concertos em colaboração com outras instituições da cidade e região;
- Concertos em Idanha-a-Nova, Vila Velha de Rodão e Alcains;
- Múltiplas audições e concertos internos;
- Master classes destinadas a diversos instrumentos;
- Audições interdisciplinares estimulando e dinamizando a cooperação entre alunos de diferentes instrumentos;
- Audições de excelência, premiando os alunos que realizam um trabalho de excelência;
- Concurso Interno, estimulando a participação dos alunos neste tipo de eventos;
- Realização de intercâmbios, permitindo a interação de alunos de diferentes escolas;
- Visitas de estudo, possibilitando aos alunos um contato direto com a realidade musical ou de outras áreas;
- Demonstração e Ronda de Instrumentos, por forma a promover o contato direto com os alunos de 1.º Ciclo, a fim de potenciar o gosto e interesse pela música, motivando-os dessa forma para possível ingresso no Conservatório Regional de Castelo Branco;
- Realização de palestras, debates e conferências em torno de temáticas musicais;
- “Festival de Guitarra”, que se tem afirmado como um marco importante na evolução e dinamização da guitarra.
- Continuação do Passaporte Musical, iniciativa que fomenta a integração dos alunos e famílias na vida musical da região;
- Estabelecimento de protocolos e parcerias com entidades representativas no distrito, com o intuito de alargar a oferta educativa do Conservatório;
- Criação de novos cursos na oferta educativa, alargando o leque de escolha dos alunos;
- Criação de novos polos educativos;
- Sensibilização de novos públicos.

2.2.4 Os Princípios Reguladores no Âmbito Pedagógico

Definem-se de seguida os princípios que deverão servir de guia para a operacionalização do projeto no âmbito da ação pedagógica:

- Nos dias de hoje, formar músicos e cidadãos responsáveis, implica um investimento acrescido, quer no desenvolvimento de competências de aprendizagem, quer na exposição do resultado final. É fundamental que as diversas áreas curriculares centralizem a sua ação no bom desenvolvimento e aplicação dos programas, na sua exposição à comunidade escolar, para um melhor acompanhamento e organização do seu trabalho, e na apresentação pública dos resultados através da promoção e participação em concertos.

- Para a concretização do acima exposto é fundamental que os alunos sejam vistos como sujeitos em construção e como elos de construção de uma escola que se quer viva, autónoma, criativa e ativa. Assim, tratando-se de uma escola artística, deve-se ter em linha de conta a promoção do direito à diferença individual do músico em formação;
- Na mesma linha de conta, deve-se evidenciar ainda a diferença que a própria instituição pode fazer, através de projetos pedagógicos inovadores que, recusando a perpetuação dos valores do sistema, se ajustem a uma aposta na mudança e na aproximação a realidades musicais sempre atualizadas e diversificadas, desde que esteticamente e cientificamente enquadradas no domínio da música enquanto arte literária;
- Para que a capacidade de aprendizagem dos alunos seja desenvolvida, torna-se necessário melhorar as condições que apoiem carências individualizadas, detetar-se e estimular-se aptidões específicas, sempre apostando no enriquecimento da autoconfiança, autoestima e valorização pessoal;
- Para que a capacidade pedagógica dos professores seja também desenvolvida e aplicada da melhor forma, é necessário promover e ajudar a desenvolver as suas qualidades como músicos. Criar-se-ão oportunidades para a sua formação contínua e desenvolvimento artístico.

3 - Prática Pedagógica

3.1 - Caracterização da classe de percussão

O principal objetivo deste capítulo é a caracterização da classe, na qual ocorre a prática de ensino supervisionada. A classe de percussão é dividida por dois professores, Nuno João Casteleira e Vasco Fazendeiro. O primeiro começou a lecionar no Conservatório no ano letivo de 2014/15 mantendo-se até ao presente e o segundo iniciou as suas funções em 2016.

Integra 14 alunos, maioritariamente do sexo masculino (13), apenas um do sexo feminino, sendo distribuídos da seguinte forma: 10 para o prof. Nuno João Casteleira e 4 para o prof. Vasco Fazendeiro.

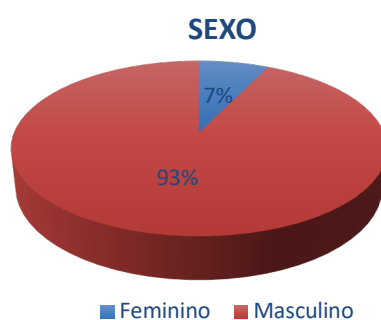


Gráfico 1 - Caracterização da classe de Percussão segundo o género (n=14)

No início do ano letivo, a idade dos alunos estava compreendida entre os oito e os quatorze anos, sendo que, a maioria dos alunos tinha já completado mais um ano de idade, aquando da prática de ensino supervisionada.

Todos os alunos frequentam o ensino Básico, à exceção de uma aluna que frequenta a Iniciação. O aluno, ao qual este documento reporta a suas aulas individuais, frequenta o 9º ano (5º grau) no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, em Castelo Branco.

O plano curricular do Ensino Artístico Vocacional da Música segue a seguinte estrutura:

Tabela 1 - Carga horária semanal

Disciplina	Carga horária semanal
Formação Musical	90 minutos
Instrumento	45 minutos
Classe de Conjunto	90+45 minutos

As classes de conjunto disponíveis na escola são: Coro, Orquestra Sinfónica, Orquestra de Sopros, Orquestra de Cordas, Big Band e Instrumental Orff. O aluno em questão tem 90 minutos de orquestra sinfónica e 45 minutos de Coro.

3.2 - Síntese da prática pedagógica de percussão

3.2.1 - Identificação do aluno de percussão

Instrumento Percussão

Idade 15 anos

Curso Básico Articulado – 5ºGrau

O aluno iniciou os seus estudos musicais aos 10 anos de idade, no Conservatório Regional de Castelo Branco. Foi sempre um aluno empenhado, que demonstrou interesse pela aprendizagem em todas as áreas, colaborando afincadamente em todas as atividades propostas.

A idade do aluno é caracterizada por muitas mudanças fisiológicas acompanhadas por mudanças emocionais, cognitivas e sociais. Esta fase caracteriza-se pela constante busca da identidade, o que cria um certo grau de tensão. Contudo, nunca apresentou problemas de assiduidade, pontualidade ou comportamento. É de salientar que o Encarregado de Educação demonstra bastante interesse e preocupação.

No que diz respeito às opções metodológicas, o professor procurou sempre que o aluno pensasse, questionasse e investigasse.

3.2.2 - Plano Anual de Estágio

Tabela 2 - Cronograma das aulas individuais e distribuição por meses

Meses	Dias					Total mensal
Setembro	18	25				2
Outubro	2	9	16	21	23	5
Novembro	6	13	19	27		4
Dezembro	4	11				2
Janeiro	8	15	22	29		4
Fevereiro	3	5	12			3
Março	4	11				2
Abril	15	22	29			3
Maiο	6	13	20	27		4
Junho	3	17	24			3
					Total	32

3.2.3 - Critérios de avaliação

Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos Indicadores da Avaliação	%	%
Atitudes e Valores	Autonomia Autoconfiança Socialização Motivação Postura Civismo	Assiduidade e Pontualidade. Apresentação do Material necessário. Interesse e Empenho Método de Estudo Cumprimento das tarefas atribuídas Regularidade e qualidade do estudo. Respeito pelos outros, pelo material e equipamento escolar.	Observação Direta	10%	Avaliação Contínua
Cognitivos	Domínio dos Conteúdos Programáticos Evolução na Aprendizagem	Coordenação psicomotora Sentido de pulsação, ritmo, harmonia, fraseado Qualidade do som trabalhado Realização de diferentes articulações e dinâmicas Utilização de <i>stickings</i> corretos Fluência de leitura Agilidade e segurança na execução Respeito pelo andamento das obras Capacidade de concentração Memória Enquadramento do estilo da obra Autocrítica Reação face a repertório novo	<i>Execução:</i> Observação direta Cumprimento da quantidade de repertório	20% 20%	Avaliação Contínua
Trabalho Autónomo	Compromisso Autonomia Apreensão Metodologia Regularidade Responsabilidade	Promover o trabalho do repertório de memória Trabalhar a autonomia na preparação de repertório Procura de ferramentas para resolução de problemas por parte do aluno Dinamização da aprendizagem em pares	Observação Direta	20%	Avaliação Contínua
Artísticos	Sentido de Espetáculo Responsabilidade Artística Compromisso Artístico Qualidade de Execução	Postura em Palco Sentido de fraseado Qualidade sonora Realização de diferentes articulações e dinâmicas Fluência Agilidade e segurança na execução Manutenção do andamento que as obras determinam Capacidade de concentração Memória Autocrítica	Provas Trimestrais	30%	Avaliação Periódica

Figura 3 - Critérios de Avaliação (Estes critérios aplicam-se a todos os graus, à exceção do terceiro período nos 2^o, 5^o e 8^o graus.)

Domínio da Avaliação	CrITÉrios Gerais	CrITÉrios Específicos	Instrumentos Indicadores da Avaliação		%
Atitudes e Valores	Autonomia Autoconfiança Socialização Motivação Postura Civismo	Assiduidade e Pontualidade. Apresentação do Material necessário. Interesse e Empenho Método de Estudo Cumprimento das tarefas atribuídas Regularidade e qualidade do estudo. Respeito pelos outros, pelo material e equipamento escolar.	Observação Direta	15%	Avaliação Contínua
Cognitivos	Domínio dos Conteúdos Programáticos Evolução na Aprendizagem	Coordenação psicomotora Sentido de pulsação, ritmo, harmonia, fraseado Qualidade do som trabalhado Realização de diferentes articulações e dinâmicas Utilização de <i>stickings</i> corretos Fluência de leitura Agilidade e segurança na execução Respeito pelo andamento das obras Capacidade de concentração Memória Enquadramento do estilo da obra Autocrítica Reação face a repertório novo	Execução: Observação direta	30% 25%	Avaliação Contínua
Trabalho Autónomo	Compromisso Autonomia Apreensão Metodologia Regularidade Responsabilidade	Promover o trabalho do repertório de memória Trabalhar a autonomia na preparação de repertório Procura de ferramentas para resolução de problemas por parte do aluno Dinamização da aprendizagem em pares	Observação Direta	30%	Avaliação Contínua
Artísticos	Sentido de Espetáculo Responsabilidade Artística Compromisso Artístico Qualidade de Execução	Postura em Palco Sentido de fraseado Qualidade sonora Realização de diferentes articulações e dinâmicas Fluência Agilidade e segurança na execução Manutenção do andamento que as obras determinam Capacidade de concentração Memória Autocrítica	Provas Globais Recital (8ºG.)	40%	Avaliação Periódica

Figura 4 - Critérios de Avaliação (Estes critérios aplicam-se no terceiro período dos 2º, 5º e 8º graus)

MATRIZ DA PROVA DE ACESSO AO CURSO SECUNDÁRIO DE MÚSICA E CANTO

Objetivos	Conteúdos	CrITÉrios de Avaliação	Cotação
Avaliar as capacidades de domínio técnico e artístico a fim de selecionar e seriar os candidatos ao ingresso no Curso Secundário de Música e Canto.	1 Escala até sete alterações, relativa menor natural, harmónica e melódica e cromática (2 oitavas, 4 baquetas, [3 e 4])	Postura	15%
	Arpejos correspondentes, até sete alterações, relativa menor, com inversões (2 oitavas, 4 baquetas, [1,2,3,4])	Domínio da Partitura	15%
		Fraseado	15%
	1 Obra de Lâminas	Sonoridade	15%
	1 Obra de Tímpanos	Articulação	15%
	2 Obras de Caixa	Compreensão Formal e Estilística	10%
	1 Leitura à primeira vista num instrumento de lâminas	Dificuldade do Programa	15%

O programa apresentado nesta prova deve ser de dificuldade equiparada ao abaixo indicado na secção do 5º Grau.

Figura 5 - Matriz da Prova de Acesso ao Curso Secundário de Música e Canto

3.2.4 Objetivos Educativos

Os objetivos da disciplina foram organizados consoante os níveis de ensino. Os objetivos gerais vão de encontro aos objetivos do departamento, sendo coincidentes com o Projeto Educativo do Conservatório Regional de Castelo Branco e o que é esperado do Ensino Artístico Especializado da Música.

Os objetivos específicos têm em vista definir as metas mínimas a atingir em determinado ano ou grau de ensino da Percussão. Uma boa forma de entender o pretendido, sugere-se que a leitura de cada ponto seja precedida de “O aluno deverá ser capaz de...”.

2^o Ciclo do Ensino Básico – 5^o /6^o Anos – 1^o /2^o Graus

Objetivos Gerais

- Fomentar a integração do aluno na classe de percussão e no ambiente escolar característico do Conservatório.
- Promover o gosto pela Música em geral e pelos instrumentos de percussão em específico.
- Estimular as capacidades musicais dos alunos.
- Fomentar a continua aprendizagem e evolução de conhecimentos.
- Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos da execução instrumental.
- Desenvolver a musicalidade e interpretação.
- Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado, tendo uma visão holística pessoal.
- Fomentar a participação em apresentações publicas.

Objetivos Específicos

- Estabelecer o primeiro contacto com os instrumentos e conhecimento das suas especificidades de execução.
- Desenvolver a coordenação psicomotora.
- Desenvolver o sentido de pulsação, ritmo, fraseado.
- Adquirir uma correta postura corporal e equilíbrio na abordagem aos instrumentos.
- Desenvolver o controlo técnico básico dos instrumentos de percussão.
- Desenvolver a realização de diferentes articulações e dinâmicas.
- Desenvolver a igualdade sonora.
- Adquirir corretos hábitos de estudo diário, de leitura à primeira vista e de uso do metrónomo.
- Desenvolver as capacidades de concentração, memória e improvisação.
- Desenvolver a capacidade critica e autocritica, adquirindo autonomia para revolver problemas advindos da prática dos instrumentos.

3º Ciclo do Ensino Básico – 7º /8º /9º Anos – 3º /4º /5º Graus

Objetivos Gerais

- Desenvolver todos os parâmetros propostos nos anos anteriores.
- Adaptar o repertório para potenciar a evolução de aspetos rítmicos, técnicos, expressivos, de dinâmicas e de memória.
- Requalificar a importância de hábitos de estudo corretos assim como de audição musical.
- Desenvolver o sentido de responsabilidade ao nível do estudo, da organização pessoal e da atitude cívica.
- Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos da execução instrumental.
- Ser capaz de realizar apresentações públicas.

Objetivos Específicos

- Desenvolver a coordenação psicomotora.
- Desenvolver o sentido de pulsação, ritmo, fraseado.
- Adquirir uma correta postura corporal e equilíbrio na abordagem aos instrumentos.
- Desenvolvimento da apreensão da técnica de quatro baquetas em cada mão, dominando os movimentos de abertura e fecho das mesmas, bem como de rotação.
- Ter capacidade de coordenar movimentos regulares e equilibrados em tempos rápidos e lentos (mãos separadas e alternadas).
- Ser capaz de executar trémolos em velocidades moderadas, nos vários instrumentos e fazendo uso das diferentes técnicas.
- Desenvolver a realização de diferentes articulações e dinâmicas.
- Compreender a maioria dos símbolos musicais usados na notação para percussão.
- Adquirir corretos hábitos de estudo diário, leitura à primeira vista e uso do metrónomo.
- Desenvolver a capacidade crítica e autocrítica.

5º Grau

Objetivos Específicos

- Adquirir a noção de diferentes sons que se podem obter nos instrumentos trabalhados, através do uso de diferentes baquetas e da exploração de todos os locais possíveis de execução nos mesmos.
- Ser capaz de preparar sozinho e executar as pequenas peças.

Ensino Secundário – 10^o /11^o /12^o Anos – 6^o /7^o /8^o Graus

Objetivos Gerais

- Aperfeiçoar e amadurecer técnica e musicalmente as competências adquiridas no Curso Básico de Percussão.
- Iniciar a abordagem de repertórios mais exigentes.
- Ser capaz de executar obras de diferentes estilos musicais.
- Ser capaz de se apresentar em várias audições e projetos desenvolvidos pela escola.
- Ser capaz de tocar a solo e em grupo com desenvoltura, precisão e conhecimento geral da obra.
- Aumentar o conhecimento de repertório orquestral.
- Participar em contextos que potenciem o estímulo da musicalidade do aluno, a iniciativa e o sentido crítico, visando o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança.

Objetivos Específicos

- Desenvolver o domínio das técnicas e afinação dos instrumentos de percussão.
- Classificar corretamente os instrumentos de percussão e conhecer as suas características e possibilidades sonoras.
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de montagem, combinação e afinação dos instrumentos.
- Desenvolver o controlo da independência e equilíbrio do corpo, braços, mãos, dedos e baquetas.
- Ser capaz de adequar a escolha de baquetas em função do instrumento, acústica, articulação e estilo musical.
- Ser capaz de transmitir as noções elementares sobre o uso atual dos instrumentos de percussão.

7^o Grau

Objetivos Específicos

- Adquirir o controlo de células rítmicas que integrem todas as figuras em diferentes métricas.
- Desenvolver o controlo dos rudimentos, rufo aberto, rufo fechado na caixa e diferentes tipos de trémolos nos tímpanos, lâminas, multipercussão e outros.
- Adquirir o controlo dos gestos e movimentos possíveis de aplicação em cada situação.

8^o Grau

Objetivos Específicos

- Ser capaz de realizar um recital a solo.
- Aumentar o conhecimento do repertório orquestral.
- Ter noções de afinação dos instrumentos de percussão.

3.2.5 - Quantidade de Programa

1º Grau

Tabela 3 - Programa Anual

PROGRAMA ANUAL	
Escalas	Até uma alteração
Arpejos correspondentes	Até uma alteração (2oitavas, 2 baquetas)
Caixa	Developing Dexterity for Snare Drum – Mitchell Peters: Basic Stroke Patterns Studies for Snare Drum – Elementary – Sigmund Fink: Estudos 1 a 24. Elementary Snare Drum Studies – Mitchell Peters: Estudos 1 a 30 aprox.
Tímpanos	Studies for Timpani – Elementary – Sigmund Fink: Estudos 1 a 12. Etude fur Timpani – Richard Hochrainer: Estudos 1 a 5.
Marimba	Graded Music for Tuned Percussion – Ian Wright & Kevin Hathway: 3 ou 4 melodias à escolha
Vibrafone	Vibraphone Technique – Dampening and Pedaling Studies – David Friedman: Estudo 1

Tabela 4 - Quantidade Programática por Trimestre

QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE		
1º Período	2º Período	3º Período
8 Estudos de Caixa.	6 Estudos de Caixa.	5 Estudos de Caixa.
1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.
2 estudos de Tímpanos	2 estudos de Tímpanos	2 estudos de Tímpanos

Tabela 5 - Programa das Provas

PROGRAMA DAS PROVAS					
1º Período	%	1º Semestre	%	2º Semestre	%
		2º Período		3º Período	
Duas escalas e arpejos até uma alteração.	20%	Duas escalas e arpejos até uma alteração.	20%	Duas escalas e arpejos até uma alteração.	20%
1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%
1 Estudo de Lâminas.	30%	1 Estudo de Lâminas.	30%	1 Estudo de Lâminas.	30%
1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%

2º Grau

Tabela 6 - Programa Anual

PROGRAMA ANUAL	
Escala	Até três alterações e relativa menor natural (2 oitavas, 2 baquetas)
Arpejos correspondentes	Até três alterações e relativa menor natural (2 oitavas, 2 baquetas)
Caixa	Developing Dexterity for Snare Drum – Mitchell Peters: Basic Stroke Patterns e Double Stroke Patterns Studies for Snare Drum – Elementary – Sigmund Fink: Estudos 25 a 34. Elementary Snare Drum Studies – Mitchell Peters: Estudos 30 até ao final.
Tímpanos	Studies for Timpani – Elementary – Sigmund Fink: Estudos 13 a 24 Etude fur Timpani – Richard Hochrainer: Estudos 6 a 12.
Marimba	Graded Music for Tuned Percussion – Ian Wright & Kevin Hathway: 3 ou 4 melodias à escolha
Vibrafone	Vibraphone Technique – Dampening and Pedaling Studies – David Friedman: Estudo 2 a 4

Tabela 7 - Quantidade Programática por Trimestre

QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE		
1º Período	2º Período	3º Período
5 Estudos de Caixa.	5 Estudos de Caixa.	5 Estudos de Caixa.
1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.
2 estudos de Tímpanos	2 estudos de Tímpanos	2 estudos de Tímpanos

Tabela 8 - Programa das Provas

PROGRAMA DAS PROVAS					
1º Período	%	1º Semestre	%	2º Semestre	%
		2º Período		3º Período	
Uma escala maior e relativa menor, com arpejos.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos.	20%
1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%
1 Estudo de Lâminas.	30%	1 Estudo de Lâminas.	30%	1 Estudo de Lâminas.	30%
1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%

3º Grau

Tabela 9 - Programa Anual

PROGRAMA ANUAL	
Escalas	Até cinco alterações, relativa menor natural e harmónica e cromática (2 oitavas, 4 baquetas, [3 e 4])
Arpejos correspondentes	Até cinco alterações, relativa menor, com inversões (2 oitavas, 4 baquetas [1,2,3,4])
Caixa	<i>Developing Dexterity for Snare Drum</i> – Mitchell Peters: Basic Stroke Patterns, Double Stroke Patterns e Buzz Stroke Patterns. <i>Studies for Snare Drum – Elementary</i> – Sigmund Fink: Estudos 35 a 40. <i>Studies for Snare Drum – Shifts and Accents</i> – Sigmund Fink: Estudos 1 a 8. <i>Studies for Snare Drum – The Roll</i> – Sigmund Fink: Estudos 1 a 3. <i>Intermediate Snare Drum Studies</i> – Mitchell Peters: Estudos I a VI e 1 a 6. <i>Roll Control</i> – Andy White.
Tímpanos	<i>Studies for Timpani – Elementary</i> – Sigmund Fink: Estudos 26 a 30. <i>Etude fur Timpani</i> – Richard Hochrainer: Estudos 13 a 18.
Marimba	<i>Petit Etudes pour Marimba</i> – Alain Londeix: três estudos entre Estudos 1 a 4. <i>20 Children’s Songs for Marimba</i> – Bart Quartier: canções à escolha entre 1 e 3.
Vibrafone	<i>Vibraphone Technique – Dampening and Pedaling Studies</i> – David Friedman: três estudos entre Estudos 3 a 5.
Leituras à 1ª vista / Análise	Exercícios de leitura à 1ª vista

