

Desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Profissional da Percussão

Proposta de Exercício Prático

José Luís Lima Silva

20130701

Orientadora

Professora Doutora Maria Luísa Vila Cova Tender Barahona Corrêa

Coorientador

Professor Mestre José Tiago Baptista

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, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Vila Cova Tender Barahona Corrêa, Professora-Adjunta na Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e da coorientação científica do Professor Mestre José Tiago Baptista, Professor na Escola Profissional Artística do Alto Minho.

Março de 2022

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Vogais

Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas

Professora Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

Professora Titular de Piano/Coordenadora do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

A Florinda, que nunca deixou de estar.

Agradecimentos

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos.

Saramago

Os agradecimentos não começam, nem acabam neste trabalho de investigação. A quem fez e a quem faz, a quem esteve e a quem está, a quem foi, a quem é e a quem nunca deixou de ser, obrigado. Agradeço especialmente às pessoas que fazem da responsabilidade, uma consequência da memória:

À família biológica e à outra, que mesmo não o sendo, o é;

Aos amigos e às amigas, por fazerem jus à palavra;

Aos professores que estimulam os “porquês”;

À orientadora, Luísa, pelo cuidado, pela companhia e pela força;

À Interferência, por criar um espaço propício à reflexão e à experimentação artístico-pedagógica - particularmente aos camaradas e amigos José e Manuel;

E como não poderia deixar de ser, às mulheres da minha existência, por me mostrarem constantemente que a vida é “tão capaz e tão maior”.

Resumo

Apesar de não existir uma definição consensual do Pensamento Crítico, podemos defini-lo sumariamente como uma forma superior do pensamento, que integra inúmeras competências e disposições cognitivas: a fundamentação de hipóteses, a capacidade lógica, as habilidades de elucidação e avaliação, a identificação de fontes válidas e confiáveis e a avaliação de valores, convicções e ações. Este trabalho de investigação, *Desenvolvimento do Pensamento Crítico no ensino profissional da Percussão – Proposta de exercício prático*, visa fomentar o Pensamento Crítico de alunos de Música no contexto ensino-aprendizagem da Percussão, no âmbito de uma Escola Profissional de Música. Visa também observar, analisar e compreender as vantagens da utilização do Pensamento Crítico no referido contexto. É apresentada uma revisão de literatura sobre (i) Breve contextualização da evolução da música do séc. XX e XXI, (ii) Realidade técnica/interpretativa da Percussão, (iii) Pedagogias contemporâneas, (iv) Pensamento Crítico – definição, ensino/desenvolvimento e disposições cognitivas/avaliação, (v) Categorias da exploração instrumental. São descritas metodologias/tarefas propiciadoras do Pensamento Crítico. É ainda proposto um exercício prático-artístico, *Exploração instrumental como ferramenta para o desenvolvimento do Pensamento Crítico*, que tem como principal enunciado: tendo como domínio específico a exploração instrumental, como podemos proceder de forma a efetuar uma possível reinterpretação musical de uma obra originalmente escrita para instrumentos de altura definida, utilizando instrumentos de altura indefinida? Os resultados da investigação - embora não generalizáveis para contextos diferentes ou mais abrangentes, em relação ao contexto em que o trabalho se realizou – sugerem que pensar criticamente torne mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem da Percussão.

Palavras-chave

Ensino; Pensamento Crítico; Percussão; Exploração instrumental; Reinterpretação musical.

Abstract

Although there is no consensual definition of Critical Thinking, we can briefly define it as a superior form of thinking, which integrates numerous cognitive skills and dispositions: a foundation of hypotheses, a logical capacity, such as elucidation and evaluation skills, an identification of valid and effective sources and assessment of values, beliefs, and actions. This research work, *Development of Critical Thinking in Professional Percussion Education - Proposal for a practical exercise*, aims to promote the Critical Thinking of Music Students in the context teaching-learning of Percussion, within the scope of a Professional School of Music. It also aims to observe, study, and understand the advantages of using Critical Thinking in that context. A literature review is presented on (i) Brief contextualization of the evolution of XX and XXI century music; (ii) Technical/interpretative reality of percussion, (iii) Contemporary pedagogies, (iv) Critical Thinking – definition, teaching/development, and cognitive/assessment dispositions, (v) Categories of instrumental exploration. In this investigation, methodologies/tasks conducive to Critical Thinking are described. A practical-artistic exercise is also proposed, *Instrumental exploration as a tool for the development of Critical Thinking*, which has as its main question: having instrumental exploration as a specific domain, how can we proceed in order to carry out a possible musical reinterpretation of a work originally written for instruments of defined pitch, using instruments of indefinite pitch? The research results - although not generalizable to different or broader contexts, in relation to the context in which the work was carried out - suggest that thinking critically makes the teaching-learning process of Percussion more efficient.

Keywords

Teaching; Critical Thinking; Percussion; Instrumental exploration; Musical reinterpretation.

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Caracterização da Escola e do Meio Envolverte.....	5
1.1. Contextualização Geográfica, Socioeconómica e História da Cidade de Viana do Castelo.....	5
1.2. ARTEAM – Escola Profissional Artística do Alto Minho.....	5
1.2.1. Organograma e Infraestruturas ARTEAM.....	7
1.3. Projeto Educativo (2019-2022).....	13
1.3.1. Projetos Performativos.....	13
1.4. Covid-19 e a Prática de Ensino Supervisionada.....	14
2. O Ensino de Percussão na Escola Artística do Alto Minho.....	15
2.1. Plano de Estágio.....	15
2.2. Caracterização do Aluno de Percussão.....	15
2.3. Síntese da Prática Pedagógica de Percussão.....	15
2.3.1. Objetivos Gerais e Específicos da Unidade Curricular de Percussão.....	15
2.4. Planificações e relatórios das aulas de Percussão.....	18
3. O Ensino de Conjuntos Instrumentais na Escola Artística do Alto Minho.....	25
3.1. Plano de Estágio.....	25
3.2. Caracterização dos Alunos de Conjuntos Instrumentais.....	25
3.3. Síntese da Prática Pedagógica de Conjuntos Instrumentais.....	26
3.3.1. Objetivos Gerais e Específicos da Unidade Curricular de Conjuntos Instrumentais	26
3.4. Planificações e Relatórios das Aulas de Conjuntos Instrumentais.....	28
Conclusão/Reflexão Crítica.....	34
Parte II – Projeto de Investigação.....	35
Introdução.....	37
1. Contextualização teórica.....	39
1.1. Breve contextualização da evolução da música do séc. XX e XXI.....	39
1.2. Realidade técnica/interpretativa da Percussão.....	40
1.3. Pedagogias Contemporâneas.....	44
1.4. Panorama pedagógico da Percussão.....	47
1.5. O Pensamento Crítico.....	48
1.5.1. Definição.....	48
1.5.2. Ensino/Desenvolvimento.....	50
1.5.3. Disposições cognitivas/avaliação.....	53
1.6. Categorias da exploração instrumental.....	55
1.6.1. Modos, materiais, locais de acionamento, interferência morfológica e exploração organológica.....	55
2. Exercício Prático: Exploração Instrumental como ferramenta para o desenvolvimento do Pensamento Crítico.....	57
2.1. Objetivos.....	57
2.2. Metodologia.....	57
2.2.1. Participantes.....	58
2.2.2. Instrumentos.....	59
2.2.3. Materiais.....	59
2.2.4. Procedimentos de recolha de dados.....	60
2.2.5. Procedimentos de análise de dados.....	60

2.3. Resultados.....	60
2.3.1 Fase 1 – Entrevistas aos professores.....	60
2.3.2. Fase 2 – Exploração Instrumental como ferramenta para o desenvolvimento do Pensamento Crítico.....	67
2.3.3. Implementação do Exercício prático.....	71
2.3.4. Fase 3 - Síntese dos resultados recolhidos.....	78
2.4. Discussão.....	82
Considerações Finais.....	86
Referências Bibliográficas.....	89
Webgrafia.....	92
Apêndices.....	93
Apêndice A – Consentimentos e autorizações assinadas pelos EE.....	93
Apêndice B – 1º andamento, Allegro: <i>mà cantabile</i> do Concerto para flauta, oboé e fagote em sol menor, RV 103 de António Vivaldi (excerto).....	97
Apêndice C – Guião da entrevista semiestruturada realizada aos professores.....	99
Apêndice D - Transcrição das entrevistas efetuadas aos professores.....	100
Apêndice E – Enunciados das Sessões teórico-práticas.....	135
Apêndice F - Material resultante das Sessões teórico-práticas, documentado pelos alunos.....	138
.....	
A1 – Análise do excerto musical.....	138
A1 – Outro material resultante das Sessões teórico-práticas.....	140
A1 – <i>Setup</i> após reorganização.....	141
A1 – Proposta de reinterpretação/notação musical.....	142
A2 – Análise do excerto musical.....	144
A2 – Outro material resultante das Sessões teórico-práticas.....	146
A2 – <i>Setup</i> após reorganização.....	148
A2 – Resultados da exploração instrumental.....	149
A2 – Primeira proposta de reinterpretação musical.....	150
A2 – Proposta de reinterpretação/notação musical.....	151
A4 – Análise do excerto musical.....	152
A4 – Proposta de baixo-contínuo.....	154
A4 – Outro material resultante das Sessões prático-teóricas.....	155
A4 – <i>Setup</i> após reorganização.....	158
A4 – Proposta de reinterpretação/notação musical.....	159

Índice de figuras

Figura 1 - Localização geográfica de Viana do Castelo	5
Figura 2 - Distrito de Viana do Castelo	5
Figura 3 - Organograma da Fundação Átrio da Música.....	7
Figura 4 - Proposta de sticking - baqueta 123, 23, 24	19
Figura 5 - Exercício de rotação (baqueta 34, 43), sobre a voz superior	19
Figura 6 - Colcheias assinaladas - ilustração do erro métrico.....	20
Figura 7 - Ritmo resultante, destacado - tercina de semínima (dois tempos).....	22
Figura 8 - Padrão de duplas (RRL).....	22
Figura 9 - Clave de Baião.....	23
Figura 10 - Rotação em intervalo/abertura de terceiras	23
Figura 11 - Nomenclatura - Flamenco!	31
Figura 12 - Diálogo entre voz 2 e voz 3.....	31
Figura 13 - Taxonomia de Facione e taxonomia revista de Bloom	54
Figura 14 - Comparação dos resultados entre as avaliações diagnóstica e final do desenvolvimento do PC.....	82

Índice de tabelas

Tabela 1 - Plano Curricular do Curso Básico de Instrumento (Nível 2).....	8
Tabela 2 - Plano Curricular do Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla (Nível 4).....	8
Tabela 3 - Plano Curricular do Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão (Nível 4).....	9
Tabela 4 - Disposição da população discente pelos diversos Cursos/Anos	10
Tabela 5 - Taxa de prosseguimento de estudos do Curso Básico para o Curso de Instrumentista	12
Tabela 6 - Prosseguimento de estudos/inserção no mercado de trabalho (CICT/CISP).....	12
Tabela 7 - Calendarização das aulas de Percussão do ano letivo 2020/2021.....	15
Tabela 8 - Caracterização do aluno de Percussão	15
Tabela 9 - Conteúdos Programáticos da U. C. de Instrumento, variante Percussão	16
Tabela 10 - Momentos de avaliação por Módulo - 2º CBI.....	16
Tabela 11 - Síntese dos métodos de avaliação - CBI e CI.....	17
Tabela 12 - Plano de aula de Percussão nº 1 - 1º período	18
Tabela 13 - Tabela referencial das características da tessitura da marimba.....	20
Tabela 14 - Plano de aula de Percussão nº 11 - 2º período.....	21
Tabela 15 - Plano de aula de Percussão nº 21 - 3º período.....	22
Tabela 16 - Calendarização das aulas de Conjuntos Instrumentais do ano letivo 2020/2021.....	25
Tabela 17 - Caracterização da turma de 2020/2021 da U.C. de Conjuntos Instrumentais.....	25
Tabela 18 - Instrumentação e distribuição de vozes das obras trabalhadas nas aulas de Conjuntos Instrumentais do ano letivo 2020/2021.....	27
Tabela 19 - Distribuição modular da avaliação de Conjuntos Instrumentais.....	28
Tabela 20 - Quadro das percentagens de avaliação dos domínios de aprendizagem - Conjuntos Instrumentais.....	28
Tabela 21 - Plano de aula de Conjuntos Instrumentais nº 1 - 1º período	28
Tabela 22 - Plano de aula de Conjuntos Instrumentais nº 6 - 2º período	30
Tabela 23 - Plano de aula de Conjuntos Instrumentais nº 21 - 3º período.....	32
Tabela 24 - Compositores precursores do repertório para Percussão (Stene, 2014b, pp. 34-35)	43
Tabela 25 - Caracterização dos alunos participantes	58
Tabela 26 - Plano do Exercício Prático	68
Tabela 27 - Sessão n.º 1 do Exercício Prático - Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC.....	69
Tabela 28 - Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC nos alunos, dimensão I - V.....	70
Tabela 29 - Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC nos alunos, dimensão VI	70
Tabela 30 - Resultado da avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC nos alunos.....	71
Tabela 31 - Sessão teórico-prática n.º 2 e 3	71
Tabela 32 - Sessão teórico-prática n.º 4, 5 e 6	72
Tabela 33 - Sessão teórico-prática n.º 7, 8 e 9	73
Tabela 34 - Sessão teórico-prática n.º 10, 11 e 12	74
Tabela 35 - Sessão prática n.º 1, 2 e 3	75
Tabela 36 - Apresentação pública/final n.º 1.....	76
Tabela 37 - Apresentação pública/final n.º 2.....	76
Tabela 38 - Biblioteca de modos, materiais e locais de acionamento, interferências morfológicas e explorações organológicas resultante do Exercício Prático	79
Tabela 39 - Avaliação do desenvolvimento do PC nos alunos, dimensão I - V - final do Exercício Prático	80
Tabela 40 - Avaliação do desenvolvimento do PC nos alunos, dimensão VI - final do Exercício Prático	81
Tabela 41 - Resultado da avaliação do desenvolvimento do PC nos alunos no final do Exercício Prático	81

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Proveniência geográfica dos alunos da ARTEAM, distrito de Viana do Castelo	11
Gráfico 2 - Proveniência geográfica dos alunos da ARTEAM, externa ao distrito de Viana do Castelo	11

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ARTEAM – Escola Profissional Artística do Alto Minho

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PC – Pensamento Crítico

UC – Unidade Curricular

P1, P2, P3 e P4 – professor 1, 2, 3 e 4

A1, A2, A3 e A4 – aluno 1, 2, 3 e 4

TPCC - *Teste do Pensamento Crítico e Criativo* (Lopes et al., 2019)

I-A – Investigação-Ação

DGE – Direção-Geral da Educação

EE – Encarregados de Educação

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada 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 integra a descrição do estágio realizado na ARTEAM – Escola Profissional Artística do Alto Minho, no ano letivo 2020/2021. Esta primeira secção do trabalho explana a caracterização da escola e do meio envolvente, a caracterização dos alunos, os objetivos e conteúdos programáticos, os critérios de avaliação, os relatórios das aulas e a reflexão crítica sobre o trabalho realizado ao longo do ano. A segunda parte apresenta o projeto de investigação intitulado Desenvolvimento do Pensamento Crítico no ensino profissional da Percussão – Proposta de exercício prático. Esta segunda parte encontra-se subdividida em duas secções:

- A contextualização teórica, nomeadamente o enquadramento conceptual, teórico e técnico dos conteúdos abordados na investigação-ação: breve contextualização da evolução da música do séc. XX e XXI, realidade atual da prática/pedagogia da Percussão, pedagogias contemporâneas, Pensamento Crítico e exploração instrumental da Percussão;

- O Exercício Prático - Exploração instrumental como ferramenta para o desenvolvimento do PC (projeto de investigação-ação), onde são enumerados os objetivos, as metodologias, a estruturação e implementação do projeto, e, conseqüentemente, a recolha e análise dos resultados. Os resultados de todo o processo serão expostos e discutidos reflexivamente, colmatando todo o processo de investigação com as principais considerações finais.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da Escola e do Meio Envoltente

1.1. Contextualização Geográfica, Socioeconómica e História da Cidade de Viana do Castelo

¹Viana do Castelo é uma cidade portuguesa, capital do distrito, na região Norte, e integra a sub-região NUT III do Alto Minho. É sede do município de Viana do Castelo, com 314 km² de área e conta com 40 000 habitantes. O número de residentes em todo o município, subdividido em 27 freguesias, é de 91 000 habitantes. O município é limitado a norte pelo município de Caminha, a leste por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende e a oeste pelo Oceano Atlântico, tendo um total de 24 Km de Orla Costeira.

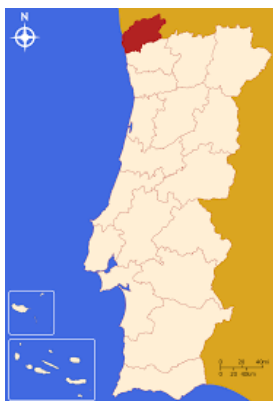


Figura 1 - Localização geográfica de Viana do Castelo

A ocupação humana da região de Viana remonta ao Mesolítico, conforme testemunham inúmeros achados arqueológicos, anteriores à cidadela pré-romana, no Monte de Santa Luzia.

Viana do Castelo possui um clima mediterrânico do tipo Csb².

Na cidade podem ser observados os estilos arquitetónicos



Figura 2 - Distrito de Viana do Castelo

renascentista, manuelino, barroco e Art Déco.

Em 2008 foi a região que menos contribuiu para o PIB da zona Norte. Contudo, entre 2000 e 2008 apresentou uma evolução de 1.2%, acima da média nacional. Viana do Castelo, segundo o Banco Espírito Santo, foi o segundo concelho mais exportador do Minho, representando 37.1% das exportações. Em 2019, Viana do Castelo apresentava-se como o concelho com mais população ativa da região (41.8%).

1.2. ARTEAM - Escola Profissional Artística do Alto Minho

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no artigo 19º:

A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais.

Em 1992, surge então a Escola Profissional Artística do Alto Minho (ARTEAM), “ao abrigo do Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de janeiro, mediante despacho conjunto dos Ministérios da Educação e do Emprego e Segurança Social. Teve como entidades promotoras a Academia de

¹Figura 1 e figura 2 - <http://www.cm-viana-castelo.pt/> (acedido em junho de 2021).

²Classificação de Koppen - Clima temperado com Inverno chuvoso e Verão seco e pouco quente. <https://www.ipma.pt/pt/educativa/tempo.clima/?print=true> (acedido em junho de 2021).

Música de Viana do Castelo e, dois anos mais tarde, a Câmara Municipal de Viana do Castelo. Por imposição do Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de janeiro, a figura dos promotores é substituída pela entidade proprietária. Surge, assim, a 4 de novembro de 1999, a Fundação Átrio da Música (FAM)” (Projeto educativo ARTEAM 2019/2022).

A Escola Profissional Artística do Alto Minho (ARTEAM) é uma instituição privada que integra a rede de ensino nacional, desfruta de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, e é tutelada pelo Ministério da Educação. Ao longo de mais de 25 anos de atividade formativa, a ARTEAM tem revelado a obtenção de uma panóplia de resultados positivos, passíveis de escrutínio, não só pelo número elevado de diplomados em exercício de atividade profissional como instrumentistas, docência, ou outra, mas também pela participação no plano de desenvolvimento estratégico cultural e artístico da região.

A Instituição conta com ex-alunos representados nas mais diversas áreas profissionais no plano nacional e internacional, quer como estudantes, quer como profissionais. São exemplo: Jano Lisboa (Chefe de naipe, Münchner Philharmoniker); Ricardo Carvalhoso (tuba solista, Philharmonia Zurich); Ana Pereira (concertino, Orquestra Metropolitana); Marco Pereira (violoncelo, Orquestra Gulbenkian); Filipe Queirós (tuba solista), Orquestra Sinfónica Brasileira e na Orquestra Sinfónica do Estado de S. Paulo, entre muitos outros (Fundação Átrio da Música, 2017).

Viana do Castelo é um distrito que vive intensamente das suas tradições e dos seus costumes. Desta forma, as bandas filarmónicas desempenham um papel importante na sociedade vianense. Consecutivamente, a escola, sabendo que as mesmas são frequentadas pelos seus discentes, coloca este mesmo facto em consideração, inserindo-o e adaptando-o às suas metodologias.

(...) As escolas profissionais de música são frequentadas por jovens altamente motivados para o exercício da profissão como músico, apresentam elevados índices de sucesso e assentam os seus projetos educativos coerentemente estruturados, com base local e/ou regional, com forte marca na territorialização (Barbosa, 2012 citado por Vieira, 2014, p.20).

Tal como é arrogado pela ARTEAM, existe uma grande necessidade de contacto com a comunidade e intervir sobre ela, criando hábitos de consumo e desenvolvendo culturalmente a mesma. Desde há 25 anos, a EPMVC tem vindo a desenvolver vários projetos musicais e pedagógicos, desde: concertos, estreias mundiais de obras musicais de compositores de referência, concursos, workshops e masterclasses ministrados por figuras internacionais tais como Jacques Zoon, Henrik Goldschmidt, Olga Pratts, Alejandro Oliva, Jean Geofroy, Benoit Cambrelin e Giorgio Mandolesi, obtendo pontuais da DGArtes e protagonizando atividades interativas com a população vianense.

1.2.1. Organograma e Infraestruturas ARTEAM

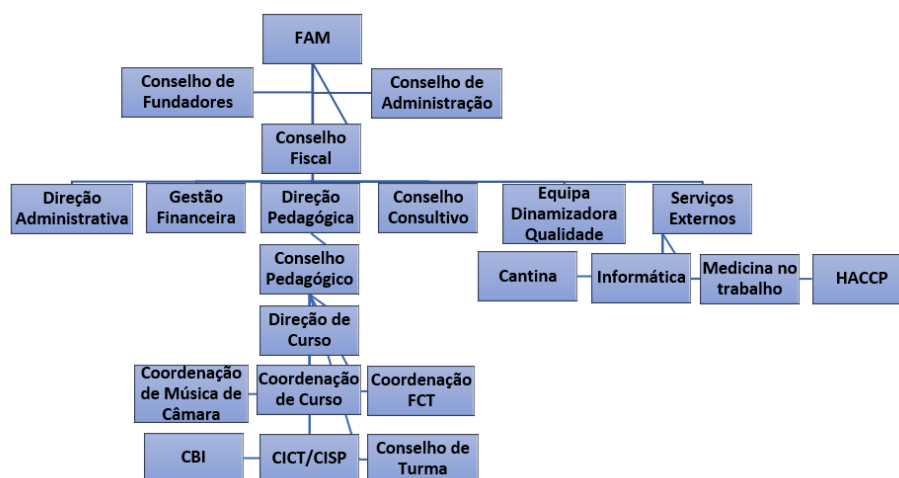


Figura 3 - Organograma da Fundação Átrio da Música

A partir de 2000, a Fundação Átrio da Música - Escola Profissional Artística do Alto Minho passou a disponibilizar a toda a comunidade escolar uma nova infraestrutura, respondendo assim às exigências de um ensino musical de qualidade. As instalações, cofinanciadas pelo FEDER e pela Câmara Municipal de Viana do Castelo, situam-se cerca do núcleo histórico da cidade. Em 2008 foi concluída a adaptação de um terceiro edifício, situado a sul, que amplificou a capacidade de resposta da Escola às exigências colocadas pelos planos curriculares do ensino profissional da música. A ARTEAM dispõe de uma área total de 3060 m². Para além dos espaços necessários para a gestão administrativa e pedagógica, a população escolar da ARTEAM dispõe atualmente de 41 salas de aula, onde, de acordo com a sua tipologia (acusticamente preparadas), são ministradas aulas de instrumento de carácter individual, música de câmara, naipes e orquestra. Simultaneamente, e sempre que disponíveis, estas salas são utilizadas para estudo individual dos alunos. Fazem ainda parte das infraestruturas da escola: uma biblioteca, uma reprografia, uma sala de professores, um pequeno auditório (temporário, aguardando pela construção de um outro) e um bar/refeitório.

Planos Curriculares

Atualmente, a escola ministra o Curso Básico de Instrumento (CBI), equivalente ao 3º ciclo de estudos, o Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla (CICT) e de Instrumentista de Sopro e de Percussão (CISP), equivalente ao ensino secundário, com a duração de três anos cada. As diversas especialidades são: cordas - violino, viola d'arco, violoncelo e contrabaixo; sopros madeiras - flauta, clarinete, oboé e fagote; sopros metais: trompa, trompete, trombone e tuba; e Percussão. O plano de estudos, tabelas 1, 2 e 3, contém três componentes de formação: componente sócio cultural, que é comum a todos os cursos profissionais; a componente científica, que é comum a todos os cursos da mesma área de formação, neste caso, música; componente técnica, que varia consoante o curso, com uma carga horária curricular que não deve exceder os 50% do total.