Tabela 10 - Quantidade Programática por Trimestre

QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE		
1º Período	2º Período	3º Período
2 Estudos de Caixa.	2 Estudos de Caixa.	2 Estudos de Caixa.
1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.
2 estudos de Tímpanos	2 estudos de Tímpanos	2 estudos de Tímpanos

Tabela 11 - Programa das Provas

PROGRAMA DAS PROVAS					
1º Período	%	1º Semestre	%	2º Semestre	%
		2º Período		3º Período	
Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%
1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%
1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%
1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%

1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%
---	----	--------------------------------------	----	--------------------------------------	----

4º Grau

Tabela 12 - Programa Anual

PROGRAMA ANUAL	
Escalas	Até sete alterações, relativa menor natural, harmônica e melódica e cromática (2 oitavas, 4 baquetas, [3 e 4])
Arpejos correspondentes	Até sete alterações, relativa menor, com inversões (2 oitavas, 4 baquetas [1,2,3,4])
Caixa	<i>Developing Dexterity for Snare Drum</i> – Mitchell Peters: Basic Stroke Patterns, Double Stroke Patterns e Buzz Stroke Patterns. <i>Studies for Snare Drum – Elementary</i> – Sigmund Fink. <i>Studies for Snare Drum – Shifts and Accents</i> – Sigmund Fink: Estudos 9 a 12. <i>Studies for Snare Drum – The Roll</i> – Sigmund Fink: Estudos 5 a 7. <i>Intermediate Snare Drum Studies</i> – Mitchell Peters: Estudos I a VII a XII e 7 a 13. <i>Roll Control</i> – Andy White.
Tímpanos	<i>Studies for Timpani – Elementary</i> – Sigmund Fink. <i>Etude fur Timpani</i> – Richard Hochrainer: Estudos 19 a 24. <i>Fundamental Method for Timpani</i> – Mitchell Peters: <i>Legato etudes</i> .
Marimba	<i>Petit Etudes pour Marimba</i> – Alain Londeix: três estudos entre Estudos 5 a 8. <i>20 Children's Songs for Marimba</i> – Bart Quartier: canções à escolha entre 2 e 5.
Vibrafone	<i>Vibraphone Technique – Dampening and Pedaling Studies</i> – David Friedman: três estudos entre Estudos 5 a 10.
Leituras à 1ª vista / Análise	Exercícios de leitura à 1ª vista

Tabela 13 - Quantidade Programática por Trimestre

QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE		
1º Período	2º Período	3º Período
2 Estudos de Caixa.	2 Estudos de Caixa.	2 Estudos de Caixa.
1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.
1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos

Tabela 14 - Programa das Provas

PROGRAMA DAS PROVAS					
1º Período	%	1º Semestre	%	2º Semestre	%
		2º Período		3º Período	
Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%
2 Estudo de Caixa.	25%	2 Estudo de Caixa.	25%	2 Estudo de Caixa.	25%

1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%
1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%
1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Marimba	5%

5^o Grau

Tabela 15 - Programa Anual

PROGRAMA ANUAL	
Escalas	Até sete alterações, relativa menor natural, harmónica e melódica e cromática (2 oitavas, 4 baquetas, [3 e 4])
Arpejos correspondentes	Até sete alterações, relativa menor, com inversões (2 oitavas, 4 baquetas [1,2,3,4])
Caixa	<i>Developing Dexterity for Snare Drum</i> – Mitchell Peters: Basic Stroke Patterns, Double Stroke Patterns e Buzz Stroke Patterns. <i>Portraits in Rhythm: 50 Studies for Snare Drum</i> – Anthony Cirone. <i>Studies for Snare Drum – Shifts and Accents</i> – Sigmund Fink. <i>Studies for Snare Drum – The Roll</i> – Sigmund Fink. <i>Intermediate Snare Drum Studies</i> – Mitchell Peters: Estudos I a VII a XII e 7 a 13. <i>Roll Control</i> – Andy White. <i>150 Rudimental Solos</i> – Charles Wilcoxon: solos 1 a 4.
Tímpanos	<i>Studies for Timpani – Elementary</i> – Sigmund Fink. <i>Studies for Timpani – Vol. 2</i> – Sigmund Fink. <i>Etude fur Timpani</i> – Richard Hochrainer: Estudos 25 a 29 e 41. <i>Fundamental Method for Timpani</i> – Mitchell Peters: <i>Legato etudes</i> e <i>Staccato etudes</i> .
Multipercussão	<i>Percussion Recital Series</i> – Steve Houghton e George Nishigami. <i>Studies in Solo Percussion</i> – Morris Goldenberg. <i>The Contemporary Percussionist</i> – Michael Udow e Chris Watts: Estudos 1 a 3.
Marimba	<i>Petit Etudes pour Marimba</i> – Alain Londeix: três estudos entre Estudos 5 a 8. <i>20 Children’s Songs for Marimba</i> – Bart Quartier: canções à escolha entre 6 e 10.
Vibrafone	<i>Vibraphone Technique – Dampening and Pedaling Studies</i> – David Friedman: três estudos entre Estudos 8 e 10.
Leituras à 1ª vista / Análise	Exercícios de leitura à 1ª vista

Tabela 16 - Quantidade Programática por Trimestre

QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE		
1 ^o Período	2 ^o Período	3 ^o Período
1 Obra de Caixa.	1 Obra de Caixa.	1 Obra de Caixa.
1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.	1 Obra de Lâminas.
1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos

Tabela 17 - Programa das Provas

PROGRAMA DAS PROVAS					
1 ^o Período	%	1 ^o Semestre	%	2 ^o Semestre	%
		2 ^o Período		3 ^o Período	
Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%
2 Estudo de Caixa.	25%	2 Estudo de Caixa.	25%	2 Estudo de Caixa.	25%
1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%
1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%
1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Marimba	5%

6^o Grau

Tabela 18 - Programa Anual

PROGRAMA ANUAL	
Escalas	Todas as escalas e modos (3 oitavas, 4 baquetas, [3 e 4])
Arpejos correspondentes	Todos os arpejos das escalas e modos (3 oitavas, 4 baquetas [1,2,3,4])
Caixa	<i>Developing Dexterity for Snare Drum</i> – Mitchell Peters. <i>Portraits in Rhythm: 50 Studies for Snare Drum</i> – Anthony Cirone. <i>Intermediate Snare Drum Studies</i> – Mitchell Peters: Estudos 26 a 32. <i>Roll Control</i> – Andy White. <i>150 Rudimental Solos</i> – Charles Wilcoxon: solos 5 a 10.
Tímpanos	<i>Etude fur Timpani</i> – Richard Hochrainer: Estudos 30 a 34. <i>Fundamental Method for Timpani</i> – Mitchell Peters: <i>Legato etudes e Staccato etudes.</i> <i>School For Timpani</i> – Franz Krüger: Estudo 45. <i>Musical Studies for Pedal Timpani</i> – Nick Woud: Um estudo à escolha.
Multipercussão	<i>Studies in Solo Percussion</i> – Morris Goldenberg. <i>The Contemporary Percussionist</i> – Michael Udow e Chris Watts: Estudos 4.
Marimba	<i>20 Children's Songs for Marimba</i> – Bart Quartier: canções à escolha entre 11 e 14. <i>Four Mallets Method for Marimba</i> – James Moyer.
Vibrafone	<i>Marimbetudes</i> – Michael Burrit: estudo 1 ou 2. <i>Vibraphone Technique – Dampening and Pedaling Studies</i> – David Friedman.

Leituras à 1ª vista / Exercícios de leitura à 1ª vista
Análise

Tabela 19 - Quantidade Programática por Trimestre

QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE		
1º Período	2º Período	3º Período
1 Obra de Caixa.	1 Obra de Caixa.	1 Obra de Caixa.
1 Obra de Marimba.	1 Obra de Marimba.	1 Obra de Marimba.
1 Obra de Vibrafone.	1 Obra de Vibrafone.	1 Obra de Vibrafone.
1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos

Tabela 20 - Programa das Provas

PROGRAMA DAS PROVAS					
1º Período	%	1º Semestre	%	2º Semestre	%
		2º Período		3º Período	
Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	15%
1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	20%
1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	20%
1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	20%
1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Estudo de Multipercussão	20%
				1 Leitura à primeira vista de Marimba	5%

7º Grau

Tabela 21 - Programa Anual

PROGRAMA ANUAL	
Escalas	Todas as escalas e modos (3 oitavas, 4 baquetas, [3 e 4])
Arpejos correspondentes	Todos os arpejos das escalas e modos (3 oitavas, 4 baquetas [1,2,3,4])
Caixa	<i>Developing Dexterity for Snare Drum</i> – Mitchell Peters. <i>Portraits in Rhythm: 50 Studies for Snare Drum</i> – Anthony Cirone. <i>Intermediate Snare Drum Studies</i> – Mitchell Peters. <i>Roll Control</i> – Andy White. <i>150 Rudimental Solos</i> – Charles Wilcoxon. <i>Suite for Snare Drum</i> – Michael de LaRosa.
Tímpanos	<i>The Solo Timpanist</i> – Vic Firth. <i>Vingt Études por Timbales</i> – Décluse. <i>Musical Studies for Pedal Timpani</i> – Nick Woud.

Multipercussão	<i>The Contemporary Percussionist</i> – Michael Udow e Chris Watts: Estudos 7 ou 8.
Marimba	<i>20 Children's Songs for Marimba</i> – Bart Quartier: canções à escolha entre 15 e 17. <i>Etude 1 for Marimba</i> – Paul Smadbeck. <i>Marimbetudes</i> – Michael Burrit: estudo 3.
Vibrafone	<i>Vibraphone Technique – Dampening and Pedaling Studies</i> – David Friedman.
Leituras à 1ª vista / Análise	Exercícios de leitura à 1ª vista

Tabela 22 - Quantidade Programática por Trimestre

QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE		
1º Período	2º Período	3º Período
1 Obra de Caixa.	1 Obra de Caixa.	1 Obra de Caixa.
1 Obra de Marimba.	1 Obra de Marimba.	1 Obra de Marimba.
1 Obra de Vibrafone.	1 Obra de Vibrafone.	1 Obra de Vibrafone.
1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos

Tabela 23 - Programa das Provas

PROGRAMA DAS PROVAS					
1º Período	%	1º Semestre	%	2º Semestre	%
		2º Período		3º Período	
Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	15%
1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	20%
1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	20%
1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	20%
1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Estudo de Multipercussão	20%
				1 Leitura à primeira vista de Marimba	5%

8º Grau

Tabela 24 - Programa Anual

PROGRAMA ANUAL	
Escalas	Todas as escalas e modos (3 oitavas, 4 baquetas, [3 e 4])
Arpejos correspondentes	Todos os arpejos das escalas e modos (3 oitavas, 4 baquetas [1,2,3,4])

Caixa	<i>Developing Dexterity for Snare Drum</i> – Mitchell Peters. <i>Portraits in Rhythm: 50 Studies for Snare Drum</i> – Anthony Cirone. <i>Intermediate Snare Drum Studies</i> – Mitchell Peters. <i>Roll Control</i> – Andy White. <i>150 Rudimental Solos</i> – Charles Wilcoxon. <i>Suite for Snare Drum</i> – Michael de LaRosa.
Tímpanos	<i>The Solo Timpanist</i> – Vic Firth. <i>Vingt Études por Timbales</i> – Délécluse. <i>Musical Studies for Pedal Timpani</i> – Nick Woud.
Multipercussão	<i>The Contemporary Percussionist</i> – Michael Udow e Chris Watts: Estudos 7 ou 8.
Marimba	<i>20 Children's Songs for Marimba</i> – Bart Quartier: canções à escolha entre 15 e 17. <i>Etude 1 for Marimba</i> – Paul Smadbeck. <i>Marimbetudes</i> – Michael Burrit: estudo 3.
Vibrafone	<i>Vibraphone Technique – Dampening and Pedaling Studies</i> – David Friedman.
Leituras à 1ª vista / Análise	Exercícios de leitura à 1ª vista

Tabela 25 - Quantidade Programática por Trimestre

QUANTIDADE PROGRAMÁTICA POR TRIMESTRE		
1º Período	2º Período	3º Período
1 Obra de Caixa.	1 Obra de Caixa.	1 Obra de Caixa.
1 Obra de Marimba.	1 Obra de Marimba.	1 Obra de Marimba.
1 Obra de Vibrafone.	1 Obra de Vibrafone.	1 Obra de Vibrafone.
1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos	1 Obra de Tímpanos

Tabela 26 - Programa das Provas

PROGRAMA DAS PROVAS					
1º Período	%	1º Semestre	%	2º Semestre	%
		2º Período		3º Período	
Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	20%	Uma escala maior e relativa menor, com arpejos e cromática.	15%
1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	25%	1 Estudo de Caixa.	20%
1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	25%	1 Estudo de Lâminas.	20%
1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	25%	1 Estudo de Tímpanos.	20%
1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Leitura à primeira vista de Caixa.	5%	1 Estudo de Multipercussão	20%
				1 Leitura à primeira vista de Marimba	5%

3.2.6 - Planificação e Reflexão das aulas de instrumento

Primeiro Período

Grau 5º Grau Data 18/Set/2019

Tabela 27 - Planificação da Aula 1

Conteúdos/ Assunto	Aquecimento e exercícios técnicos- Developing Dexterity for Snare Drum, Mitchell Peters. Escala a 4 baquetas (Lá bemol menor e Si Maior). Estudo 10 - Intermediate for Snare Drum, Mitchell Peters.
Objetivos	Efetuar um balanço do conteúdo trabalhado nas férias. Apresentar os objetivos para o ano letivo.
Atividades/ Estratégias	Realização de exercícios técnicos, em conjunto com professor. Conversa sobre o compositor Mitchell Peters.
Recursos	Partituras Baquetas Instrumentos (Marimba e Caixa)
Avaliação	Observação direta
Trabalhos para casa	Wind- David Friedman Estudo 10- Intermediate for Snare Drum, Mitchell Peters
Duração	45 minutos

Observações

A primeira aula serviu para definir o repertório a trabalhar no semestre, tendo em conta o trabalho realizado nas férias.

No último período do ano anterior, algum repertório era bastante desafiante a nível técnico. Atendendo a que o horizonte temporal deste período era demasiado curto para aprofundar estes conteúdos, acordou-se que este, teria um encadeamento para o primeiro período do 5º grau. O aluno manteve uma atividade regular ao longo das férias, o que possibilitou essa continuidade. Uma das obras trabalhada no final do período, e que iria ter continuidade, era o *Wind* de David Friedman. Em paralelo, o aluno trabalhou exercícios técnicos de caixa, com ênfase no livro de Mitchell Peters, *Developing Dexterity for Snare Drum*.

Ficou firmado que, em cada aula o aluno apresentasse uma escala, uma peça/estudo de lâminas e uma peça/estudo de caixa ou tímpanos, de forma a manter uma desenvolvimento simultânea nas peles e lâminas.

De seguida o professor executou em conjunto com o aluno uma série de exercícios na escala de Lá bemol menor e Si Maior. Um objetivo do professor para este período consistiu na desenvoltura do aluno na música de conjunto, inicialmente apenas com exercícios técnicos e posteriormente com Duos. Apresentou o estudo nº10 do *Livro Intermediate for Snare Drum*, de Mitchell Peters.

O resto da aula foi dedicada ao capítulo *Elementary Rebound Patterns* do livro *Developing Dexterity for Snare Drum*, de Mitchell Peters. O aluno mostrou alguma relutância na forma de aplicar as duplas, sendo necessário algum tempo para explorar o ressaltado da caixa, e, perceber quando utilizar os dedos, ou apenas o pulso, para executar estes exercícios.

Segundo Período**Grau 5º Grau Data 4 / Mar /2019****Tabela 28 - Planificação da Aula 21**

Conteúdos/ Assunto	<i>Double or nothing</i> - David Steinquest Estudo 1 - Paul Smadbeck
Objetivos	Prevenir tensões e lesões musculares. Desenvolver destreza e velocidade.
Atividades/ Estratégias	Leitura da obra sem interrupções. Isolar os compassos com mais dificuldades.
Recursos	Partituras Baquetas Instrumentos (Caixa, Marimba e Vibrafone)
Avaliação	Observação direta
Trabalhos para casa	<i>Blues for Gilbert</i> - Mark Glentworth
Duração	45 minutos

Observações

O aluno revelou ter sentido algum desconforto muscular ao longo da semana quando estudava percussão. Foram executados exercícios corporais no início da aula, com o objetivo de diminuir estes desconfortos. Sendo o aquecimento corporal eficaz para a prevenção de lesões e tensões, também deve ser utilizado como um relaxamento no final do estudo.

O estudo 1 de Paul Smadbeck teve uma grande evolução. É de salientar o estudo concentrado e objetivo ao longo da semana, apesar das dificuldades técnicas do estudo. Isolaram os compassos mais difíceis para ganharem destreza e velocidade, sendo que, primeiro tocaram num tempo estável acelerando gradualmente, e voltando posteriormente ao tempo original.

Na segunda parte da aula, o professor tocou em conjunto com o aluno a obra *Double or nothing* de David Steinquest, para marimba e vibrafone. A leitura da obra foi bastante satisfatória. A aplicação dos exercícios trabalhados nas aulas anteriores, como as escalas em conjunto, tiveram um impacto positivo nesta primeira abordagem à obra.

No primeiro ensaio o aluno já mantinha o contacto visual, respirava para dar entradas e conseguia-se aperceber de quando não estavam a tocar tão juntos.

Terceiro Período

Covid-19 e a Prática de Ensino Supervisionada

Relativamente à situação epidemiológica da doença Covid-19, o Governo, através do Decreto-Lei nº 10 – A/2020, de 13 de março aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais.

COVID-19 é o nome, atribuído pela Organização Mundial da Saúde, à doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que pode causar infeção respiratória grave como a pneumonia. Este vírus foi identificado pela primeira vez em humanos, no final de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, tendo sido confirmados casos em outros países.

Foi necessário criar uma estrutura de ensino à distância mais sistematizada e organizada, que permitisse o desenvolvimento sustentado do ensino, a avaliação formativa, contínua e sumativa, e os registos pedagógicos de todo o processo.

No que diz respeito ao 3º período foram adotados procedimentos para que o ensino à distância fosse regular e sistemático.

As aulas de instrumento desenvolveram-se através de um misto de sessões síncronas e assíncronas semanais. Síncronas: uma vez por semana, à hora da aula numa sessão de videoconferência em direto (Microsoft Teams) entre professor e aluno, com duração de 30 minutos. Assíncronas: para além da aula direta anteriormente referida, o aluno enviava um vídeo, o qual era seguido de resposta com correções por parte do professor, este trabalho funcionou como preenchimento do restante tempo do horário semanal.

Grau 5º Grau Data 15/ Abr/2020

Tabela 29 - Planificação da Aula 23

Conteúdos/ Assunto	<p>Developing Dexterity for snare drum by Mitchell Peters- Elementary Rebond Petterns/ Roll Comparison Patterns. Estudo 13- Intermediate for Snare Drum, Mitchell Peters. Solo 7- <i>The All- American Drummer</i>, Charley Wilcoxon. AVCR-DGS/ME</p>
Objetivos	<p>Explicar o novo sistema de ensino à distância. Planificar o terceiro período em conjunto com o aluno.</p>
Atividades/ Estratégias	<p>Exercícios técnicos na caixa para desenvolver as duplas. Isolar os rudimentos mais difíceis e criar exercícios.</p>
Recursos	<p>Computador Partituras Baquetas Pad Metrónomo</p>
Avaliação	<p>Observação direta</p>
Trabalhos para casa	<p>Audição da 4º Sinfonia de Tchaikovsky. Estudo 13- <i>Intermediate, Snare Drum Studies</i> de Mitchell Peters</p>
Duração	<p>45 minutos</p>

Observações

Aula Síncrona

A aula iniciou com uma pequena explicação do novo sistema de ensino à distância, e com a planificação e adaptação do programa para o terceiro período. Dada a limitação no número de instrumentos, este período era uma oportunidade única para trabalharem alguns aspetos técnicos e conhecerem novos compositores e obras.

Fizeram em conjunto um aquecimento do livro *Developing Dexterity for snare drum* by Mitchell Peters- *Elementary Rebond Patterns/ Roll Comparison Patterns*. Quando o aluno tocou o *Solo 7-The All- American Drummer* de Charley Wilcox, o professor percebeu que a evolução técnica do aluno nos últimos dias era notável, porém, o equilíbrio das duas mãos devia ser mais sólido.

Aula Assíncrona³

Estudo 13 - *Intermediate for Snare Drum*, Mitchell Peters.

- A pulsação do estudo está estável. Porém, estás a tocar o estudo mais ou menos a 95 bpm, o ideal era aproximares a velocidade do estudo da indicação metronómica (116-120).
- Nos primeiros sistemas do estudo, quando tens um rufo e de seguida semicolcheias perdes a pulsação. Se pensares em 4 notas vai ser mais simples, isto aplica-se no estudo todo.
- Não debes acentuar qualquer figura que tenha um rufo, de forma a facilitar a execução.
- No final do estudo é importante guiares as frases nos crescendos e decrescendos. Apesar de ser um estudo de caixa, precisa de carácter, não nos podemos cingir a tocar apenas o ritmo.
- O *Drag* está muito aberto.
- Quando dominares melhor o estudo, experimenta tocar com o metrónomo a marcar:
 - Semicolcheias;
 - Apenas o primeiro e terceiro tempo de cada compasso;
 - Apenas o segundo e quarto tempo de cada compasso.

³ Notas do professor.

3.3 - Caracterização da Classe de Conjunto

A orquestra sinfónica do Conservatório Regional de Castelo Branco, foi a turma observada e acompanhada aquando da prática de ensino supervisionada, no decorrer do ano letivo 2019-2020. Esta turma era constituída por quarenta e cinco alunos, vinte e oito do sexo feminino e dezassete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os dezassete anos de idade, sendo que, a maioria dos alunos tinha já completado mais um ano de idade aquando da prática de ensino supervisionada.

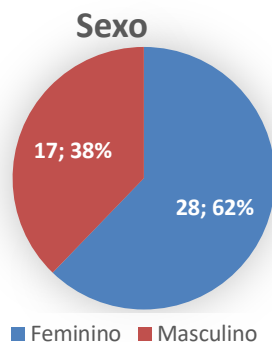


Gráfico 2 - Caracterização da Classe de Conjunto segundo o género (n=45)

O grupo apresentava uma faixa etária heterogénea, assim como o nível de autonomia e concentração. No geral, era um grupo bastante motivado e ambicioso com um desenvolvimento em termos de aprendizagem, muito rápido. O ambiente nas aulas era muito organizado, com uma rotina constante e estável. De um modo geral, a orquestra não apresentou problemas de assiduidade e pontualidade.

3.4- Síntese da Prática Pedagógica da Classe de Conjunto

3. 4.1 - Plano Anual de Estágio

Tabela 30 - Cronograma das aulas de classe conjunto e distribuição por meses

Meses	Dias					Total mensal
Setembro	17	24				2
Outubro	1	8	15	22	29	5
Novembro	5	12	19	26		4
Dezembro	3	10	17			3
Janeiro	7	14	21	28		4
Fevereiro	4	11	18			3
Março	3	10				2
					Total	23

3. 4.2 - Critérios de Avaliação

Tabela 31 - Critérios de Avaliação da Classe de Conjunto

Área de avaliação	de	Itens de avaliação	de	1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo	
Atitudes e valores	e	Atitudes e valores	e	25%	25%	25%	Escala de 0 a 20
Competências		Trabalho Individual		20%	20%	20%	Escala de 0 a 20
Competências		Evolução técnico-artística		10%	10%	10%	Escala de 0 a 20
Avaliação		Provas, contexto performativo e concertos		45%	45%	45%	Escala de 0 a 20

3. 4.3 - Planificação e Reflexão das aulas de conjunto

Data 24/Set/2019

Tabela 32 - Planificação da Aula 1 e 2

Conteúdos/ Assunto	Preparação para o concerto com o grupo de música tradicional "Musicalbi", arr. Duarte Silva.
Objetivos	Melhorar a afinação. Criar uma sonoridade homogénea.
Atividades/ Estratégias	Contextualização das obras a trabalhar. Trabalhar a articulação. Leitura de novos andamentos.
Recursos	Partituras Instrumento Estante Lápis
Avaliação	Observação direta
Duração	90 minutos

Observações

A afinação foi geral e muito rápida, atendendo ao facto de os alunos terem tido uma aula de naipe antes da orquestra.

O professor fez uma contextualização das obras a trabalhar, assim como a explicação do contexto em que iam ser apresentadas, dando-se procedimento à leitura de novos andamentos.

O trabalho desta aula teve como principal foco a leitura de vários andamentos, e a articulação nos sopros e cordas, para que a sonoridade da orquestra fosse mais homogénea. O professor chamou à atenção dos alunos, para as dinâmicas na primeira leitura.

O professor aconselhou os trompetes a pensarem em subir a afinação nos crescendos. Devido à escassez de baquetas, o aluno que estava a tocar tímpanos sentiu alguma dificuldade na articulação correta, para se enquadrar na orquestra.

Os sopros foram dispensados perto do final da aula, para o maestro trabalhar de forma minuciosa a articulação nas cordas.

Data 03/ Mar/2020

Tabela 33 - Planificação da Aula 27 e 28

Conteúdos/ Assunto	J. Haydn Sinfonia 104; L. V. Beethoven - Concerto para Piano e Orquestra Nº2
Objetivos	Trabalhar musicalmente a sinfonia. Detetar problemas de afinação e coesão de grupo.
Atividades/ Estratégias	Repetição de secções. Marcação de arcadas. Contextualização das obras a trabalhar.
Recursos	Partituras Instrumento Estante Lápis
Avaliação	Observação direta
Duração	90 minutos

Observações

O maestro iniciou o trabalho com a orquestra, com o 1º andamento da sinfonia de Haydn. Interrompeu a orquestra para corrigir a afinação nos violoncelos, os finais de frase demasiado longos e a articulação da flauta.

No Allegro, a falta de energia da orquestra não permitiu que conseguissem manter o andamento inicial. O Professor questionou novamente, que interpretações desta obra ouviram em casa. Alguns alunos respondem à pergunta com uma certa hesitação. Estes dados são referências muito importantes no estudo e interpretação de uma obra.

O maestro pediu que os sopros não tocassem tão forte, por forma a que a orquestra soasse mais equilibrada. A afinação nos violinos foi trabalhada nota a nota.

Na parte final da aula os sopros foram dispensados para que as cordas continuassem a leitura do concerto para piano, de Beethoven.

4 - Reflexão Final

O presente dossier final de estágio significa a conclusão de mais uma etapa na formação acadêmica, permitindo uma reflexão sobre todo o percurso. O ano de estágio foi fundamental e repleto de experiências tanto a nível pessoal como profissional. Esta prática educativa foi uma componente fundamental, no meu desempenho enquanto professor, permitindo aplicar os conhecimentos adquiridos academicamente, num processo de reflexão e aperfeiçoamento constante.

Este estágio permitiu caracterizar e observar a ação de toda a dinâmica educativa respeitando os objetivos definidos na unidade curricular da prática de ensino supervisionada, através da colaboração nos projetos curriculares, elaboração e desenvolvimento de uma planificação e avaliação crítica.

Ao longo do presente dossier procurou-se descrever o processo relativo à prática de ensino supervisionada. Descreveram-se as aulas lecionadas e a aplicação de estratégias de ensino e avaliação, tendo em vista o cumprimento dos objetivos, nomeadamente no que que concerne à aquisição de hábitos de estudo, desenvolvimento técnico e musical. No que concerne à reflexão crítica, instigou-se à reflexão, mostrando de que modo o estágio contribui para a formação académica e de que forma nos ajuda a evoluir. Procurou-se fomentar nos alunos o gosto pelo estudo através de atividades em conjunto, estabelecendo uma partilha e o espírito criativo. Esta prática incentivou a motivação e o interesse dos alunos, culminando no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências musicais. Adotou-se, sempre um posicionamento crítico, de reflexão quanto à aplicação de estratégias e técnicas de ensino.

A Prática de Ensino Supervisionada em duas disciplinas teve um papel muito importante, sendo uma etapa preponderante para o futuro exercício da docência, permitindo vivenciar experiências de aprendizagem em duas realidades distintas, pautadas pela cordialidade e disciplina. É de notar a evolução da aprendizagem e competências de todos os alunos envolvidos no estágio.

No computo, o balanço do estágio revela-se bastante positivo e, apesar de vivenciarmos alguns constrangimentos, como a existência de uma pandemia ao nível mundial, em que todas as escolas foram obrigadas a fechar e a repensar as estratégias metodológicas, a resposta dos alunos foi deveras meritória. Todas as atividades potenciaram um enriquecimento do currículo e um desenvolvimento incontestável a nível musical.

Parte II - Projeto de Investigação

1. Ensino de música

As práticas pedagógicas musicais têm sido cada vez mais estudadas e analisadas, procurando compreender e demonstrar os inúmeros benefícios que a música oferece ao desenvolvimento de uma criança. Por exemplo, Mendes (2018, p.17), refere que a música desenvolve aptidões linguísticas, a capacidade de expressão e a coordenação motora. Estas componentes são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem de conceitos e formas de socialização e cultura. Sousa (2003, cit. por Mendes, 2018, p. 26), afirma que o objetivo da educação pela música é a criança como um todo, envolvendo desde a sua expressão (corpo, linguagem verbal e sentimental) até à compreensão da música, o que irá permitir avaliar o desenvolvimento da mesma nas diferentes vertentes – física, psicológica e também emocional.

Segundo Jourdain (1998, cit. por Navia 2012, p. 362), “há um complexo paralelismo hierárquico de atividade cerebral expresso nas manifestações da performance musical que reúne sinergicamente movimento, compreensão musical, padrões visuais e, em planos cognitivos mais elevados, planeamento de ação de longo prazo”. Mas, para além do desenvolvimento individual, a cooperação e a comunicação nas atividades relacionadas com a música, têm tido um papel fundamental para que esta prática pedagógica seja valorizada, devido às inúmeras vantagens que a mesma acrescenta nas diferentes etapas de desenvolvimento de uma criança atuando no campo das relações interpessoais, da comunicação e da cooperação, através de trabalhos colaborativos, focados na consciência corporal, senso de liberdade e improvisação (Feichas & Narita, 2016, p. 23-24).

Paulo Freire (1996, p. 58) refere a escuta como um dos aspetos mais importantes na educação. É necessário saber escutar para que a educação seja democrática.

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (Paulo Freire, 1996, p. 58).

Deste modo, o ensino da música é uma prática pedagógica dotada de um significado social. Para muitas crianças, aprender música é permitir a descoberta de novos caminhos, nos quais elas exercitam o corpo, desenvolvem a memória, o raciocínio, o espírito crítico, a criatividade, e formas de se relacionarem entre si.

Muitos autores referem que estes benefícios são uma forte razão para que o ensino da música seja acessível às crianças e aos jovens, proporcionando uma oportunidade de aprender música de uma forma abrangente e democrática. Barreira (2011, p. 133 - 139) realça, que pelo simples facto da educação musical oferecer inúmeras vantagens

no desenvolvimento da criatividade de uma criança, estamos perante um forte argumento para que a Educação Musical integre o currículo.

No entanto, a inclusão da música nos currículos escolares, tem sido uma tarefa bastante árdua, dado que as disciplinas relacionadas com a vertente musical têm vindo a ser desvalorizadas pela sociedade (Peixinho, 1996, p. 67).

Além da desvalorização pela sociedade, o ensino da música no ensino artístico especializado prioriza a técnica, a imitação e o virtuosismo, não proporcionando uma abertura para a exploração, criatividade e improvisação. Em suma, o ensino apenas focado no talento, pode condicionar as diferentes etapas de desenvolvimento de uma criança.

2. O Ensino Artístico Especializado em Portugal

O sistema de ensino que hoje se pratica em Portugal surgiu a partir de 1974, com o fim da ditadura. O Decreto de Lei No. 538, impulsionou a “regulamentação das componentes indispensáveis à gratuidade do ensino básico, e estabeleceu uma coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização, visando objetivos sociais e desenvolvimentistas.” (Iria, 2011, p. 42).

Todos os contextos sociopolíticos, económicos, ideológicos e religiosos, marcam e estruturam o sistema de ensino em Portugal, uma vez que a escola é o reflexo da sociedade. No entanto, Iria (2011, p. 70), defende que ainda é necessário percorrer um longo caminho para que a escola proporcione aos jovens quadros de oportunidades, sejam elas materiais, culturais e sociais, que permitam desenvolver com um mínimo de equidade a sua capacidade e personalidade (Iria, 2011, p. 70).

De acordo com o Decreto-Lei nº 334/90, de 2 de novembro, a educação artística genérica destina-se a todos os cidadãos independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral. Segundo Lebre (2013, p. 14) a educação artística deve “sensibilizar os alunos, para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”.

“Criaram-se, assim, responsabilidades governativas prementes num vasto domínio que abarca desde a formação geral até, à formação profissional especializada, tanto de artistas como de investigadores, implicando a conceção e a execução de uma política sistematizada de enquadramento, apoio, estímulo e inovação, bem como de desenvolvimento da investigação no domínio das ciências das artes e do estudo científico das diversas atividades artísticas.”

“Pelas razões referidas, a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas.” Lebre (2013, p. 14).

O Decreto-Lei nº 334/90 define os objetivos da educação artística, designadamente:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;

d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;

e) Detetar aptidões específicas em alguma área artística;

f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;

g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;

h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

2.1 Organização

Os cursos artísticos especializados estão definidos pela Agência Nacional para a Qualificação e para o Ensino Profissional (ANQEP) como “um percurso de ensino que proporciona uma formação especializada a jovens que revelem aptidões ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e artísticas e simultaneamente se obtém o nível básico e/ou secundário de educação.”

Na área da Música (nível básico e nível secundário) os Cursos Artísticos Especializados podem ser frequentados em regime integrado, articulado e supletivo:

- Regime integrado - os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino;
- Regime articulado - a lecionação das disciplinas das componentes do ensino artístico especializado é assegurada por uma escola do ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral;
- Regime supletivo - a frequência é restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos da Música ou às componentes de formação científica e técnica artística nos cursos secundários da Música.⁴

Apesar da introdução do ensino artístico especializado em Portugal se mostrar muito benéfico, proporcionando uma formação especializada e integral numa área artística, constata-se que a rigidez metodológica subjacente ao seu ensino pode condicionar os objetivos a que se propõe, conseguir uma educação integral a todos os níveis, cognitivo, afetivo, social e motor.

⁴ Organização dos Cursos Artísticos Especializados definidos pela ANQEP.

3. Ensino da música: Que problemas?

Como professor, sinto a responsabilidade de motivar os alunos, e envolvê-los num processo de descoberta de si mesmos e do mundo que os rodeia, através da aprendizagem musical.

Uma das principais pretensões deste capítulo é refletir sobre o padrão tradicional do ensino da música, e de que forma este padrão se torna, por vezes, conservador, podendo afetar a motivação dos alunos, ou até inibir uma compreensão mais abrangente do que pode ser a música e a sua prática, dificultando até a concretização dos objetivos da educação artística referidos acima. Esta apreciação não é direcionada aos conservatórios e escolas oficiais de música enquanto instituições de ensino, mas sim às práticas pedagógicas baseadas numa supremacia absoluta da música escrita, no “dogma do talento inato”, onde a música erudita ocidental é tomada como o conhecimento oficial e exclusivo, privilegiando a formação de intérpretes solistas (Pereira, 2014, p. 93-94).

A escola é o reflexo da sociedade. Os contextos sociopolíticos, económicos, ideológicos e religiosos, marcaram e estruturaram o sistema de ensino em Portugal. A evolução da sociedade, leva a que os métodos pedagógicos sejam repensados e debatidos constantemente.

3.1 Reflexão sobre o ensino artístico especializado

Na primeira abordagem à música erudita, muitos alunos são obrigados, por força do currículo, a assimilar uma grande quantidade de conceitos e técnicas que eventualmente deixam pouco espaço para a exploração mais livre e criativa do instrumento. Nas últimas décadas assistimos a profundas alterações, que levaram a que diversos métodos pedagógicos fossem repensados. Contudo, o ensino da música no ensino artístico especializado continua, por exemplo, a limitar a exploração de novas técnicas instrumentais, novas sonoridades, e de abordagens ao instrumento sustentadas por uma prática experimental continuada, comprometendo assim o desenvolvimento aprofundado de uma relação específica e subjetiva entre o aluno e o seu instrumento.

O ensino da música nos dias de hoje, baseado na tradição erudita ocidental, pode condicionar o desenvolvimento da criatividade das crianças, na medida em que se sustenta, por exemplo, no domínio interpretativo de partituras, no desenvolvimento de capacidades técnicas específicas, e no alcance de objetivos particulares para cumprir metas de avaliação. O currículo repleto de “requisitos em performance interpretativa e análise de repertório, na sua maioria europeu, deixam pouco espaço para experiências em improvisação, composição, tecnologia e musicalidade multiétnica” (Gonçalves, 2012, p. 4). Como consequência, muitos dos alunos não se

sentem preparados em diversos domínios ao longo da carreira profissional, nomeadamente na área da improvisação (Gonçalves, 2012, p. 4).

Apesar de ser um tema bastante debatido, muitos professores continuam a usar métodos e práticas pedagógicas descontextualizadas, uma vez que o repertório é bastante restrito e não acompanha o desenvolvimento, principalmente a música da atualidade (Walker, 2007, p. 9).

Todos os aspetos mencionados podem ter repercussões muito amplas na aprendizagem musical de uma criança, assim como na sua motivação. O processo de aprendizagem musical tem características muito específicas e diferentes das disciplinas do currículo geral, dado que a maturação técnica e artística varia de aluno para aluno. Por consequência, os modelos de ensino conservadores, podem influenciar de forma negativa o percurso escolar da criança, a sua motivação, e até causar o abandono dos estudos.

Podemos identificar vários problemas nas práticas pedagógicas que vemos hoje aplicadas nos conservatórios, quer públicos, quer privados, de ensino oficial:

- A música notada é priorizada, e é inusual haver espaço para outro tipo de partituras (gráficas, verbais) ou até mesmo para a criação de uma notação específica, dado que a complexidade de uma partitura notada pode limitar a execução de determinados exercícios aos alunos mais novos, e mesmo tornar-se um obstáculo à exploração sonora e ao desenvolvimento da expressão musical (Penna, 1995, p. 133-134);
- Os professores, por força do currículo, são obrigados a seguir uma organização formal, priorizando as regras, não havendo espaço muitas vezes para uma pedagogia mais individualizada que acolha as especificidades de cada aluno.
- O enfoque numa técnica que prioriza o virtuosismo, negligencia muitas vezes as questões de expressividade ou de exploração e descoberta (Penna, 1995, p. 133-134);
- Os modelos de ensino conservadores, baseados na repetição, podem desmotivar os alunos devido à sobrecarga de exercícios áridos, ou desprovidos de um sentido claro ou relevante;
- “o forte carácter seletivo dos estudantes, baseados no dogma do talento inato”, leva a que muitos não se sintam motivados (Pereira, 2014, p. 94).

Segundo Walker (2007, p. 201-202), durante o final dos anos 60 e início dos anos 70, houve várias tentativas de incluir repertório contemporâneo e abordagens experimentais nas práticas pedagógicas musicais, porém, estas tentativas não beneficiaram de momentos de partilha e debate de ideias, que permitissem um aprofundamento e uma sistematização de práticas e metodologias consistentes, o que levou a que esta prática pedagógica fosse considerada duvidosa. Houve também diversas tentativas para que os currículos das disciplinas relacionadas com a música se aproximassem das artes visuais e do teatro, no seu apelo contemporâneo, explorando

novas técnicas, materiais e processos (Walker, 2007, p. 203-204). Contudo, a falta de formação multidisciplinar dos professores, bem como um currículo demasiado especializado e inflexível, tornam-se resistências a qualquer tentativa de expansão e experimentação curricular (Walker, 2007, p. 203-204).

Desde os anos 60 que começaram a ser publicados trabalhos de autores que exploraram diferentes estratégias pedagógicas experimentais, e ajudaram a fomentar o interesse pela introdução da música experimental na sala de aula, através da divulgação das experiências individuais dos autores. Alguns exemplos com maior repercussão foram: Contemporary Music Project (1959) e o Manhattanville Music Curriculum Project (1966), no Canadá através do trabalho de R. Murray Schafer (1965), no Reino Unido através de George Self (1967), John Paynter (1970), Brian Dennis (1970), Robert Walker (1976), e outros como Gertrud Meyer-Denkman (1977), National Association of Schools of Music (1999), Lehmann, Sloboda & Woody (2007), Langbehm (2001), Gertrud-Meyer Denkman (1972).⁵

No entanto, estes movimentos perderam apoio no início dos anos 80, dado que muitos professores, com abordagens pedagógicas mais tradicionais, consideravam estas publicações difíceis de pôr em prática, por força do currículo denso e exigente que os alunos tinham que cumprir (Walker, 2007, p. 21).

Nos dias de hoje, a chamada música erudita de tradição ocidental continua a ser trabalhada de forma regular nos conservatórios e academias, sendo sustentada por teorias pedagógicas, referidas no primeiro capítulo, que defendem que esta é muito importante para um desenvolvimento harmonioso e completo de uma criança.

Contudo, para que o ensino da música seja o mais completo possível e que acompanhe o desenvolvimento da sociedade, ou seja, que não se limite apenas ao virtuosismo e a métodos conservadores, este pode ser complementado com novas práticas pedagógicas que estimulem a criatividade e a exploração.

⁵ Autores citados no livro: “Music Education (Cultural Values, Social Change and Innovation)” de Robert Walker.

4. Música experimental

“Porque a vida acontece a cada momento e esse instante, está sempre mudando. A coisa mais inteligente a fazer é abrir imediatamente o ouvido e ouvir um som antes que o seu próprio pensamento tenha a chance de transformá-lo em algo lógico, abstrato ou simbólico” (John Cage, 1952, cit. por Nyman, p. 22).

Neste capítulo pretende-se uma conceptualização da música experimental e compreender o seu papel na sociedade.

Gonçalves (2012, p. 31) denomina a música experimental como uma das “correntes estéticas e nomenclaturas” para a música do século XX, assim como a música contemporânea de vanguarda.

No século XX assistimos a uma mudança no campo da composição, principalmente nos aspetos da organização formal, com a quebra das regras do tonalismo, do contraponto e da harmonia (Pereira, 2014, p. 94). Paul Griffiths (1987, cit. por Almeida, 2017, p. 21) refere que esta rutura da organização formal, aconteceu a partir do Movimento Moderno, abrindo a mente para novos pensamentos, extrapolando os esquemas compositivos.

Cage (1973, p. 11), explica que a possibilidade da gravação veio criar muitas alterações e oferecer possibilidades à música, não significando que a criação de algo novo venha a privar o que já existia. “Cada coisa tem o seu próprio lugar... e quanto mais coisas há, como se diz, mais feliz é.” (Cage, 1973, p. 11).

A música experimental surgiu como consequência da experimentação de novos materiais e técnicas. Os compositores exploraram novos padrões sonoros, novas texturas, novas possibilidades de som, focando-se principalmente numa experiência com propriedades sonoras distintas da música composta até ao século XX, apresentado novos conceitos, ideias, ruídos e a escolha de lugares alternativos para a apresentação das composições, tendo como objetivo um mundo sonoro mais vasto, associado à criatividade e experiência (Gonçalves, 2012, p. 32). Estas mudanças levaram a uma divisão de pensamentos e opiniões, dado que muitos músicos tentaram manter a tradição da música erudita, em oposição aos músicos que estavam entusiasmados com o novo e com a experimentação (Dennis, 1970, p. 1).

A música contemporânea inclui a “música concreta, música no espaço, música instrumental experimental, música comunicativa, música política, música meditativa, computer music, música-teatro experimental, composição e multimédia” ou seja, abraça a maior parte dos desenvolvimentos da música contemporânea pós-1950 (Schnebel, cit. por Gonçalves, 2012, p. 32).