Tabela 1 - Plano Curricular do Curso Básico de Instrumento (Nível 2)

Disciplinas	Carga Horária			
	1º ano (7º)	2º ano (8º)	3º ano (9º)	Total
Sociocultural				
Língua Portuguesa	120	120	120	360
Língua Estrangeira	100	100	100	300
Ciências Físicas e Naturais	120	120	120	360
Ciências Humanas e Sociais	160	160	160	480
Matemática	100	100	100	300
Artística				
Formação Musical	80	80	80	240
Formação Auditiva	40	40	-	80
Introdução à Composição	-	-	40	40
Prática de Conjunto	200	200	200	600
Práticas Individual e de Naípe	200	200	200	600
Instrumento	80	80	80	240
Instrumento de tecla	40	40	40	120
Total Horas Ano/Curso	1240	1220	1260	3720

Tabela 2 - Plano Curricular do Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla (Nível 4)

Disciplinas	Carga Horária			
	1º ano (7º)	2º ano (8º)	3º ano (9º)	Total
Sociocultural				
Português	110	110	100	320
Língua Estrangeira I, II ou III	80	80	60	220
Área de Integração	80	80	60	220
Tec. da Inf. e Comunicação	50	50	-	100
Educação Física	50	50	40	140
Científica				
História da Cultura e das Artes	70	70	60	200
Teoria e Análise Musical	50	50	50	150
Física do Som	50	50	50	150
Técnica				
Instrumento	90	90	90	270
Música de Câmara	60	70	70	200
Naípe, Orquestra e prática de Acompanhamento	135	135	70	400
Projetos Coletivos	80	80	70	230

Formação em Contexto de Trabalho	200	200	200	600
Total Horas Ano/Curso				3200

Tabela 3 - Plano Curricular do Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão (Nível 4)

Disciplinas	Carga Horária			
	1º ano (7º)	2º ano (8º)	3º ano (9º)	Total
Sociocultural				
Português	110	110	100	320
Língua Estrangeira I, II ou III	80	80	60	220
Área de Integração	80	80	60	220
Tec. da Inf. e Comunicação	50	50	-	100
Educação Física	50	50	40	140
Científica				
História da Cultura e das Artes	70	70	60	200
Teoria e Análise Musical	50	50	50	150
Física do Som	50	50	50	150
Técnica				
Instrumento	90	100	100	290
Conjuntos Instrumentais	60	60	60	180
Naípe e Orquestra	135	135	130	400
Projetos Coletivos e Improvisação	80	80	70	230
Formação em Contexto de Trabalho	200	200	200	600
Total Horas Ano/Curso				3200

Adicionalmente ao cumprimento do plano curricular, os alunos estão sujeitos, no último ano de formação, a realizar uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), que se traduz na preparação de um projeto individual que contemple as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

Comunidade Educativa

Tabela 4 - Disposição da população discente pelos diversos Cursos/Anos

Nível	Curso	2020/2021	
		Turma	N.º Alunos
Nível II	CBI (cordas)	7.º	10
		8.º	9
		9.º	14
Nível II	CBI (sopros e percussão)	7.º	12
		8.º	12
		9.º	14
Nível IV	CICT	10.º	12
		11.º	11
		12.º	10
Nível IV	CISP	10.º	11
		11.º	14
		12.º	17

Tal como indica a tabela 4, existe uma média de 24,3 alunos por ano, número constante ao longo dos anos. Por norma, o número de alunos do secundário é ligeiramente superior ao número de alunos do CBI, já que a maioria dos alunos do CBI prosseguem os seus estudos para o secundário e outros só no secundário se inscrevem.

Contextualização Geográfica – Discentes

Os alunos são, em grande maioria, provenientes do distrito de Viana do Castelo. Como podemos ver no seguinte gráfico, tem ocorrido uma evolução da proveniência de concelhos

deste mesmo distrito. No entanto, verifica-se que alunos de outras regiões do país, não só do continente como da região autónoma dos Açores, procuram esta escola para a obtenção da sua qualificação escolar e profissional.

Gráfico 1 - Proveniência geográfica dos alunos da ARTEAM, distrito de Viana do Castelo

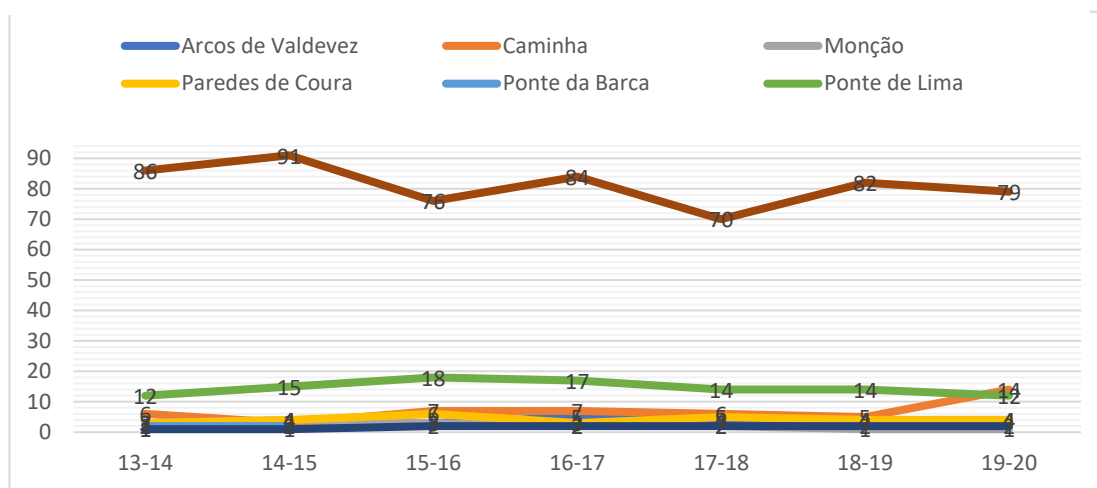
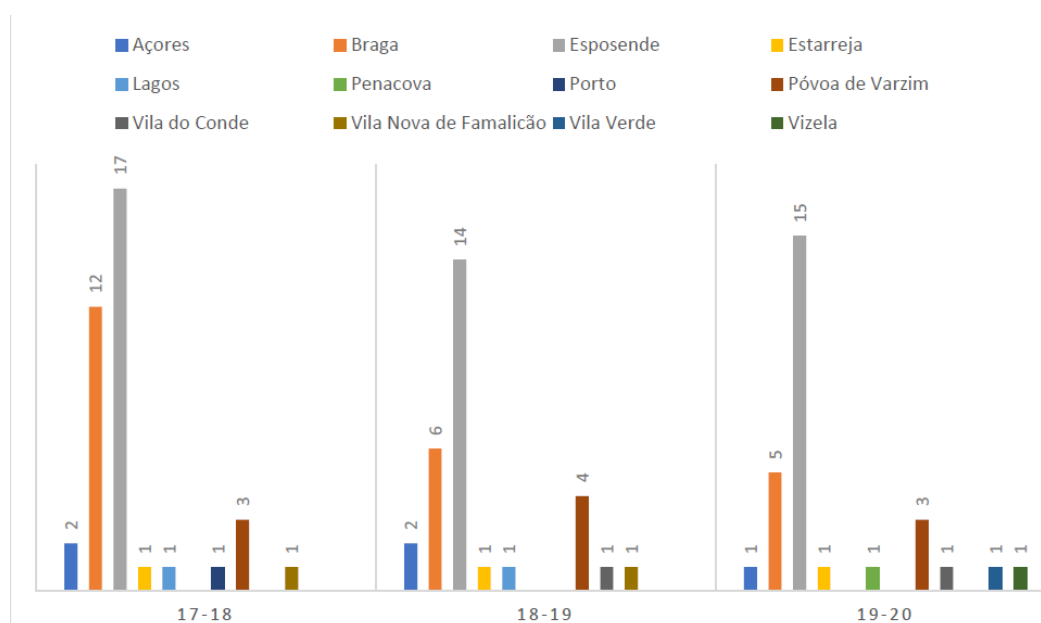


Gráfico 2 - Proveniência geográfica dos alunos da ARTEAM, externa ao distrito de Viana do Castelo



Corpo Docente e Não Docente

Do âmbito de 56 formadores existentes na ARTEAM, 40 (71%) têm vínculo laboral com a entidade, repartidos em 42% de mulheres e 58% de homens. Dos 40 formadores com vínculo laboral todos têm formação superior e habilitação própria, sendo que 3 (7,5%) possuem Doutoramento, 13 (32,5%) Mestrado e 24 (60%), Licenciatura. De referir ainda que 83% possuem profissionalização e 15% encontram-se em processo de conclusão de profissionalização. Assim como, 9 (26%) possuem mais de 20 anos de serviço e 10 (29%) possuem mais de 10 anos de serviço. Do universo total dos formadores 43 (77%) são profissionalizados e 7 (13%) encontram-se em processo de conclusão de profissionalização. Assim como, 11 (31%) possuem mais de 20 anos de serviço e 11 (31%) possuem mais de 10 anos de serviço.

O pessoal não docente da ARTEAM, respetivamente um total de 13 colaboradores, é afeto à formação dos cursos profissionais e, simultaneamente, a outra instituição (entidade promotora da escola profissional, que partilha o mesmo espaço e equipamentos – AMVC | Academia de Música de Viana do Castelo). Os recursos humanos afetos a funções não docentes constituem 19% da estrutura da ARTEAM. Do universo de 13 colaboradores existentes na ARTEAM, 12 (92%) têm vínculo laboral com a entidade, repartidos em 50% de mulheres e 50% de homens. Apenas 1 (8%) não tem vínculo laboral por opção do próprio.

Taxas de Sucesso

Tabela 5 - Taxa de prosseguimento de estudos do Curso Básico para o Curso de Instrumentista

Ciclo		TOTAL DO CBI PARA O SECUNDÁRIO	CBI > CICT/CISP	CBI > Secundário fora da ARTEAM
2018	2019	100%	76%	24%
2019	2020	100%	73,7%	26.3%

De acordo com dados recolhidos nos últimos 2 anos, a taxa de sucesso escolar no CICT e CISP é de 90%, existindo continuidade dos estudos no ensino superior. Este sucesso escolar denota-se também pelos prémios alcançados em competições como tais como: Prémio Jovens Músicos 2016, categoria Música de Câmara, nível médio; Prémio de Terras de la Salette; Prémio Internacional Luso Espanhol Fafe e Internacional de sopros do Alto Minho. Para além disso muitos dos alunos são admitidos em escolas estrangeiras tais como: Conservatorium van Amsterdam, Haute École de Musique de Genève, Guildhal School of Music & Drama e Koninklijk Conservatorium Den Haag (Haia).

Tabela 6 - Prosseguimento de estudos/inserção no mercado de trabalho (CICT/CISP)

Prosseguimento de estudos/inserção no mercado de trabalho (CICT/CISP)			
2014/2017	2015/2018	2016/2019	2017/2020
Pros. de estudos:	Pros. de estudos:	Pros. de estudos:	Pros. de estudos:
CICT: 100%	CICT: 80%	CICT: 81,8%	CICT: 100%
CISP: 100%	CISP: 71,4%	CISP: 71,4%	CISP: 92,3%
Inserção na vida ativa:	Inserção na vida ativa:	Inserção na vida ativa:	Inserção na vida ativa:
0%	10%	9,1%	4,5%

Tal como descrito no projeto educativo da escola, este fenómeno surge, pois, a preparação de um músico não se compadece com percursos de curta duração, ainda que intensivos. Deste modo, “os cursos de instrumentista não deverão corresponder à conclusão de um ciclo de formação, antes preparam os alunos para prosseguimentos de estudos a nível superior. Complementarmente, o instrumentista pode dedicar-se a numerosas atividades, nomeadamente, como monitor de grupos musicais amadores (bandas filarmónicas, grupos de rock, etc.), de iniciação musical e de iniciação ao instrumento. Acrescem as novas atividades emergentes da música nos media (assistente de produção musical, assistente de gravação, assistente de editor musical, etc.)” (Barbosa, 2016, pp.189-190).

Protocolos, Parcerias e Financiamento

Desde outubro de 2000, através de um protocolo celebrado com a Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC), com quem partilha as instalações, “num moderno edifício que

procura responder às exigências do ensino vocacional da música, cofinanciado pelo Feder e pela Câmara Municipal da cidade (...)” (Barbosa, 2006, p.208). A EPMVC desenvolve um trabalho ímpar na região, recebendo financiamento e apoios do POCH, 2020 e fundos europeus com base no reconhecimento, validação e certificação de competências da ANEQP, em articulação com a Dgeste. Ainda na tribuna das parcerias institucionais, o Projeto Educativo da EPMVC tem como preocupação dominante o envolvimento e trabalho conjunto com instituições da comunidade tais como a Câmara Municipal, o Governo Civil, a Região de Turismo do Alto-Minho, a Diocese de Viana do Castelo, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, a Associação Industrial do Minho, a Santa Casa da Misericórdia, o Centro de Formação Profissional, a Associação de Municípios de Valima (já extinta) e a Comunidade Urbana Valimar.

1.3. Projeto Educativo (2019-2022)

1.3.1. Projetos Performativos

Segundo o projeto educativo ARTEAM, “uma escola diretamente vocacionada para as Artes do Espetáculo só atinge plenamente os seus objetivos quando estabelece uma relação direta entre o público e o instrumentista.” Sendo assim, são inúmeros os projetos performativos regulares em exercício na ARTEAM: Arte Sinfónica – Orquestra Sinfónica ARTEAM - Participantes: alunos do CICT/CISP e do 3.º ano do CBI; Orquestra de Sopros ARTEAM - Participantes: alunos dos 2.º e 3.º anos do CBI-CISP; Orquestra Júnior ARTEAM - Participantes: alunos do Curso Básico de Instrumento; Música de Câmara; Projeto Erasmus+; Concurso de Música de Câmara; Orquestra de Jazz e Orquestra de Câmara; Recitais Solistas.

Projetos de Intervenção Pedagógica Interna e Externa

No âmbito da dinamização da oferta formativa, a ARTEAM foca-se numa perspetiva interna e externa. A dinâmica externa é particularmente descrita no ponto 12 “A criação e a formação de públicos e a responsabilidade social”, onde são referidos os concertos/momentos musicais realizados para a comunidade escolar/extraescolar.” (Projeto Educativo Arteam).

As iniciativas a destacar são: Open Days Arteam – destinados aos alunos do 6º ano de escolaridade e tem como intuito dar a conhecer a oferta formativa da escola; Cursos ARTEAM - 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico e secundário, cursos do ensino artístico especializado, Bandas Filarmónicas e escolas de música ou associações e tem a finalidade de apresentar e orientar jovens com potencial talento para atividade profissional na área da música; Jornadas do Fagote - Este projeto reúne fagotistas do plano nacional e internacional da música e constituem um exemplo de formação e aprendizagem contextualizada não só para alunos, mas também para docentes e público em geral; Concurso Nacional de Composição – tem como objetivo principal promover a criatividade nos cursos de âmbito secundário e música e cursos profissionais (nível IV) ministrados em Portugal; Estúdio de Clarinete - pretende reunir uma série de pedagogos/músicos instrumentistas do panorama musical português estimulando o estudo do instrumento numa dinâmica mais aglutinadora; Cursos de Aperfeiçoamento Artístico – realizados atualmente, pretendem promover o contacto com personalidades do meio artístico internacional, aprofundando assim as ferramentas técnicas, artísticas e performativas dos discentes.

1.4. Covid-19 e a Prática de Ensino Supervisionada

Face à evolução da situação epidemiológica verificada em Portugal nos últimos dias, tornou-se necessário proceder à alteração das medidas de combate à propagação da doença COVID-19. Assim, o Decreto n.º 3-A/2021 a 14 de janeiro de 2021, determinou o encerramento de todos os estabelecimentos de música e suspensas todas as atividades letivas, a partir do dia 22 de janeiro, até ao dia 5 de fevereiro de 2021. Através do Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro, o governo decretou a retoma das atividades letivas, a partir do dia 8 de fevereiro, em regime não presencial. A ARTEAM utilizou a ferramenta Microsoft Teams de forma a agilizar todas as atividades não presenciais síncronas. Complementando com a gravação de vídeos e criando momentos pedagógicos assíncronos.

O presente decreto, Decreto n.º 6/2021 procede à regulamentação do Decreto do Presidente da República n.º 31-A/2021, de 25 de março, que veio renovar a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.

É determinado o levantamento da suspensão das atividades letivas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em regime presencial, nos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, estabelecendo-se também - para os alunos que retomam ou tenham retomado as atividades letivas e educativas - o levantamento da suspensão das atividades, em regime presencial, de apoio à família e de enriquecimento curricular, bem como atividades prestadas em centros de atividades de tempos livres e centros de estudo e similares (Diário da República n.º 64-A/2021, Série I de 2021-04-03).

Este mesmo decreto entrou em vigor a 5 de abril, estendendo-se até ao final do ano letivo.

2. O Ensino de Percussão na Escola Artística do Alto Minho

2.1. Plano de Estágio

Tabela 7 - Calendarização das aulas de Percussão do ano letivo 2020/2021

Grau de Ensino: 2º Ciclo – 2º CBI		Horário da Aula: 10h50 – 11h50			Dia da Semana: Quinta-Feira	
	Mês (2020/2021)	Dias do Mês				Total de Aulas Assistidas
1º Período	Novembro	-	12	19	26	3
	Dezembro	3	10	*	F	2
2º Período	Janeiro	7	14	21	FF	3
	Fevereiro	11	18	25	-	3
	Março	4	11	18	25	4
3º Período	Abril	8	15	22	*	3
	Maiο	6	13	20	*	3
	Junho	F	F	17	-	1
Total						22

Legenda:

F – Feriado; A – Audição; P – Prova; FF – Não houve aula; * – Aulas não assistidas.

2.2. Caracterização do Aluno de Percussão

Tabela 8 - Caracterização do aluno de Percussão

Instrumento	Percussão
Género	Masculino
Idade	14
Grau	2º CBI

2.3. Síntese da Prática Pedagógica de Percussão

2.3.1. Objetivos Gerais e Específicos da Unidade Curricular de Percussão

Objetivos Gerais

A disciplina de Instrumento propriamente dita, integra a componente técnica do Curso Básico de Instrumento, dividindo-se em nove módulos. Tendo em conta a especificidade do ensino de um instrumento musical, e na linha da tradição europeia, esta disciplina é ministrada em regime individual (1 professor/1 aluno). É uma disciplina que visa o desenvolvimento individual das faculdades específicas inerentes ao desempenho instrumental, proporcionando ao aluno um domínio satisfatório de aspetos técnicos e expressivos que promovam a confiança, a motivação, a autoavaliação e regulação das aprendizagens essenciais e o espírito de iniciativa (Programa de Percussão - ARTEAM).

Passo então a destacar alguns dos objetivos/competências a desenvolver, presentes no programa da U.C.:

- Desenvolver a capacidade de trabalho independente;

- Formar e desenvolver hábitos corretos de estar e atuar perante o público;
- Desenvolver competências técnicas e artísticas que permitam ao aluno concluir o curso com sucesso e prosseguir os seus estudos no futuro;
- Desenvolver e potenciar a criatividade, a imaginação e o espírito crítico;
- Promover e incrementar hábitos posicionais e motores fundamentais, que garantam o posterior desenvolvimento técnico-musical do aluno;
- Criar hábitos corretos e eficazes de estudo individual do instrumento;
- Desenvolver competências de memorização;
- Desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista;
- Participação em momentos musicais, concertos e outras atividades escolares.

Conteúdos Programáticos para o 2º CBI de Percussão

Tabela 9 - Conteúdos Programáticos da U. C. de Instrumento, variante Percussão

Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6
<ul style="list-style-type: none"> - Três escalas maiores e respetivos arpejos no estado fundamental; - Caixa – 2 estudos; - Tímpanos – 2 estudos; - Multipercussão – 1 estudo; - 1 peça num dos 3 instrumentos (Caixa, Tímpanos, Multipercussão); - Vibrafone – 1 estudo e 1 peça; - Marimba – 1 estudo e 1 peça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Três escalas maiores e três escalas menores com os respetivos arpejos maior e menor no estado fundamental; - Caixa – 2 estudos; - Tímpanos – 2 estudos; - Multipercussão – 1 estudo; - 1 peça num dos 3 instrumentos (Caixa, Tímpanos, Multipercussão); - Vibrafone – 1 estudo e 1 peça; - Marimba – 1 estudo e 1 peça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as escalas maiores e relativas menores, com os respetivos arpejos maior e menor no estado fundamental, até duas alterações. - Caixa – 2 estudos; - Tímpanos – 2 estudos; - Multipercussão – 1 estudo; - 1 peça num dos 3 instrumentos (Caixa, Tímpanos, Multipercussão); - Vibrafone – 1 estudo e 1 peça; - Marimba – 1 estudos e 1 peça.

Metodologias de Avaliação

Tabela 10 - Momentos de avaliação por Módulo - 2º CBI

Ano 2º CBI
M4 – Avaliação contínua Frequência Audição
M5 – Avaliação contínua Controlo Técnico Audição

M6 – Avaliação contínua
Frequência
Audição

Tabela 11 - Síntese dos métodos de avaliação - CBI e CI

Domínios da avaliação	Critérios gerais	Critérios específicos	Indicadores de Avaliação		Porcentagem	
					CBI	CI
SOCIO-AFETIVO (saber ser e saber estar)	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar os termos técnico-musicais; - Rigor e resiliência; - Evidenciar sinais de responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia no trabalho individual e coletivo; - Leitura; - Ritmo; - Afinação; - Sonoridade; - Precisão; - Hábitos e métodos de estudo; - Assiduidade; - Pontualidade; - Espírito de iniciativa; - Tomada de decisões; - Autoavaliação; - Auto-regulação; - Criatividade; - Flexibilidade; - Projetos criativos (inovação); - Experimentar novas realidades artísticas; 	<p>Observação direta</p> <p>Grelhas de registo</p>	Avaliação contínua	25%	20%
COGNITIVO (saber)	<ul style="list-style-type: none"> - Aspirar à excelência e à exigência; - Progredir na aprendizagem; - Adquirir aptidões essenciais; - Desenvolver o poder de argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação / Interação com o intérprete; - Postura na modalidade de intérprete; - Performance pública; - Execução em sala aula; - Capacidade de concentração; - Capacidade de argumentação (observar, identificar e analisar); 	<p>- Execução: Sala de aula;</p> <p>- Programa mínimo exigido;</p>	Avaliação Contínua e Modular	75%	80%
OPERATÓRIO e INSTRUMENTAL (saber-fazer)						

		- Resolução de problemas (encontrar soluções e aplicar).	- Frequências de instrumento³ ; - Prova de Controlo técnico ; - Audições (de módulo e de classe); - Recitais ; - Prova técnica (PAP) ; - Prova reportório (PAP) ; - Cursos de aperfeiçoamento artístico ; - Momentos Musicais ; - Concertos ; - Estágios de orquestra.			
--	--	--	--	--	--	--

2.4. Planificações e relatórios das aulas de Percussão

1º Período

Tabela 12 - Plano de aula de Percussão nº 1 - 1º período

Aula nº 1	
Disciplina: Instrumento - variante Percussão	Período: 1º período
Docente: José Silva	Data: 12/11/20
Tipo: Lecionada	Início: 10h e 50 min.
Grau: 2º CBI	Duração: 60 min.
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização temática/musical; • Performance/execução instrumental; • Qualidade sonora; • Técnicas de execução instrumental; • Consciência corporal; • Dinâmicas; • Equilíbrio e hierarquia sonora; • Caráter musical; • Pensamento Crítico; • Estratégias de resolução de problemas; • Fraseado. 	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Promover o bem-estar físico e incentivar o aluno a criar as melhores condições corporais para a execução do instrumento; • Desenvolver a noção de musicalidade e de intenção/direção frásica; • Promover o Pensamento Crítico; 	

³ CBI - 50% prova técnica + 50% prova artística | CI - 40% prova técnica + 60% prova artística)

<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar estratégias de resolução a possíveis erros do aluno; • Fomentar a interpretação informada da obra e o conhecimento técnico-musical da marimba.
Recursos didáticos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Skip e Slip N' Slide</i> de Bart Quartier do método IMAGE - 20 Children's Songs for Marimba
Sumário: <ul style="list-style-type: none"> • Execução e trabalho sobre as obras: <i>Skip e Slip N' Slide</i> de Bart Quartier do método IMAGE - 20 Children's Songs for Marimba; • Análise musical das obras; • Exercícios técnicos - marimba; • Intenção e direção musical/frásica; • Desenvolvimento do Pensamento Crítico.

Metodologias e relatório:

Parte I

O aluno trabalhou as obras de marimba a apresentar na audição de final de período. A primeira obra apresentada foi *Skip* pertencente ao método *IMAGE – 20 Children's Songs for Marimba* de Bart Quartier. Primeiramente o aluno procedeu à execução integral da obra, demonstrando controlo e conhecimento do texto musical da mesma. Foi então elaborado um trabalho isolado e seccional, onde foram discutidos vários aspetos musicais e técnicos. Na apresentação do tema, no primeiro sistema, foi trabalhado o conceito de direção/intenção musical e de consciência frásica, tentando assim contornar e resolver a execução vertical e fragmentada da obra. Sendo assim, foi pedido ao aluno que delimitasse o início e final de frase, idealizando assim uma linha melódica contínua. O excerto foi trabalhado com as mãos separadas de forma a facilitar a compreensão e intuito do exercício, por parte do aluno.