John Cage no início da sua carreira ficava reticente em usar a palavra “experimental”. Com o passar do tempo e com todas as mudanças no campo da composição, deixou de ser opor à utilização do termo “música experimental”, explicando que se tornou um ouvinte, e que a música se tornou algo para se ouvir. Contudo, algumas pessoas definem

a música experimental como controversa ou questionam se essa “música é música” (Cage, 1973, p. 7).

Cage (1973, p. 8) defende que a música não é mais do que um conjunto de sons, estejam notados ou não, abrindo assim portas ao silêncio e aos sons do ambiente, um tema muito debatido por si. Cage (1973, p. 8) dá como exemplos as casas de vidro de Mies van der Rohe e as construções do escultor Richard Lippold, como obras de arte que revelam que há sempre algo para ver ou ouvir, não há espaço vazio. Esta reflexão aplica-se ao silêncio, que por mais que o tentemos criar, parece nunca existir verdadeiramente.

Michael Nyman, reconhecido compositor, pianista e autor do livro seminal sobre música experimental (*Experimental Music, Cage and Beyond*, 2006), defende que as distinções entre música experimental e de vanguarda, dependem de considerações puramente musicais.

Dennis (1970, p. 2), menciona a cor, as texturas e os padrões sonoros como os aspetos mais significativos da música do século XX.

“O mistério e a complexidade dos sons individuais e a experiência destes sons é a característica mais progressiva da música experimental. Tanto a manipulação ultra racional e geralmente rígida da harmonia e da melodia, como o seu aparente oposto – o desdobramento aleatório de sons como os que entram na música de John Cage – são necessários para concentrar a atenção do ouvinte na utilização experimental dos sons, e na sua subsequente experiência, desse som” (Dennis, 1970, p. 2).

Na música experimental não é comum haver uma “preocupação em prescrever um tempo-objeto definido”, priorizando uma forma aberta e indeterminada, com o objetivo que os sons criem relações entre ele próprios (Gonçalves, 2012, p. 34-35)

John Cage, Edgar Varèse e Pierre Schaeffer são apenas alguns dos compositores propulsores da música experimental, através da introdução de materiais, técnicas e novos métodos.

4.1 John Cage

John Cage foi um dos compositores mais importantes e impulsionadores da música experimental, conhecido por explorar a indeterminação, a música aleatória e o uso de instrumentos não convencionais (Mateiro e Ilari, 2012, p. 223). Além de Cage, outros compositores norte-americanos seguiram o caminho da exploração, tais como Morton Feldman, David Tudor, Christian Wolff e Earle Brown, formando a chamada “The New York School” (Pritchett, 1993, p. 105). Um conjunto de compositores com o objetivo comum de desenvolverem diferentes métodos de trabalhar com o acaso e a indeterminação, “explorando novas notações e formas musicais, assim como estabelecendo novas relações entre compositores e intérpretes” (Rossi, 2015, p. 14).

Cage foi aluno do compositor austríaco, Arnold Schoenberg e do norte-americano Henry Cowell, sendo que as primeiras obras escritas por John Cage apresentam predominância atonal e caráter contrapontístico, inspirado em Schoenberg (Rossi, 2015, p. 5).

Mais tarde, afastando-se do seu professor, Cage demonstra um interesse por um tipo de música que não é tão estruturada, tanto a nível harmónico como rítmico, sendo duramente criticado por Schoenberg (Rossi, 2015, p. 5-6).

É muito comum observarmos nos processos de composição de Cage, que o compositor não possui o controlo final da obra, revelando que a música experimental se concentra no processo, e não no produto final.

Numa palestra realizada em Darmstadt, em 1958, John Cage referiu que um dos aspetos mais importantes nas suas composições é o acaso e a indeterminação. Cage defende que o acaso e a indeterminação são diferentes, uma vez que o acaso permite criar obras fixas de uma performance para a outra, como acontece em *Music of Changes* – “podendo resultar em partituras tradicionais ou não”, em oposição às obras que seguem processos indeterminados, onde é possível executar a obra de diferentes maneiras e explorar novas notações (Rossi, 2015, p. 18).

Cage defende que não faz sentido separar o som das considerações estéticas, conceituais, filosóficas e éticas que a música inclui (Nyman 2006, p. 22), alargando assim o campo da disciplina musical.

O contacto de Cage com a filosofia oriental, revolucionou a sua forma de pensar e despertou a atenção para vários aspetos musicais que não eram explorados no ocidente, sendo um dos aspetos o silêncio. Cage passou a valorizar o silêncio, e a introduzi-lo nas suas composições e textos (Rossi, 2015, p. 52).

Introduziu o silêncio como um novo modelo da composição, através da obra *4'33"* (Tomking, 1976, p. 87). A partir do Século XX o silêncio na música passou a ter um papel significativo, desde que os compositores se afastaram dos padrões de referência e procuraram uma nova linguagem musical (Mills e Paynter, 2008, cit. por Porto 2013, p. 112).

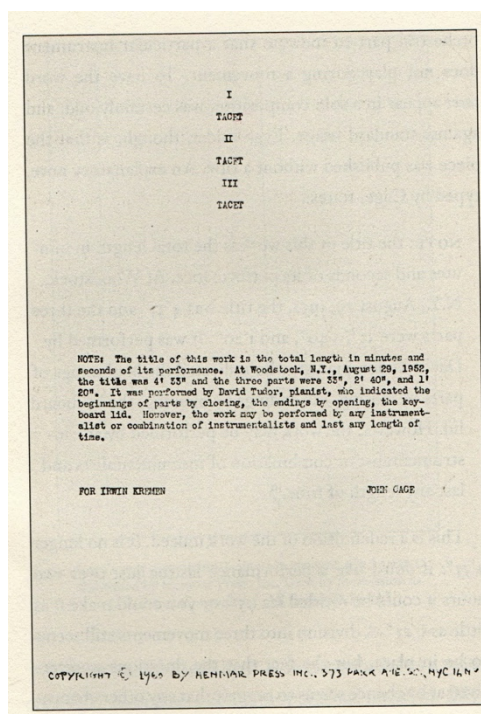


Figura 6 - 4'33", John Cage

4'33" foi uma das obras que revolucionou o pensamento musical, tendo um papel muito importante na construção de um debate à volta da música experimental, provocando uma revolução na forma de abordar a música, onde nenhum som é realizado pelo intérprete (Rossi, 2015, p. 53).

“A peça apresenta uma estrutura rítmica, com 3 partes cujas durações – 30", 2'33 e 1'40" – foram definidas através de sorteios. Essa estrutura rítmica vazia de sons escritos tem como material sonoro sons ambientes, sons de sala de concerto. O local da sua estreia foi escolhido por Cage, definido assim, de certa forma, o material sonoro que preencheria a sua peça silenciosa. A peça foi estreada em 1952 por David Tudor” (Rossi, 2015, p.53).

Susan Sontag (1987, p. 18, cit. por Cunha, 2013, p. 2) afirma que o silêncio não existe “da mesma forma que não existe o espaço vazio. Na medida em que o olho humano está observando, há sempre algo a ser visto. Olhar para alguma coisa que está vazia ainda é olhar, ainda é ver algo... O silêncio nunca deixa de implicar o seu oposto e depender da sua presença”. Cage utiliza o silêncio na obra 4'33 para explorar o ruído, designando o silêncio como um som não intencional (Cunha, 2013, p. 2)

“É interessante separar a composição, da interpretação e da escuta, mas num estágio tão primitivo da música experimental, 4'33" demonstra muito claramente o que podemos relacionar, ou não.” (Nyman, 2006, p. 22).

4.2 Varèse

As composições musicais de Varèse a partir de 1910 foram caracterizadas pela exploração sonora, levando à aproximação dos sons de altura definida com o ruído e a uma constante procura de novos elementos estruturais e sonoros (Rosa, 2000, p. 7).

Rosa (2000, p.7), refere algumas das obras dos compositores que demonstraram interesse pela exploração de novas sonoridades, nomeadamente: Luigi Russolo (1885-1947) representante na música do Movimento Futurista que, com seus *intonarumori* (1913), produzia uma música composta de rangidos, zumbidos e sons de trovão; Erik Satie (1866-1925) que utilizou em seu *Ballet parade* (1917) sirenes e máquinas de escrever; Darius Milhaud (1892- 1974) cuja obra *Ballet L'homme et son désir* (1918) exigia quinze percussionistas; e George Antheil (1900-59) que utilizou um conjunto de pianos e percussão, incluindo sinos e hélices no seu *Ballet mécanique* (1923-25), entre outros compositores.

Um dos compositores que mais explorou novas sonoridades foi Edgar Varèse. A inovação de Edgar Varèse, tornou-o um dos compositores mais influentes e precursores da música experimental.

Varèse (1983), explora a possibilidade de incorporar o ruído nas composições. Os sons percussivos assumem um papel primordial, da mesma maneira que a complexidade rítmica, a dissonância, e os sons do quotidiano, abrem caminho para a inclusão dos instrumentos de percussão em inúmeras composições. A música experimental inovou bastante nas funções da notação e composição. Uma grande parte das partituras deixou de representar os sons através de símbolos, denominada “notação musical”, símbolos estes que o intérprete faz todos os possíveis para reproduzir o mais fielmente.

Edgar Varèse autodenominava-se de “organizador de sons”, uma vez que utilizava o som como o material de base para a composição musical (Rosa, 2000, p. 20).

Varèse menciona que o rigor com que o artista tem que seguir todas as indicações de uma partitura, constitui uma das desvantagens que a notação musical trouxe, uma vez que condiciona e limita o artista na sua interpretação (Nyman, 2006, p. 24).

4.3 Processo

O principal foco dos compositores experimentais não é definir o material, os sons e a estrutura de uma obra, mas sim gerar um processo, delineado por certas normas composicionais mais ou menos definidas.

“Experimental designa assim a tentativa de pôr em prática uma ideia, tornando por vez os processos de experimentação a obra em si” (Gonçalves, 2012, p. 32).

Um compositor experimental pode especificar situações que precisam de ser preparadas, dando liberdade para os artistas explorarem através da invenção de novos instrumentos ou sistemas eletrônicos. A organização e o rigor dos processos podem variar, “propondo diferentes relações entre o acaso e a escolha.” (Nyman, 2006, p. 25).

Na música experimental o intérprete é envolvido de forma muito particular nos processos, uma vez que diversos aspetos, tais como, a inteligência, a opinião e a experiência são essenciais para a colaboração com o compositor (Gonçalves, 2012, p. 34).

Como exemplos desta inovação na criação de sistemas e processos de determinação aleatória, temos algumas obras de Cage como a “Music of Changes” (1951) e “Mureau” (1970), inspiradas no I Ching, o antigo livro chinês, referido como a base de toda a filosofia oriental; Voicepiece (1967), de Christopher Hobbs, uma obra que utiliza técnicas aleatórias para produzir um programa de ação vocal para cada intérprete; e Newspaper Music (1962) da Alison Knowles (Nyman, 2007, p. 27.) Os processos de determinação aleatória não devem ser confundidos com desleixo, devido ao seu caráter de indeterminação, mas sim a um espaço aberto para o/a performer explorar, exigindo uma atitude e concentração (Gonçalves, 2012, p. 34).

Uma das particularidades da música experimental, é a colaboração dos intérpretes com os compositores, na construção dos próprios processos e num constante diálogo, para que as ideias de ambos sejam postas em prática.

“A interpretação da música indeterminada extrapola o conteúdo da partitura. Exige do intérprete um conhecimento prévio do contexto em que aquela obra foi feita, quais eram as ideias e os pensamentos do compositor ao compor aquela peça. O intérprete não encontra esse conhecimento nas partituras, que é passado oralmente, seja através de textos do próprio compositor, seja através de interpretação de pessoas que lhe estavam próximas, vivendo o contexto daquela peça.” (Rossi, 2015, p. 77).

Além dos processos de determinação aleatória, Nyman (2007, p. 27), refere: os Processos pessoais, que oferecem uma liberdade acrescida aos músicos; os Processos contextuais (2007, p. 29), relacionados com ações que dependem de condições e variáveis imprevisíveis; e os Processos de repetição (2007, p. 29), centrados na ideia de gerar movimento, como por exemplo em In C (1967) de Terry Riley ou Machines de John White.

4.4 Ruído

“If you think of noise it doesn’t mean anything. Essentially the whole thing about noise, about experimental music is that it is experimental (...) there’s no genre (Chardiet, 2015, cit. por Almeida, 2017, p. 69).

A discussão e a inclusão do ruído na composição, proporcionou uma clara abertura ao experimentalismo, abrindo precedentes para o fabrico, apropriação, personalização e modificação de sons (Almeida, 2017, p. 70). O ruído deixa de estar associado a um som desagradável, e passa a ser um elemento musical. As mudanças no campo da composição, levaram a uma ampliação da seleção de matéria musical, ou seja, qualquer tipo de sonoridade e textura, pode ser utilizado na construção de uma obra musical, assim como a inclusão de sonoridades do meio ambiente e instrumentos preparados (Porto, 2013, p. 110).

Para John Zorn, saxofonista e compositor de música experimental, o ruído é fulcral na sua estética musical, é um produto da era da informação. Ele utiliza as diversas correntes sonoras que permeiam a vida contemporânea, como a televisão, a rádio e as gravações comerciais, nas suas composições.

“I just wanted some kind of raucous, ugly sound. . . . I don't think they're ugly. I find them beautiful. It's like Thelonious Monk's title "Ugly Beauty." People used to think his playing was ugly, now it's recognized as classic.”⁶

Zagonel (2007, cit. por Porto, 2013, p.110) também sobre a inclusão do ruído na música, referiu a obra de Schaeffer, “Études aux Chemins de Fer” (1948) uma obra que utiliza gravações de ruídos de comboios, vozes e apitos, e “Radio Music” (1956) de John Cage, uma obra que utiliza oito rádios ligados, em frequências diferentes, duas obras que ilustram com bastante clareza as características do futurismo.

⁶ Zorn, J. Postmodern culture, Journal of interdisciplinary thought on contemporary cultures.

5. A Introdução da Música Experimental no ensino artístico especializado

Dennis (1970, p. 1) defende que o bem-estar da arte está em perigo se aqueles que a ensinam, ficarem muito atrás daqueles que a praticam. Em função disso, a música e a pedagogia musical devem acompanhar o desenvolvimento contemporâneo, para que seja um tipo de ensino o mais completo possível, desenvolvendo também a criatividade, a improvisação e a autodescoberta.

Tal como já foi referido no capítulo das problemáticas do ensino tradicional, na segunda parte do século XX surgiu também um tipo de ensino não apenas baseado na tradição erudita ocidental, mas com um foco no desenvolvimento da criatividade musical das crianças, questionando a rigidez do ensino centrado na memorização dos conteúdos, nomeadamente com John Paynter e Peter Aston, George Self, Brian Dennis e Murray Schafer.

Estas novas metodologias denominadas “Escola Nova”, contradiziam o intelectualismo da escola tradicional, valorizando as diversas habilidades através de jogos e exercícios (Mateiro e Ilari, 2012, p. 251). Paynter, desenvolveu um pensamento progressista, em que o papel da música não é exclusivo à formação de instrumentistas, mas deve possibilitar o contacto com a música através de experiências variadas e criativas a todas as crianças. Ele defende também que as atividades publicadas, são apenas linhas de trabalho, de forma a criarem novas possibilidades e evitarem os métodos tradicionais, uma vez que estes se opõem à mente criativa (Mateiro e Ilari, 2012, p. 260). Webster (2016, cit. por Pellizon, 2018, p. 170), destaca a importância de fomentar o pensamento criativo, considerando este aspeto fundamental no processo de aprendizagem musical. Paynter (2000, p. 5), incentivava os alunos a basearem a sua criatividade no mundo “real”, como por exemplo: “condições climáticas variadas, características dos animais, disposições de animo e sentimentos sugeridos pela poesia ou pela arte dramática”. Walker (2007, p. 220), defende uma dupla finalidade para a introdução da música experimental nas escolas. O primeiro propósito é envolver todas as crianças no processo de aprendizagem musical, tal como Paynter, mas também promover o trabalho dos compositores contemporâneos.

“Muitas peças recentes estão, de certa forma, mais próximas da experiência infantil, não dependendo de um sistema musical elaborado pela tradição. A rejeição do passado tem o mérito de ser acompanhada por um regresso às fontes. As referências da música de hoje estão muitas vezes mais próximas de algo vivido no dia-a-dia do que de uma aquisição cultural. A coisa mais lógica a fazer com as crianças seria traçar a história da música desde os dias de hoje até ao século XVIII, e não o contrário” (Delalande, 1995, p. 6).

A música que os músicos experimentais produzem, adequa-se naturalmente à aprendizagem musical das crianças, uma vez que as crianças mais novas têm uma tendência para a exploração. Elas descobrem materiais e exploram que sons conseguem obter. Quando um professor observa uma criança a explorar, deve-lhe

conceber essa liberdade e não impossibilitar a exploração (Delalande, 1995, p. 7). Deste modo, a pedagogia baseada na experiência criativa, tal como a música experimental, privilegia o processo, ou seja, o desenvolvimento do aluno, e não o produto (Beineke, 2015, p. 50-51).

Segundo (Dennis, 1970, p. 6), existem inúmeros objetivos a alcançar com a implementação da música experimental no ensino artístico especializado, tais como:

- Incluir os alunos sem conhecimentos prévios de teoria musical, através da utilização de um sistema de notação musical bastante simples, que permita participar e explorar;
- Criar um sistema próprio de notação em conjunto com os alunos, desenvolvendo a criatividade, eliminando a monotonia da notação associada ao ensino da música erudita;
- Desenvolver o espírito crítico. O aluno aprende a escutar com mais atenção e detalhe, melhorando a sua percepção auditiva, sendo que esta é um elemento fundamental da aprendizagem musical;
- Desenvolver a capacidade de improvisar criativamente, usando novos objetivos, cores e texturas, e onde a improvisação rítmica é encorajada, sem seguir regras harmônicas. Este processo deve ser gradual, promovendo uma prática de conjunto;
- Fomentar a criatividade e desejo de explorar, através da criação de uma obra espontânea, sendo este um dos impulsos fundamentais do ser humano;
- Encorajar os alunos a fazerem a suas próprias considerações sobre a obra;
- Desenvolver a expressão corporal nas performances musicais, em virtude de um desenvolvimento físico motor.

O ensino baseado na criatividade, vai ter repercussões positivas na motivação, uma vez que ao usar este método, as contribuições dos alunos são valorizadas, tornando a aprendizagem mais interessante e eficaz. Quando existe um maior envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem, é importante que os professores garantam um ambiente propício à aprendizagem e ao debate de ideias, para que os alunos se sintam confortáveis a se expressarem. Desta forma, a autoconfiança e a autoestima são valorizadas, promovendo uma relação lúdica entre os alunos (Beineke, 2015, p. 52).

5.1 Criatividade

A criatividade é a “manifestação de um novo produto relacional que nasce, por um lado do caráter único do indivíduo, e por outro, dos materiais, acontecimentos, pessoas e circunstâncias da sua vida” (Rogers, 1970, p. 349).

Como referido anteriormente, umas das particularidades da inclusão da música experimental no ensino artístico especializado, é o desenvolvimento da criatividade. Um conceito que por muito tempo esteve associado a um dom, e não a algo que se desenvolve.

A criatividade pode ser definida como a capacidade de inventar, inovar, descobrir e criar. “Podemos pensá-la, também, como a capacidade para elaborar e compreender um conjunto de significados, seja por meio de conhecimento formal ou intuitivo” (Cuervo, 2009, cit. por Cuervo & Pedrini, 2010, p. 50). Gonçalves (2012, p. 15) define criatividade com “um conjunto de diferentes comportamentos e critérios, dentro de uma complexa esfera subjetiva que inclui originalidade (novo valor ou desvio de uma norma), riqueza de uma descoberta, abertura para a produção, flexibilidade, espontaneidade e fluência de pensamentos.”

Gonçalves (2012, p. 4), defende que nos últimos anos os investigadores e os professores de música têm vindo a dedicar-se ao desenvolvimento de metodologias de ensino focadas na criatividade. Um método de ensino focado na criatividade e na experiência fomenta a autossuficiência nos alunos, assim como o desenvolvimento da linguagem musical contemporânea.

Webster (2016, cit. por Pellizon, 2018, p. 171-175) destaca a importância da execução de práticas experimentais focadas na composição em tempo real e no pensamento criativo. Defende também a colocação do aluno no centro do processo de ensino musical, em outros termos, o professor dá liberdade para que o aluno construa a sua compreensão musical a partir de experiências com menos intervenção do professor e uma maior autonomia de modo colaborativo. O autor destaca a importância da estimulação do pensamento criativo, sendo um aspeto primordial que deve trespassar a pedagogia musical, inspirando os alunos a criarem as suas próprias músicas através da improvisação. Consequentemente, o professor deve adotar uma abordagem de ensino mais abrangente, procurando construir e reconstruir os seus princípios pedagógicos reflexivamente (Webster, 2016, cit. por Pellizon, 2018, p. 171-175).

6. Caracterização dos sujeitos de investigação

Para a investigação foram selecionados todos os alunos da Classe de Percussão do Conservatório Regional de Castelo Branco. A amostra foi constituída por 16 alunos (3 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos.

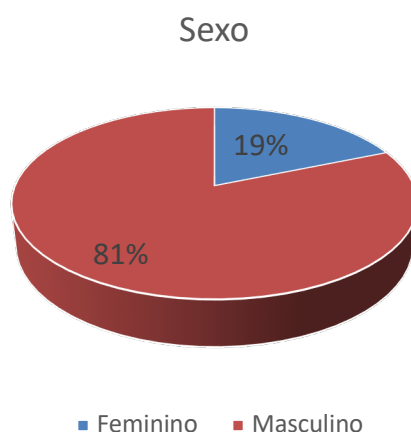


Gráfico 3 - Caracterização da Amostra segundo o género (n=16)

O espaço físico para a realização das atividades foi cedido pelo Conservatório Regional de Castelo Branco. No cômputo foram realizados 9 encontros, 8 com uma periodicidade semanal, ocorrendo durante o terceiro período de 2021, sendo que, o último encontro teve lugar 7 meses depois, em janeiro de 2022.

7. Metodologia

Por forma a objetivar as questões de investigação, nomeadamente os benefícios da introdução da música experimental, foram reunidos e adaptados diversos exercícios contemplados em três livros, de autores de renome, e aplicados no decorrer das sessões. Os exercícios foram definidos tendo em conta as capacidades individuais dos alunos, dando total liberdade para se adaptarem e se sentirem confortáveis na sua realização, porém, alguns dos exercícios foram readaptados no decorrer das sessões.

Os exercícios aplicados foram inspirados nos seguintes livros: “Experimental Music In Schools” (1970) de Brian Dennis, concebido para introduzir a música moderna na sala de aula, focado na experiência e na autodescoberta; no livro “Sound and Structure” (1999[1992]) de Paynter, que tem como objetivo romper as barreiras pré-concebidas e no “Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre a criatividade na aula de música” (2010) de Luciane Cuervo e Juliana Pedrini.

A escola é um ambiente propício à reflexão, cooperação, confronto de ideias e trabalho de equipa, por esta razão, considerou-se a investigação-ação a ferramenta ideal para aplicar nesta prática educativa.

Segundo Santos (2017, p. 130), a investigação-ação é “um tipo de estratégia metodológica levada a efeito pelo professor e que tem como objeto a ação desenvolvida por si com os seus alunos e como objetivo levar à reformulação, à modificação, à mudança.” Refere também algumas definições de investigação-ação: “Elliot (1991) define a Investigação-Ação como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que nela decorre; por sua vez, Altrichter, Posch e Somekh (1996) referem que a Investigação-Ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem e resolverem os problemas com os quais se defrontam e para procederem a inovações de forma reflectida; Bogdan e Biklen (1994) salientam que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292); Kemmis e McTaggart (1988) apresentam a Investigação-Ação como uma forma de indagação introspectiva empreendida como o objetivo de melhorar as práticas, quer sejam sociais quer sejam educacionais; Tripp (2005) apresenta a Investigação-Ação educacional como sendo, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento dos professores enquanto investigadores de modo a que estes possam usar a sua investigação para melhorar a aprendizagem dos seus alunos; Berg (2004) define a Investigação-Ação como uma aproximação colaborativa à investigação que fornece aos indivíduos os instrumentos para uma ação que lhe permita resolver problemas.”

Fonseca (2012, p. 19-20) destaca algumas das características da investigação, de acordo com os seguintes autores: (Kemmis e McTaggart cit. por Fernandes, 2005, p.3; Cohen e Manion *apud* Simões, 1990, p.42).

- “Participativa e colaborativa, no sentido, em que práticos e investigadores trabalham em conjunto na concretização de um projeto;
- Situacional, pois preocupa-se com o diagnóstico de um problema, num contexto específico e tenta resolvê-lo nesse mesmo contexto;
- Cíclica já que a investigação envolve um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte; e
- Auto-avaliativa uma vez que as modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspectiva de flexibilidade e adaptabilidade, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática.”

Fonseca (2012, p. 16), constata que a utilização e o interesse desta metodologia no campo da educação tem vindo a crescer, “no sentido de permitir uma maior objetividade dos resultados obtidos”.

Sendo uma metodologia de investigação que gera profissionais críticos, ativos e conscientes, tornando a sala de aula um ambiente propício à aprendizagem e reflexão (Fonseca, 2012, p. 10). Esta metodologia é um processo cíclico, “onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente.” (Fonseca, 2012, p. 18). Contudo, não se limita a único ciclo, uma vez que a mudança, a observação, a adaptação, a colaboração e a confrontação de ideias, são peças fulcrais no alcance de melhores resultados. (Fonseca, 2012, p. 21).

Castro (2012, p. 13), apresenta o modelo de Stephen Kemmis, um modelo direcionado especialmente para o contexto educativo. Este modelo sustenta-se na planificação, ação, observação e reflexão, originando uma “espiral autorreflexiva de conhecimento e ação.”

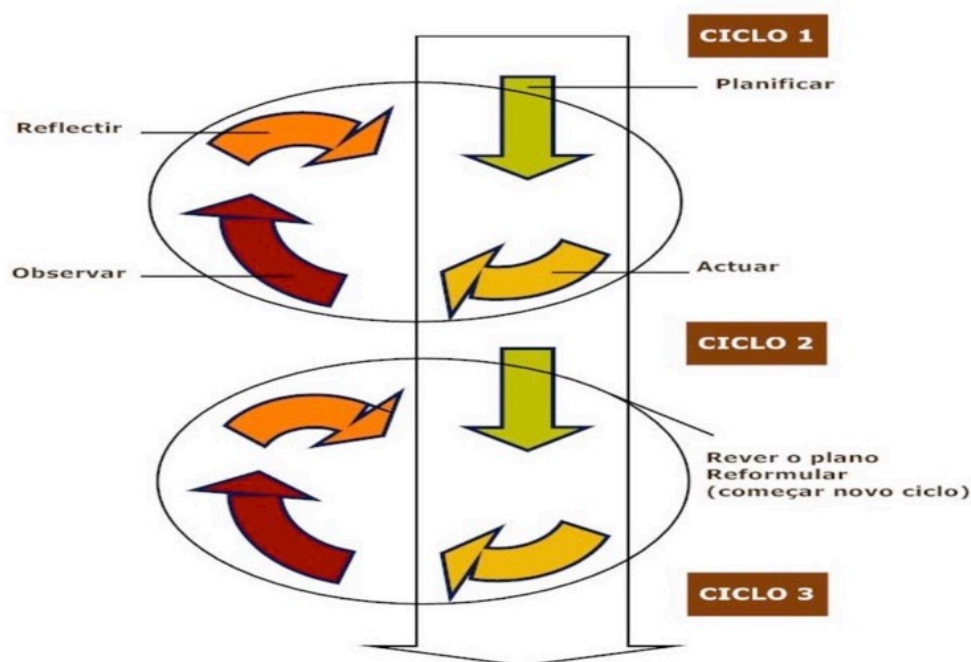


Figura 7 - Os momentos da IA (Kemmis, 1989). In Coutinho et al. (2009: 369)

Na presente investigação foi utilizada a observação participante, uma técnica dinâmica e abrangente, com o objetivo de alcançar conclusões completas, uma vez que o contacto entre o investigador e os participantes foi frequente e prolongado. Para que a observação direta seja realizada com sucesso “é necessária uma compreensão dos factos e das interações entre os sujeitos em observação” (Correia, 2009, p. 31).

“A observação vai evoluindo de uma fase mais descritiva no início, em que o investigador procura obter uma perspectiva geral dos aspetos sociais, das interações e do que acontece em campo, a que se seguirão momentos de observação focalizada, após a análise dos dados anteriormente recolhidos, em que começa a ter como foco determinadas situações e/ou acontecimentos. Por último, a observação seletiva, depois de repetidas observações em campo, já no decurso da elaboração do relatório. São o “refinar” da observação, implicando regressar ao campo, na procura de diferenças entre categorias específicas já identificadas.” (Correia, 2009, p.32).

8. Atividades práticas

8.1 Atividade 1 - Paisagem Sonora

Data 1/5/2021

Tabela 34 - Paisagem Sonora

Conteúdos/ Assunto	Paisagem Sonora
Objetivos	Aperfeiçoar a capacidade de percepção, atenção e distinção dos diferentes sons
Atividades/ Estratégias	Registrar os sons através de desenhos, gráficos e palavras
Recursos	Caderno
Duração	30 minutos

Descrição da atividade

A primeira sessão iniciou com uma breve explicação e discussão sobre a música experimental. Apesar de muitos alunos não conhecerem o termo “música experimental”, todos os participantes na amostra já tinham executado diversas atividades no decorrer das aulas de percussão, que tinham como foco principal a experimentação e a criação, uma vez que o repertório para a percussão é recente e tem essa particularidade. Esta primeira sessão foi extremamente importante para que os alunos se ambientassem e se sentissem confortáveis na execução das atividades práticas, para exporem as suas ideias e dúvidas, conhecerem os colegas e desenvolverem o trabalho de grupo.

O primeiro exercício, denominado “Paisagem Sonora”, foi dividido em duas partes. A primeira parte consistiu na audição de todos os sons da sala de aula, e no registo desses sons, primeiro em palavras e posteriormente em desenhos ou gráficos.

Inicialmente, os alunos registaram os sons que ouviram por palavras, como por exemplo, o arrastar da cadeira ou um lápis a cair no chão. Quando foram incentivados a registar esses sons por desenhos, mostraram alguma insegurança e dúvida, mas apenas numa fase inicial, com medo de errarem e não executarem o exercício corretamente. Devido à insegurança dos alunos, o professor referiu que nenhum registo iria ser considerado errado, posteriormente, incentivou os alunos a criarem o registo mais criativo dos sons que estavam a ouvir. Quando os alunos se sentiram mais livres, desfrutaram do exercício e consideraram a atividade bastante divertida.

A segunda parte consistiu na audição de todos os sons, não apenas os do interior, mas também do exterior da sala de aula. Nesta segunda parte foi notória a confiança dos alunos na execução do exercício, dado que não se sentiam apreensivos em registarem os sons de uma forma errada, isto após a troca de ideias no fim da primeira parte do exercício. Todos os sons que ouviram, como por exemplo, uma buzina do carro, o sino da igreja, foram registados por desenhos ou gráficos.

Cada parte do exercício durou cerca de 5 minutos, no final de cada exercício os alunos mostraram os seus registos aos colegas e realizaram alguns comentários.

No final da sessão foi discutida a noção de silêncio, e de que forma é que esta está presente na música. Para facilitar a discussão sobre o silêncio foi apresentada a obra 4'33" de John Cage. Como referido no capítulo da música experimental, uma obra considerada revolucionária. Além do silêncio, o ruído e os sons do quotidiano também foram questionados, como um novo elemento musical para ser introduzido nas composições, algo comum nas obras de John Cage.

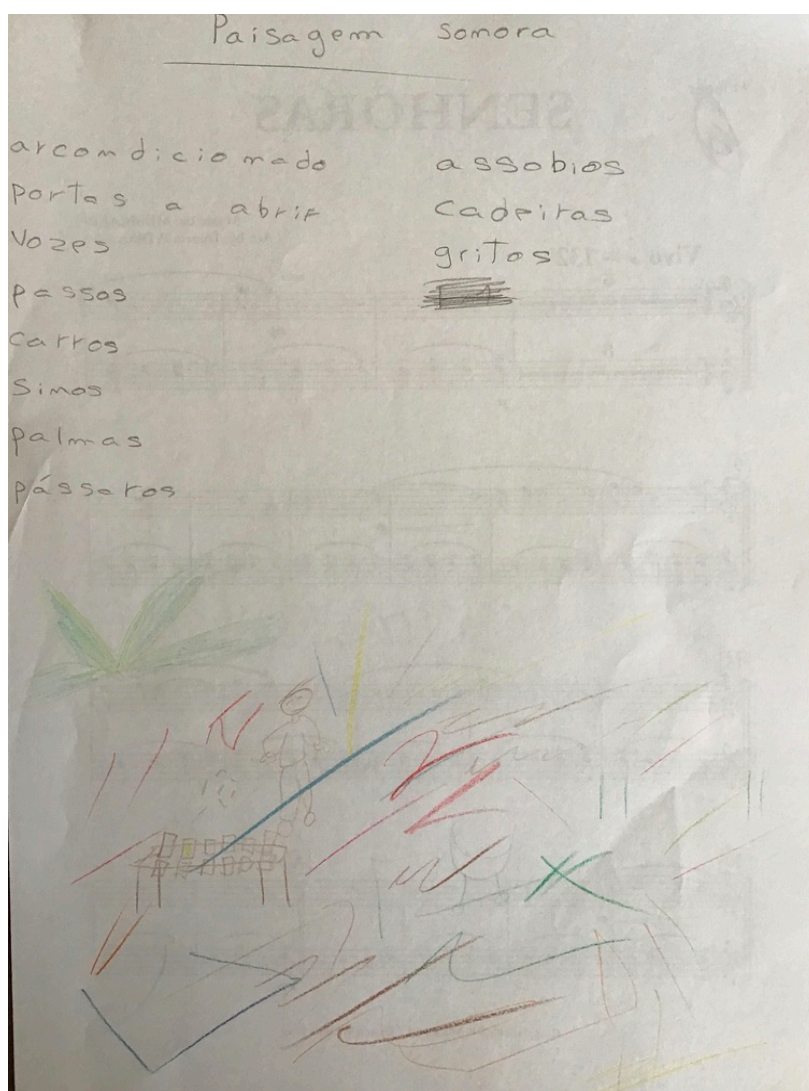


Figura 8 - Exercício (Paisagem Sonora)

8.2 Atividade 2 - Explorar os Instrumentos

Data 8/5/2021

Tabela 35 - Explorar os Instrumentos

Conteúdos/ Assunto	Exploração dos instrumentos
Objetivos	Estimular um vínculo de cuidado através da exploração Incentivar a imaginação para a criação de novas sonoridades
Atividades/ Estratégias	Criar novas sonoridades fora do convencional
Recursos	Instrumento à escolha
	Objetos da sala de aula
Duração	30 minutos

Descrição

A segunda sessão consistiu na exploração sonora dos instrumentos de Percussão. É muito comum os alunos realizarem este exercício no decorrer das aulas, dado que as obras escritas para percussão são de compositores contemporâneos, onde muitas vezes é necessária esta exploração tímbrica dos instrumentos, através da utilização de materiais do quotidiano, diferentes baquetas e o corpo.

Inicialmente cada aluno escolheu um instrumento de Percussão e foi incentivado a descobrir uma sonoridade fora do convencional. A maior parte dos alunos escolheu instrumentos de altura indefinida, como por exemplo, timbalões, pratos, caixa, tímpanos e diferentes acessórios, como o reco-reco, o triângulo, as maracas e as claves.

Os alunos usaram em especial o corpo, nomeadamente as diferentes partes das mãos, dedos, unhas, o punho e a palma, de forma a produzirem sonoridades fora do convencional. Ao usarem as diferentes partes das mãos produziram vários sons que esperavam ser diferentes, porém, os sons revelaram-se bastante semelhantes. Com o intuito de alcançarem diferentes sonoridades, foram incentivados a procurarem novos materiais, sendo autorizados a realizarem esse trabalho de pesquisa em grupo.

Todos os alunos que escolheram os acessórios de Percussão tiveram mais dificuldades, referindo que estes instrumentos eram bastante limitados na descoberta de novas sonoridades.

Ao longo da sessão foram dadas algumas sugestões de forma a propiciar a exploração, assim como foram distribuídos alguns materiais, como por exemplo, moedas, folhas de papel, tubos de plástico, correntes, taças de metal, lixas, tábuas e *rubber balls*. Estes objetos facilitaram o processo de exploração, tal como sustentaram a motivação e a atenção dos alunos.

Quando um aluno conseguia produzir uma sonoridade interessante e diferente, os colegas que estavam próximos paravam para ouvir, questionavam como se fazia e muitas vezes tentaram reproduzir nos instrumentos que escolheram.

Além da exploração tímbrica e da abertura para novos sons, o exercício proporcionou uma aproximação entre os alunos, assim como permitiu que desenvolvessem um trabalho de grupo na descoberta de novas sonoridades. Sendo que esta exploração e a procura constante de novas sonoridades, são atividades muito comuns entre os compositores e músicos.

8.3 Atividade 3 - Audição e partilha de ideias

Data 15/5/2021

Tabela 36 - Audição e partilha de ideias

Conteúdos/ Assunto	Audição e partilha de ideias
Objetivos	Ampliar o repertório conhecido pelos alunos Apresentar sons não convencionais e música contemporânea
Atividades/ Estratégias	Audição de obras experimentais
Recursos	Colunas Projektor
Duração	30 minutos

Descrição

Na terceira sessão foram apresentados excertos de três obras contemporâneas: *In C* (1964) de Terry Riley, uma obra minimalista, já mencionada no capítulo da música experimental e baseada nos processos de repetição; *Ionisation* (1929-1931) de Edgar Varèse, uma das primeiras obras escritas para ensemble de percussão; e por fim *Cobra* (1984) de John Zorn, uma composição experimental que utiliza processos aleatórios.

Foi dada uma especial atenção à abordagem desta obra, uma vez que as últimas sessões foram desenvolvidas com inspiração na obra de John Zorn.

Primeiramente procedeu-se à audição da peça de Terry Riley. Os alunos não estranharam a sonoridade da obra, contudo, consideraram a obra monótona e inexpressiva. Três alunos referiram que a sonoridade da obra era agradável. A audição da obra apenas com uma coluna e não ao vivo, pode ter condicionado a opinião dos alunos, dado que as obras baseadas em processos de repetição devem ser ouvidas de forma integral, de forma a perceber todo o desenvolvimento.

De seguida foi apresentada a obra *Ionisation*, de Varèse. Devido à apreensão dos alunos na audição da primeira obra, e de forma a mantê-los motivados, foram incentivados a registarem os sons que conseguiam identificar durante a audição da obra. Este exercício foi realizado com sucesso, uma vez que identificaram muitos dos instrumentos, tais como a caixa, o triângulo, as claves, o pandeiro e o bombo. O facto de os alunos já terem tido algumas experiências em ensemble de Percussão pode ter influenciado de forma positiva e despertado o interesse para a audição da obra. Os alunos depararam-se também com a introdução de novos instrumentos fora do convencional em ensemble de percussão, como a Sirene.

Por último, a audição da obra do John Zorn dividiu-se em reações de entusiasmo, espanto e desconforto. Foi dedicado algum tempo para a audição desta obra, dado que as últimas sessões foram baseadas em processos aleatórios inspirados nesta obra.

De realçar que foram apresentados apenas excertos destas obras, dado que o tempo da sessão tinha que ser dividido entre a audição e a discussão dos aspetos que os alunos consideravam interessantes.

8.4 Atividade 4 - Composição/Improvisação

Data 22/5/2021

Tabela 37 - Composição/Improvisação

Conteúdos/ Assunto	Composição/Improvisação
Objetivos	Criar diferentes padrões sonoros Desenvolver o contacto entre alunos Desenvolver a audição
Atividades/ Estratégias	Criar novas sonoridades fora do convencional
Recursos	Instrumento à escolha Objetos da sala de aula
Duração	45 minutos

Descrição

Nesta sessão, com os alunos mais conscientes da música experimental, foi introduzida a composição em tempo real/improvisação, utilizando alguns dos instrumentos escolhidos na segunda sessão. Os alunos que não se sentiam confortáveis com os instrumentos escolhidos na segunda sessão, foram autorizados a trocar e incentivados a escolherem outros instrumentos, incluindo os instrumentos de altura definida, nomeadamente a marimba, o vibrafone, o xilofone e o glockenspiel.

Uma vez que os alunos já estavam familiarizados com a exploração e criação de novas sonoridades, foi possível observar o à-vontade da generalidade do grupo na realização da atividade, recorrendo constantemente aos efeitos e às sonoridades já trabalhados no decorrer da segunda sessão. Com o passar do tempo alguns dos alunos apenas reproduziam as sonoridades e os efeitos que já conheciam e sabiam que conseguiam alcançar, foram chamados à atenção para a constante descoberta, sendo esse o objetivo principal do exercício, e não apenas limitarem-se ao conforto do que sabem que conseguem alcançar.

Uma vez que era a primeira sessão de improvisação, os exercícios foram realizados individualmente. Foram apresentados três quadros de diferentes pintores: A Noite Estrelada de Vicent van Gogh; a Persistência da Memória de Salvador Dali e a Borboleta de Yayoi Kusama. Cada aluno foi incentivado a criar uma pequena composição inspirada no quadro que escolheu, com a duração de 30 a 60 segundos.

Foi muito interessante observar todas as sonoridades e os efeitos que os alunos mais velhos conseguiram reproduzir, inspirados nos quadros, porém, os alunos mais novos mostraram alguma resistência e confusão na realização do exercício. Para estes casos foi dada a liberdade para criarem uma pequena historia ou apenas um tema, e basearem a sua improvisação nisso mesmo.

8.5 Atividade 5 - O Ruído

Data 29/5/2021

Tabela 38 - O Ruído

Conteúdos/ Assunto	O Ruído
Objetivos	Desenvolver a audição dos alunos Refletir sobre o ruído Analisar diferentes padrões sonoros
Atividades/ Estratégias	Discussão sobre o ruído
Recursos	Caderno
Duração	30 minutos

Descrição

Nesta sessão foram dadas instruções para que os alunos ouvissem atentamente os ruídos, seguidamente identificá-los e anotarem tudo o que pudesse ser detetado. Um exercício com muitas semelhanças ao da primeira sessão, contudo, a abordagem dos alunos foi diferente, uma vez que já tinham realizados exercícios de improvisação livre, exploração sonora e algumas conversas sobre a introdução do ruído, o silêncio e os sons do quotidiano nas composições musicais.

Depois de serem identificados, os alunos dividiram os sons em quatro categorias:

1. Sons não intencionais feitos pelo próprio aluno;
2. Sons dentro da sala de aula;
3. Sons do edifício;
4. Sons do exterior.

Foram dadas instruções para que os alunos se mantivessem em silêncio e não reproduzissem nenhum som intencional durante o exercício, que durou cerca de 10 minutos.

Foram identificados diferentes sons, nomeadamente:

- Ruído do lápis;
- Sino da igreja;
- Carros;
- Tosse;
- Respiração;
- Ranger da cadeira;

- Lápis a cair no chão;
- Sussurros.

Quando o período de tempo acabou, foram feitas comparações. O resultado foi bastante positivo, dado que a realização deste exercício requer bastante concentração, contudo, alguns alunos acharam o exercício demasiado longo, uma vez que depois de 5 minutos, já não existiam mais sons para serem registados.

No final do exercício, durante a conversa, alguns alunos perceberam que estes sons podiam fazer parte das suas composições/improvisações, de forma intencional ou não. O exercício foi bastante benéfico para os alunos refletirem sobre a introdução de sons não convencionais, nas suas composições, assim como para comparar as reações da primeira sessão para esta, em que os alunos não estranharam o exercício e falaram abertamente dos diferentes aspetos musicais, sem medo de errar.