Na secção A, foi trabalhado o equilíbrio das mãos esquerda e direita, de forma a convergirem num discurso musical coerente. Na secção B, secção com conteúdo musical distinto, foi trabalhada e estimulada a capacidade de reflexão do aluno, fazendo exercícios de direção frásica e/ou perguntas sobre o caráter da mesma. Para que o aluno identificasse a correlação e coerência entre os diversos motivos musicais presentes nestas secções, efetuou-se um trabalho com as mãos separadas e foram pedidas várias propostas de intenções musicais para cada secção, experimentando de forma prática, cada uma delas. Ainda na secção B, foi resolvida uma questão técnica, no primeiro compasso, de forma a facilitar o discurso musical, sugeri ao aluno uma proposta de sticking.



Figura 4 - Proposta de sticking - baqueta 123, 23, 24



Figura 5 - Exercício de rotação (baqueta 34, 43), sobre a voz superior

Na secção C o processo foi muito idêntico, destacando pequenas correções técnicas, desde o posicionamento do corpo do aluno perante o instrumento, à posição das baquetas nas lâminas. Foi identificada e trabalhada de forma prática, a partir de excertos da obra, a rotação dos pulsos e cotovelo como um importante utensílio físico. Foi destacada a importância da consciência corporal que um percussionista deve ter aquando da performance do instrumento. O percussionista deve ter sempre em consideração a melhor e mais confortável posição corporal para obter a melhor qualidade sonora possível, pois a mesma irá

refletir-se no discurso musical do músico. O processo de antecipação do texto musical é muito importante, pois garante-nos um maior controlo dos nossos movimentos.

Nas restantes secções os temas abordados foram maioritariamente as dinâmicas e a agógica inerente à música. O tema incidiu nos finais de frase e no final da obra, destacando o contraste de dinâmicas aquando da reexposição do tema, como ênfase para o término da obra. A acentuação/reposo frásico foi também destacado como ferramenta para a intenção musical.

Parte II

A segunda obra a ser abordada foi *Slip N'Slide* inserida no mesmo método. O aluno executou a obra na sua íntegra e após a mesma foi realizado um tipo de trabalho muito idêntico ao da obra anterior. Na introdução foi pedido ao aluno que executasse o decrescendo do ostinato de uma forma mais progressiva, evitando assim fragmentar o discurso musical. Foi explicado ainda, que o acento observado no ostinato era algo ilustrativo, quase como um pleonasma, pois, a mudança de registo/oitava, já ilustrava, por si só, a intenção do compositor. Foi então demonstrado ao aluno que a tessitura da marimba tinha bastante influência na dinâmica, timbre e controlo do instrumento. Foi demonstrado ao aluno as diferentes características de cada oitava, da 1ª à 5ª, do instrumento.

Tabela 13 - Tabela referencial das características da tessitura da marimba

	Registo Grave	Registo Agudo
Ressonância	Maior	Menor
Massa Sonora	Mais	Menos
Ataque	Menos	Mais

O tema, apresentado na terceira colcheia de cada tempo, foi trabalhado de forma independente, enfatizando o voicing (importância melódica), nunca descorando o equilíbrio do ostinato. Na secção *Piu Mosso*, secção nova de carácter lírico e brilhante, foi trabalhado o sentido/pensamento crítico do aluno, incentivando-o a refletir sobre várias propostas musicais/frásicas. A última secção a ser trabalhada foram os últimos compassos, onde o aluno não estava completamente consciente da métrica. Sabendo que o tema estava na terceira colcheia de cada tempo, este, de forma errada, tinha como referência temporal essa mesma colcheia, perdendo assim o sentido musical proposto pelo compositor.



Figura 6 - Colcheias assinaladas - ilustração do erro métrico

Nos dois últimos compassos foi corrigido um aspeto técnico, evitando que as fragilidades técnicas, comprometessem a música numa secção fulcral da obra. Nesta secção o aluno necessita de sobrepor as duas mãos, efetuando a mesma abertura intervalar em cada uma delas (esquerda e direita) com as mesmas notas, num sticking de 124123. De forma executar o trecho musical, as baquetas da mão esquerda devem localizar-se ligeiramente abaixo das baquetas da mão direita, estando as duas de forma equidistante dos nós da lâmina, não comprometendo assim o som e o discurso musical. O aluno demonstrou uma grande capacidade de adaptação e compreensão dos conteúdos propostos. No final da aula foi revelado ao aluno a importância da criação de exercícios técnicos de autoria própria, para a resolução de possíveis problemas. Por

exemplo, foi proposto que trabalhasse a homogeneidade do ostinato base da obra, trabalhando o *sticking* 123, num intervalo de 5ª perfeita, em graus conjuntos, nas diversas tonalidades.

2º Período

Tabela 14 - Plano de aula de Percussão nº 11 - 2º período

Aula nº 11	
Disciplina: Instrumento – variante Percussão	Período: 2º período
Docente: José Silva	Data: 25/02/21
Tipo: Lecionada (online - síncrona)	Início: 10h e 50 min.
Grau: 2º CBI	Duração: 60 min.
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Performance/execução instrumental; • Qualidade sonora; • Técnicas de execução instrumental; • Dinâmicas; • Equilíbrio e hierarquia sonora; • Precisão rítmica; • Pensamento Crítico; • Estratégias de resolução de problemas; 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o Pensamento Crítico; • Aplicar estratégias de resolução de problemas; • Trabalhar musicalidade e rigor rítmico; • Exploração tímbrica; • Incentivar o aluno para a reflexão sobre técnicas/exercícios/ferramentas de resolução de problemas; 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo nº 10 do método de multipercussão <i>Multipitch Rythm Studies for Drums</i> de Ron Delp • Estudo nº 32 do método de timbales <i>Etuden fur Timpani</i> de Richard Hochrainer; • Estudo nº 15 do método de caixa <i>Intermediate</i> de Mitchel Peters; 	
Sumário:	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo nº 10 do método de multipercussão <i>Multipitch Rythm Studies for Drums</i> de Ron Delp • Estudo nº 32 do método de timbales <i>Etuden fur Timpani</i> de Richard Hochrainer; • Estudo nº 15 do método de caixa <i>Intermediate</i> de Mitchel Peters; • Exercícios técnicos, musicais e rítmicos – multipercussão, caixa e timbales; 	

Metodologias e relatório:

O aluno começou a aula pela execução do estudo nº 10 para multipercussão de R. Delp. A instrumentação utilizada pelo aluno, neste estudo foi: uma frigideira pequena, uma frigideira média e um timbalão médio (organizado da nota mais aguda para a mais grave). O professor estagiário alertou o aluno para que organizasse organicamente os instrumentos, de forma a providenciar as melhores condições logísticas e físicas à performance do estudo. Tecnicamente o aluno demonstrou um ótimo controlo sobre o estudo. Em contrapartida, revelou-se uma performance monótona. Sendo assim, o professor estagiário voltou a sublinhar que, apesar da utilização de instrumentos de altura indefinida e de ser um estudo técnico,

enquanto percussionistas, devemos sempre explorar a musicalidade. Com isto, o professor pediu ao aluno que delimitasse várias frases ao longo do estudo. Inicialmente o discente assinalou a sua primeira frase – do primeiro ao oitavo compasso. Foram então elaborados exercícios de musicalidade, tendo sido pedido ao aluno várias propostas musicais para a mesma secção.

O próximo estudo a ser abordado foi o estudo nº 15 para caixa de M. Peters. O aluno revelou conhecimento estrutural e musical do estudo. Tecnicamente demonstrou algumas fragilidades na execução das duplas, dos drags e dos *flams*. Quanto à execução das duplas, o aluno continuava a acentuar cada começo das mesmas. Perante esta problemática, o professor pediu ao aluno que observasse o movimento que fazia ao executar o rufo em duplas. O discente observou que continuava a fazer um movimento desnecessário e brusco, criando assim uma execução irregular do motivo musical. Relativamente à execução dos drags e *flams*, o aluno demonstrou falta de consenso, sendo audível/percetível uma execução desigual, de execução para execução. Perante esta problemática, o professor pediu ao aluno que executasse lentamente/repetidamente uma secção de 8 *flams* e 8 drags de duas notas e que tentasse homogeneizar a performance das mesmas. Para isso, o aluno foi incentivado a desenvolver a audição/observação ativa, de forma a perceber e resolver o problema durante esse processo.

O último conteúdo a ser abordado da aula foi o estudo nº 32 para timbales de R. Hochrainer. Após a execução do estudo o professor estagiário pediu ao aluno que trabalhasse a regularidade das duplas, tanto à esquerda como à direita, presentes nos motivos formados por tercinas. Perante a execução do estudo o discente revelou ligeiras acentuações nas primeiras notas de cada dupla. O professor estagiário apontou a possibilidade de executar este mesmo motivo rítmico com um *sticking* alternado, efetuando o cruzamento de mãos (*cross sticking*), mas o professor cooperante afirmou que o conceito ainda não tinha sido abordado pelo discente. Perante isto, o professor estagiário pediu ao aluno que executasse o motivo de forma mais lenta e que tentasse dar mais ênfase à segunda nota da dupla, criando assim um sistema que contrariasse a problemática existente. Após o exercício, o aluno demonstrou uma melhoria significativa na



Figura 7 - Ritmo resultante, destacado - tercina de semínima (dois tempos)

homogeneidade das duplas. Ritmicamente, o aluno demonstrou uma execução irregular das tercinas de dois tempos. De forma a mitigar o problema o professor estagiário pediu ao aluno que cantasse tercinas em ostinato e que percutisse o instrumento de duas em duas notas da tercina. Consequentemente, o ritmo resultante seria a tercina de dois tempos. O aluno conseguiu realizar o exercício e perceber o funcionamento rítmico do excerto. O último conceito a ser abordado foi a execução mais progressiva do *stringendo* e a transição para o *Presto*.



Figura 8 - Padrão de duplas (RRL)

3º Período

Tabela 15 - Plano de aula de Percussão nº 21 - 3º período

Aula nº 21	
Disciplina: Instrumento - variante Percussão	Período: 3º período
Docente: José Silva	Data: 20/05/21

Tipo: Lecionada	Início: 10h e 50 min.
Grau: 2º CBI	Duração: 60 min.
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Performance/execução instrumental; • Qualidade sonora; • Técnicas de execução instrumental; • Dinâmicas; • Equilíbrio e hierarquia sonora; • Precisão rítmica; • Organologia; • Pensamento Crítico; • Estratégias de resolução de problemas; 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o Pensamento Crítico; • Aplicar estratégias de resolução de problemas; • Trabalhar musicalidade e rigor rítmico; • Exploração tímbrica; • Incentivar o aluno para a reflexão sobre técnicas/exercícios/ferramentas de resolução de problemas. 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Pirulito Que Bate Bate – Ney Rosauro 	
Sumário:	
<ul style="list-style-type: none"> • Pirulito Que Bate Bate – Ney Rosauro; • Exercícios técnicos, musicais e rítmicos – marimba. 	

Metodologias e relatório:



Figura 9 - Clave de Baião

O aluno começou por interpretar toda a obra. Após a execução da mesma, o professor estagiário perguntou ao aluno se achava que a obra tinha algum tipo de ligação com um estilo musical. O aluno referiu origens brasileiras, mas que não sabia ao certo o estilo específico. Perante isto o professor estagiário referiu que a música é de cariz infantil e que tem sobre a sua base rítmica o Baião - tipo de música de baile do Nordeste Brasileiro. Perante isto, o professor estagiário, de forma a contextualizar o aluno da base e apoios rítmicos da obra, executou, num prato de choque a subdivisão rítmica evidenciando em acentuações, os apoios rítmicos. Tendo a base rítmica como referência, o professor estagiário pediu ao aluno que tocasse, de forma isolada, a melodia executada pela mão direita, trabalhando assim a musicalidade e direção frásica de forma fundamentada. De seguida o processo foi repetido, mas desta vez com a mão esquerda, evidenciando sempre a semicolcheia do galope (indo ao encontro da base rítmica).

No compasso 13, aquando do surgimento das três semicolcheias, semínima, o aluno demonstrou um certo desconforto técnico. De forma a mitigar o problema o professor estagiário sugeriu ao aluno que criasse exercícios e que se focasse nesta adversidade técnica, durante o seu estudo diário. Referiu também os exercícios de rotação presentes no livro *Method of Movement for Marimba* de L. Stevens. A última secção a ser trabalhada tecnicamente foi a casa de repetição que se inicia no compasso 27. Sempre que surgiam ritmos mais rápidos e repetições de notas com a mesma baqueta, neste caso com a baqueta 3, o aluno demonstrava desleixo no discurso musical.



Figura 10 - Rotação em intervalo/abertura de terceiras

Esta problemática decorria, pois, o aluno necessitava de trabalhar melhor a agilidade e destreza técnica, no que toca a independência de baquetas. O aluno foi igualmente incentivado a criar exercícios, tendo sido ainda referido a secção de exercícios de independência de L. Stevens.

No final da aula, de forma a simular uma secção rítmica de Baião, tanto o professor estagiário (bateria), como o professor cooperante (triângulo), tocaram a clave de Baião em ostinato. O aluno interpretou toda a obra acompanhado pelos dois professores. Esta metodologia teve como intuito a performance contextualizada e informada da obra, por parte do aluno. Apesar do cansaço físico notável, o aluno revelou um grande amadurecimento do carácter musical.

3. O Ensino de Conjuntos Instrumentais na Escola Artística do Alto Minho

3.1. Plano de Estágio

Tabela 16 - Calendarização das aulas de Conjuntos Instrumentais do ano letivo 2020/2021

Grau de Ensino: 2º e 3º Ciclos do CBI e CISP		Horário da Aula: 08h30 – 10h30			Dia da Semana: Quinta-Feira	
	Mês (2020/2021)	Dias do Mês				Total de Aulas Assistidas
1º Período	Novembro	-	12	19	26	3
	Dezembro	3	10	*	F	2
2º Período	Janeiro	7	14	21	FF	3
	Fevereiro	11	18	25	-	3
	Março	4	11	18	25	4
3º Período	Abril	8	15	22	*	3
	Maió	6	13	20	*	3
	Junho	F	F	17	-	1
Total						22

Legenda:

F - Feriado; A - Audição; P - Prova; FF - Não houve aula; * - Aulas não assistidas.

3.2. Caracterização dos Alunos de Conjuntos Instrumentais

O coletivo, constituído por alunos de diversos níveis pedagógicos, do 7º ao 12º ano de escolaridade (3º ao 8º grau), é composto por 6 alunos. De forma a agilizar e a organizar o meu discurso irei denominar os alunos de A a F.

Tabela 17 - Caracterização da turma de 2020/2021 da U.C. de Conjuntos Instrumentais

Número de Alunos	6 alunos
Quantidade em Género	5 alunos do sexo masculino e 1 do sexo feminino
Idades	Entre os 12 e os 18 anos
Grau de Ensino	1º CBI ao 3 CISP (3º grau ao 8º grau)
Tempo de Aula por Semana	120 minutos
Ano Letivo	2020/2021

Passarei então a contextualizar o grau dos discentes e efetuar a respetiva correspondência com as suas denominações. O aluno A, frequenta o 7º ano do ensino profissional (1º CBI) e encontra-se cognitivamente atrasado, em relação ao grau pedagógico em que se insere; o aluno B, frequenta o 8º ano do ensino profissional (2º CBI) e demonstra um bom domínio técnico musical do instrumento; o aluno C, frequenta o 10º ano do ensino profissional (1º CISP) - 1º ano a frequentar o ensino profissional da música - apesar de se revelar um aluno interessado, motivado, trabalhador e com uma margem de evolução significativa, não revela um nível justo para com o seu grau pedagógico atual; os alunos D e E, frequentam o 11º ano do ensino profissional (2º CISP), demonstram-se desmotivados e desinteressados, conseqüentemente, o estado anímico dos mesmos, refletem-se no aproveitamento e percurso escolar, estando aquém do nível esperado; o aluno F, frequenta o 12º ano (3º CISP), igualmente desmotivado e apático, não perfaz o nível requerido no seu grau académico atual.

3.3. Síntese da Prática Pedagógica de Conjuntos Instrumentais

3.3.1. Objetivos Gerais e Específicos da Unidade Curricular de Conjuntos Instrumentais

A Unidade Curricular de Conjuntos Instrumentais, na ARTEAM, visa desenvolver hábitos de autodisciplina, métodos coletivos de aprendizagem instrumental, entre outros.

A interação entre diversos instrumentistas contribui igualmente para o desenvolvimento da sensibilidade em termos de dinâmica, fraseio, ritmo e vibrato; no que diz respeito à “dinâmica”, por exigir uma sensibilização em relação à audição de planos sonoros e à percepção da função desempenhada em cada momento por cada um dos instrumentos (solista, acompanhamento, contraponto, harmónica, etc.); quanto ao “fraseio”, porque contribui para o desenvolvimento do sentido do diálogo e da mimesis musical; quanto ao “ritmo”, porque a música de conjunto exige por si mesma uma precisão e concentração rítmica que torna possível a simultaneidade e o ajuste entre os diversos instrumentos, ao mesmo tempo que proporciona o desenvolvimento da géstica e da comunicação entre os instrumentistas (entradas, definição do “tempo”, rubato e outras modificações do “tempo”, cortes finais, respirações, etc.); quanto ao “vibrato”, no sentido em que a prática camerística obriga a tornar homogêneos e simultâneo o período, a velocidade e a amplitude dos diversos vibratos (Regulamento de C. I. ARTEAM 2020/2021).

Objetivos Gerais

A aprendizagem de Conjuntos Instrumentais tem como objetivo contribuir para desenvolver nos alunos as seguintes capacidades:

- Valorizar a música de câmara como um aspeto fundamental da formação musical e instrumental;
- Aplicar em todos os momentos a audição polifónica para ouvir simultaneamente as diferentes partes ao mesmo tempo que se ouve a própria;
- Utilizar uma ampla e variada gama sonora para que o ajuste da sonoridade se realize em função dos demais instrumentos do conjunto e das necessidades estilísticas e interpretativas da obra;
- Aplicar os gestos básicos que permitam a interpretação coordenada sem maestro.

Objetivos Específicos

A aprendizagem de Conjuntos Instrumentais tem como objetivos específicos:

- Interpretar obras de distintas épocas e estilos dentro do agrupamento correspondente. Com este critério pretende-se avaliar a capacidade de unificação do critério interpretativo entre todos os componentes do grupo e o equilíbrio sonoro entre as partes;
- Atuar como responsável do grupo dirigindo a interpretação coletiva enquanto realiza a sua própria parte. Mediante este critério pretende-se verificar se o aluno tem um conhecimento global da partitura e sabe utilizar os gestos necessários para tocar em conjunto. Desta forma podem-se valorizar os critérios sobre a unificação do som, timbre, vibrato, afinação e fraseio;

- Ler à primeira vista uma obra de pequena dificuldade no agrupamento correspondente. Este critério pretende constatar a capacidade do aluno para desenvolver a autonomia na leitura de um texto, o seu grau de fluidez e de compreensão da obra;

- Estudar autonomamente as obras correspondentes ao repertório programado. Mediante este critério pretende-se avaliar o sentido de responsabilidade como membro de um grupo, o valor que tem o seu papel dentro do mesmo e o respeito pela interpretação musical;

- Interpretar preferencialmente obras de estilos e épocas diversas. Este critério constata publicamente a unificação do fraseio, a precisão rítmica, o equilíbrio sonoro, a preparação de mudanças dinâmicas e de acentuação, assim como a adequação interpretativa ao carácter e estilo da música interpretada.

Repertório

Tabela 18 - Instrumentação e distribuição de vozes das obras trabalhadas nas aulas de Conjuntos Instrumentais do ano letivo 2020/2021

Obra	Instrumentação/Vozes	Distribuição
<u>Ritmo - Siegfried Fink</u>	Voz 1 - Bongós	Aluno F
	Voz 2 - Congas	Aluno E
	Voz 3 - Bateria	Aluno D
	Voz 4 - Wood block, maracas, etc.	Aluno C
	Voz 5 - Claves	Aluno B
	Voz 6 - Guiro, cabaça, etc.	Professor cooperante
	Voz 7 - Choca, Tam-tam, etc. -	Aluno A
<u>Teeny's Highlight - Werner Stadler</u>	Voz 1 - bongós	Aluno D
	Voz 2 - congas	Aluno F
	Voz 3 - bateria	Aluno E
	Voz 4 - woodblock	Aluno C
	Voz 5 - timbales	Aluno B
	Voz 6 - guiro	Professor cooperante
	Voz 7 - choca	Aluno A
<u>Music for Pieces of Wood - Steve Reich</u>	Clave 1 - Ré#5	Aluno C
	Clave 2 - Si4	Aluno E
	Clave 3 - Lá4	Aluno D
	Clave 4 - Dó#5	Aluno F
	Clave 5 - Ré#5	Professor estagiário
<u>Toccata - Carlos Chavez</u>	Voz 1	Aluno F
	Voz 2	Aluno D
	Voz 3	Aluno C
	Voz 4	Aluno B
	Voz 5	Aluno E
	Voz 6	Professor estagiário
<u>Flamenco! - Murray Houllif</u>	Voz 1	Aluno E/F
	Voz 2	Aluno B/D
	Voz 3	Aluno A/C
	Voz 1	Aluno D
	Voz 2	Aluno E

<i>Living Room Music</i> de John Cage	Voz 3	Aluno C (F ⁴)
	Voz 4	Aluno B

Metodologias de Avaliação

Tabela 19 - Distribuição modular da avaliação de Conjuntos Instrumentais

Módulo - Frequência 1º ano	Módulo - Frequência 2º ano	Módulo - Frequência 3º ano
M1 – Avaliação contínua	M4 – Avaliação contínua	M7 – Avaliação contínua
M2 – Frequência 1	M5 – Frequência 3	M8 – Frequência 5
M3 – Frequência 2	M6 – Frequência 4	M9 - (<i>Recital da PAP</i>)

Tabela 20 - Quadro das percentagens de avaliação dos domínios de aprendizagem - Conjuntos Instrumentais

COMPETÊNCIAS PROFISSIONALIZANTES (saber-fazer) 40%	COGNITIVO (saber) 40%	SOCIOAFETIVO (saber ser e saber estar) 20%
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação / Interação - Autonomia no trabalho individual - Execução pública - Assiduidade - Pontualidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Postura “física” - Ritmo - Afinação - Sonoridade - Precisão (fidelidade ao texto) 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia no trabalho coletivo - Atitude

3.4. Planificações e Relatórios das Aulas de Conjuntos Instrumentais

1º Período

Tabela 21 - Plano de aula de Conjuntos Instrumentais nº 1 - 1º período

Aula nº 1	
Disciplina: Conjuntos Instrumentais	Período: 1º período
Docente: José Silva	Data: 12/11/20
Tipo: Lecionada	Início: 8h e 30 min.
Grau: 1º e 2º CBI; 1º, 2º e 3º CISP	Duração: 120 min.
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento corporal; • Exercício de audição (interna/externa), perceção e junção rítmica coletiva; • Contextualização temática/musical; 	

⁴ O aluno trabalhou a obra mais tarde, fazendo parte da sua Prova de Aptidão Profissional, vertente Conjuntos Instrumentais.

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura musical: ritmo e altura de notas; • Qualidade sonora; • Técnicas de execução instrumental; • Dinâmicas; • Equilíbrio e hierarquia sonora; • Caráter musical; • Fraseado.
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o bem-estar físico e incentivar o aluno a criar as melhores condições corporais para a execução do instrumento; • Desenvolver a noção de junção e subdivisão rítmica coletiva; • Promover a prática musical em conjunto; • Aplicar estratégias de resolução a possíveis erros dos alunos; • Promover a interpretação informada da obra, não descorando a liberdade interpretativa dos alunos;
<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ritmo</i> de Siegfried Fink; • <i>Teeny's Highlight</i> de Werner Stadler.
<p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento corporal; • Exercício de junção e audição interna/coletiva; • Execução e trabalho sobre as obras: <i>Ritmo</i> de Siegfried Fink e <i>Teeny's Highlight</i> de Werner Stadler.

Metodologias e relatório:

Parte I

No início da aula foram revelados exercícios de aquecimento corporal visando a preparação física para a prática instrumental, tendo sido esta a primeira aula do dia. Com a ajuda do braço/mão direita, foi efetuada a percussão do membro contrário e vice-versa. Com movimentos verticais, para cima e para baixo, é efetuado de forma alternada (esquerda/direita), o aquecimento dos braços e dos pulsos. De forma a finalizar este momento, foi feito, de forma alternada o alongamento ativo dos braços com o auxílio da parede. Esticar cada membro, apoiado na parede de forma a alongar de forma completa os mesmos.

Após o trabalho de preparação física, foi proposto aos alunos a execução de um exercício de audição ativa, junção e percepção rítmica em grupo. Com isto, os alunos teriam de executar, de forma ordenada e à vez, uma célula rítmica, por cada tempo. A primeira célula a ser executada foi a semínima, depois duas colcheias e consecutivamente, quatro semicolcheias. O exercício dividiu-se em quatro partes, na primeira, os alunos executaram um ostinato composto por semínimas, num compasso simples, em que cada um tocava uma célula rítmica. Na segunda e terceira parte do exercício, repetiu-se o mesmo método, apenas alterando as células utilizadas, duas colcheias e quatro semicolcheias. A quarta parte, consistiu na alternância das várias células, demonstrado pelo professor, no decorrer do exercício. Este exercício teve como objetivo trabalhar a audição interna, externa e também o sentido rítmico de grupo.

Antes de fazer qualquer tipo de trabalho sobre a obra *Ritmo* de Siegfried Fink, os alunos foram brevemente contextualizados quanto à forma, construção e base da mesma. Cada andamento, afeto a um diferente tipo de clave afroamericana, foi explicitado individualmente. Cada andamento da obra, *Beguine*, *Nanigo* e *Rhumba*, foi trabalho de uma forma bastante idêntica, tendo sido elaborado um trabalho isolado de cada secção e voz. Sendo cada

andamento baseado numa *clave*, foi efetuada uma sobreposição de vozes, à vez, à medida que o ritmo vai sendo interiorizado pelos alunos. O objetivo deste procedimento pretendeu facilitar a compreensão e perceção, por parte dos alunos, da constituição/construção dos ritmos resultantes de cada secção. Os alunos foram incentivados a dançar em correspondência com os tempos fortes da *clave*, de modo a facilitar e melhorar a compreensão e performance da mesma.

Foram partilhados, pelo professor estagiário, alguns conselhos e informações sobre as técnicas utilizadas na execução de certos instrumentos, tais como: bongós e congas - posicionamento das mãos no instrumento de forma a obter diversos timbres (som aberto, *slap* e grave); chocas - local de execução, som mais seco, mais cheio ou com diferentes características harmónicas; e bateria - trabalho sobre a qualidade sonora e o *groove* evidenciado através da *clave*, executada entre as mãos e os pés (bombo de pé e prato de choque). Toda a informação é pertinente, pois a maioria da instrumentação utilizada na obra, predispõe de um conhecimento instrumental externo à matéria aprendida no ensino da Percussão erudita. Os alunos executaram a obra de novo e foi notável a melhoria performativa, refletindo-se numa execução mais informada e revelando um carácter mais fiel e característico dos estilos afroamericanos.

Parte II

Na segunda hora e segunda parte da aula foi trabalhada a obra *Teeny's Highlight* de Werner Stadler. Os alunos A e B tiveram de se retirar por incompatibilidade de horários. A obra, com características formais muito idênticas em relação à obra abordada anteriormente, foi igualmente trabalhada por secções. Foi evidenciado que as vozes dos alunos C e consistiam num obstinado rítmico, e o restante conteúdo musical era um diálogo musical entre congas e bongós, alunos D e F. Este diálogo, de compasso em compasso, consistia numa frase rítmica dividida entre os alunos D e F. Os alunos demonstraram dificuldade em tornar o discurso fluido e coeso. Portanto o professor estagiário propôs uma série de exercícios de forma a resolver a problemática.

Foram feitas algumas retificações técnicas e musicais, evidenciando a agógica da obra, dinâmicas, acentuações, direção/continuidade frásica, etc. Este processo foi sempre acompanhado por perguntas de cariz reflexivo, dirigidas aos alunos: “Podes procurar um som mais adequado para esta secção?”, “Nesta secção, qual acham ser a voz mais importante?”. Os alunos executaram de novo a obra, demonstrando um melhor conhecimento do texto e maior controlo sobre a intenção e carácter musical. A aula acabou com uma ação de sensibilização por parte do professor estagiário, remetendo para o facto de que os alunos devem sempre procurar uma execução informada, de forma a desenvolver o pensamento crítico e a tomada de decisão informada.

2º Período

Tabela 22 - Plano de aula de Conjuntos Instrumentais nº 6 - 2º período

Aula nº 6	
Disciplina: Conjuntos Instrumentais	Período: 2º período
Docente: José Silva	Data: 07/01/21
Tipo: Lecionada	Início: 8h e 30 min.
Grau: 1º e 2º CBI; 1º, 2º e 3º CISP	Duração: 120 min.
Conteúdos:	
<ul style="list-style-type: none"> Exercício de audição (interna/externa), perceção e junção rítmica coletiva; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização temática/musical; • Leitura musical: ritmo e altura de notas; • Qualidade sonora; • Técnicas de execução instrumental; • Dinâmicas; • Equilíbrio e hierarquia sonora; • Caráter musical; • Fraseado.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de junção e subdivisão rítmica coletiva; • Promover a prática musical em conjunto; • Aplicar estratégias de resolução a possíveis erros dos alunos; • Promover a interpretação informada da obra.
Recursos didáticos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Flamenco!</i> de Murray Houllif
Sumário: <ul style="list-style-type: none"> • Execução e trabalho sobre a obra: <i>Flamenco!</i> de Murray Houllif; • Exercício de junção e audição interna/coletiva; • Exercícios técnicos, musicais e rítmicos.

Metodologias e relatório:

Esta aula contou apenas com a presença dos alunos A e B, pois os restantes encontravam-se a participar no Estágio de Orquestra Sinfónica. No começo da aula, foi feita uma breve contextualização da obra por parte do professor cooperante. Explicitou a nomenclatura da obra, relacionando o som a executar com a altura das notas. Tendo como referência a leitura na clave de Sol: a nota Fá3 - bater com o pé no chão, a nota Ré3 – percutir com a ponta do pé no chão, a nota Lá3 – percutir as pernas com as mãos, a nota Dó4 – bater palmas e a nota Mi4 – estalar os dedos.



Figura 11 - Nomenclatura - Flamenco!

O professor cooperante executou a voz 1, o aluno B a voz 2 e o aluno A, a voz 3. Foi iniciada uma leitura da obra. Perante dificuldades do aluno A, nos ritmos presentes no compasso 11 ao compasso 13, o professor estagiário pediu ao aluno que solfejasse os mesmos batendo o tempo com palmas. O aluno continuava a demonstrar dificuldades, portanto o professor pediu para que este solfejasse, dizendo “1 e 2 e 3 e” (subdivisão em colcheias). O aluno percebeu a localização de cada ritmo dentro da subdivisão e o problema foi temporariamente resolvido. Foi identificado o mesmo problema nos compassos 21 ao 23. A correlação foi destacada e repetiu-se o processo. Na casa de repetição o professor trabalhou com o aluno B o som e a técnica do estalar de dedos.

A partir do compasso 44 foi trabalhado lentamente o sticking com o aluno B (voz 2). O aluno demonstrou alguma dificuldade em executar o mesmo de forma imediata. Foi pedido então ao aluno para que trabalhasse o mesmo lentamente, ao longo do seu estudo diário. O professor estagiário fez ainda a correlação dos acentos da voz 2 com o ritmo da voz 3, explicando que o aluno B se encontrava a fazer a subdivisão, servindo de referência para o aluno A. Para finalizar a leitura, as semicolcheias foram introduzidas na biblioteca de figuras rítmicas do aluno A. O aluno revelou certa facilidade a assimilar a informação, pois a sua voz era a repetição e/ou duplicação da voz 1 e 2.



Figura 12 - Diálogo entre voz 2 e voz 3

3º Período

Tabela 23 - Plano de aula de Conjuntos Instrumentais nº 21 - 3º período

Aula nº 21	
Disciplina: Conjuntos Instrumentais	Período: 3º período
Docente: José Silva	Data: 20/05/21
Tipo: Lecionada	Início: 8h e 30 min.
Grau: 1º e 2º CBI; 1º, 2º e 3º CISP	Duração: 120 min.
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Exercício de audição (interna/externa), percepção e junção rítmica coletiva; • Contextualização temática/musical; • Leitura musical: ritmo e altura de notas; • Qualidade sonora; • Técnicas de execução instrumental; • Dinâmicas; • Equilíbrio e hierarquia sonora; • Caráter musical; • Fraseado. 	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de junção e subdivisão rítmica coletiva; • Promover a prática musical em conjunto; • Aplicar estratégias de resolução a possíveis erros dos alunos; Promover a interpretação informada da obra.	
Recursos didáticos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Living Room Music</i> de John Cage – 1º, 2º, 3º e 4º andamentos (<i>To Begin, Story, Melody, End</i>); 	
Sumário: <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho sobre a obra: <i>Living Room Music</i> de John Cage – 1º, 2º, 3º e 4º andamentos (<i>To Begin, Story, Melody, End</i>); • Exercício de junção e audição interna/coletiva; • Exercícios técnicos, musicais e rítmicos. 	

Metodologias e relatório:

Após a execução do primeiro andamento *To Begin*, constatou-se um desequilíbrio sonoro entre as diversas vozes. A causa deste acontecimento relacionava-se com a constituição física/material de cada instrumento/utensílio, escolhido pelos alunos. Sendo que cada instrumento/utensílio era constituído por diferentes materiais, logo, as suas características sónicas iriam ser distintas. Perante esta situação o professor estagiário fez um trabalho de consciencialização tímbrica e sonora de cada material a ser utilizado, pedindo a cada aluno que fizesse uma pequena exploração musical perante os mesmos, adaptando o timbre e a quantidade de massa sonora, às diferentes secções da obra (diferentes dinâmicas, agógica, etc.) Após este processo de exploração e consciencialização, o professor estagiário fez um trabalho de equalização de dinâmicas ao longo do andamento, respeitando assim as intenções musicais do compositor.

De seguida foi executado o andamento *Story*. Após a audição da mesma, o professor estagiário revelou a necessidade de fazer um trabalho de junção rítmica e de pulsação, clarificando assim o ritmo e dicção de algumas frases. De forma a ilustrar um ritmo claro e curto, o professor estagiário pediu os alunos que percutissem o conteúdo rítmico de cada voz.

Os alunos identificaram algumas secções mais sensíveis, nomeadamente o aluno D (voz 1), nas secções: quarto compasso da página 8 e um compasso antes do D. Mais uma vez, o professor estagiário reforçou a importância de um estudo focado, organizado, metódico e eficaz, analisando os padrões rítmicos de cada secção frágil. Após este omento de consciencialização, o professor estagiário fez um trabalho de equalização sonora, ao longo do andamento.

Após o exercício anterior, o andamento a ser trabalhado foi Melody. Os alunos D, E, C e F (vozes 1, 2 e 3), demonstraram controlo rítmico e musical perante o excerto musical. O aluno B demonstrou alguma dificuldade na execução da melodia através de uma aplicação no telemóvel, sendo evidenciada uma falta de controlo físico sobre o mesmo. Sendo assim o professor estagiário incentivou o aluno a trabalhar a secção no instrumento (telemóvel) e alguns exercícios de escalas, criando assim um conhecimento mais estrutural, físico e orgânico do mesmo.

Na parte final da aula, foi trabalhado o andamento *End*. A secção a ser trabalhada foi a secção da letra B, na entrada de uma linha melódica em cada sistema. (imagem) Tinha ficado estabelecido em aulas anteriores, por sugestão do professor estagiário, executar essa linha suplementar, num copo de vidro. De forma a trabalhar a junção da secção e isolar o problema, o professor cooperante pediu aos alunos que tocassem as restantes notas na perna (menor massa sonora) e que executassem apenas as notas da linha suplementar no copo. Algumas fragilidades surgiram, tendo sido retificado através da inscrição de referências visuais, na partitura dos alunos. No final da aula, os alunos revelaram uma execução da obra muito mais coesa, clara, informada e consciente.

Conclusão/Reflexão Crítica

Ao longo do meu percurso como percussionista, para além da perceção artística da disciplina, apenas era consciente do contexto académico e pedagógico enquanto discente. A experiência adquirida no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, mostrou-se fundamental e determinante na criação de ferramentas pedagógicas e na consolidação de instrumentos estruturais, no exercício da docência. Demonstrou-se uma prática que predisponha de uma capacidade polivalente do professor estagiário. De forma a almejar a partilha e a consolidação de conteúdos programáticos, o professor é obrigado a exercitar o seu sentido crítico, adaptando-se ao meio, contornando qualquer tipo de adversidades cognitivas e/ou pedagógicas.

Após a realização deste processo prático, destaco que a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada é, sem dúvida, um recurso necessário à formação de novos docentes. Para além de desenvolver e abordar as habilidades pedagógicas e experienciar a relação entre professor e aluno, esta oportunidade revelou-se importantíssima para a consciencialização do professor estagiário, quanto à constituição e funcionamento dos órgãos internos/externos de uma instituição de ensino especializada em música. A oportunidade de efetuar e acompanhar atividades extracurriculares, que farão parte da minha Investigação-Ação, inserida no Projeto de Investigação (tese), foram também, uma mais-valia na minha formação.

Embora se tenha desenrolado no decurso de um surto pandémico e parte das aulas tenham sido suprimidas, foi interessante seguir o processo de adaptação das instituições nacionais à nova realidade. Entre outras coisas, este contacto direto ajudou-me a repensar o processo educacional, tendo surgido ideias passíveis a serem experimentadas, e mudanças que poderão tornar as Unidades Curriculares de Instrumento (variante Percussão) e Conjuntos Instrumentais mais atuais e, conseqüentemente, mais estimulante/eficazes para os alunos.

Um professor deve ser um conhecedor das principais pedagogias abordadas, deverá ser um crítico constante dos métodos de ensino, principalmente dos seus. Mas, tão ou mais importante do que isso, um professor deverá ser um intelectual, um eterno estudioso, um pensante da sociedade. Atualmente, não se pede a um professor mais do que uma coisa, a profissionalização (Baptista, 2017).

Para concluir, considero importante consciencializarmo-nos desta problemática e ser capazes de aplicar metodologias pedagógicas que quebrem a realidade anacrónica do sistema educacional da música, tanto na formação de novos docentes, como na educação de novos discentes.

Parte II - Projeto de Investigação

Introdução

A música, tal como percebeu Freire (2010, p. 22), é um “instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, consciencializado, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual”. Segundo a Direção-Geral da Educação “a música é uma Arte presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos. É uma linguagem que assume uma muito singular forma de criatividade. A música é uma prática social comunicativa e expressiva” (Direção-Geral da Educação, 2018). O ser humano, enquanto entidade promotora, criadora e consumidora da arte é, conforme Paynter (2008), no seu âmago, um ser criativo. É-lhe congénito o prazer pela descoberta, pela organização e conceção de padrões sonoros de forma inventiva e intuitiva.

Contudo, alguns autores, como Schafer (1986) e Stene (2014), foram da opinião de que o ensino da música se tem vindo a alicerçar em metodologias teórico-técnicas, tomado como um lugar de regras inflexíveis, fórmulas certas e generalistas, inibidoras do pensamento abstrato e criativo. Assim sendo, será que a eficácia da pedagogia musical não se tem vindo a comprometer? Terão ficado competências e habilidades por desenvolver, nomeadamente a exploração instrumental, o ecletismo artístico e conseqüentemente o Pensamento Crítico? A invenção dos métodos técnicos, tal como defendido por Priest (2002), foi um dos fatores originários desta lacuna no ensino da música.

The invention of method books significantly altered our understanding of music teaching and learning. Yet, as with every innovation from the quill to the computer, we lost a valuable experience that was common before the innovation. (...) As we ponder what constitutes a music education in the broadest sense, we must revisit these intuitive forms of learning when we evaluate what takes place in our classrooms. (...) As we look, however, at the diversity of our students, we must ask if this approach limits the music education (Priest, 2002, p. 47).

A Percussão reflete uma extensa família de instrumentos, juntamente com um vasto repertório de técnicas instrumentais, resultando assim num elevado número de possibilidades/capacidades tímbricas. Bittencourt (2019), destacou o impacto que a música criada no início do século XX exerceu sobre a evolução técnica, musical e tímbrica da Percussão, pois “introduziu uma grande quantidade de objetos e materiais vulgares que, através da experimentação e criatividade de compositores e performers, foram — e continuam a ser — empregados em obras musicais pelas suas potencialidades sonoras”. Podemos constatar que o percussionista contemporâneo necessita de desenvolver inúmeras capacidades cognitivas: “his intelligence, his initiative, his opinions and prejudices, his experience, his taste and his sensibility” (Nyman, 1975, p. 14) e incontáveis aptidões técnico-musicais.

Perante a tecnicização da pedagogia musical e a multidisciplinaridade instrumental da Percussão, enquanto estudante finalista do Mestrado em Ensino de Música, procurei estratégias pedagógicas que pudessem descomplexar e tornar mais eficiente o processo ensino-aprendizagem, em contexto do Ensino Profissional de Percussão. Durante o processo de revisão bibliográfica, deparei-me com uma expressão capaz de abranger muitos dos processos cognitivos empregues na prática e aprendizagem da Percussão - o Pensamento Crítico. Segundo Howell & Kemp (2002), Lipman (2003) e Willingham (2008), o Pensamento

Crítico, essencial na abordagem interpretativa musical, é uma ferramenta cognitiva precursora do conhecimento aprofundado de certo assunto, da criatividade, da conceção de várias hipóteses para a resolução de problemas, da intuição e da introspeção.

Hoje, o ensino da música não pode assentar apenas na função duma formação especializada com fins profissionais, sob pena de comprometer uma educação global e integral e não permitir o desenvolvimento das aptidões artísticas de todas as crianças, afastando-as, precocemente, de uma possível escolha (Ribeiro, 2008, p. 190).

Perkins (1986), McPeck (1990) e Willingham (2013), defenderam que o Pensamento Crítico deve ser estimulado em contextos de domínio específico para que este seja mais eficaz e propício a uma possível transversalidade curricular e cognitiva. Através dos conhecimentos adquiridos e das reflexões elaboradas ao longo do meu percurso de performer e mestrando em ensino de música, constatei que o ensino da Percussão não se tem esforçado por acompanhar o estado atual da arte, especificamente na vertente da exploração instrumental. A exploração instrumental na Percussão e a sua conseqüente aplicação prática serão a premissa e o domínio específico para a minha proposta prática de desenvolvimento do Pensamento Crítico. Assim sendo, as perguntas que levam à redação deste trabalho de investigação, são: Quais as estratégias a utilizar, de forma a fomentar o Pensamento Crítico? Qual a importância e respetivos resultados do desenvolvimento do Pensamento Crítico no aluno, em contexto do Ensino Profissional da Percussão?

Almejando responder às perguntas supramencionadas, o meu projeto de investigação encontra-se estruturado em duas partes principais. A primeira parte constitui a Contextualização Teórica, onde, perante uma revisão bibliográfica, abordo o estado atual da música e da Percussão, caracterizo o conceito Pensamento Crítico e o seu conseqüente ensino/desenvolvimento e medição/avaliação, e abordo ainda o termo exploração instrumental. Na segunda parte, Exercício Prático – Exploração Instrumental como ferramenta para o desenvolvimento do PC, é explicitado o projeto e todos os processos afetos ao mesmo: objetivos, metodologia, apresentação e discussão de resultados, a discussão dos dados obtidos e as respetivas considerações finais. O projeto de investigação visa: fomentar e desenvolver o Pensamento Crítico dos alunos de Percussão; observar, analisar e compreender as vantagens do incentivo à utilização do Pensamento Crítico, nos alunos.

1. Contextualização teórica

1.1. Breve contextualização da evolução da música do séc. XX e XXI

Conforme Baptista (2017, p. 6), o “mundo evoluiu, o pensamento muda e a música, tal como as restantes artes, acompanha essa evolução.” De 1870 a 1914, surgiu a segunda revolução industrial, apelidada de Revolução Tecnológica, e com ela: a possibilidade de gravação áudio e consequente reprodução, “a gravação sonora (...) alterou a nossa forma de pensar sonoramente.” (Cox & Warner, 2004 & Rath, 2003, p. XIII); a evolução dos meios de comunicação e de transporte, e o surgimento das Exposições Universais⁵ - que levaram a uma maior aproximação entre diferentes culturas. A Revolução Industrial veio criar novas possibilidades e ferramentas artísticas/musicais, que consequentemente revolucionaram também a prática artística e criativa (Baptista, 2017).

Em 1913, Luigi Russolo publica o seu manifesto *The Art of Noise*, afirmando a introdução do ruído como expressão musical: “A vida ancestral era silêncio. No século XIX, com a invenção das máquinas, nasceu o ruído. Hoje, o ruído é triunfante e reina soberano sobre a sensibilidade dos homens.” (Russolo, 1986, p. 30). O surgimento deste documento afere novas perspetivas e conceitos à definição de música e foi precursor das correntes artísticas praticadas pelos compositores: Debussy (1862-1918), Stravinsky (1882-1971) e Schoenberg (1874-1951), que no início do séc. XX procuravam para lá dos limites da tonalidade; Edgard Varèse (1883-1965), Henry Cowell (1897-1965), Amadeo Roldàn (1900-1939) e John Cage (1912-1992) que exploravam sons de altura indefinida; e mais tarde, Pierre Schaeffer (1910-1995), que manipulava os sons reais - *musique concrete* (Stene, 2014 & Baptista, 2017).

Segundo Cox & Warner (2004), o ruído e o silêncio, começam a ser alvo de reflexão e exploração. Exemplos disso, são: Edgar Varèse que, não efetuando distinção entre música e ruído, se refere à música como uma organização sonora; John Cage, estreia a obra *4'33"*; e Murray Schafer (1973), no documento *The Music of Environment*, afirmou: “O silêncio é a característica mais potencializada da música ocidental. Por este estar a ser perdido, o compositor de hoje preocupa-se com o silêncio. O êxtase da sua música é reforçado pelo seu uso sublime de descanso. Por isso, significa que ele produz obras de alta-fidelidade em que pequenos, mas impressionantes gestos musicais habitam recipientes de quietude.”

Schafer (1986), no seu livro *Thinking Ear*, referiu que a sociedade se adaptou ao ruído, definindo-o como som inconveniente, como som acessório, aditando que, por “o termos ignorado por tanto tempo, ele agora foge completamente ao nosso controlo” (p.289). Surge então um novo tema de reflexão, a análise sobre os sons envolventes, a necessidade de perceber os atributos sonoros conexos a todos os sons – característica basilar do pensamento dos compositores da *musique concrète*. Exemplo dessa reflexão analítica é a proposta de Schaeffer, aquando a publicação do *Traité des Objets Musicaux* (1966), sobre o “processo de audição”: escutar (*écouter*), ouvir (*ouïr*), perceber (*entendre*) e compreender (*comprendre*) (Baptista, 2017). Escutar - a perceção humana/física ao som, a perceção da sua existência. Ouvir - um processo mais focado, diferenciando a localização da fonte sonora, a sua direção, intensidade, o seu timbre. Perceber - a interpretação da possível direção e intenção do gesto sonoro. Compreender - onde nos é possível desconstruir o som, isolá-lo do seu contexto e

⁵ A primeira Exposição Universal surgiu em Paris em 1889.

origem, percebendo as suas possíveis perspetivas e utilidades. A esta última perceção aural, Schaeffer (1966), apelidou de “escuta reduzida” (*écoute réduite*) (Brásio, 2016).

Então, que sons podem ser considerados como matéria-prima para a criação, produção e performance musical? Qualquer som, seja ele fisicamente ouvido, seja imaginado, em qualquer combinação, realizado a partir de quaisquer critérios, estabelecidos individualmente ou em grupo, a partir da exploração e da capacidade inventiva, sem regras predefinidas ou conceções. No entanto, esta perspetiva, não ambiciona a anarquia, mas sim a liberdade criativa (Paynter, 1970 & Fonterrada, 2008). O timbre passou então a ser equacionado como uma das características sonoras mais exploradas e de maior impulso à composição musical.

Se é possível, com timbres diferenciados pela altura, fazer com que se originem formas que chamamos melodias, (...) então há de ser possível, a partir dos timbres da outra dimensão – aquilo que sem mais nem menos se denomina de timbre –, produzir semelhantes sucessões, cuja relação entre si atue com uma espécie de lógica totalmente equivalente àquela que nos satisfaz na melodia de alturas (Schoenberg, 1922, p. 578).

Reafirmando esta ideia, Luigi Russolo (1986), afirmou que o “som musical é muito limitado na sua variedade de timbres e, (...) na música moderna (...) vão se esforçando para criar novas variedades de timbre” e Edgar Varèse adicionou: “Não só as possibilidades harmónicas dos parciais harmónicos se revelarão em todo seu esplendor, mas o uso de certas interferências criadas pelos parciais irá representar uma contribuição apreciável” (Cox & Warner, 2004, p. 11). Perante a nova realidade musical, e com o surgimento de novos conceitos e realidades sonoras – surgimento da música eletrónica e fita magnética, na década de 1950 – era impreterível desenvolver novas técnicas de notação. Como é que se poderia documentar/retratar “ruído fabril ou os varrimentos e rabiscos de sons sinusoidais?” Frequentemente, os compositores “optavam por uma tradução visual direta, do material sonoro”, portanto a documentação da música (partitura) “sofreu uma reforma prática e gráfica.” (Cox & Warner, 2004, p. 188).