8.6 Atividade 6- Improvisação orientada

Data 5/6/2021

Tabela 39 - Improvisação orientada

Conteúdos/ Assunto	Improvisação orientada
Objetivos	Incentivar a imaginação Analisar diferentes padrões sonoros
Atividades/ Estratégias	Criar novas sonoridades fora do convencional
Recursos	Instrumento à escolha Objetos da sala de aula
Duração	30 minutos

Descrição

Na primeira parte da sessão foram dadas instruções para que cada aluno criasse um pequeno *set* com os instrumentos de percussão disponíveis e alguns objetos fornecidos pelo professor, nomeadamente, tábuas de madeira, pratos, marimbas de bambu, correntes, buzinas, pedras, lixas e tubos de plástico. Em seguida foi dado algum tempo para que os alunos experimentassem os instrumentos e foram realizados alguns exercícios para que se pudessem adaptar e esclarecer algumas dúvidas. Sendo este exercício uma compilação e uma continuação dos exercícios realizados nas últimas sessões, foi notável a desinibição e a destimidez na execução dos exercício e na resposta às solicitações.

Primeiramente, os alunos tiveram 5 minutos para se adaptarem aos instrumentos e escolherem uma variedade de sonoridades que pudessem aplicar ao longo do exercício. Após a adaptação, foram dadas indicações para tocarem sons curtos e espaçados, sempre com atenção ao som dos colegas, de forma a criarem ambientes e frases de pergunta-resposta. Alguns alunos sentiram-se intimidados com a improvisação, com medo de tocarem algo errado. Para esses alunos foram dados alguns padrões como exemplo, com a finalidade de participarem na atividade.

Quando os alunos se sentiram mais à-vontade, a improvisação foi orientada apenas com gestos. Deste modo, foram dadas indicações para a execução de diferentes dinâmicas, sons contínuos, notas curtas e rápidas, padrões rítmicos, duos, trios e solos.

Com o passar do tempo alguns alunos foram perdendo a concentração, conseqüentemente foram dadas indicações para que os padrões não se tornassem monótonos, destacando os contrastes dinâmicos, as trocas de padrões e a importância da audição dos colegas. De forma a tornar o exercício mais dinâmico, alguns alunos tiveram a oportunidade de dirigir o grupo, tendo a responsabilidade de criar uma composição em tempo real.

8.7 Atividade 7- Improvisação orientada 2

Data 5/6/2021

Tabela 40 - Improvisação orientada 2

Conteúdos/ Assunto	Improvisação orientada
Objetivos	Incentivar a imaginação Analisar diferentes padrões sonoros Desenvolver o sentido rítmico
Atividades/ Estratégias	Criar novas sonoridades fora do convencional
Recursos	Instrumento à escolha Objetos da sala de aula
Duração	30 minutos

Descrição

Os alunos já familiarizados com a improvisação sentiram-se bastante motivados na continuação da sessão anterior, focada na experimentação e improvisação.

Foram dadas indicações para que os alunos utilizassem os mesmos instrumentos, dado que as sessões 6, 7, 8 e 9 têm uma continuidade. Porém, o facto de os alunos não utilizarem instrumentos diferentes não deve ser um fator que limite a improvisação, mas sim pelo contrário, deve incentivar a criação e desenvolver a imaginação.

A sessão iniciou com uma improvisação livre, apenas com indicações de dinâmicas, com o objetivo de criar movimento. No decorrer da improvisação livre, alguns alunos foram escolhidos para fazerem pequenos solos. Apesar de ser notória a desentonação dos alunos quando tocavam em conjunto, alguns não se sentiram suficientemente livres para improvisarem em grupo e criarem pequenos solos, ficando constrangidos e pedindo que fosse o colega a executar o solo.

Para que a improvisação não fosse totalmente livre, foram trabalhados alguns padrões rítmicos com o objetivo de desenvolver o sentido rítmico dos alunos. Para facilitar a explicação destes processos de repetição, foi dada como exemplo a obra de Terry Riley, In C, sendo que esta foi apresentada na terceira sessão. Os padrões rítmicos trabalhados serviram apenas como exemplo, uma vez que os alunos podiam criar padrões diferentes desde que tocassem todos na mesma pulsação.

O terceiro exercício consistiu na troca de motivos musicais, porém, inicialmente sentiram alguma dificuldade em executar eficazmente o exercício, dado que a massa sonora era muito grande. Com o passar do tempo, os alunos começaram a escutar com mais atenção e pormenor, realizando o exercício com sucesso.

8.8 Atividade 8- Criação de uma notação para os diferentes padrões sonoros

Data 12/6/2021

Tabela 41 - Criação de uma notação para os diferentes padrões sonoros

Conteúdos/ Assunto	Criação de uma notação para os diferentes padrões sonoros
Objetivos	Incentivar a imaginação Criar uma notação específica
Atividades/ Estratégias	Criar novas sonoridades fora do convencional
Recursos	Instrumento à escolha Objetos da sala de aula
Duração	30 minutos

Descrição

Nesta sessão foram criados cartões de forma a registar os padrões sonoros trabalhados últimas sessões. A notação foi criada em conjunto com os alunos, para posteriormente ser utilizada na improvisação guiada. A criação dos cartões foi muito importante para os alunos relembrem todos os aspetos trabalhados ao longo das últimas semanas, assim como para rever alguns conceitos, reforçando a importância dos contrastes e da sensação de movimento ao longo da improvisação.

Esta improvisação guiada foi inspirada na obra apresentada na terceira sessão, o “Cobra” de John Zorn. Uma obra experimental, inspirada num jogo de tabuleiro americano, em que os músicos solicitam os diferentes cartões através de gestos corporais. A diferença desta obra para a obra do John Zorn é que a pessoa que está a orientar a improvisação é a única com a autonomia para escolher os cartões, porém, na peça do John Zorn são os músicos que solicitam os cartões.

Apesar da liberdade cedida para a improvisação, os alunos foram guiados, sendo estes também autorizados a dirigirem os colegas com os cartões. Todos os alunos sentiram-se bastantes entusiasmados na realização da tarefa.



Figura 9 - Improvisação livre

Improvisação livre – Os músicos devem improvisar de forma livre, sempre com uma escuta ativa, procurando explorar os instrumentos ao máximo.

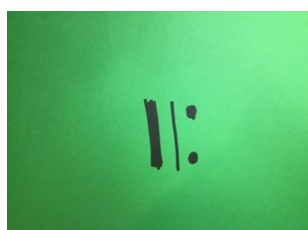


Figura 10 - Memória

Memória – Este cartão é baseado nos processos de repetição. Cada músico deve criar um padrão rítmico e tocá-lo quando chegar a sua vez. O motivo musical tem uma ordem, da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda. A pessoa que está a dirigir o ensemble deve dar essa indicação.



Figura 11 - Solo

Solo – A pessoa que está a dirigir deve levantar o cartão e indicar a pessoa que deseja que faça um solo. Quando existe um solo, os outros executantes devem estar em silêncio.



Figura 12 - Motivos curtos e rápidos

Motivos curtos e rápidos – Os músicos devem executar notas curtas e motivos muito rápidos. Os motivos devem passar de uma forma extremamente rápida entre os músicos, através do contacto visual.



Figura 13 - Sons Contínuos



Sons contínuos – Os músicos devem reproduzir sons contínuos e criar uma atmosfera em que não se ouça o ataque das notas.

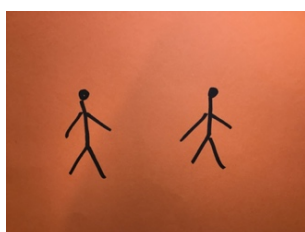


Figura 14 - Duos



Duos – A pessoa que dirige indica duas pessoas para executarem um duo. Os músicos devem fazer contacto visual durante o duo para estabelecerem uma conexão nos motivos musicais.



Figura 15 - Corte Súbito



Corte súbito – Quando esta carta é acionada os músicos não devem reproduzir nenhum som. Devem permanecer em silêncio, até outra indicação.

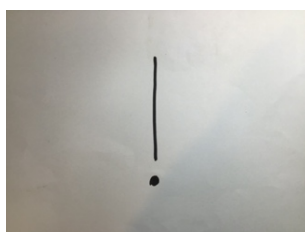


Figura 16 - Ataque



Ataque – A pessoa que dirige deve apontar para o músico, para que este reproduza um som forte e curto.

8.9 Atividade 9 - Improvisação orientada 3

Data 10/1/2022

Tabela 42 - Improvisação orientada 3

Conteúdos/ Assunto	Gravações
Objetivos	Desenvolver o espírito crítico Incentivar a imaginação
Atividades/ Estratégias	Realizações de improvisações orientadas Exercícios de pergunta-resposta Exploração de novas sonoridades
Recursos	Instrumentos utilizados nas ultimas improvisações
Duração	3 horas

Descrição

Esta última sessão, passados seis meses, serviu para perceber qual o impacto das sessões de música experimental nas aulas de percussão, através de uma conversa aberta, mas também para um registo, através de uma gravação, das improvisações guiadas com os cartões desenvolvidos em grupo. A residência artística teve lugar na fábrica da Criatividade, em Castelo Branco.

Os alunos demonstraram um parecer bastante positivo em relação às atividades desenvolvidas no final do ano letivo anterior. Após esta experiência musical os alunos referiram uma sensibilidade diferente na interpretação de algumas peças do repertório de percussão. Consideraram que as últimas sessões, essencialmente quando criaram os cartões, foram bastante divertidas e pedagógicas.

Um dos fatores que muitos alunos realçaram foi a aproximação que criaram com alguns colegas, dado que para algumas atividades era necessário a ajuda do colega ou a inspiração ao observar o que ele estava a fazer, para alcançaram os objetivos pretendidos.

Em relação à improvisação, apesar do resultado ter sido bastante positivo é necessário mais tempo para consolidar alguns aspetos, tais como o cartão da improvisação livre, uma vez que quando este cartão era acionado os alunos perdiam muitas vezes a escuta ativa, criando um ambiente bastante confuso. No cartão da memória, baseado nos processos de repetição, os alunos necessitaram de uma marcação da pulsação para conseguirem tocar em conjunto, contudo, a evolução foi bastante positiva em relação às primeiras sessões.

A motivação dos alunos foi notável, ao realizarem novamente estes exercícios numa residência artística na Fábrica da Criatividade. Antes de se iniciar as gravações foi dado algum tempo para que os alunos se ambientassem novamente aos instrumentos e materiais escolhidos, assim como para relembrar o significado de cada cartão. Foram

realizadas várias gravações, uma delas com o professor a dirigir e as outras com alunos que se voluntariaram.

9. Discussão dos resultados e conclusões

Num trabalho desta dimensão, não será possível verificar e demonstrar todos os benefícios e vantagens da introdução da música experimental no currículo. Para tal seria necessário, por exemplo, um acompanhamento mais prolongado no tempo e uma amostragem maior de alunos. No entanto, esta investigação pretende complementar outros trabalhos na área, contribuindo para um reforço do entendimento dos processos envolvidos nas práticas pedagógicas que envolvem estratégias experimentais, especificamente no ensino da percussão.

Um dos principais motivos que me levou a realizar esta investigação foi o meu interesse pela música experimental e perceber de que forma é que este se podia aliar ao ensino de música, ensino este que está comprovado que acarreta inúmeros benefícios na educação de uma criança, desenvolvendo aptidões linguísticas, a capacidade de expressão e a coordenação motora atuando no campo das relações interpessoais, da comunicação e da cooperação (Mendes, 2018, p. 17), através de trabalhos colaborativos, focados na consciência corporal, senso de liberdade e improvisação (Feichas & Narita, 2016, p. 23 e 24).

As crianças por natureza gostam de explorar e têm um certo fascínio nessa exploração, mas muitas vezes quando se deparam com algo novo e têm vontade de explorar, são orientadas pelo professor para que sigam determinadas normas.

Como foi referido anteriormente todos os contextos sociopolíticos, económicos, ideológicos e religiosos, marcam e estruturam o sistema de ensino em Portugal, uma vez que a escola é o reflexo da sociedade. Iria (2011, p. 70), defende que ainda é necessário percorrer um longo caminho para que a escola proporcione aos jovens quadros de oportunidades, sejam elas materiais, culturais e sociais, que permitam desenvolver com um mínimo de equidade a sua capacidade e personalidade.

Apesar de mencionar alguns dos problemas inerentes ao ensino da música tradicional, o meu objetivo não é suprimir as pedagogias a ele aliadas, mas sim, complementar este ensino com exercícios experimentais, proporcionando uma abertura para a exploração e criando também uma aproximação a um tipo de música cada vez mais praticado, em que a tonalidade não é uma obrigação, onde não se privilegia apenas a formação de intérpretes solistas, e que não se baseia apenas numa supremacia absoluta da música escrita e no “dogma do talento inato” (Pereira, 2014, p. 93 e 94).

O repertório de Percussão é bastante recente. Para que algumas obras sejam executadas é necessária uma procura constante de novos materiais, técnicas e sonoridades. Contudo, este trabalho de exploração só é iniciado mais tarde, depois de todos os aspetos técnicos e teóricos estarem consolidados. Porque não iniciar este trabalho em paralelo com o trabalho técnico e teórico?

Ao realizar este trabalho percebi a importância da introdução da música experimental no ensino, como um complemento para uma educação musical mais completa, uma vez que a música experimental procura um mundo sonoro mais vasto, associado à criatividade e experiência, explorando novos padrões sonoros, novas texturas e novas possibilidades de som (Gonçalves, 2012, p. 32).

Com a aplicação dos exercícios práticos foi possível concluir que as atividades práticas foram ao encontro dos objetivos propostos por Dennis, no livro “Experimental Music In Schools” (1970), tais como o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade de improvisar criativamente.

A intenção da aplicação destes exercícios experimentais foi fornecer um conjunto de atividades musicais alternativas, através da improvisação e da composição em tempo real, que procurassem estimular a criatividade das crianças e despertassem a motivação. Através da realização destas atividades, foi possível observar que estas tiveram uma influência bastante positiva nas aulas individuais de instrumento, uma vez que a motivação aumentou tanto para o estudo como para a componente performática. Outro dos fatores positivos das atividades realizadas, foi a aproximação dos alunos e o trabalho de grupo, tanto na descoberta de novas sonoridades, como no diálogo, na troca de ideias e opiniões.

Apesar dos sentimentos de desordem e ambiguidade em alguns dos alunos, foi possível proporcionar situações que promovessem um diálogo e uma abertura para que os alunos exprimissem o que estavam a sentir e a pensar, através da clarificação dos conceitos e uma chamada de atenção para a ausência do certo e do errado. Todos os exercícios foram guiados, nunca com intenção de corrigir, mas apenas como uma ajuda no processo de exploração.

Através dos diferentes exercícios aplicados ao longo das sessões, foi possível observar uma evolução no interesse e empenho, em relação aos exercícios aplicados. A utilização de um sistema de notação não convencional, permitiu que os alunos mais novos pudessem participar nas mesmas atividades que os restantes alunos, sem um conhecimento prévio de todos os aspetos teóricos da notação musical. Uma vez que estes exercícios foram feitos em conjunto, foi possível observar um desenvolvimento socioafetivo, através do desenvolvimento da autoestima. A maior parte dos alunos desenvolveu uma noção do que é a música de conjunto. Com o evoluir das sessões foi possível testemunhar um desenvolvimento de segurança e autorrealização. A heterogeneidade dos exercícios, evitou muito do tédio inerente ao ensino tradicional, assim como um desenvolvimento da escuta através da exploração e criação de novas sonoridades.

Como todos os exercícios estavam relacionados com a improvisação, a criatividade foi um aspeto marcante ao longo das sessões, os alunos foram encorajados a criar e a explorar. Dado que foi a primeira vez que muitos dos alunos tiveram o primeiro contacto com a música experimental, os exercícios aplicados foram bastantes simples, o que não invalida que o resultado final fosse bastante complexo. Através da

experimentação, a curiosidade e o desejo de explorar foram ativados. Por fim, os alunos foram incentivados a tirar as suas próprias conclusões, de modo a cultivar um sentido crítico enquanto músicos criativos.

Das observações efetuadas no decorrer das atividades práticas, conclui-se que os alunos tiveram uma evolução proveitosa a nível criativo e crítico. Este trabalho corrobora com outros estudos que compartilham o ideal de fazer com que o aluno encontre no ensino da música, um canal de expressão e sobretudo uma motivação para desenvolver a criatividade. Ao longo das sessões foi possível observar um esforço de reflexão pelos alunos, e a motivação dos mesmos.

Em suma, o ensino de música pode passar por um tipo de ensino reflexivo e não apenas transmissivo de conhecimento.

Desta forma os professores estão a estimular a criatividade das crianças e a incentivar o desenvolvimento da autonomia, conduzindo-as à exploração de novas sonoridades. Na minha experiência enquanto professor, privilegio a vivência de experiências estéticas diversificadas nas abordagens curriculares utilizadas e nas escolhas de recursos para a sua planificação, uma vez que encontrei benefícios nas atividades pedagógicas baseadas na exploração, experimentação, improvisação, criação e espontaneidade, em detrimento da exclusividade numa educação rigorosa de leitura e escrita musical. Por consequência estamos a investir na criatividade, para que esta se vá desenvolvendo sustentadamente ao longo do percurso escolar.

10. Bibliografia

- Almeida, I. N. L. (2017). *Música Experimental: Conceitos, Formas, Contextos e Limites (Contributos para uma Percepção Alargada)*. (Dissertação de Mestrado, Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa)
- Barreira, N. (2011). *Mediador Música em Terapias Expressivas*. In Ferraz, M. *Terapias Expressivas Integradas. Coleção Expressão em Terapia – 1o Volume*. Lisboa: Tuttirév Editorial, Lda
- Beineke, V. (2015). *Ensino Musical Criativo em atividade de composição na escola básica*. Revista da ABEM. Londrina. V.23
- Cage, J (1973). *Silence. Lectures and Writings*, Wesleyan University Press, Paperback ISBN 0-8195-6028-6, Published by University Press of New England Anover
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*
- Correia, M. C. B (2009). *A Observação Participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem. Vl. 13. N.o 2
- Cunha, E. Corrêa, P. L. A. (2013). *Arte e Vida – Um Estudo a partir da Obra de John Cage*. 22.º Encontro Nacional, anap, Ecossistemas Estéticos Belém
- Cuervo, L. Pedrini, J. (2010). *Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música*. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 2, n. 2
- Delalande, François (2001). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Dennis, B. (1970). *Experimental Music In Schools, Towards a New World of Sound*. Oxford University Press, Reino Unido
- Documentos Reguladores.
<https://conservatoriocb.pt/instituicao/documentosreguladores/> [março de 2020]
- Feichas, H. F. B. Narita, F. M. (2016). *Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros*. Disponível em: <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/> doi:10.11144/Javeriana.mavae11-1.cufe
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25a Edição. Paz e Terra. São Paulo

Fonseca, K. H. O (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. Revista Onis Ciência, Braga, V.1, Ano 1 No.2

Gonçalves, M. R (2012). Criatividade Tácita e Experimental no Ensino Instrumental. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte)

Guia rápido para visitar Castelo Branco (2019).<https://viagensasolta.com/guia-rapido-para-visitar-castelo-branco/> [dezembro de 2019]
<https://www.guiadacidade.pt/pt/poi-castelo-branco-15446> [janeiro de 2020]

História da fundação de Castelo Branco. <https://www.cm-castelobranco.pt/municipio/castelo-branco/historia-da-fundacao-de-castelo-branco/> [dezembro de 2019]

Iria, A.V.K. (2011). O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974 (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte)

Lebre, S. (2013). A Articulação Curricular entre o Ensino Artístico Especializado e o Ensino Geral (Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de mestre Ciências da Educação – Administração Escolar)

Mateiro, T. Ilari. B. (2012). Pedagogias em Educação Musical. 1a edição, Editora Intersaberes, Curitiba. PR. Brasil

Mendes, J.G.L. (2018). A Música Potenciadora de Aprendizagem. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro)

Navia, D. G. (2012). Neurociências, Música e Educação: Investigações Pertinentes. Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música.

Nyman, M. (2006). Experimental Music: Cage and Beyond (Music in the Twentieth Century, Series Number 9). Cambridge University Press

Paynter, J. Sound and Structure. (1992). Cambridge University Press, Reino Unido

Paynter, J. (2000). Estudo Comparativo de Metodologias de Educação Musical, Abordagens Temáticas V. Revista No. 106

Peixinho, J. (1996). Música Viva para uma Sociedade Viva em “Ensino Artístico” . Cadernos Pedagógicos, 7. Edições Asa.

Pelizzon, L. V. M. O. (2018). Práticas criativas em educação musical: análises preliminares nos anais da ABEM. Anais do V SIMPOM 2018 -Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música

Penna, M. (1995) Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. *In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.* João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB

Pereira, M. V. M. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. Revista da ABEM. Londrina. V.22.

Porto, S. M. M. (2013). A Estética Contemporânea e a Educação Musical da Criança. Uma Investigação-Ação sobre a Actualidade da Música Erudita em Contextos Artístico-Pedagógicos. (Tese de Doutoramento, Universidade da Estremadura)

Pritchett, J. (1993). The Music of John Cage. Cambridge: Cambridge University Press. 223pp.

Rogers, C. (1970). Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editores

Rosa, G. A. O. (2000). Edgard Varèse: A busca pela liberação do Som. (Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação e Semiótica, sob a orientação do Prof. Doutor Fernando Iazzetta).