O surgimento da partitura gráfica incitou a cooperação entre intérprete e compositor, mitigando a hierarquia estruturante entre as duas entidades (Cox & Warner, 2004). Esta notação, mais ou menos determinada, com detalhes mais ou menos precisos, possibilita que o compositor indique algumas características do som e/ou da música, mas havendo sempre possibilidade de decisão e interpretação por parte do intérprete. O compositor estabelece as regras e o intérprete decide os contornos/pormenores da obra (Paynter, 2008). Durante as últimas décadas, ocorreram enormes desenvolvimentos e roturas do tradicional na área da música: “novas ferramentas, novos instrumentos, novos meios e, sobretudo, um acentuado olhar crítico sobre o envolvente e o passado. Esta posição, tal como exposto por Paynter, criou um fosso entre a música antiga e a nova música, entre o compositor e o grande público, entre o popular e o erudito.” (Baptista, 2017, p. 9).

1.2. Realidade técnica/interpretativa da Percussão

O percurso evolutivo da Percussão tem as suas raízes nos primórdios da cultura humana e ramifica-se para todas as partes do mundo. Desde o seu surgimento, tem havido uma constante procura de sons e potencialidades musicais (Stene, 2014). Tal como a música acompanhou a

evolução do mundo e do pensamento, a Percussão tem sido das vertentes instrumentais que mais e melhor acompanhou este acontecimento.

As obras de Varèse, a partir de 1920, marcaram um ponto de grande mudança no papel da Percussão, no panorama musical. A grande quantidade e variedade de instrumentos de Percussão, empregues em obras orquestrais como *Amériques* (1921), *Hyperprism* (1923), *Intégrales* (1925) e *Arcana* (1927), fez com que este naipe da orquestra não se limitasse apenas a colorir ou a dobrar vozes do restante coletivo, auferindo-lhe um papel de maior relevância. A sua obra *Ionisation*, para ensemble de Percussão - obra de referência da música do século XX, baseada em ruído - apresenta uma instrumentação inovadora: membranofones, idiofones de metal e madeira, bem como sirenes e piano (40 instrumentos diferentes entre si). Designar vários instrumentos por instrumentista, em forma de *setup* de multipercussão, como utilizado por Varèse, Stravinsky, Milhaud, Walton, Bartók e Messiaen, contribuiu para o desenvolvimento de novas manifestações instrumentais e, também, para a criação de uma nova identidade performática, o multi-instrumentista (Stene, 2014).

Claramente influenciado pelas ideias de Luigi Russolo, Edgar Varèse e Henry Cowell, John Cage (1912-1992) perfeccionou a formação de ensemble de Percussão, como o meio ideal para a exploração da nova música baseada em ruído (Pritchett, 1994). As suas primeiras obras para Percussão *Quartet* (1935), *Trio* (1936), *Living Room Music* (1940), requeriam instrumentações revolucionárias, tais como materiais encontrados em aterros sanitários, sucatas ou em meios domésticos: latas de tinta vazias, travões de carro, tubos de metal, garrafas de vidro, jornais, caixas de cartão, talheres, *hardware* dos instrumentos de Percussão, etc. (Stene, 2014).

The lack of a rich and focused canon and the absence of both a single history and one instrument with which to identify, thus drives the experimental performer to a constant search of new sonic materials (Stene, 2014, p. 15).

Segundo Cope (1997) e Oliveira (2014) a instrumentação contemporânea da Percussão estende-se a todos os instrumentos com possibilidades sónicas que não façam parte do âmbito instrumental definido pela organização organológica, expandindo este naipe a uma infinidade de hipóteses sonoras. Esta multi-instrumentalidade incita a reflexão sobre o próprio conceito de instrumento de Percussão, uma vez que “tudo” poderá ter potencialidades percussivas: “(...) qualquer objeto produtor de som pode ser interpretado como instrumento.” (Oliveira, 2014, p. 5). Contudo, não existe um consenso na designação destes objetos que se tornaram instrumentos/fontes sonoras: “*found objects* (Mellers, 1992, p. 446; *Kostelanetz* (Cage, 2003, p. 73), *sounding objects* (Glennie, 2015), *junk or noise percussion* (Schick, 2006, p. 290), *natural instruments* (Alperson 2008, p. 38)” (Bittencourt, 2019, p. 2). A intenção e o propósito do performer na utilização de um determinado objeto são determinantes na conceção do que é ou não um instrumento musical/fonte sonora. Ou seja, apesar de alguns objetos já terem precedentes culturais - já terem uma longa tradição de utilização em contextos musicais/perfomáticos -, o que determina algo como instrumento de Percussão, é a perspetiva utilitária e não a perspetiva ontológica (Hardjowirogo, 2017).

A liberalização das hierarquias sonoras - a ideia de que o ruído não estava mais subordinado à melodia e à harmonia - induziu uma alteração técnico-física, ainda maior e mais significativa ao instruir coreografias instrumentais, utilizando todas as partes dos instrumentos, com todas as técnicas imagináveis (Stene, 2014, p. 30).

Perante estas revoluções artísticas, o percussionista contemporâneo procurou desenvolver novos vocabulários técnicos, musicais e tímbricos. Um dos fatores que mais propiciou e facultou o desenvolvimento deste novo vocabulário, foi a transferência de gestos, movimentos e técnicas entre os diversos instrumentos. Esta prática acabou por ampliar “a visão sobre um instrumento, muitas vezes fixa dentro de seu contexto original, ocasionando acionamentos bastante diversos e gestuais antes não concebíveis.” (Labrada, 2014, p. 21).

During the last decades, huge developments have been made in the area of modern composition with the use of new extended techniques. (...) In fact, the interchange of instrumental techniques can be considered as one of the pillars of extended techniques, since most of them are based on playing methods imported from other instruments. I believe that the search for new timbres is one of the most important quests for many composers. (...) Instead of focusing on the instrument and its “function”, I do focus on the abilities of the performers and the importation or exportation of techniques (Castilla-Ávila, 2008, pp. 1-6).

Vinko Globokar (1992), no seu artigo *Anti-badabum*, perspetivou a prática da Percussão no século XX e destacou duas concepções: a primeira, baseia-se na ação de percutir tradicionalmente os objetos/instrumentos, ambicionando sempre a “pureza sonora, ou o som gerado e elencado pela comunidade musical como natural da sua construção, aquilo que se espera ou supõe ouvir.”; a segunda, privilegia uma pesquisa rigorosa e qualitativa sobre cada objeto/instrumento, catalogando um conjunto de timbres alicerçado “nas diversas possibilidades de relação com esse (instrumento/objeto), incluindo principalmente aquelas consideradas estranhas à natureza do instrumento.” Esta última concepção, foi responsável por expandir o repertório de ações, técnicas e gestos implicados na performance de um percussionista: “locais de acionamento diferentes, baquetas de materiais e durezas diversas, interferências morfológicas (água, correntes, cliques), modos de acionamento diversos (percutir, raspar, friccionar, segurar, soltar, atirar), entre outros.” (Labrada, 2014, pp. 9–10).

Mikrophonie I (1964) de Karlheinz Stockhausen e *Intérieur I* (1966,) de Helmut Lachenmann, foram obras pioneiras no desenvolvimento e aplicação prática da exploração instrumental na Percussão. *Mikrophonie I* requer um grupo de 6 instrumentistas que exploram um grande tam-tam por intermédio de: microfones direcionais; instrumentos e objetos utilizados como interferências morfológicas e/ou utensílio de acionamento; e diferentes modos de acionamento. Lachenmann (1966), ao escrever *Intérieur I*, sugeriu que todos os gestos da coreografia instrumental, “mãos raspando nas peles, ruídos mecânicos, respiração, etc.”, devem ser audíveis, equiparados ao som “puro” dos instrumentos. Na mesma perspetiva artística, a sua escrita distingue-se pela procura de sons pormenorizados oriundos do esfregar e raspar, com ou sem utensílios, em diferentes pontos do instrumento, aplicando diferentes graus de velocidade e pressão (Stene, 2014).

As obras de Iannis Xenakis *Persephassa* (1967), *Psappha* (1975), *Pléiades* (1978) e *Rebonds* (1989), devido às suas complexidades técnicas, foram prenunciadoras de técnicas de execução experimentais. A utilização de partituras gráficas e nomenclaturas semidiretivas, por parte deste compositor, incentivou os intérpretes a insurgir num processo de escolha sonora/instrumental – processo propiciador do desenvolvimento do Pensamento Crítico (Stene, 2014).

Tabela 24 - Compositores precursores do repertório para Percussão (Stene, 2014b, pp. 34-35)

Exploração instrumental	Exploração métrica	Exploração performática/teatral
John Cage	Iannis Xenakis	Mauricio Kagel
Karlheinz Stockhausen	Per Nørgaard	Georges Aperghis
Morton Feldman	Javier Alvarez	Vinko Globokar
Helmut Lachenmann	Kevin Volans	Frederic Rzewski
Charles Wuorinen	James Wood	François Sarhan
Reginald Smith- Brindle	David Lang	Mark Appelbaum
Hans Werner Henze	Rolf Wallin	Robin Hoffmann
James Tenney	John Cage	
Salvatore Sciarrino	Steve Reich	
Alvin Lucier		
Michael Jarrell		
Peter Eötvös		
John Luther Adams		

Stene (2014), ao abordar a evolução das técnicas e práticas conexas à Percussão – durante o processo de adaptação à nova música - destacou uma quase descaracterização do papel inicial de um percussionista. Posto isto o percussionista de hoje desenvolveu uma nova gramática técnico-musical, e viu alterada a sua relação com o seu meio envolvente, adquirindo conhecimentos e capacidades para lá da ação inerente à etimologia da palavra Percussão, percutir. O contacto constante entre compositores e performers, questionou e redefiniu toda a conceção da prática instrumental conhecida até então. Desenvolvidas estas capacidades, os percussionistas de hoje, são também um veículo para o desenvolvimento da nova música.

“If any sound is acceptable to the composer of percussion music, consequently any sound had to be acceptable to the performer of that music. This is probably also the reason why percussionists, more than any other group of instrumentalists, have managed to appropriate so many sound sources into their reservoir and why there is an ongoing openness today to pursue this expansion” (Stene, 2014, p.30).

Bittencourt (2019, p. 6), sintetizou as características/habilidades a desenvolver pelo percussionista de hoje:

- Com a composição de obras para instrumentos e fontes sonoras incomuns, a escolha dos instrumentos utilizados na performance de algumas obras, ficou ao critério do intérprete. Os compositores destas obras forneciam apenas instruções acerca das categorias sonoras, como por exemplo: “metais, madeira, vidro, peles, etc.” Outras obras exigiam a criação de novos instrumentos, “sendo para isto necessário o envolvimento do performer na pesquisa, experimentação e, por vezes, até na própria construção do instrumento (...)”

- A nova música requer, frequentemente, técnicas de produção sonora não padronizadas. “Estas técnicas podem surgir a partir de adaptações de outras técnicas estabelecidas ou mesmo sem precedentes, através da experimentação e criatividade do performer.”

- Por escassez, ou até mesmo inexistência de livros, métodos, vídeos/áudios que abordem técnicas de execução afetas aos instrumentos e fontes sonoras incomuns, a transmissão de conhecimento sobre esta matéria, é deficiente.

- O novo repertório utiliza usualmente novas formas de notação musical, com o intuito de transmitir e ilustrar as “inovações sonoras que as limitações da escrita tradicional não permitem expressar na totalidade, exigindo do intérprete, não apenas a decodificação de novos símbolos, mas também a reflexão sobre as diferentes possibilidades em interpretá-los.”

- A improvisação, requerida por algumas obras desta corrente musical, “exige do performer, além do domínio técnico da instrumentação, um grau de envolvimento mais profundo com a obra, a fim de desenvolver um repertório pessoal que dê suporte à capacidade de improvisar com objetos e materiais com os quais não está habituado.”

1.3. Pedagogias Contemporâneas

No período de transição do século XX para o XXI, surgiram cinco importantes pedagogos musicais: Dalcroze, Orff, Suzuki, Kodály e Willems. A maior consensualidade entre os cinco métodos pedagógicos é serem classificados como métodos ativos, todos eles “descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contacto com ela como experiência de vida”, ou seja, são introduzidos conceitos musicais às crianças, através de momentos sociais, sensoriais e físicos (Fonterrada, 2008, p. 163). Os métodos pedagógicos acima referidos, tinham como referência musical as temáticas clássicas e folclóricas. Só a partir da segunda metade do séc. XX, começou a existir uma aproximação entre as pedagogias musicais e a vanguarda musical (Fonterrada, 2008). Sustentar as metodologias pedagógicas, no vanguardismo musical, visam integrar no exercício pedagógico da música os mesmos procedimentos composicionais vanguardistas, priorizando: “a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental, denominada “música do passado” (Fonterrada, 2008, p. 165). Três dos principais pedagogos a introduzir enfaticamente a música de vanguarda da segunda metade do séc. XX, nas suas práticas pedagógicas, foram três: George Self, Murray Schafer e John Paynter.

Self, influenciado pelas artes plásticas, cria estratégias pedagógicas através do estímulo à audição profunda e do desenvolvimento de habilidades de criação e invenção de partituras, de forma a envolver os seus alunos nas condutas da música do séc. XX. “O que deseja é que a sua proposta de notação se acople aos procedimentos usuais na escola, ampliando as experiências sonoro-musicais de crianças e adolescentes”, nunca pretendendo permutar conceitos como a técnica, a escrita convencional e a precisão (Fonterrada, 2008, pp. 166–167).

George Self propõe uma notação musical simplificada, menos precisa e, conseqüentemente, mais aberta à improvisação, dando mais foco ao timbre e à textura e deixando para segundo plano a exatidão rítmica e melódica – conceitos musicais muito prezados na música dos séculos passados (Fonterrada, 2008, p. 167).

Schafer crê na contínua adaptação dos conceitos e aprendizagens conforme a realidade de cada meio, desacreditando as teorias de aprendizagem musical e métodos pedagógicos padronizados, criticando ainda o ensino focado na leitura e memorização. As suas

metodologias favorecem o diálogo aberto e a discussão/reflexão em grupo, de forma a alcançar respostas. Considera ainda importante lecionar-se na sala de aula repertório eclético, experiências musicais passadas e música de outras culturas, de forma a perpetuar e ampliar repertório, mantendo ativo o instinto exploratório para fazer música criativa (Schafer, 1986).

As ideias de Schafer ganham adeptos entusiastas, ao mesmo tempo que chocam as fações conservadoras, não pela prioridade que confere à escuta, ênfase encontrada nos mais consagrados educadores musicais deste século, mas pela pouca importância que dá ao ensino da teoria musical (Fonterrada, 2008, p. 178).

Paynter, tal como Schafer, acredita na discussão de ideias e intenções musicais como processo de desenvolvimento do indivíduo, acrescentando a experimentação, a escuta ativa e criação de fragmentos musicais como prática base da sua metodologia. “É preciso dar a experimentar! É preciso tornar a sala de aula numa oficina de experimentações. A música é som e não podemos compor sem ouvir o que se está a fazer.” (Paynter, 2008). Paynter incentiva ainda os alunos ao contacto com o maior número de instrumentos possível e à sua consequente exploração instrumental, capacitando-os de um maior número de ferramentas expressivo-criativas.

O prato também pode ser tocado com um arco de violoncelo, quando tal, produzirá um som excitante e arrepiante. Os vários instrumentos "Orff" proporcionam oportunidades de exploração com baquetas de durezas diferentes (Paynter, 2008, p. 10).

Oliveira (2014), destacou a importância da experimentação sonora efetuada pelas crianças, utilizando instrumentos musicais tradicionais ou instrumentos musicais alternativos: “A criança pode fazer descobertas e experiências musicais com todos os instrumentos que dispõe”, estabelecendo ainda vínculos lógicos e práticos entre instrumentos similares e, consequentemente, possibilitando a aplicação transversal técnica e exploratória em outros instrumentos. Esta prática exploratória estimula a “curiosidade musical” e a “vontade de tocar, de descobrir e de experimentar livremente” (p. 5). A metodologia de experimentação, segundo Paynter (1970), deve ser baseada nas metodologias do professor. O docente deverá criar estruturas adequadas para a experimentação e a exploração, incentivando, fazendo perguntas adequadas sobre os resultados e, finalmente, criticar a música criada.

Burnard (2010), em relação ao livro *Sound and Silence* de Paynter (1970), afirmou que este “desafiava as ideias “lineares” convencionais sobre a aprendizagem” e apresentava aos professores formas de organização das aulas, “que garantiam que todos os alunos podiam explorar e tomar decisões sobre os sons, trabalhando ativamente na composição de projetos.” Segundo o próprio autor, Paynter (2008, p. 1): “Entre outras coisas, este trabalho rompeu com a ideia de que a maioria da música atual (se não toda!) era inadequada para o ensino escolar porque, contrariamente ao clássico estabelecido, não tinha valores comprovados.” Paynter (2008), definiu então a nova música, como uma linguagem capaz de explorar todas as características base da expressão artística: som, silêncio, duração, frequência, dinâmica, densidade, textura e timbre. O autor caracteriza a nova música como uma excelente ferramenta pedagógica para a compreensão dos conceitos base da expressão artística e como meio favorável à exploração criativa, com capacidades exploratórias passíveis a diferentes níveis de conhecimento. A exploração sonora, a escuta ativa e a criatividade são ferramentas

pedagógicas de todos, para todos, quebrando assim o estigma da utilização da música atual, como meio à aprendizagem musical.

Não poderíamos nós encontrar uma área absolutamente básica de fazer música onde todos pudessem participar? (...) a música, como qualquer outra arte, tem basicamente matérias-primas muito simples (sons) e essas matérias podem ser exploradas e moldadas, formadas em ideias musicais sem grande conhecimento do que outras pessoas fizeram antes. Por outras palavras, tu não precisas de adquirir primeiro técnicas avançadas: tu podes – de facto, tu deves – apenas começar. Deves começar a usar sons, a descobrir através da experiência aquilo que eles te podem dar (Paynter, 2008, p. 27).

De forma a combater a dependência da leitura notada da música tradicionalista, Priest (1993) e Paynter (2008), sugerem o desenvolvimento da escuta ativa como ferramenta alternativa à aprendizagem da música. “Se a compreensão musical é o objetivo, por oposição ao “saber sobre música”, então a habilidade de usar operações em música é claramente mais importante do que saber os seus nomes formais (...) (Priest, 1993, p. 208). Este método visa nutrir e desenvolver uma mente independente e, mostra aos alunos que não devem aceitar as coisas com valor nominal e que devem refletir sobre aquilo que aprendem, fazem ou decidem. Priest (1993), Paynter (1970, 2008), Schafer (1986) e Self (1967) sugerem ainda, como alternativa à leitura notada da música tradicional, o recurso à notação musical gráfica e empírica, enunciando duas vantagens: a possibilidade de usar uma linguagem menos simbolista e, conseqüentemente, de mais fácil percepção para o aluno; maior possibilidade de conseguir explorar e desenvolver características criativas, artísticas e inventivas, que através da notação convencional – pelos seus pré-conceitos e fórmulas exatas - são condicionadas. Esta abordagem “além de estimular o pensamento e a racionalização sobre algo, incute a necessidade de tomar decisões.” (Baptista, 2017, p. 25).

Segundo Hope (2011), Cage caracteriza a notação gráfica como a rutura de um sistema preconcebido, onde “os intérpretes podem assumir um ponto de vista artístico e musical mais pessoal e flexível, dando aso à criatividade musical.” (Brásio, 2016, p. 11). O artista desenvolve o seu trabalho criativo através da experimentação prática, moldando, através da exploração, os materiais musicais à luz das suas conceções. Assim sendo, o processo pedagógico deve assemelhar-se ao processo criativo do compositor, requerendo praticidade e contacto sonoro/musical constante, não se cingindo apenas à teoria e conceitos em contexto verbal. “(...) para a música chegar a representar uma parte séria e útil da educação, terá de levar à ação e aproximar as crianças da realidade musical, ou seja, não deve cingir-se a um mero palavreado sobre música.” (Paynter, 2000, p. 5). No cerne desta ideia está a mudança, a conceção pedagógica em vez de se centrar apenas na mente do professor, baseia-se numa parceria entre professor e aluno. A aprendizagem centrada em projetos artísticos, tendo o professor como “guia” e orientador, criam um ambiente propício à resolução de problemas (Webster, 2002).

Desta forma, a sala de aula deve encorajar a criatividade pensada e tornar-se uma “oficina” de experimentações e experiências, e cabe ao professor estimular e impulsionar estes objetivos (Baptista, 2017). É claro dizer que o professor de música, de forma a ter pedagogias de sucesso, não se pode apenas cingir aos aspetos técnicos e teóricos da arte, deve ter o seu principal foco no desenvolvimento da autonomia e independência musical dos alunos (Webster, 2002). Os professores que providenciam aos alunos “oportunidade, inspiração, orientação, *feedback* e

apoio em todas as etapas do processo (ensino/aprendizagem), permitem que as crianças desenvolvam e exerçam a sua autonomia musical.” (Kaschub & Smith, 2009, p. 9). Alguns dos acontecimentos que comprovam o quão bem-sucedidos somos enquanto professores, são a aquisição, por parte dos alunos, da capacidade de tomar decisões estéticas sobre música, como ouvintes, compositores e intérpretes/improvisadores, e a desenvolvimento de um sentido de independência musical. “Tal pensamento independente não acontece se cada decisão for ditada.” (Webster, 2002, p. 4) Topoğlu (2014), adjectivou o papel do professor como o catalisador que providencia a motivação para a aprendizagem.

É da responsabilidade dos professores planejar uma aula que permita aos alunos usar os seus conhecimentos sobre diferentes assuntos, de forma a propiciar novos enunciados e consequentemente, novas respostas. Preparar um cenário em contexto de sala de aula, que desafie cognitivamente e estimule intelectualmente os alunos, para além de os motivar, coloca-os num caminho para o pensamento de nível superior. A utilização, em contexto de aula, de um repertório de várias questões propícias à ativação do processo de raciocínio, pode ajudar os alunos a chegar a conclusões satisfatórias e a sentirem-se bem em usar significativamente as suas mentes (Topoğlu, 2014). Para Paynter, (1970), Schafer (1989) e Self (1967), apesar de ser um processo moroso e complicado, devido à tradição histórica musical e o conservadorismo instalado comodamente nas instituições de ensino da música, existe uma necessidade de reestruturar o currículo escolar. Contudo, tanto para Self (1967), como Paynter (1970), Small (1987), Schafer (1992), Webster (2002), e Topoğlu (2014), mais do que reestruturar os currículos, a escola e o professor têm o papel vital de estimular a curiosidade e o interesse no desconhecido, e de dar a descobrir ferramentas que poderão ajudar a estimular a reflexão e o Pensamento Crítico dos alunos.

1.4. Panorama pedagógico da Percussão

De um ponto de vista puramente técnico e mecânico, a música tradicional tonal ocidental, é, geralmente, simples de circunscrever. Os requisitos técnicos essenciais para a executar, são: o domínio cinestésico de escalas, tríades, arpejos, acordes, etc. (Said, 2006). Na execução de instrumentos de Percussão, os elementos que constituem tradicionalmente os requisitos técnicos transversais à grande parte dos seus instrumentos constituintes, são o golpe alternado (*single stroke* - mão direita, seguida da esquerda) e o trémulo/rufo em duplas ou em ressalto. No entanto, essas habilidades técnicas tradicionais, ensinadas de forma intensiva durante o ensino regular, básico e médio nem sempre são pertinentes ou profícuas na execução da nova música. Segundo Stene (2014, p. 38), as habilidades técnicas exigidas pela nova música “não podem ser reduzidas a exercícios comuns e gerais, praticados separadamente, para sustentar a habilidade fundamental de cada um para realizá-los.”

Para Cance (et al, 2009) a performance da Percussão também está relacionada com um repertório intangível de gestos e ações, que são, tão importantes quanto os atributos físicos do instrumento. Alperson (2008), referiu-se a esta panóplia de movimentos e ações como “*immaterial features*” dos instrumentos musicais, e afirma ainda que estas características imateriais são habitualmente negligenciadas pelo instrumentista no momento de abordar o instrumento. Para uma compreensão mais profunda dos instrumentos musicais, é necessário abordá-lo para lá das suas propriedades físicas e insurgir na experimentação de diversos gestos e ações afetas a inúmeros propósitos/timbres.

(...) if we are to have a rich understanding of musical instruments, we cannot regard them simply as material objects. The moment they are musical instruments, they are musically, culturally, and conceptually situated objects (Alperson, 2008, p. 42).

Os intérpretes da nova música enfrentam a falta de um legado documental técnico convergente, não existindo “material de prática geral para uma habilidade técnica específica aplicável a múltiplas situações (...)” (Stene, 2014, p. 38-39). Em contrapartida, a informação técnica e interpretativa existente está fragmentada e é multidirecional, portanto constituem a necessidade constante de adaptação e reorientação, por parte do instrumentista. A habilidade de recalibrar a técnica e o movimento, de forma a obter uma finalidade sonora específica, torna-se “uma das habilidades mais valiosas e necessárias do nosso ofício.” Desta forma, é possível afirmar que a adaptabilidade é um “meta-instrumento” indispensável para as boas práticas técnico-interpretativas de um percussionista (Stene, 2014, p. 40).