Rossi, N. A. F. (2015). Acaso e indeterminação no processo de composição: um diálogo com a obra de John Cage. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Música)

Santos, J. R. (2017) A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. Universidade Aberta de Portugal

Temas da saúde <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/> [junho de 2020] <https://covid19.min-saude.pt/> [junho de 2020]

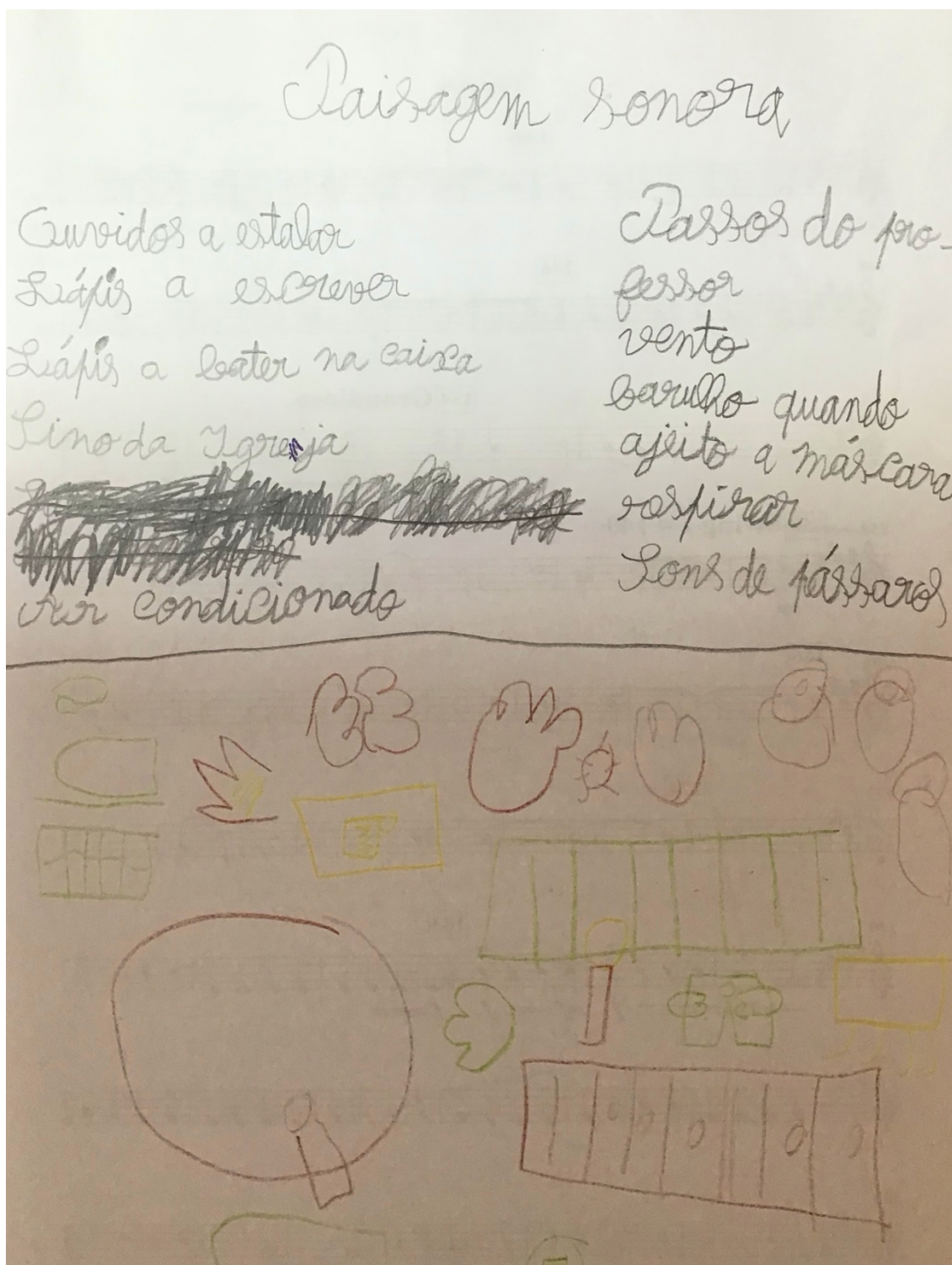
Tomkins, C. (1976) (The Bridge and the Bachelors). The Murray Printing Company. Westford, Massachusetts

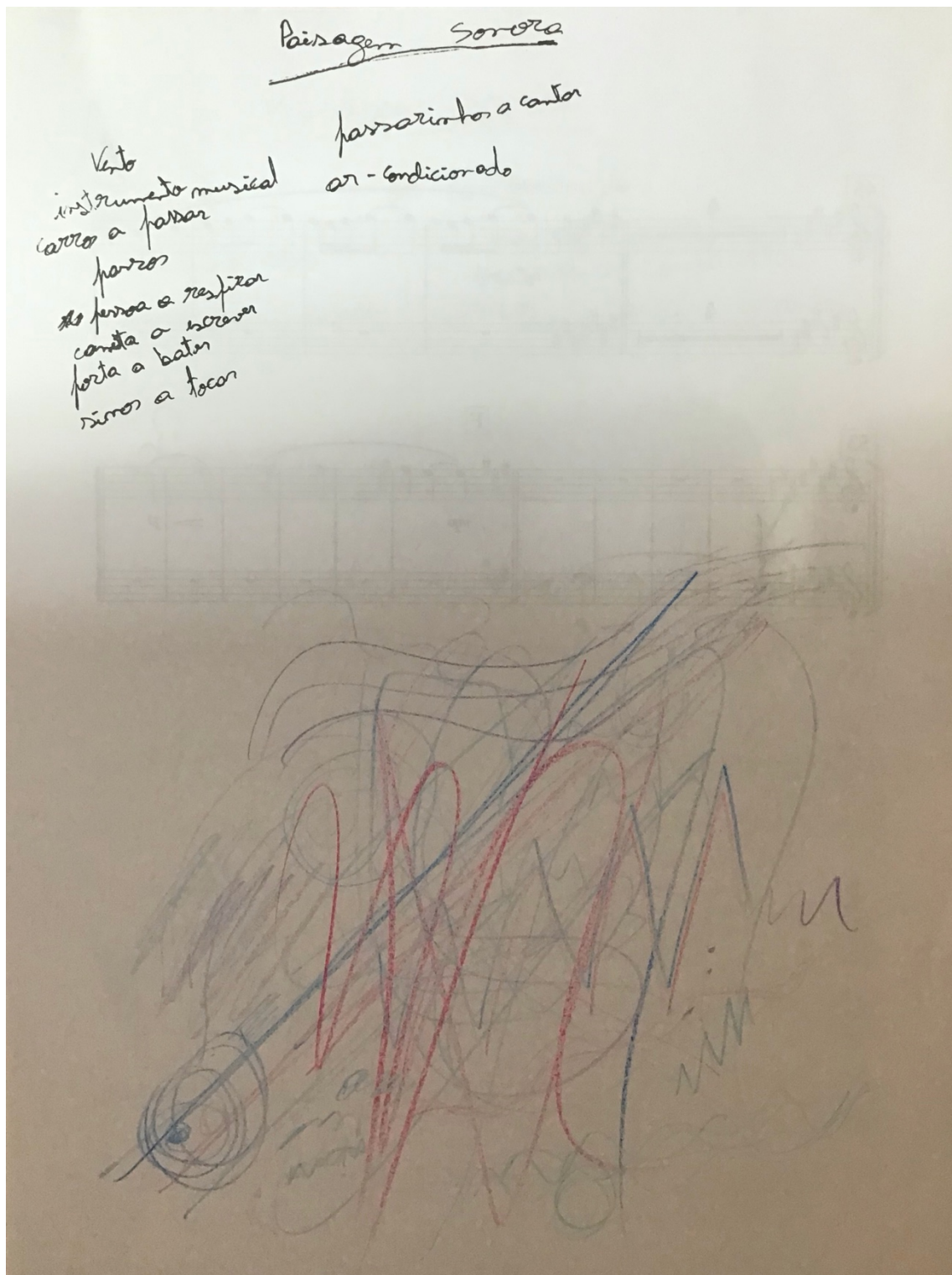
Walker, R. (2007). Musical Education. Cultural Values, Social Change and Innovation. CHARLES C THOMAS • PUBLISHER, LTD. 2600 South First Street Springfield, Illinois

11.Anexos

Anexo 1

Atividade 1: Paisagem Sonora





Paisagem sonora

trompete

ar condicionado

ar condicionado

cadeira

teclado do computador

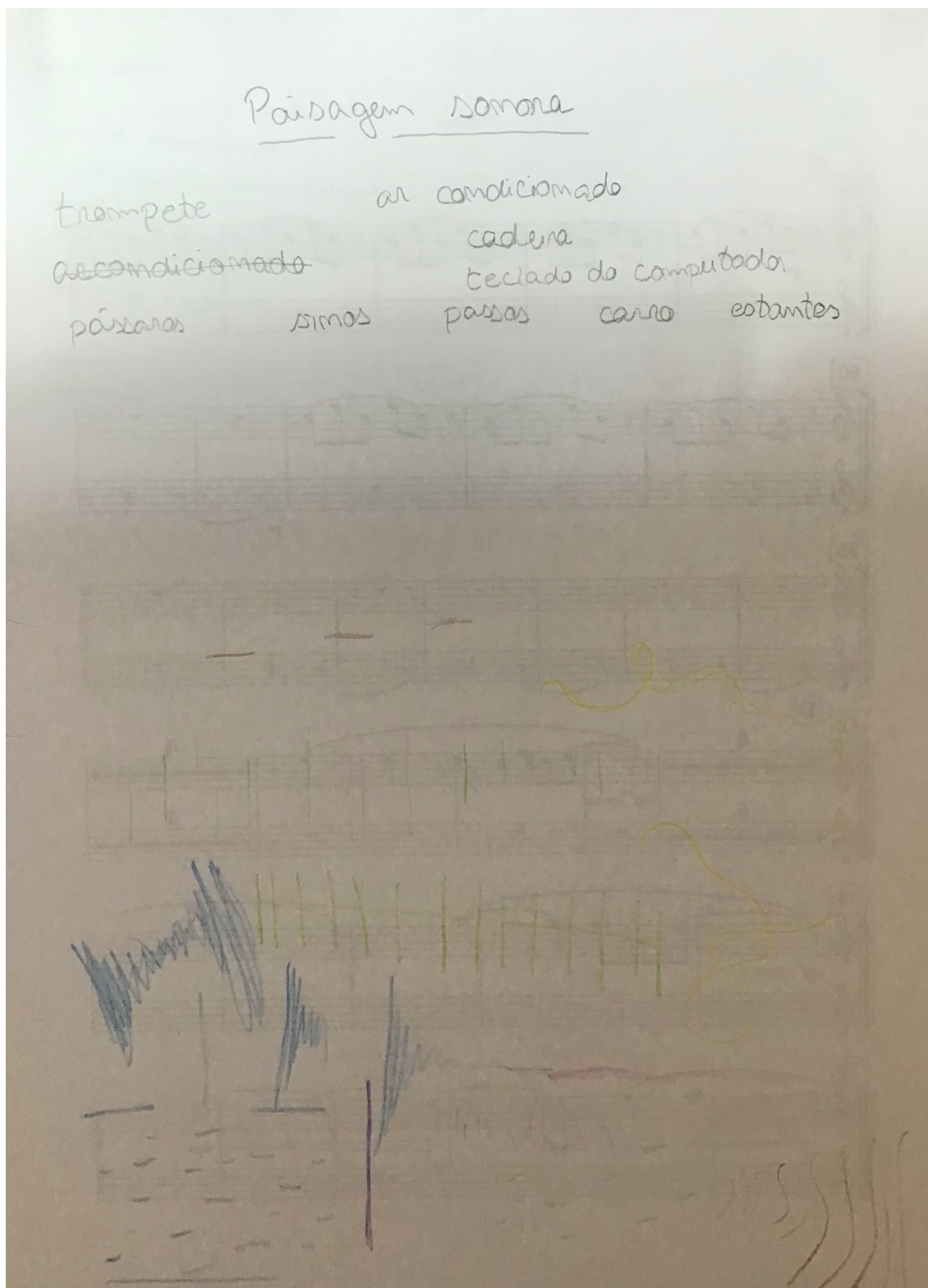
pássaros

simos

passos

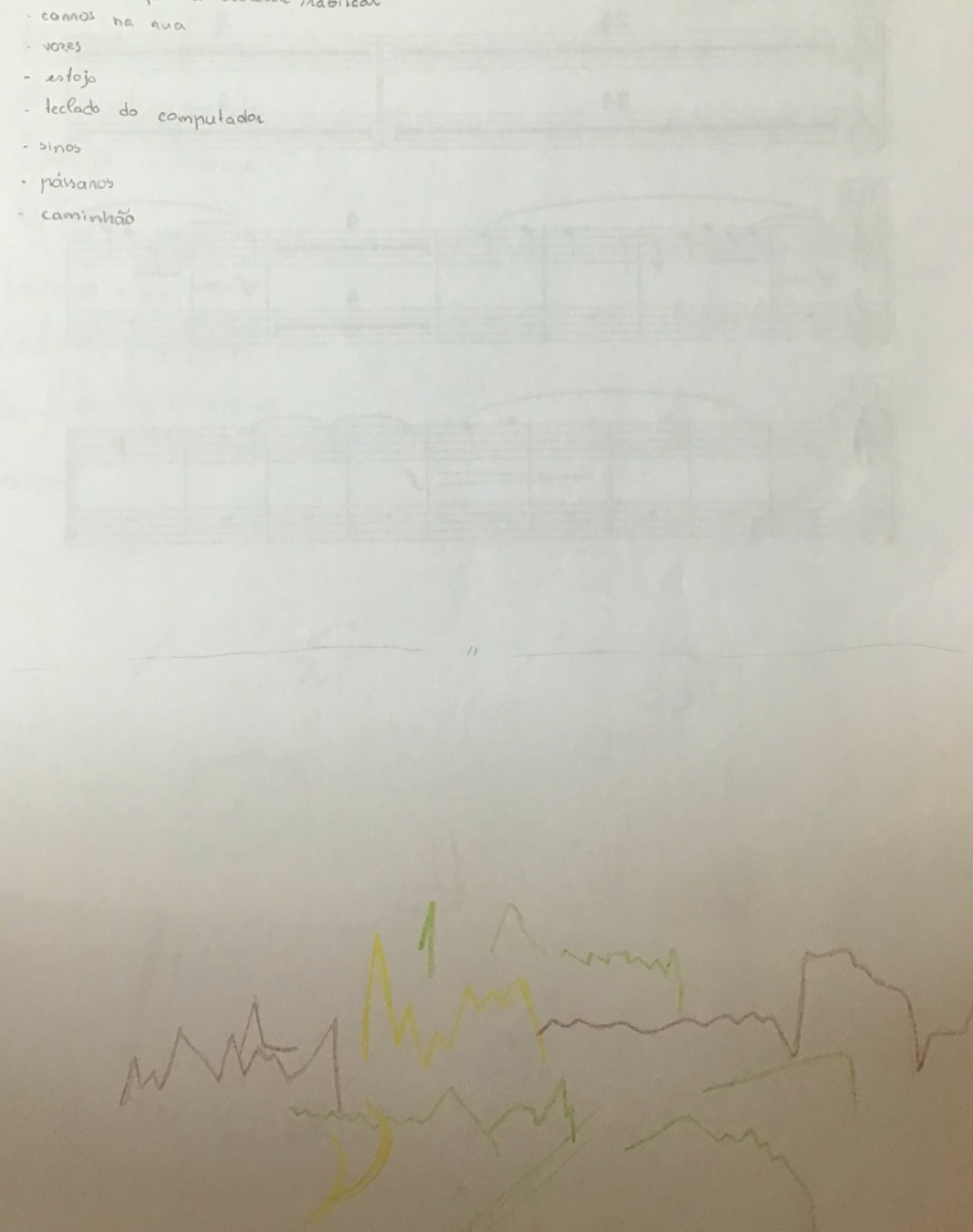
carro

estantes



Paisagem sonora:

- som do ar-condicionado
- caneta / lapis a escrever / habiscan
- canos na rua
- vozes
- estojo
- teclado do computador
- sino
- pássaros
- caminhão



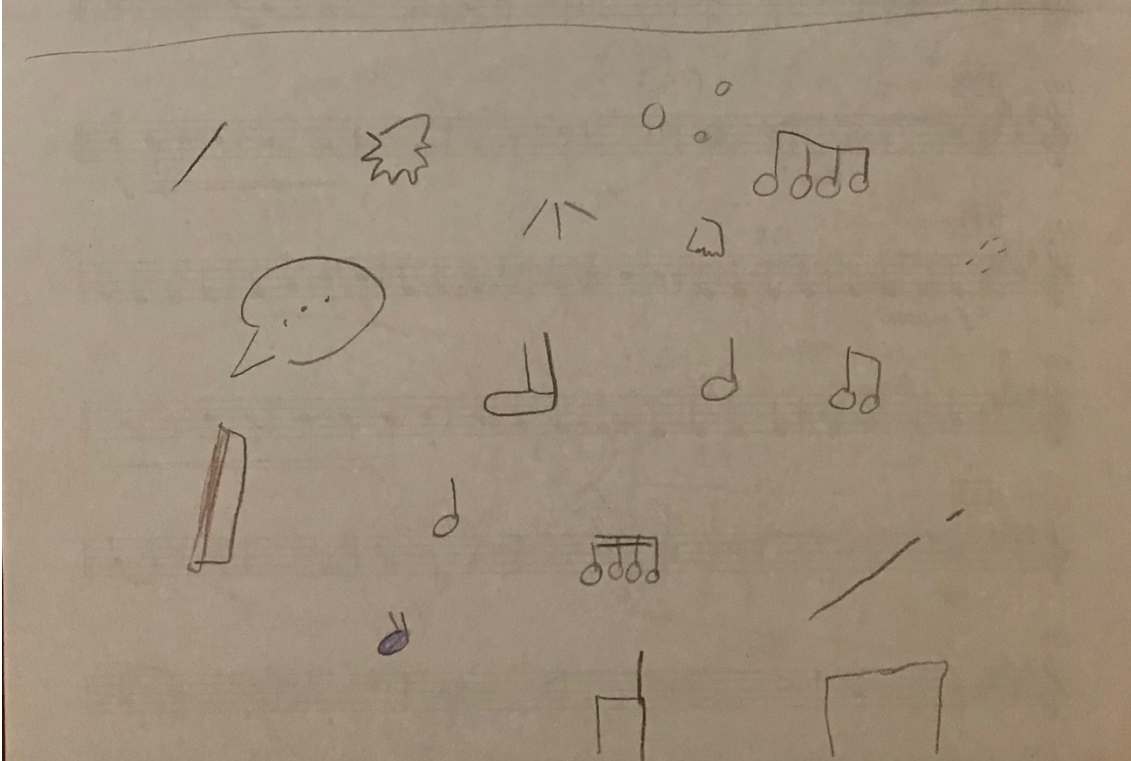
The image shows a page of handwritten notes and sketches. At the top, the title "Paisagem sonora:" is underlined. Below it is a list of sound sources. The middle section contains several hand-drawn musical staves with notes and lines, representing a musical score. At the bottom, there are several jagged, irregular lines drawn in brown and yellow, which appear to be sound waveforms or abstract musical notation.