Conforme Assis (2013), a partir do séc. XX, a performance de obras musicais revelou-se uma complexa articulação de diferentes tipos de dados, informações e conhecimento: leitura da partitura - especialmente notação não tradicional, novos instrumentos, novas técnicas, novas correntes artísticas, entre outros. Com a aquisição e controlo de todas as vertentes musicais e interpretativas enumeradas anteriormente (perspetiva “epistémica”), a criatividade e o Pensamento Crítico na tomada de decisões, são essenciais para a efetivação de uma performance informada, crítica, criativa e artística.

Stene (2014), caracterizou o tipo de ensino ministrado nos conservatórios e escolas profissionais, como um tipo de ensino generalizado, baseado apenas no desenvolvimento de técnicas transversais a todos os instrumentos convencionais do currículo. Priest (1993), no seu artigo *Putting Listening First: A Case of Priorities*, sublinhou ainda o carácter castrador do tipo de ensino fortemente baseado na notação tradicional. Este tipo de ensino afeta negativamente a criatividade, a liberdade, a expressão e a exploração musical dos discentes.

Muitos alunos começam por experimentar os seus instrumentos. A sua curiosidade natural encoraja-os a improvisar com o mecanismo técnico, bem como os tipos de sons que podem ser produzidos, no entanto, regra geral, os alunos são orientados por uma pedagogia que coloca a notação musical na frente (Baptista, 2017, p. 20).

Assim sendo, de forma a criar um tipo de ensino adequado às necessidades técnico-musicais da atualidade, os autores supramencionados, sugerem que se baseie o método ensino/aprendizagem nos princípios da adaptabilidade e autonomia, e que se elabore um tipo de trabalho focado em instrumentações diferentes, técnicas específicas de cada instrumento, obra ou intenção musical. Tal como referiu Stene (2014, p. 41), não é possível identificar especificamente um conjunto de habilidades que definam o percussionista “ideal”, “talvez à exceção de uma – a adaptabilidade.”

1.5. O Pensamento Crítico

1.5.1. Definição

Os antecedentes do Pensamento Crítico podem ser encontrados no "Método Socrático", quando, há 2.500 anos, Sócrates definiu um método de regularizar o modo como fazemos

perguntas e argumentamos. A retórica fácil deu lugar à indagação de posições heterogêneas, ao reconhecimento da possível insuficiência de argumentos, à procura de provas e à promoção de questões pertinentes (Elder, 1996). Hoje, não existe uma definição do PC que seja objetivamente consensual, pois, cada definição resulta da percepção do quão amplo ou reduzido é, o processo cognitivo do Pensamento Crítico (Topoğlu, 2014).

De forma a demonstrar a pluralidade de visões sobre a definição do Pensamento Crítico, os demais autores referem: são “os processos mentais, estratégias e representações que as pessoas usam para resolver problemas, tomar decisões e aprender novos conceitos” (Sternberg 1985); Facione (1990) precisou-o como “o julgamento intencional, autorregulado que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência, assim como a explicação das considerações de evidências e concetuais, metodológicas, criteriológicas ou contextuais, sobre as quais o julgamento foi baseado”; é “a capacidade de investigar um problema, uma questão ou um estado de coisas, uma capacidade que envolve todas as informações disponíveis referentes ao campo.” (Warnick e Inch, 1994:11); Lipman (1995), referiu que este tipo de pensamento depende de critérios, é autocorretivo, e leva a julgamentos e decisões; Diane Halpem (1996), entende que o PC abrange o uso de habilidades/estratégias cognitivas capazes de produzir um melhor resultado: “O elemento central do Pensamento Crítico é a capacidade de avaliar processos e soluções.”; A definição de Robert Ennis (1985, 1996, 1997), inclui a fundamentação de hipóteses, a capacidade de lógica, as habilidades de elucidação e avaliação, a identificação de fontes válidas e confiáveis e a avaliação de valores, convicções e ações; Deanna Kuhn (1999), afirmou que o Pensamento Crítico é tanto uma habilidade, quanto uma disposição que pode ser aprendida, definindo-o assim como um processo metacognitivo; Scriven e Paul (2003), defenderam que “o pensamento crítico é um processo inteligente, disciplinado e ativo através do qual o indivíduo habilmente absorve, aplica, analisa, reúne e/ou avalia os dados recolhidos das suas observações, experiências, reflexões, julgamentos e interação com os outros”. O Pensamento Crítico examina hipóteses, revela valores ocultos, avalia eventos e conclusões” (Myers, 2003:11) (Kokkidou, 2013, pp. 2-3 & Lopes et al., 2019, p. 4).

A extensa variedade de definições relativas ao PC, pode ainda sugerir que a “sua natureza é complexa e multidimensional.” (Kokkidou, 2013, p.2). Contudo, podemos definir sumariamente o Pensamento Crítico como uma forma superior do pensamento, que integra inúmeras competências e disposições cognitivas: a fundamentação de hipóteses, a capacidade lógica, as habilidades de elucidação e avaliação, a identificação de fontes válidas e confiáveis e a avaliação de valores, convicções e ações (Kokkidou, 2013 & Lopes et al., 2019).

Ferrett (1997), Ennis (1996), Elder & Paul (1996), Beyer (1985) e Costa (1985) enunciam as características de um bom pensador crítico (Kokkidou, 2013, p. 3):

- Examina profundamente os problemas;
- Faz perguntas relevantes e não aleatórias;
- Avalia as declarações e os argumentos;
- Pesquisa várias fontes e avalia a validade de todas as informações utilizadas na composição e a resolução do problema;
- Correlaciona as informações recolhidas;
- Tem a capacidade de desconsiderar dados irrelevantes para o problema;
- É capaz de estruturar, com clareza, um conjunto de critérios para a análise de ideias;
- Procura evidências que possam apoiar as suas decisões;
- É curioso;

- Admite a incompreensão;
- Está interessado na descoberta de novas soluções e de soluções alternativas;
- Demonstra disposição para reexaminar as suas percepções, ideias e valores perante novos dados;
- Ouve os outros com atenção e é capaz de oferecer feedback;
- Não efetiva uma conclusão antes de ter em conta todos os dados recolhidos;
- Considera que o Pensamento Crítico é um meio de autoavaliação, bem como um processo em constante desenvolvimento.

Uma vez que o PC tem uma natureza funcional, agregando em si competências relativas ao funcionamento cognitivo ligado à resolução de problemas, não raras vezes se fala de criatividade, ou pensamento criativo, ao falar-se de pensamento crítico (Lopes et al., 2019, p. 176).

Paul e Elder (1996), também referiram que a criatividade e o Pensamento Crítico, na prática, estão intrinsecamente conectados, desenvolvendo-se simultaneamente. Tal como denotam os autores, “o pensamento crítico sem criatividade reduz-se ao mero ceticismo e negatividade, e a criatividade sem pensamento crítico reduz-se a mera novidade” (p. 10). Apesar de se pensar que a criatividade se baseia na originalidade, é mais importante considerar fatores como a flexibilidade, a fluência, a apetência para a resolução de problemas e o trabalho e aprendizagem colaborativos (Lopes et al., 2019 & Priest, 2002). Apesar de não existir uma definição consensual do PC, a relevância e importância da sua utilização em diversos contextos – académica, profissional, individual e social - é consagrada. “As competências e disposições de PC estão associadas ao sucesso académico” (Halpern, 2014), “(...) no mercado de trabalho, o PC encontra-se no topo das competências mais pretendidas pelas empresas” (Brotherton, 2011; Weng, 2015) e na vida pessoal, o PC expõe-se como um benefício social e quotidiano. Conforme os dados de estudo de Butler et al. (2012), um Pensamento Crítico desenvolvido está associado à tomada de decisões mais informada e fundamentada.

As competências e disposições que constituem o núcleo-duro do PC nutrem uma postura ativa, participativa e ética da parte do indivíduo, pelo que o PC se encontra associado, na literatura, a uma mais expressiva ação de cidadania (Lopes et al., 2019, p. 7).

1.5.2. Ensino/Desenvolvimento

Durante muitos anos, a visão pedagógica dominante estabelecia como suficiente a aprendizagem teórico-técnica das Unidades Curriculares presentes nas escolas, como meio de promoção das habilidades intelectuais e a capacidade de pensamento dos alunos. Esta convicção foi primeiramente questionada por John Dewey (1933), e subsequentemente apoiado por um grande número de pedagogos, apontando que as Unidades Curriculares podem promover o Pensamento Crítico, dependendo da postura pedagógica do docente. “Os professores devem basear as suas metodologias em desafios e problemas, encorajando a investigação e a reflexão.” (Kokkidou, 2013, p. 3). Vários investigadores e teóricos da educação (Swartz (2001), Walker & Finney (1999), Halpern (1998), Elder & Paul (1996), Eisner (1982) & Goodlad (1990), destacaram a importância do desenvolvimento do Pensamento Crítico dos alunos, como parte da sua preparação como cidadãos conscientes e responsáveis, ficando também aptos para enfrentar “os desafios que o futuro trará.” (p. 3). Atualmente há evidências

que sugerem ser vital o ensino explícito das habilidades inerentes ao PC, nas escolas, visto não serem processos inatos (Kokkidou, 2013).

A investigação educacional mostrou que o Pensamento Crítico está significativamente correlacionado com os currículos e conteúdos programáticos, mas, em contrapartida, não é incutido nem ensinado regularmente em contexto de sala de aula. Macedo (2005) e Roksa (2011), observaram e denunciaram uma “total falta de pensamento crítico nas escolas” - no percurso preparatório para o Ensino Superior - e destacam o fracasso das faculdades em desenvolver a capacidade do PC e do raciocínio complexo (Kokkidou, 2013). Planejar como ensinar os alunos a pensar criticamente “talvez seja a nossa segunda tarefa, o nosso primeiro foco deve ser consciencializarmo-nos que o seu ensino é necessário.” (Willingham, 2013, p. 4). Não é surpresa certos programas de desenvolvimento do Pensamento Crítico falharem ou revelarem-se pouco eficazes, pois: são implementados como exercícios complementares aos currículos, fora do contexto de aula, ocupando um período irrisório do horário letivo; não são adaptados à Unidade Curricular (UC) em questão - tendo por base modelos pré-existentes (Willingham, 2013). Porém, “isto não quer dizer que os professores não devam ensinar os alunos a pensar criticamente - quer dizer que o PC não deve ser ensinado por si só.” (Willingham, 2007, p. 10).

Ao pretendermos que os alunos sejam capazes de “analisar, sintetizar e avaliar” - disposições cognitivas do PC - temos de ter em consideração a disciplina que estamos a lecionar. As várias disposições referidas anteriormente acarretam diferentes habilidades, consoante a temática a ser abordada. Ou seja, de forma a tornar o processo de desenvolvimento do PC mais eficaz, o método deve ser fundamentado sobre um “domínio específico” - *domain-specific* (Willingham, 2013, p. 6). Um dos principais desafios da eficácia do Pensamento Crítico, é a incapacidade que o aluno tem em correlacionar cognitivamente os problemas “novos”, com os problemas já experienciados. O sujeito, ao deparar-se com o “novo” problema, concentra-se nas características de superfície, “estrutura superficial” - *surface structure*, pormenores e contornos da narrativa - em vez de ter uma abordagem aprofundada do problema, “estrutura profunda” - *deep structure* (Willingham, 2013, p. 7). De forma a contrariar a incapacidade dos alunos em correlacionar problemas que partilham a mesma “estrutura profunda”, é pertinente efetuar repetidas exposições aos mesmos. Assim, o sujeito terá maior facilidade em encontrar estratégias cognitivas similares/comuns, tornando mais eficiente o processo do PC. Willingham (2007), denominou esta capacidade de “transferência entre domínios” - *transfer across domains*.

Broadly defined, transfer across domains can mean transfer from one academic discipline to another or from the academic to the non-academic world. Narrowly defined, transfer across domains can mean transfer from one task or situation to another within the same particular subject area (Hager & Kaye, 1992, p. 29).

A habilidade de pensar criticamente, não depende apenas do controlo das capacidades cognitivas, mas também do conhecimento aprofundado sobre o “domínio específico” em questão, e a prática - repetidas exposições ao problema. O conhecimento profundo sobre o “domínio específico” do problema e possíveis variáveis, sustenta e fortalece a capacidade de pensar criticamente em três formas (Willingham, 2013, pp. 9-10):

1. Facilita as correlações cognitivas entre problemas - “atual” e problemas passados (memória) - propiciando a “transferência entre domínios”, simplificando a resolução de

questões complexas. Além disso, o processo de reconhecimento e “transferência entre domínios”, pode não dizer ao pensador exatamente o que fazer, mas pode ajudá-lo a avaliar a situação com mais rapidez/precisão.

2. Impacta a memória de trabalho – local onde o pensamento acontece, onde são guardadas e manipuladas as informações de forma a realizar tarefas cognitivas.

3. Permite a implementação autónoma de estratégias do pensamento.

Willingham (2013), destacou ainda algumas decisões pragmáticas que possam auxiliar no processo de ensino do PC (pp. 13-14):

1. Contexto: Sugere que o pensamento crítico seja ensinado no contexto de um currículo abrangente.

“Isso significa que um professor individual não pode fazer nada sozinho? Não adianta tentar, se a cooperação de todo o sistema escolar não estiver assegurada?”

O professor pode sempre incluir metodologias desenvolvidoras do pensamento crítico nas suas aulas, - pois os alunos irão aprender mais eficazmente - contudo, seria ideal coordenar e sintonizar as metodologias pedagógicas com os restantes professores de curso.

2. Idade: “Quando deve começar a instrução do Pensamento Crítico?” Não há uma resposta consensual, mas ainda assim as investigações das últimas três décadas concluem: “as crianças são mais capazes do que pensávamos.”

3. Quem: “Todos devem aprender habilidades de pensamento crítico?”

Se a escola é o principal local através do qual os alunos de baixo nível socioeconómico são expostos a requisições de pensamento de alto nível, é vital que estas oportunidades sejam encorajadas, não restringidas. Toda a gente deve ter oportunidade e acesso à sua aprendizagem.

4. Avaliação: A avaliação do pensamento crítico é um desafio. Avaliar o pensamento crítico exige que os alunos respondam a perguntas abertas, e isso significa que os humanos devem pontuar a resposta. Uma proposta cara.

5. As experiências dos alunos podem ser utilizadas como um método de aproximação a conceitos complexos. Quando os alunos não têm muito conhecimento sobre determinado assunto, a introdução de um conceito com base nas experiências dos mesmos, pode ajudar.

6. Ao ensinar estratégias do pensamento crítico, o docente deverá torná-las explícitas e deverá praticá-las. Uma abordagem plausível para ensiná-las é torná-las explícitas e proceder em etapas.

Ensinar os alunos a pensar criticamente é um dos maiores objetivos universais da escolarização, contudo a dificuldade que os alunos revelam nessa área é avassaladora. A revisão bibliográfica supra-indicada ajuda a perceber o porquê dessa realidade. “A paciência será um ingrediente chave em qualquer programa que tenha sucesso. Para os professores, a situação não é desesperada, mas ninguém deve subestimar a dificuldade de ensinar os alunos a pensar criticamente” (Willingham, 2013, pp. 5-6). Logo, o complexo processo de desenvolvimento do Pensamento Crítico requer orientação contínua, numa perspetiva a longo prazo.

1.5.2.1. Propostas práticas para o desenvolvimento do PC no ensino de música

Que tipos de atividades podem ser aplicadas em sala de aula, que fomentem a desenvolvimento do Pensamento Crítico? Kokkidou (2013), destacou algumas atividades práticas, vinculadas a “vários campos do ensino-aprendizagem da música”, passíveis a desenvolver habilidades do Pensamento Crítico (pp. 8-9):

- Criatividade musical: experimentar inúmeras soluções para o mesmo quesito; expor as suas ideias/opiniões e fundamentá-las; enfrentar desafios complexos; utilizar a imaginação e o ouvido interno para compor uma frase musical; alterar os seus objetivos quando estão insatisfeitos com resultados obtidos; planejar, executar e avaliar as próprias manifestações musicais; experimentar e explorar diferentes fontes sonoras.

- Performance musical: distinguir as limitações de uma performance musical; reconhecer as falhas de desempenho e, consecutivamente, tentar resolvê-las; refletir sobre o papel da prática no desenvolvimento das suas capacidades musicais.

- Audição musical: ouvir de forma consciente uma obra musical; articular diferentes formas de interpretar e analisar a estrutura e conteúdo de uma obra, e identificar as suas características essenciais; discutir e argumentar a estética musical; aprender a enfrentar as tendências impostas pela indústria musical e coerção social.

- Alfabetização musical: aprender a classificar os termos que se referem a conceitos musicais específicos; recolher informações sobre um período da história da música e identificar as suas principais tendências; relacionar conceitos abstratos ao uso de técnicas específicas; correlacionar os dados sobre um problema e formalizar uma opinião fundamentada.

Por fim, Kokkidou (2013) salienta a importância da implementação das propostas supramencionadas em contexto coletivo: “Students as a group: combine their ideas in order to proceed with the planning of a creative musical activity (...)” (p. 11).

1.5.3. Disposições cognitivas/avaliação

Existe, internacionalmente, um conjunto de testes referência que avaliam o PC em função do grau de escolaridade, idade e propósito específico de avaliação: *Critical Thinking Appraisal* (Watson & Glaser, 2009), *Critical Thinking Essay Test* (Ennis & Weir, 1985), *The California Critical Thinking Skills Test: College Level* (Facione, 1990a), *Cornell Critical Thinking Test - Level X* (Ennis & Millman, 1985), *Cornell Critical Thinking Test - Level Z* (Ennis & Millman, 1985), *Critical Thinking Assessment* (Halpern, 2012, referido por Lopes et al., 2019, p. 9). Todavia, até 2019, não existia um teste de avaliação do PC adequado à realidade pedagógico-social portuguesa. Sempre que a medição do PC era necessária ou requerida em contexto nacional, recorria-se a adaptações dos testes anteriormente referidos.

“Perante esta realidade e dadas as restrições daqui resultantes para quem, no contexto da investigação ou da prática, deseje medir as competências do Pensamento Crítico dos estudantes portugueses para as melhor compreender, quantificar e/ou promover, foi objetivo deste estudo construir e validar uma escala de PC adaptada à população portuguesa, colmatando, assim, a lacuna existente.” (Lopes, Silva & Morais, 2019, p. 5).

A proposta de Lopes, Silva e Morais (2019), *Teste do Pensamento Crítico e Criativo (TPCC)*, baseia-se na taxonomia revista de Bloom (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991) e na taxonomia de Facione (1990). Bloom, na sua taxonomia identifica três grandes domínios de desenvolvimento: cognitivo, afetivo e psicomotor. As disposições cognitivas utilizadas como referência para esta proposta foram: analisar, sintetizar e criar (Lopes et al., 2019, p. 5).

A utilização da taxonomia de Facione (1990), tem o objetivo de determinar quais as abordagens mais eficazes para se ensinar e avaliar o PC. São utilizadas nesta proposta as dimensões: interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulação (Lopes, Silva & Morais, 2019, p. 5).

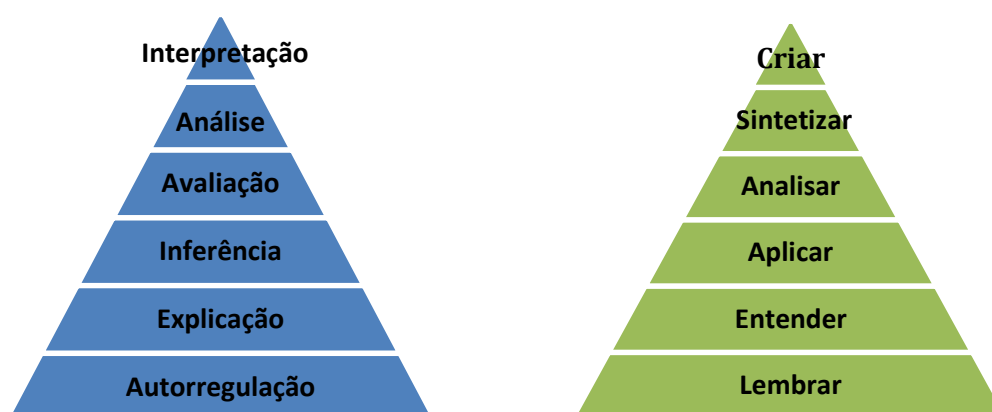


Figura 13 - Taxonomia de Facione e taxonomia revista de Bloom

O teste deverá ter um formato de resposta aberta sobre uma problemática real, visto que “as questões de resposta aberta permitem que os alunos vão mais além da informação disponível na situação-problema proposta para fazerem inferências ou avaliações” (Lopes, et al., 2019).

As competências cognitivas empregues no desenvolvimento do PC nesta proposta, são (Lopes et al., 2019, p. 7):

I – “Interpretação: compreender e expressar o significado de uma ampla variedade de experiências, situações, dados, acontecimentos, juízos, convenções, crenças, regras, procedimentos ou critérios;

II - Análise: apresentar as ideias principais e relacioná-las entre si, o que envolve decompor o material nas suas partes constituintes e determinar como as partes se relacionam entre si e com a estrutura geral da informação.

III - Explicação: apresentar o resultado do seu próprio raciocínio e justificar esse raciocínio com argumentos válidos.

IV - Avaliação: avaliar a credibilidade de argumentos, representações, descrições das percepções, experiências, situações, avaliações, crenças ou opiniões pessoais, assim como das relações inferenciais entre argumentos, descrições, questões ou outras formas de representação.

V - Síntese: construir conhecimento com base na recolha e tratamento da informação, sendo necessário utilizar informação para melhorar a solução apresentada ou defendida.

VI - Produção/criação: apresentar uma ou mais soluções novas para o problema” (p. 8).

Os critérios mencionados anteriormente são também utilizados como critérios de apreciação e avaliação do Pensamento Crítico.

1.6. Categorias da exploração instrumental

Schafer (1986), afirmou que quando se toma uma atitude exploratória, o importante é pôr em prática, não ter receio de experienciar e testar, para depois averiguar se a proposta é ou não viável. Segundo Labrada (2014, p. 19), o termo “exploração tímbrica” expressa bem o teor experimental que consiste em “explorar o objeto e não necessariamente expandir/estender alguma utilização vigente. A utilização do termo “técnica estendida” limita o âmbito de possibilidades, pois nem todas as explorações envolvem alguma técnica específica, mesmo que influencie a forma de abordar um instrumento.

Numa perspetiva organológica, não existe um consenso sobre como classificar ou denominar os novos instrumentos de Percussão explorados e desenvolvidos ao longo do desenvolvimento da nova música. Estes instrumentos, podem ser considerados instrumentos, visto que, muitos deles são objetos do quotidiano que foram adaptados/utilizados musicalmente? Bittencourt (2019, p.2), emprega, na sua investigação *Percussão e Instrumentalidade: explorando a performance de instrumentos e fontes sonoras incomuns*, o termo “instrumentos e fontes sonoras incomuns”, revelando que “as expressões empregadas nesta investigação não devem ser compreendidas como definições intransponíveis, mas sim como aquelas que foram escolhidas por serem mais ou menos adequadas para os objetivos do trabalho.”

Partindo da mesma premissa que Bittencourt (2019) e contrapondo Labrada (2014), no decorrer deste trabalho de investigação, utilizarei o termo “exploração instrumental”, abrangendo e albergando todos os instrumentos, objetos ou fontes sonoras afetas à prática instrumental da Percussão. Apesar de utilizar a *Categorização de exploração tímbrica: Modos, materiais e locais de acionamento, interferência morfológica e exploração morfológica* de Labrada (2014) como referência teórica para a exploração instrumental, durante o processo prático da minha investigação, não foi apenas explorado o timbre, mas também: a duração, a altura, a dinâmica, o ataque e a densidade musical.

1.6.1. Modos, materiais, locais de acionamento, interferência morfológica e exploração organológica

A categorização da exploração instrumental foi agrupada em cinco elementos distintos: os modos de acionamento (diversas ações possíveis de se realizar); os materiais de acionamento (os operadores dessas ações); e os locais de acionamento (onde a ação decorre); a interferência morfológica; exploração organológica (Labrada, 2014, p. 48).

Modos de acionamento - raspar, friccionar, percutir, agitar, beliscar, soprar, entre outros. Os modos de acionamento podem ser diretos ou indiretos - acionamento de um corpo terceiro e intermediário que vai acionar o objeto emissor (por simpatia ou transmissão de energia).

Materiais de acionamento – apresentam uma enorme diversidade de possibilidades, visto que quaisquer objetos podem ser utilizados como materiais de acionamento: baquetas de diversas durezas, baquetas de diversos instrumentos, instrumentos em si e qualquer outro tipo

de acionador (colher, faca, vibrador, dedo, unha, arco, bolhas de ping-pong, caixas de plástico, tubos de cartão, etc.).

Locais de acionamento – As inúmeras ações levadas a cabo nos instrumentos, podem acontecer em diversos pontos/partes do objeto emissor.

Interferência morfológica - Explorações que utilizem outros corpos, sonoros ou não, em interferência/contacto físico com o instrumento, interferindo no som resultante. Esta prática é comumente conhecida como “instrumento preparado” (Labrada, 2014).

Exploração organológica – exploração das características físicas e funcionais de cada instrumento.

2. Exercício Prático: Exploração Instrumental como ferramenta para o desenvolvimento do Pensamento Crítico

2.1. Objetivos

Os objetivos deste Exercício Prático, são:

- Fomentar e desenvolver o Pensamento Crítico dos alunos de Percussão;
- Observar, analisar e compreender as vantagens do incentivo à utilização do Pensamento Crítico, nos alunos.

De forma a atingir os objetivos propostos, esta investigação dividiu-se em 3 fases principais:

Fase 1 – Caracterização da realidade prático-pedagógica da UC de Instrumento - variante Percussão, das instituições de ensino profissional da Região Norte e Centro de Portugal;

Fase 2 – Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do Pensamento Crítico dos participantes no Exercício Prático (alunos); Criação, estruturação e implementação de um Exercício Prático propiciador do Pensamento Crítico, e consequente recolha dos resultados do processo;

Fase 3 – Avaliação do desenvolvimento do PC após a implementação do Exercício Prático; Apresentação e discussão dos resultados, e consequentes considerações finais.

Na Fase 1, de forma a conhecer a realidade prático-pedagógica das escolas do ensino profissional da Região Norte e Centro de Portugal foram efetuadas entrevistas a professores da UC de Instrumento (aqui designados por P1, P2, P3 e P4) de quatro reconhecidas Escolas Profissionais da Região.

Na Fase 2, tendo em conta o estudo e a análise crítica dos conteúdos explorados na fase anterior, foi estruturado e consequente implementado o Exercício Prático: *Exploração Instrumental como ferramenta para o desenvolvimento do Pensamento Crítico*. O projeto articulou-se em três partes: Parte 1 – elaboração de um teste diagnóstico de medição qualitativa do desenvolvimento do Pensamento Crítico, baseado no TPCC (Lopes et al., 2019), aos alunos participantes (aqui designados por A1, A2, A3 e A4); sessões teórico-práticas, que consistiram na contextualização teórica, técnica e funcional do projeto, na experimentação/exploração instrumental e na troca de ideias; Parte 2 – sessões práticas/ensaios; Parte 3 – apresentações públicas/finais.

Na Fase 3, após a implementação do Exercício Prático, foram recolhidos todos os dados resultantes do mesmo através da observação direta, tendo sido utilizada a documentação em formato audiovisual como método de registo. De forma a validar os resultados foi efetuado novamente um teste de avaliação qualitativa do desenvolvimento do Pensamento Crítico nos alunos. De seguida, foram analisados e discutidos os resultados obtidos.

2.2. Metodologia

A metodologia que fundamenta o modo de ação deste Exercício Prático é o método Investigação-Ação, pois o tipo de aprendizagem resultante dessa metodologia permite compreender e vivenciar um problema complexo. “O domínio ideal do método é caracterizado por um “conjunto social” em que o investigador é envolvido ativamente, havendo benefícios

expectáveis quer para a organização, quer para o investigador;”, o conhecimento adquirido/obtido ao longo do processo “pode ser imediatamente aplicado; e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática” (Fernandes, 2006, p. 6). Fernandes, destacou ainda que “A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação.” (Fernandes, 2006, p. 8). De forma a abordar temáticas incomuns no atual sistema de ensino e estimular a prática das mesmas na práxis comum, conseguimos perceber a Investigação-Ação como uma favorável metodologia (Baptista, 2017, p.27).

2.2.1. Participantes

Este projeto realizou-se de 18 de maio de 2021 a 23 de fevereiro de 2022, e contou com a participação: de 4 professores de Instrumento - variante Percussão, na Fase 1; 4 alunos da Escola Profissional Artística do Alto Minho, como objeto de estudo, na Fase 2. Os professores entrevistados lecionavam nas seguintes escolas: Academia de Música de Costa Cabral (AMCC)⁶ (curso profissional), Escola Profissional Artística do Alto Minho (Arteam)⁷, Escola Profissional de Música de Espinho (EPME)⁸ e Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra (ART’J)⁹. De forma a manter anónima, a identidade dos docentes implicados nesta investigação, não é definida uma relação entre instituições de ensino e respetivos docentes. Contudo, foi efetuada uma caracterização das habilitações e carreiras dos mesmos:

Os professores entrevistados, aquando da realização das entrevistas, tinham idades compreendidas entre os 25 e os 52 anos e todos do sexo masculino. O P1 era licenciado e mestre em Performance – variante Percussão, e ainda doutor na mesma área. Exercia a profissão de docente há 31 anos e era o seu terceiro ano a lecionar Instrumento – variante Percussão, no regime profissional de ensino; O P2 era licenciado em Performance – variante Percussão, e mestre em Ensino da Música. Exercia a profissão de docente de Instrumento – variante Percussão há 23 anos, tendo iniciado a sua carreira no regime profissional de ensino; O P3 era licenciado e pós-graduado em Performance – variante Percussão, exercia a profissão de docente de Instrumento – variante Percussão há “cerca de” 2 anos e meio, e lecionava no regime profissional de ensino há um ano e 3 meses. O P4 era licenciado em Performance – variante Percussão e mestre em Ensino da Música. Exercia a profissão de docente de Instrumento – variante Percussão há 9 anos, tendo iniciado a sua carreira no regime profissional de ensino.

Tabela 25 - Caracterização dos alunos participantes

Número de Alunos	4
Género	Sexo masculino
Idades	Entre os 14 e os 17 anos
Grau de Ensino	3º CBI ao 3º CISP (5º grau ao 8º grau)
Período de Implementação	Meados de 20/21 a meados de 21/22

⁶ AMCC - <https://www.costacabral.com/>

⁷ Arteam - <http://www.fam.pt/>

⁸ EPME - <https://www.musica-esp.pt/escola-profissional-de-musica-de-espinho>

⁹ ART’J - <https://jobra.pt/>

Os 4 alunos participantes (tabela 25), frequentavam diversos níveis pedagógicos - do 9º ao 12º ano de escolaridade (5º ao 8º grau). O A1, frequentava o 9º ano do ensino profissional (3º CBI) e demonstrava um bom domínio técnico-musical do instrumento; o A2, frequentava o 11º ano do ensino profissional (2º CISP) e apesar de se ter demonstrado um aluno interessado, motivado, trabalhador e com uma margem de evolução significativa, não revelava um nível justo para com o seu grau pedagógico atual; o A3, aluno do 12º ano, apesar de manifestar interesse pela Percussão, demonstrava um aproveitamento muito aquém do seu nível pedagógico; o A4 frequentava também o 12º ano do ensino profissional (3º CISP), e apesar de apresentar competências cognitivas para a prática musical, demonstrava-se completamente desmotivado, conseqüentemente, o estado anímico do mesmo, refletia-se no aproveitamento e percurso escolar. Encontram-se no Apêndice A os consentimentos para participação no estudo, bem como as autorizações deferidas e assinadas por parte dos encarregados de educação.

Nota: O A3 realizou apenas as sessões práticas e a primeira apresentação pública, tendo revelado indisponibilidade em comparecer nas sessões teórico-práticas.

2.2.2. Instrumentos

De forma a conhecer o nível de desenvolvimento do Pensamento Crítico dos participantes e a estabelecer um ponto de comparação entre as observações iniciais e os resultados finais do Exercício Prático, foram efetuadas duas tabelas de avaliação qualitativa:

1ª tabela – avaliação diagnóstica;

2ª tabela – avaliação final.

Estas tabelas de avaliação, com base em dados recolhidos através da observação direta, tiveram como referência o *Teste do Pensamento Crítico e Criativo* (Lopes et al., 2019).

2.2.3. Materiais

Ao longo desta investigação, durante a Fase 2, foram utilizados e partilhados com os alunos vários materiais. De forma a servir de base para o exercício prático de desenvolvimento do Pensamento Crítico, foi utilizado um excerto do primeiro andamento *Allegro: mà cantabile* da obra *Concerto para flauta, oboé e fagote em sol menor, RV 103* de António Vivaldi (Apêndice B) e ainda, de modo a complementar a partitura, foi partilhado com os alunos, uma gravação¹⁰ desse mesmo excerto. O *setup* de instrumentos, utilizado no processo de exploração instrumental, foi: uma lata, duas tábuas de madeira, dois tubos de metal e duas garrafas de vidro. Ao longo do processo de exploração instrumental foram enviadas gravações audiovisuais de obras precursoras da exploração instrumental: *Zyklus* – Karlheinz Stockhausen (1959), *Interieur I* – Helmut Lachenmann (1966), *Mourning Dove Sonet* – Christopher Deane, *Assonance VII* – Michael Jarrel (1992), *Lü* – Hugo Morales (2011). Aquando do processo de criação da partitura, que documentasse a proposta de reinterpretação musical dos alunos, foram partilhadas as partituras de várias obras: *Earth Ears* de Pauline Oliveros (1989) –

¹⁰ J. Rampal - flauta, P. Pierlot - oboé, P. Hongne - bassoon. Publicado por Saarländischer Rundfunk - Gagnaux Collection (1950). Copyright Creative Commons, gravado em 1950 por Saarländischer Rundfunk. https://www.renegagnaux.ch/rampal_jeanpierre/vivaldi_rv_103_pierlot_hongne.html (acedido em maio de 2021)

partitura textual; *Psapha* de Iannis Xenakis (1976) – partitura gráfica com nomenclatura; *Portraits in Rythm* de Cirone (1999) – partitura com referencial de alturas e nomenclatura.

2.2.4. Procedimentos de recolha de dados

Nesta investigação foram utilizados dois tipos de metodologia de recolha de dados: a entrevista semiestruturada e a observação direta. As entrevistas são um método fulcral para a obtenção de dados acerca de questões de investigação específicas, pois são realizadas através de interações verbais, de pergunta e resposta, criando condições para o surgimento de opiniões próprias e detalhadas. A entrevista semiestruturada é a mais apropriada para efeitos desta investigação, pois permite que possam surgir outras temáticas igualmente interessantes, uma vez que a sua estrutura não é inteiramente inflexível. Assim sendo, a entrevista semiestruturada, é um método adequado para analisar o sentido que os indivíduos dão às próprias práticas, os acontecimentos com os quais são confrontados, os seus pontos de vista e as suas experiências.

Devido ao contacto constante entre investigador e objeto de estudo/participante, aplicou-se ainda, como metodologia de recolha de resultados, a observação direta. Esta recolha foi documentada através de várias ferramentas: escrita – notas de campo/diário de bordo; registos audiovisuais: vídeos, fotografias, gravações áudio, etc. Este tipo de técnica tem como vantagens: A apreensão dos comportamentos e dos conhecimentos no próprio momento em que se produzem; a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo; a autenticidade relativa aos acontecimentos.

2.2.5. Procedimentos de análise de dados

De modo a tratar toda a informação recolhida no decorrer desta investigação, a metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, pois possibilita tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade. A análise de conteúdo proporciona ferramentas para a estruturação de conjeturas, pondo em causa teorias, analisando criticamente ideias normalizadas e pré-formatadas, desconstruindo-as e correlacionando-as com as realidades do meio. Outro método de análise de resultados, utilizado nesta investigação, foi a avaliação qualitativa.

2.3. Resultados

2.3.1 Fase 1 - Entrevistas aos professores

Após revisão bibliográfica, abordada na contextualização teórica deste trabalho de investigação, foi criado um guião de entrevista semiestruturada ([Apêndice C](#)) destinada aos professores das quatro escolas em estudo. As questões efetuadas, para além de abordarem a realidade prático-pedagógica das escolas, procuraram responder às seguintes categorias: Características da prática/aprendizagem da Percussão; Pensamento Crítico em contexto pedagógico. As entrevistas encontram-se transcritas no [Apêndice D](#).

Características da prática/aprendizagem da Percussão

A prática e o ensino da Percussão são distintos dos restantes instrumentos musicais, por três professores entrevistados. “Distingue-se dos outros instrumentos pela diversidade (...) O facto de termos que ser competentes num grande número de instrumentos e estilos, obriga a que o tempo, despendido com a prática do instrumento, seja necessariamente superior aos outros instrumentistas (...)” (P1). O P3, para além de caracterizar o ensino da Percussão, como “o aprender dos sons”, sintetiza o que para ele é mais importante a desenvolver num percussionista, “para além do ritmo, pulsação e isso tudo, é a exploração de sons. No geral, conseguir dominar uma série de técnicas e colocá-las em prática em instrumentos diferentes – isso é muito único na Percussão. Todos os dias podes ter um desafio novo, ter que aprender uma coisa nova, ter que explorar sons novos.” (P3).

(...) a Percussão é, já desde o seu início, muito livre. Se olhares para a multipercussão, quando se começa a estudar, aquilo nem sequer tem definição de instrumentos nem nada, é só alturas, então isso dá-nos logo, desde o início, uma liberdade muito grande para explorar e acho que a Percussão tem aproveitado isso da melhor forma (P2).

Numa perspetiva pedagógica, são destacadas várias fases da aprendizagem e características a desenvolver em cada uma delas: “há uma coisa fundamental no ensino, que é perceber o que é importante em cada fase. (...) na iniciação, é fazer com que os alunos gostem do que estão a fazer, (...) trabalhar-lhes o ouvido (com) coisas simples. (...) no ensino básico, o fundamental, para além daquilo que já falei, é (...) ensinar o aluno a estudar, para criar autonomia. No ensino secundário, é começar a introduzir as questões de interpretação - não que antes não introduza, mas de forma mais séria e mais consciente.” (P4). É ainda destacada a importância da vertente técnica, da procura de sonoridades e timbres, e da escuta ativa. Sobre a prática da Percussão o P4 afirma ser “uma pessoa que está sempre à procura de coisas novas, quando faço qualquer coisa, questiono muito o que faço (...). Hoje em dia penso mais do que estudo (...)” Destaca, ainda, a análise como uma prática imprescindível: “não é aquela análise formal (...) Ou seja, “o que é que o compositor quer dizer com isto?” (P4).

Todos os entrevistados sublinharam a constante evolução da Percussão, mais precisamente a partir do “séc. XX, passou de instrumento secundário – “secundário e de segunda” (P1) - a ser um dos instrumentos base e mais importantes na música contemporânea.” (P1). Há cada vez mais repertório e melhor. Os percussionistas têm “muita abertura para trabalhar com os compositores de hoje em dia e os próprios compositores sentem isso, e o desafio de trabalhar connosco é sempre maior, porque as possibilidades além de serem infinitas, sentem que da nossa parte existe uma vontade de participar na escrita e história de hoje em dia” (P4). Para além da prática da Percussão já pressupor uma paleta variadíssima de sons, com a “a junção às tecnologias, com a cena da eletrónica, com cena do vídeo, da luz” têm-se desenvolvido “coisas bastante interessantes” (P2). Os compositores da nova música têm sido um dos grandes impulsionadores desta emancipação, “a explorar novos tipos de música, adicionando a fita eletrónica, a chamada «percussão teatral».” (P3). Por existir uma panóplia instrumental muito grande afeta à prática instrumental da Percussão (P4) e pela Percussão se aliar consecutivamente a manifestações artísticas multidisciplinares, “a gajos que desenham, a pintores, a escultores, a vídeo. Não pára, a Percussão está sempre a andar, sempre a crescer.” (P2).

Eu acho que o nível subiu bastante nos últimos anos. Hoje já começa a existir uma consciencialização das escolas, em que levam a Percussão a sério. (...) Nos últimos quatro anos, tenho visto uma queda de interesse dos alunos em seguirem o curso de Ensino Profissional, não só em Percussão, mas no geral (P2).

Apesar do nível performático da Percussão, em Portugal, ter subido e do investimento, na compra de instrumentos, começar a ser tendencialmente maior por parte das instituições de ensino, tem havido um decréscimo no número de alunos a estudarem Percussão em regime profissional. Uma possível razão para esse facto é existir um grande número de bons instrumentistas que se vão formando em Portugal, para um número muito reduzido de vagas de trabalho: “Portugal é muito pequenino e as oportunidades são muito poucas.” (P2). As competências técnicas que os estudantes de Percussão “têm adquirido, especialmente em Portugal” (P1), no ensino básico e secundário, “é de altíssimo nível” (P1). Temos um sistema de ensino técnico de referência a nível europeu. Ao chegarem ao ensino superior, em Portugal, “há uma certa desaceleração, sendo uma das principais razões a falta de investimento - não há masterclasses, não há instrumentos, não há salas.” (P1).

Demos um salto enorme e ainda bem que aconteceu - mas precisamos agora de dar o salto para um pensamento artístico que não existe na maior parte dos músicos eruditos. E nesse sentido, está incompleto, o nosso ensino está incompleto (P1).

Contudo, as fragilidades pedagógicas afetas ao ensino da Percussão em Portugal, foram evidenciadas por três dos professores entrevistados: “o tipo de ensino que nós temos, ainda é um bocadinho arcaico” (P4), “(...) há uma continuidade numa tendência de hiperespecialização, (...) não sabem fazer mais nada sem ser pegar no instrumento e tocar 500 notas por segundo (...)” não existe “uma vivência musical” (P1), o aluno não se instrui artisticamente, nem intelectualmente e estuda para ser um técnico. O P3 diz não sentir a presença desta “evolução toda - que está a haver no panorama musical da Percussão” no ensino profissional, defendendo que o ensino mais “*standard*” se deve ao facto de haver “uma série de processos que os alunos precisam de passar” (P3) até poderem acompanhar esse desenvolvimento.

Perante as fragilidades pedagógicas afetas ao ensino da Percussão em Portugal, os professores propuseram possíveis soluções pedagógicas: O processo de contratação de docentes deve ter em vista alguém ativo no panorama artístico - “Na escola onde eu trabalho nós procuramos sempre alguém (...) que esteja à procura de coisas, que esteja a inovar e tentamos incentivar os alunos a que escolham repertório que os vá forçando a passar por experiências (...), tais como: obras com eletrónica, ou fazer obras com um gajo a dizer um texto, poesia, ou mesmo ele a dizer o texto e a tocar, com um vídeo, a trabalharem as suas próprias faixas - com o *Reaper*, o *Protools*. O objetivo é colocar os alunos em contacto com um leque muito grande de escolha, adquirindo assim uma direção e um juízo crítico.” (P2); de forma a adequar as nossas metodologias de ensino, P4 defende que é “necessário haver investimento” nas condições materiais e infraestruturais de uma escola e “também é preciso haver flexibilidade pedagógica”, o que não existe nas escolas portuguesas, “nós temos escolas altamente burocráticas.” (P4).

Pensamento Crítico em contexto pedagógico

É consensual, para todos os professores entrevistados, o carácter reflexivo e analítico que o Pensamento Crítico acarreta. O Pensamento Crítico é: “(...) pegares na tua experiência de vida, naquilo que tu sabes, e analisares, refletires, pensares e dizeres algo sobre alguma coisa, (...) é saber ouvir, saber falar e saber receber” (P2); “sobretudo questionar tudo, questionar tudo o que se faz. Como se faz, como se pode fazer e no final chegar a uma conclusão.” (P4).

No nosso caso, sobre as obras – primeiro, perceber o que é a obra; segundo, contextualizar a obra; depois, dentro da obra ir ao detalhe, ir ao micro detalhe e depois encontrar o detalhe dentro da macro dinâmica da obra e relacionar tudo o que fazemos com o resto do mundo, tentar encontrar um ponto de equilíbrio que permita que o que nós fazemos esteja mais envolto da atualidade (P4).

A autonomia é destacada como característica basilar do Pensamento Crítico pelo P3: “O Pensamento Crítico (...) acaba por ser a autonomia, a autonomia de conseguires fazer as coisas, de conseguires resolver os problemas sozinho, ou grande parte dos problemas sozinho e isso é parte de ser um percussionista. (...), também é, como os resolves/ultrapassas e é a maneira, também, de como olhas para a música e como pensas na música.” (P3). O conhecimento alargado sobre um determinado domínio a explorar criticamente, foi abordado de forma mais incisiva pelo A1, o “Pensamento Crítico implica ter conceitos musicais e artísticos e também técnicos, para que se possa ter um pensamento analítico sobre aquilo que se ouve e aquilo que se faz, (...) é a capacidade de analisar e ser capaz de destrinçar (...) o artisticamente válido e o artisticamente inválido.” É ainda referido que todos os artistas deveriam dominar esta capacidade e que “as escolas não estão a preparar os alunos para esse Pensamento Crítico.” (P1).

Segundo todos os professores entrevistados, o estímulo do Pensamento Crítico é muito importante no desenvolvimento cognitivo do aluno. Sem haver um consumo eclético das artes, para P1 e P4, não é possível existir um Pensamento Crítico desenvolvido: “Eu acho que não se pode colocar nenhuma das artes encerradas dentro de uma caixa.” (P1); “(...) é fundamental que os alunos vão ver concertos, leiam, vão ver peças de teatro, para estimular a sua visão das coisas (...). Cada vez menos vêes alunos interessados em fazê-lo.” (P1). P4 defende que o professor deve incutir nos alunos a importância do “contacto com as restantes artes na formação deles. As artes, necessariamente, interagem entre si e tem conceitos comuns entre elas. Na música, este distanciamento entre artes, tem ocorrido fruto dessa hiperespecialização. (...) quem nunca teve contacto com outras artes que não a música, nunca poderá ser um artista. Pode ser um técnico muito competente, mas nunca vai ter o Pensamento Crítico, nem o pensamento artístico” (P1).

Dois professores (P2 e P4) defendem que o desenvolvimento do Pensamento Crítico se deve adaptar aos diferentes níveis de ensino dos alunos, “Eu não posso exigir ao mesmo aluno de básico, o que exijo a um aluno de secundário e o que exijo a um aluno do ensino superior.” (P4). Nos “miúdos de 7º, 8º e 9º ano, o Pensamento Crítico tem de ser um bocado doseado com a obrigatoriedade de fazer determinadas coisas: trabalho técnico, o *grip* das baquetas e a estrutura física.” (P2). A partir do ensino secundário e superior, o “Pensamento Crítico é essencial.” (P2). Mesmo assim, P4 sublinha que o Pensamento Crítico, apesar de ser adequado aos níveis de ensino, dever ser incutido ao longo de todos os estágios de ensino.

Apesar dos currículos estarem, na teoria, estruturados de forma a propiciar a transversalidade entre disciplinas e o desenvolvimento do Pensamento Crítico, do ponto de vista prático, a “escola não está a conseguir fazer o seu papel. (...) o tempo não estica, eles têm demasiadas aulas, depois há demasiada pressão para eles estudarem o instrumento e tudo o resto fica para trás.” (P1). Os professores P2, P3 e P4 dizem não haver “uma rúbrica a dizer Pensamento Crítico” (P4) nos documentos de orientação pedagógica das suas instituições de ensino, e que “é muito difícil ter isso numa rúbrica” (P2), mas que o mesmo se encontra “implícito e explícito” (P3) no processo ensino-aprendizagem. A escolha de repertório, a criação de um momento artístico e o diálogo entre professor-aluno, são destacadas como ferramentas que implicam a utilização e desenvolvimento do PC (P2 e P3). “Pôr constantemente o aluno a trabalhar com os colegas, a ajudar os colegas e vice-versa. trabalhar uns com os outros é fundamental para desenvolverem esse espírito crítico” (P4).

“Os nossos conteúdos programáticos são uma base de partituras, de peças e estudos, (...) e são pensados naquilo que nós achamos que tem de ser as experiências de um músico, (...) para que depois eles possam ter aquelas tais ferramentas de que te falava (“juízo crítico”), para depois escolherem o seu caminho.” (P2). “O grande plano do Projeto Educativo da escola, é colocar os alunos no Ensino Superior, o objetivo é ir desenvolvendo o PC dos alunos, de forma a conseguirem realizar uma PAP – Projeto de Aptidão Profissional, autonomamente, e o professor só estar a orientar e não estar a tomar as decisões desse projeto.” (P3).

Mesmo que eu tivesse pensado a 100% no que está lá escrito (conteúdos programáticos), no dia-a-dia eu faço o que acho necessário para cada aluno. (...) Eu acho que o mais importante, é transmitir aos alunos coisas que não se conseguem escrever nem descrever, que tal como caracterizar o pensamento crítico, mais do que caracterizá-lo, é fazê-lo de alguma forma, não tendo necessariamente que saber justificar como é que o fazes, como é que o alcanças (...) (P4).