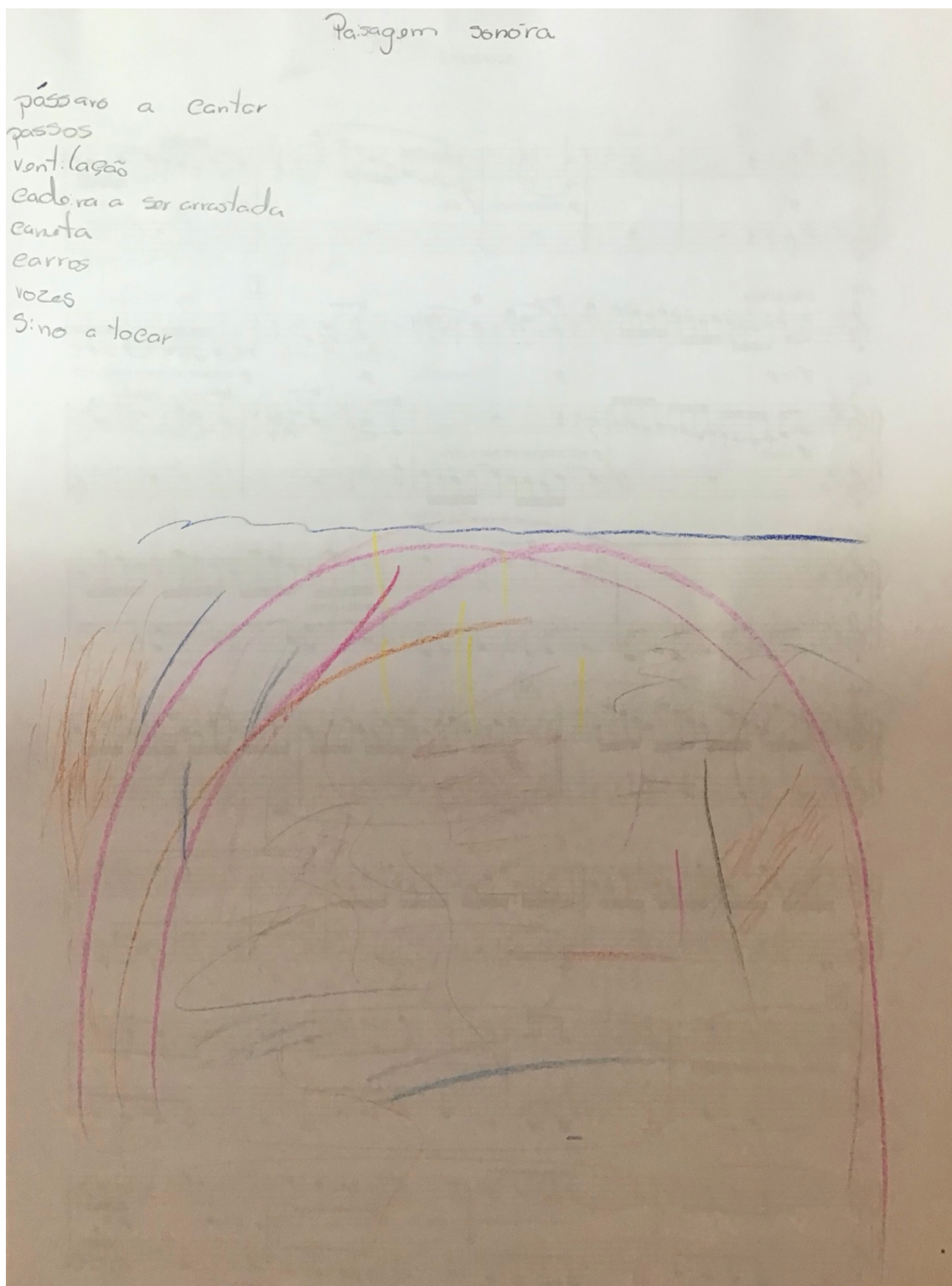
Paisagem sonora

Lápis a escrever em
pessoas a falar
ar condicionado
banco a ranger
relógio

Carrões a passar

pássaros a pica
cadeira a arrastar
bombar do casaco
passos





Piragem Sonora

ar condicionado

carros

clarinete

passos do professor

pássaros

teclado do computador

Cadeira a arrastar

passos no 2º andar

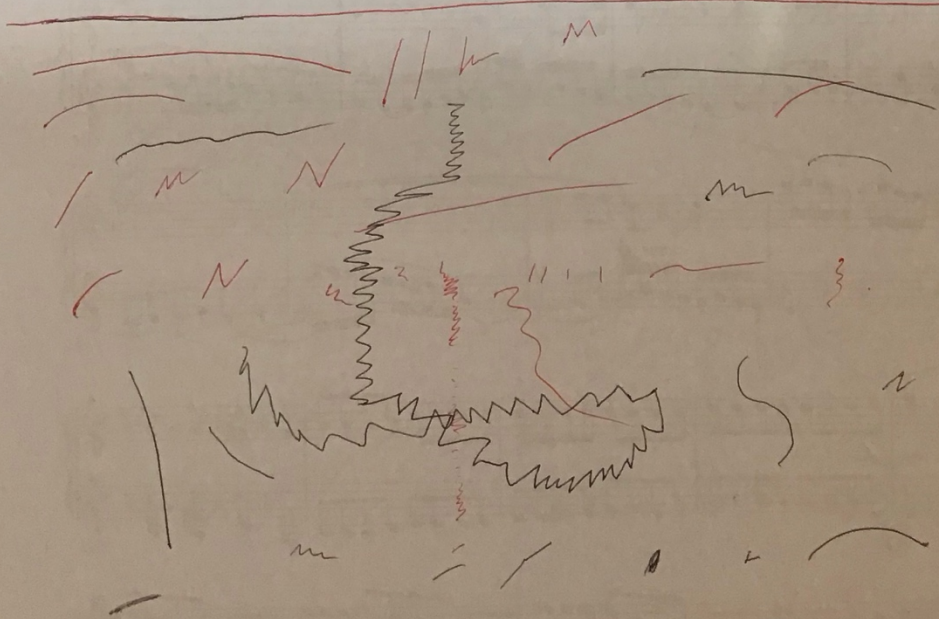
hotapê no estrado

lapis em cima da caixa

brizina de carro

barulho do banco

~~estampadas~~ sino



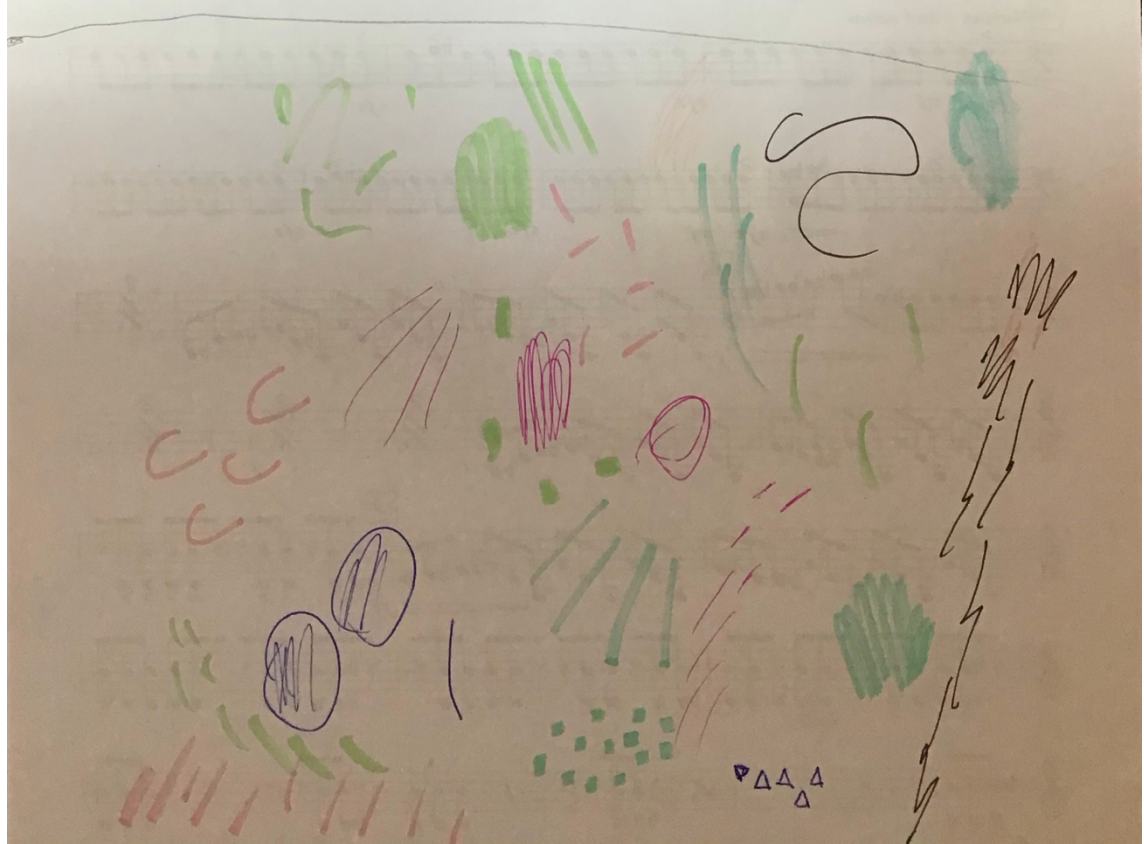
~~Paisagem~~ Paisagem sonora

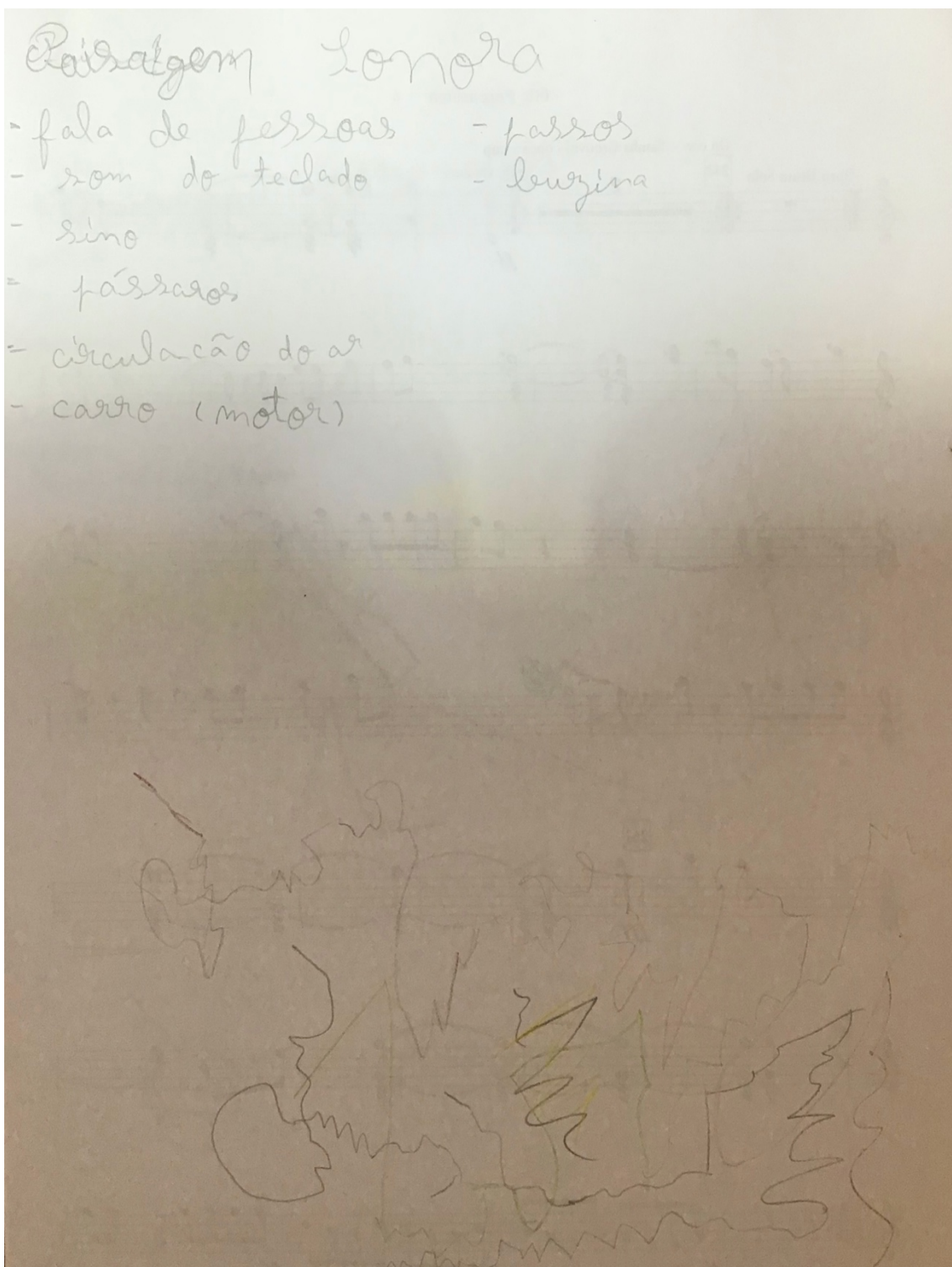
Pessoas a falar
Ar condicionado
Carros
Passos
Cadeiras a arrastar
Teclado do computador
Porta a fechar
Buzina
Sino
cadeiras a bater no chão

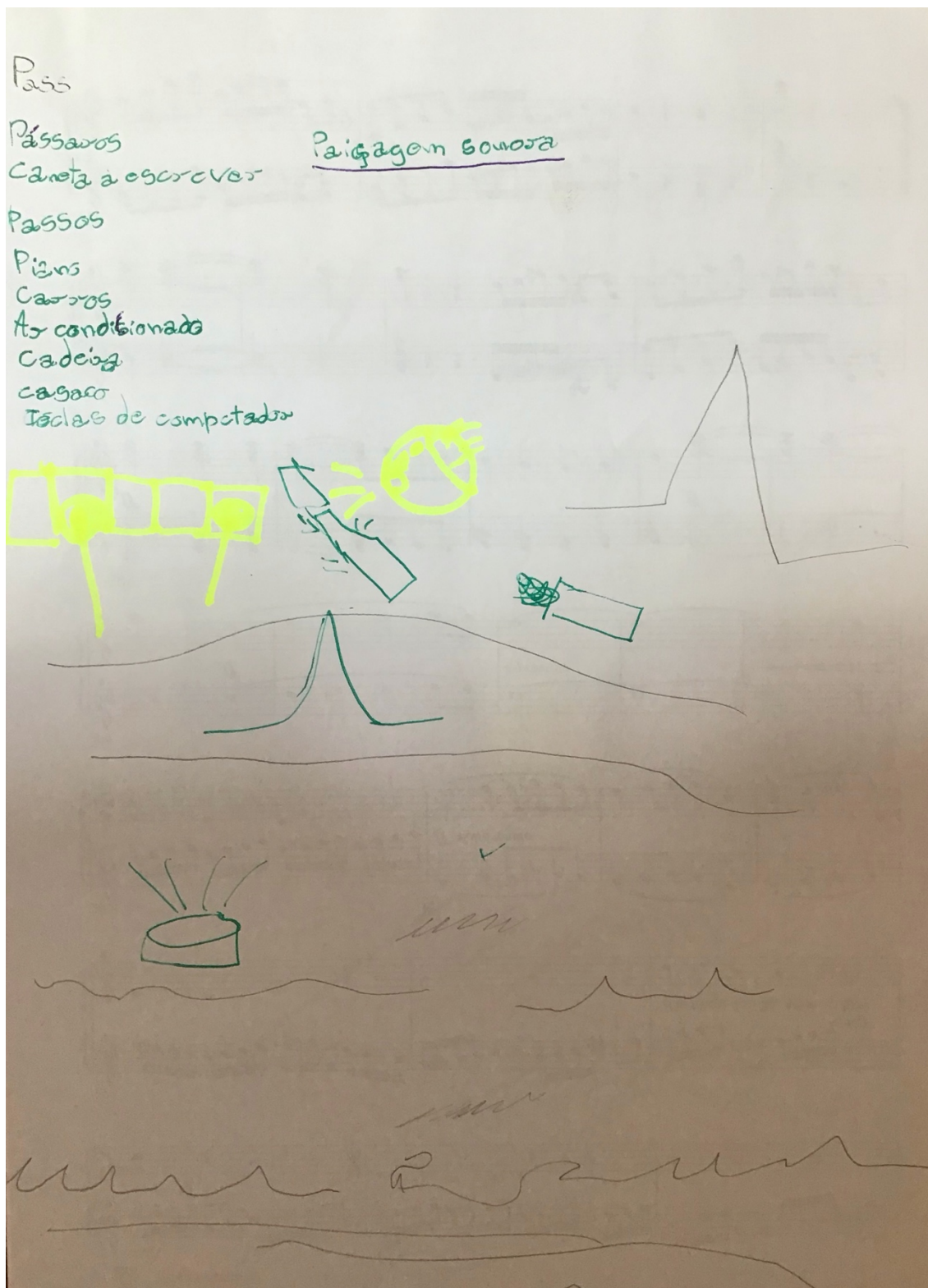
Nota
Pássaros

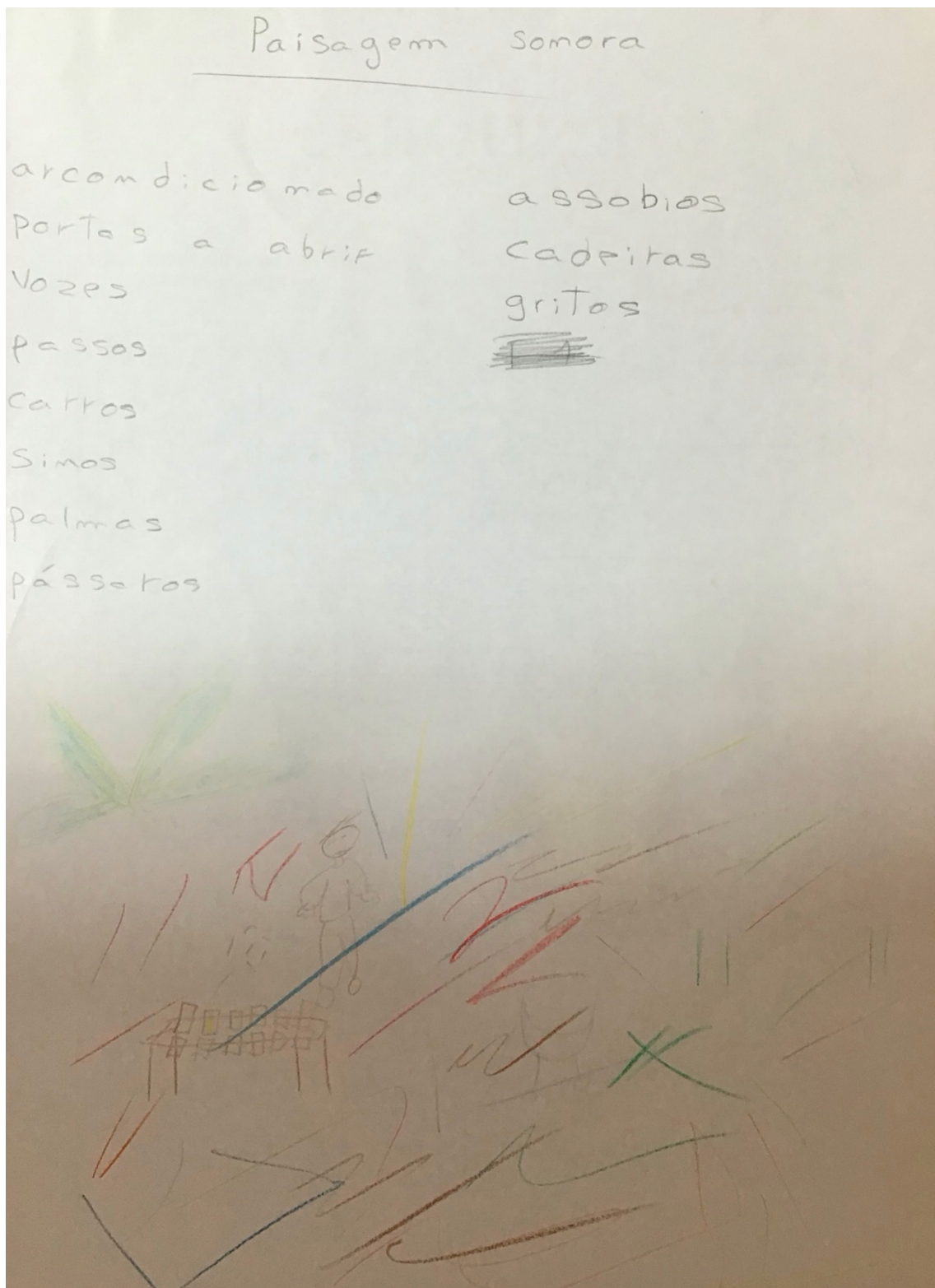
Paisagem sonora

+ ar condicionado
teclas
cadeira a rotação
cabo a passar
páris
herbas a falar
passaros
cadeira a encostar



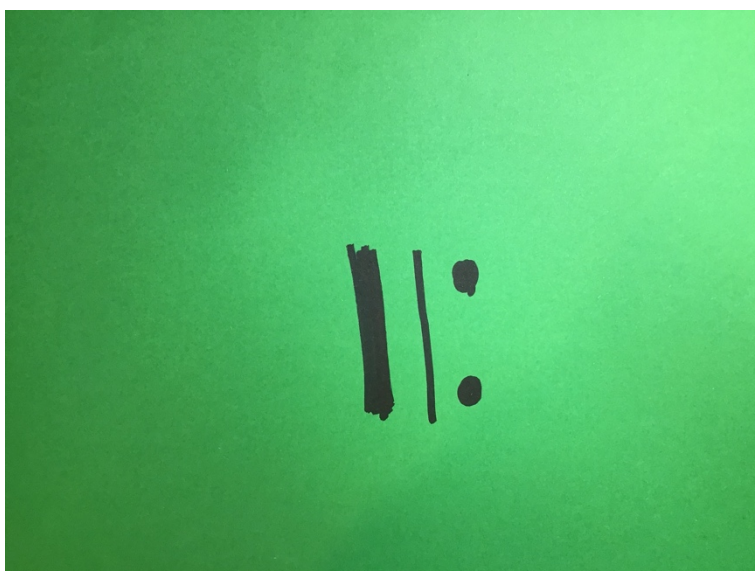
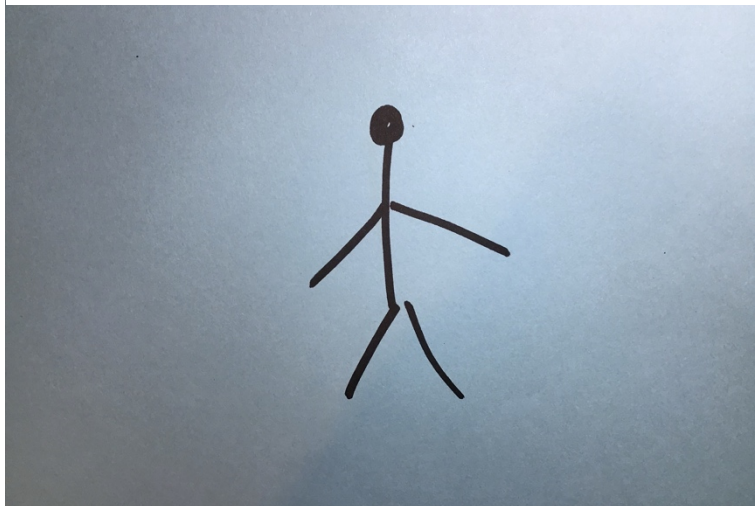


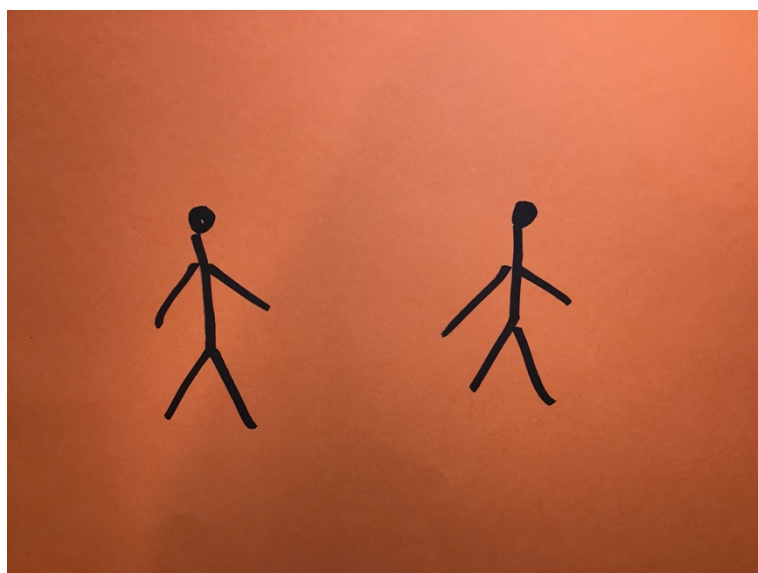


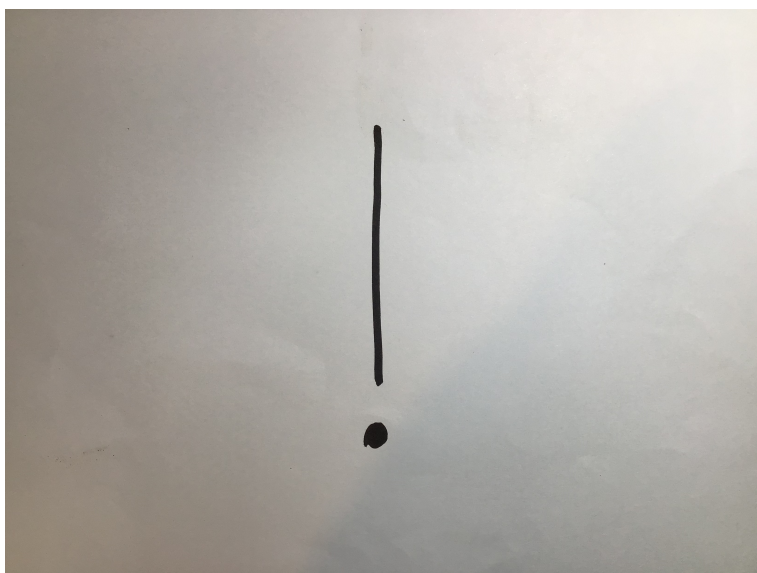


Anexo 2

Atividade 8 (Criação de uma notação para os diferentes padrões sonoros)







Anexo 3 - Improvisação orientada 3