Os professores têm em consideração a abordagem do PC na sua aula? Se sim, de que forma é que procedem? O P1 afirma, “Sim, eu tento alertá-los, antes de mais, para este problema, mesmo com os mais novos”, apesar de referir não abordar esta temática com alunos pouco desenvolvidos tecnicamente: “nós temos ali alunos que não vale a pena estar a falar destas coisas porque nem sequer pegar nas baquetas sabem, quanto mais ter pensamento sobre o que quer que seja.” (P1). O professor distingue ainda dois domínios do PC, o domínio musical – “Vou estimulando, enviando coisas mais ou menos interessantes do ponto de vista técnico/musical, que sirvam de motivação para eles trabalharem e conhecerem (...)”; e o domínio artístico – “(...) do ponto de vista artístico, tirando aquele projeto que houve com a dança (Lethes em Bruto), não tem havido, da minha parte, grande investimento (...). Espero que as outras disciplinas também façam esse papel.” (P1). A causa desta falta de investimento, segundo P1, acaba por ser a “mesma pressão que os alunos” estão submetidos, “para apresentar resultados” (P1). O professor referiu ainda que, apesar de fazer “sentido que se comece, desde muito novo, a ter essa atitude de abertura para pensar a música como arte e não apenas como reprodução”, sugere que a formação da identidade artística “poderia ser deixada para uma fase posterior da formação dos alunos” (P1) - Ensino Superior.

“Eu não gosto de lhes dizer, «Olha, faz assim». Eu gosto de dizer: «Vamo-nos focar nesta passagem. Como é que melhorarias isto? Achas que está alguma coisa mal? O que é que achas desta passagem? Estás contente com aquilo que estás a fazer? Olha para a partitura, a partitura

dá-te algumas pistas, de como poderias fazer diferente»” (P3). P3 defende que o professor deve ser um orientador, o professor deve fazer com que o aluno chegue à resposta através da autorreflexão, “ser o aluno a descobrir o caminho a seguir, antes de eu o dizer, ou confirmar.” (P3). “Nós fazíamos aulas em grupo, (...) e o que eu fazia era, por exemplo, pôr um aluno a tocar”, e quando acabava de tocar, pedia aos colegas a opinião, “para fomentar um bocadinho esse pensamento (...)” (P4). O professor incutia o diálogo entre pares e a reflexão coletiva, de forma a desenvolver o PC dos alunos. “(...) ao mesmo tempo, é importante trabalhar muito a análise e a perceção da obra no seu todo e não apenas nas notas em si, ou no grafismo, mas ir além disso.” (P4).

As tarefas ou habilidades a desenvolver que mais propiciam a utilização e o desenvolvimento do PC, nos estudantes de Percussão, são: “a criação de projetos, especialmente de projetos interdisciplinares”; a improvisação, “quando improvisamos estamos mais abertos a ouvir aquilo que estamos a fazer (...)” (P1); a análise musical (P2 e P4); “a audição de música, ir a concertos, ir a masterclasses, tocar com muita gente, fazer projetos diferentes, tocar em orquestra, tocar em quarteto, tocar em cenas de Jazz”, ter sobretudo uma “vivência musical” (P2); a escolha dos instrumentos e das baquetas (P3); a exploração instrumental (P1, P3 e P4). A análise aliada à exploração instrumental é percecionada como uma das capacidades que mais propicia a utilização do Pensamento Crítico (P3 e P4). “A análise é fundamental. (...) percecionar quais são as possibilidades do material temático, que cor queres tirar, o timbre, a musicalidade que queres tirar, etc. (...) é percebermos as possibilidades do nosso instrumento. Apesar de termos instrumentos altamente limitados, organologicamente, “temos ferramentas para (...) transmitir coisas diferentes.” (P4).

Obviamente, a escolha do instrumento, a escolha de baquetas - esse processo todo de perceber que baquetas é que funcionam e porque é que funcionam (...) em multipercussão que tipo de sons é que queremos, que sons é que funcionam. Mas eu acho que ser percussionista, tem tudo a ver com o Pensamento Crítico, porque todos os dias, a cada peça nova, somos obrigados a ter esse tal Pensamento Crítico, com a abordagem à peça (P3).

Após a revisão bibliográfica deste trabalho de investigação, denota-se que, para existir transversalidade e transferência de capacidades metacognitivas, de uns problemas para os outros, o PC tem de ser trabalhado de uma forma específica, ou seja, alicerçado sobre um domínio específico. O domínio escolhido para trabalhar o PC, foi a exploração instrumental. “Acha que desenvolver o domínio da exploração instrumental e a sua consequente aplicação prática é uma ferramenta adequada para tornar o ensino vigente mais adaptado à realidade musical?” (investigador). Todos os entrevistados concordaram, destacando várias razões que suportavam essa posição:

“Sim, claro, é mais uma perspetiva que ajuda as várias competências - de audição, de interpretação - (...) é válido que se faça isso no ensino. Para ajudar a que os alunos desenvolvam capacidades interpretativas, também (...)” (P1). O P2 refere ainda que esta abordagem deveria ser tida em consideração nos restantes contextos instrumentais, não só na Percussão.

Eu acho que sim, porque, se formos a ver, é tudo uma exploração instrumental. Mesmo em instrumentos como a marimba, há inúmeras possibilidades de coisas que podemos adicionar ao

instrumento para mudar um bocado o som de algumas notas, de baquetas, de abafar com o corpo, abafar com panos, etc. (P3).

Foi ainda destacada a importância de focar o Exercício Prático, num domínio específico, “centrares-te numa coisa e, criar no aluno, ao longo do tempo, maior familiaridade com um aspeto que eles vão ter presente na memória, faz sentido” (P4).

E não é só desenvolver a exploração instrumental, é (também) o gosto pela exploração instrumental. Eu sinto que, muitas vezes, a dificuldade dos alunos é desenvolver a curiosidade para. Não há essa curiosidade pela exploração quase non stop, que eu acho que, enquanto percussionista, é essencial (P4).

Em nota conclusiva, numa perspetiva empírica, os professores refletiram sobre os possíveis impactos e benefícios a médio/longo prazo, do desenvolvimento do PC dos alunos, durante o ensino profissional da Percussão.

Os benefícios são todos, claro, em diversos níveis. Do ponto de vista técnico e artístico, quanto maior for a capacidade crítica dos alunos, melhor, (...) podem ganhar independência em relação aos professores, algo que se está a perder cada vez mais. Os alunos, cada vez tocam mais (melhor), (...) mas por outro lado há uma certa infantilização dos alunos ao longo dos anos. São cada vez mais infantis e as escolas estão cada vez mais montadas para que eles consigam ter os melhores resultados possíveis, está tudo feito para que o professor lhes dê a papa toda feita (...). O que as pessoas fazem é o reflexo daquilo que estudaram e das experiências que tiveram academicamente. Portanto, aí, a escola tem uma grande responsabilidade de tornar os alunos cada vez mais críticos e também cada vez mais independentes, mais maduros o mais cedo possível. Mas acho que tem havido um caminhar na direção contrária (P1).

O impacto do desenvolvimento do Pensamento Crítico nos alunos de qualquer tipo de ensino, é a formação de um ser cívico, é a “formação do aluno como um indivíduo, como uma pessoa consciente das coisas que estão à volta dela e da maneira como ela interage com o mundo que está à volta dela – com as outras pessoas, com os ambientes, com as oportunidades de trabalho, com as dificuldades, etc.” (P2).

Primeiro, eu acho que o mais importante é a autonomia. Porque chegam à Universidade e não esbarram com uma realidade nova (...). Obviamente, se desenvolves a autonomia ao nível da música, isso transmite-se a nível pessoal e no dia a dia dos alunos. (...) É não serem apanhados desprevenidos, terem um maior leque de ferramentas para o que os espera (...) (P3).

O P4 corrobora as ideias expostas anteriormente e adiciona: “Acima de tudo, quanto mais PC tiveres, mais autonomia vais ter, melhor vais perceber que nível tens que atingir, quais os caminhos que podes obter, qual deves seguir. Cada vez mais, é importante distinguirmo-nos, e nós obtemos essa distinção através do PC.” (P4).

Acho que quem não tem Pensamento Crítico sobre as coisas, não faz mais nada a não ser aquilo que lhe mandam fazer, alguém que faz um

trabalho tipo em série. (...) nós sem Pensamento Crítico somos papagaios que são treinados (P2).

As entrevistas aos professores P1, P2, P3 e P4 em alternativa à análise dos conteúdos programáticos, resultaram numa perspetiva mais real e factual da realidade técnico-pedagógica da UC de Instrumento – variante Percussão, nas escolas profissionais de música da Região Norte e Centro. Apesar dos documentos de orientação pedagógica, não compilarem o Pensamento Crítico, os professores consideram, de forma similar, algumas noções e práticas propícias ao desenvolvimento do Pensamento Crítico. Contudo constata-se várias fragilidades no sistema pedagógico português e algumas incongruências nas narrativas e práticas de ensino dos professores entrevistados. Sumariamente, os professores auferem extrema importância ao desenvolvimento do Pensamento Crítico nos alunos durante o ensino profissional da Percussão, mas por outro lado, não existe um sentido lógico nem consensual para as práticas pedagógicas desenvolvidoras do PC ministradas nestas instituições de ensino.

2.3.2. Fase 2 - Exploração Instrumental como ferramenta para o desenvolvimento do Pensamento Crítico

Após considerar a realidade prático-pedagógica do ensino profissional da Percussão na Região Norte e Centro de Portugal, e a revisão bibliográfica elaborada no capítulo transato desta investigação, foi estruturada uma proposta de exercício prático propício à desenvolvimento do Pensamento Crítico dos alunos. As metodologias utilizadas neste Exercício Prático fundamentaram-se nas práticas e teorias de Paynter, Self, Priest, Schafer, Willingham, Kokkidou e Lopes, e de forma a trabalhar e avaliar o desenvolvimento do PC de forma eficaz, foram estabelecidos alguns requisitos fundamentais:

Fundamentar o projeto em conteúdos afetos à UC em questão; basear o projeto num domínio específico – “domain specific” – de forma a propiciar transferência cognitiva entre domínios; o professor deve manter uma postura de orientação; o projeto deve: ter um formato de pergunta aberta sobre uma problemática real, ser implementado em contexto coletivo, ser explícito e proceder em etapas; implementar o projeto em contexto coletivo.

Assim sendo, de modo a cumprir todos estes requisitos, o exercício prático e artístico que esta investigação propõe, consistiu em: tendo como domínio específico a exploração instrumental, como podemos proceder de forma a efetuar uma possível reinterpretação musical de uma obra originalmente escrita para instrumentos de altura definida, utilizando instrumentos de altura indefinida?

Este Exercício Prático, iniciado ainda em contexto UC de Prática de Ensino Supervisionada, foi acoplado a um projeto extracurricular, de forma a não comprometer o trabalho do professor da UC de Conjuntos Instrumentais, nem de interferir com as atividades letivas da instituição de ensino – ARTEAM – Escola Profissional Artística do Alto Minho. O projeto extracurricular, em parceria com o projeto *Lethes em Bruto*¹¹, consistiu em musicar uma coreografia de dança com uma minutagem de nove minutos. Para além da inclusão do meu Exercício Prático nesta

¹¹ *Lethes em Bruto - Memorial Dançante* é um Festival de *Site Specific* (...), sucintamente, o objetivo deste festival é utilizar diferentes locais da cidade, inspirando-se na sua história e características específicas, dando-lhes vida através dos corpos e, no fundo, da arte.” <https://ppl.pt/lethesembruto> (acedido em setembro de 2021)

iniciativa, foi proposto aos alunos, pelo professor da UC de Conjuntos Instrumentais, que compusessem uma peça de um minuto cada. Entre cada obra, seriam ainda efetuados pequenos interlúdios de improvisação instrumental coletiva, igualmente de um minuto cada. O grupo de instrumentistas, e consequente objeto de estudo, era constituído por quatro alunos.

O excerto musical escolhido, de forma a servir de base para a reinterpretação musical, foram os primeiros 59 compassos (1') do primeiro andamento *Allegro: mà cantabile* da obra *Concerto para flauta, oboé e fagote em sol menor, RV 103* de António Vivaldi. Este excerto musical foi escolhido de forma promover um processo de adaptação musical mais interessante, pois: evidencia uma estrutura formal simples e constitui conceitos composicionais/teóricos abordados em contexto da UC de Teoria e Análise Musical (TAM) – abrangência de currículos e proximidade de conceitos (Willingham, 2013); utiliza uma instrumentação variada, propiciando a exploração tímbrica; é constituído por elementos musicais propiciadores da exploração instrumental (duração, altura, intensidade, ataque e densidade). O *setup* de instrumentos utilizado na reinterpretação musical, previamente escolhido/estabelecido pelo professor de Conjuntos Instrumentais como instrumentação do projeto em parceria com *Lethes em Bruto*, consistiu em: uma lata grande, duas tábuas de madeira, dois tubos de metal e duas garrafas de vidro.

2.3.2.1. Plano de implementação do Exercício Prático

Tabela 26 - Plano do Exercício Prático

Período de implementação do exercício (20/21-21/22)					Total de sessões
Sessões teórico-práticas	18/05	4/06	11/06	16/06	15
	17/06	8/07	9/07	27/07	
	29/07	30/07	9/12	15/12	
	16/12	-	-	-	
Sessões práticas	6/09	7/09	8/09	-	3
Apresentações públicas/ finais	10/09	23/02	-	-	2
Total					20

Notas:

- Sessões teórico-práticas – sessões de acompanhamento e orientação ao longo da implementação do Exercício Prático;
- Sessões práticas – ensaios com as bailarinas;
- Enunciados das sessões no Apêndice E;
- Material resultante das sessões no Apêndice F.

2.3.2.2. Sessão n.º 1 - Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC

Tabela 27 - Sessão n.º 1 do Exercício Prático - Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC

Sessão n.º 1	Participantes: A1, A2, A3 e A4
---------------------	---------------------------------------

Relatório da Sessão:

No começo da sessão foi efetuada a contextualização do Exercício Prático, tendo sido lançada a sua pergunta base: “Tendo como domínio específico a exploração instrumental, como podemos proceder de forma a efetuar uma possível reinterpretação musical de uma obra originalmente escrita para instrumentos de altura definida, utilizando instrumentos de altura indefinida?” Foi ainda referido que a instrumentação a utilizar seria a mesma utilizada no projeto em parceria com a entidade *Lethes em Bruto*: lata, duas tábuas de madeira, dois tubos de ferro e duas garrafas de vidro. Os alunos, após escutar o enunciado, demonstraram desorientação e incompreensão. De forma a tornar a explicação mais imediata e clara foi apresentado e ouvido o excerto¹² da obra a ser reinterpretado musicalmente. Após a audição do excerto, os alunos voltaram a ser questionados com a problemática inicial, mas a resposta dos mesmos continuou a revelar perplexidade e ambiguidade: “Como assim professor?”, “Exploração instrumental? De que forma é que vamos explorar os instrumentos?”, “Vamos procurar, em cada instrumento, alturas parecidas com as alturas escritas na composição original?”.

Considerando a falta de estratégias por parte dos alunos, perante o processo de adaptação musical, foi-lhes delegado que efetuassem uma análise ao excerto musical em questão: motivos rítmicos e melódicos recorrentes, constituição intervalar, articulação, duração de notas, carácter e agógica e timbre dos instrumentos originais. De modo a organizar o processo e a delegação de tarefas, foram distribuídas as vozes da obra, por cada aluno: A1 – flauta (voz 1), A2 – oboé (voz 2), A3 – fagote (voz 3), A4 – baixo contínuo. No final da sessão foi ainda criado um grupo na plataforma digital *Whatsapp*, com o intuito de facilitar a comunicação entre todos os participantes.

Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do Pensamento Crítico

De forma a conhecer o nível de desenvolvimento do Pensamento Crítico dos participantes, e a estabelecer um ponto de comparação entre as observações iniciais e os resultados finais do Exercício Prático, foi efetuada, com base em dados recolhidos através da observação direta da Sessão n.º 1, uma avaliação qualitativa diagnóstica. As tabelas 28 e 29 tiveram como referência o *Teste do Pensamento Crítico e Criativo* (Lopes et al., 2019) e referem-se a uma avaliação coletiva dos alunos participantes.

¹²J. Rampal - flauta, P. Pierlot - oboé, P. Hongne - bassoon. Publicado por Saarländischer Rundfunk - Gagnaux Collection (1950). Copyright Creative Commons, gravado em 1950 por Saarländischer Rundfunk.
https://www.renegagnaux.ch/rampal_jeanpierre/vivaldi_rv_103_pierlot_hongne.html (acedido em maio de 2021)

Tabela 28 - Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC nos alunos, dimensão I - V

Dimensão	Nível	CrITÉrios de avaliação	Alunos
I. Interpretação	3	Respostas completas, fundamentadas e organizadas.	
	2	Respostas incompletas, pouco fundamentadas e pouco organizadas.	
	1	Respostas incompletas, infundadas e confusas.	X
	0	Respostas inexistentes/inteiramente incorretas.	
II. Análise	3	Identificam todas as soluções possíveis, ou então, pelo menos duas diferenças e uma semelhança entre as soluções.	
	2	Identificam duas soluções possíveis, ou então, duas diferenças, ou ainda uma diferença e uma semelhança, entre as soluções.	
	1	Identificam apenas uma solução possível, ou então, uma diferença, ou ainda, uma semelhança entre as soluções.	
	0	Não identificam nenhuma solução, ou então, não estabelecem nenhuma comparação entre as soluções.	X
III. Explicação	3	Os argumentos são coerentes e possuem duas ou mais premissas justificativas.	
	2	Os argumentos são coerentes e possuem uma premissa justificativa.	
	1	Os argumentos são pouco coerentes.	
	0	Os argumentos são inválidos/inexistentes.	X
IV. Avaliação	3	Respostas coerentes e apresentam pelo menos três pontos fracos.	
	2	Respostas coerentes e/ou apresentam dois pontos fracos.	
	1	Respostas pouco coerentes e/ou apresentam pelo menos um ponto fraco.	
	0	Respostas apresentam pontos inválidos ou não os apresentam.	X
V. Síntese	3	Os argumentos melhoram, de forma coerente, todos os pontos fracos de uma solução ou originam uma nova solução.	
	2	Os argumentos melhoram, de forma coerente, alguns dos pontos fracos de uma solução.	
	1	Os argumentos são pouco coerentes com os pontos fracos da solução em causa.	
	0	Os argumentos não existem/melhoram os pontos fracos identificados.	X

Tabela 29 - Avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC nos alunos, dimensão VI

Dimensão	Nível	CrITÉrios de avaliação	Alunos	
VI. Produção/Criação	3	Fluência	Apresentam mais de duas soluções.	
	2		Apresentam duas soluções.	
	1		Apresentam uma solução.	X
	0		Não respondem.	
	2	Flexibilidade	As soluções apresentadas servem para a resolução do problema.	

	1		As soluções apresentadas servem para a resolução do problema, ou algumas das soluções servem para a resolução do mesmo.	X
	0		Nenhuma das soluções serve para a resolução do problema, ou são iguais às propostas no texto.	
	3	Originalidade	Pelo menos uma das soluções apresentadas é nova e as outras não têm por base pressupostos semelhantes às apresentadas, ou ainda, são menos referidas.	
	2		Das soluções apresentadas, as que servem para a resolução do problema são novas e muito referidas.	
	1		A solução (ou soluções) apresentada é uma modificação ou melhoria das propostas no texto.	
	0		A solução (ou soluções) apresentada é uma cópia das já propostas.	X

Nota:

O parâmetro da Fluência avalia o número de soluções apresentadas para o problema, o da Flexibilidade avalia a variedade das soluções e o parâmetro da originalidade avalia a novidade das ideias apresentadas para a resolução do problema (Lopes et al., 2019).

Tabela 30 - Resultado da avaliação diagnóstica do desenvolvimento do PC nos alunos

I - Interpretação	Nível 1	
II - Análise	Nível 0	
III - Explicação	Nível 0	
IV - Avaliação	Nível 0	
V - Síntese	Nível 0	
VI - Produção/Criação	Fluência	Nível 1
	Flexibilidade	Nível 0
	Originalidade	Nível 0

Os alunos demonstraram desalento e falta de estratégias na resolução da questão/problema colocada pelo Exercício Prático. É ainda importante destacar uma lacuna muito grande, os alunos revelaram incapacidade de se exprimirem verbalmente e de argumentarem o que quer que seja. A utilização dos termos musicais eram muitas vezes mal empregues e por vezes desconhecidos. Como podemos constatar na tabela 30, os níveis de desenvolvimento do Pensamento Crítico dos alunos em cada dimensão, variam entre 0 e 1.

2.3.3. Implementação do Exercício prático**2.3.3.1. Sessões teórico-práticas**

Tabela 31 - Sessão teórico-prática n.º 2 e 3

Sessão n.º 2 e 3	Participantes: A1, A2 e A4
-------------------------	-----------------------------------

Relatório das sessões:

Sabendo que os alunos não tinham realizado quase nenhuma das tarefas propostas na aula anterior, por achar o processo “difícil”, foi-lhes pedido que efetuassem uma breve análise do excerto musical (início até ao compasso 19). De forma a tornar o processo mais completo e eficaz, realizaram-se várias audições do excerto. Após a audição, os alunos: identificaram o tema principal – “aparece no compasso um, com a flauta, e vai até ao compasso oito. Depois o tema passa para o oboé, até ao compasso 15.”; destacaram vários *canon* entre o oboé e a flauta; indicaram a existência de uma monorritmia no compasso 15 e ainda o surgimento de um “tema 2, do compasso 25, ao compasso 33”; referiram ainda que o segundo tema se apresentava, à semelhança do primeiro, numa “espécie” de *canon* entre flauta e oboé. Após breve análise, o professor pediu aos alunos que destacassem aspetos importantes que pudessem ajudar e afetar a tomada de decisões ao longo do processo de reinterpretação musical. Os alunos destacaram: “a altura das notas”, “os ritmos”, “a duração de notas”, “os timbres dos instrumentos originais”, “as dinâmicas” e a “importância (hierarquia) das vozes.”

Posto isto: “De que forma é que podemos assemelhar o timbre dos instrumentos do *setup*, ao timbre dos instrumentos originais?”; “Quais poderão ser as abordagens, de forma a executar as diferentes durações de nota?” (professor). De forma a “imitar a vibração da palheta dupla do fagote”, o A2 sugeriu “utilizar correntes ou bordões” em contacto com as superfícies sonoras. Quanto às diferentes durações de notas, o A1 referiu que cada instrumento tem propriedades organológicas distintas, logo com durações de nota diferentes: “o som dos tubos de metal é mais longo, o som das tábuas é curto e o som da lata e das garrafas de vidro, ficam no meio.” Contudo, o A2 e o A4, afirmaram: “Para prolongar as notas, nos instrumentos com sons curtos, podemos usar trémulos, podemos raspar e friccionar” as superfícies sonoras, e ainda “criar uma caixa de ressonância” para que “os instrumentos soem por si só.” Para reproduzir sons curtos, podemos usar *dead strokes* e abafar os instrumentos. O A4, conforme delegado anteriormente, apresentou a sua proposta de baixo-contínuo, referindo: “Quis destacar algumas vozes e motivos mais importantes. Por vezes tenho abordagens mais rítmicas, mas mesmo assim, quis alguns sítios de repouso, onde utilizo pausas.” O aluno, de forma a “saber como soa” a sua proposta de baixo-contínuo, tocou-a no xilofone.

No final das sessões o professor exemplificou diferentes modos, materiais e locais de acionamento nos instrumentos, incentivando os alunos a explorar os instrumentos de uma forma profunda. Para a próxima sessão foi pedido aos alunos que, considerando os aspetos destacados anteriormente, trouxessem um sistema de “correlação de notas” entre os instrumentos de altura definida e indefinida e a consequente explicação das decisões tomadas.

Tabela 32 - Sessão teórico-prática n.º 4, 5 e 6

Sessão n.º 4, 5 e 6	Participantes: A1, A2 e A4
----------------------------	-----------------------------------

Relatório das sessões:

Dois dias antes do recomeço das sessões, foram enviados aos alunos, várias interpretações de obras utilizadoras da exploração instrumental (ver Materiais). No começo das sessões foi perguntado aos alunos se estes tinham refletido sobre um “sistema de correlação de notas” e se tinham alguma proposta de transcrição musical. O A2 respondeu que tinha identificado na partitura, os intervalos mais recorrentes “2ª m, 2ª M, 7ª m, 3ª M”, e que tinha encontrado no *setup*, mimetizações desses mesmos intervalos: “7ª m – tábua grave e tubo de metal grave; 3ª

M – tábua grave e tubo de metal grave. Agora é continuar a procurar intervalos.” Os restantes alunos não tinham ainda pensado nesta questão. O professor, de forma a estimular o processo de reinterpretação musical introduziu: “A utilização de baquetas/materiais de acionamento de diferentes durezas, vão, conseqüentemente, reproduzir/destacar determinados harmónicos (baquetas duras – harmónicos predominantemente mais agudos, baquetas moles – harmónicos predominantemente mais graves).”

Os alunos, perante esta informação, exploraram o *setup* com diferentes baquetas: duras - de madeira, plástico e metal; moles – borracha, feltro, lã e flanela. No final deste processo, o A1, tendo em consideração o “timbre do instrumento original” (flauta), decidiu utilizar umas baquetas duras: “porque, como destaca os harmónicos mais agudos, é mais parecido ao som da flauta.” Escolhidas as baquetas, o aluno, por iniciativa própria, interpretou um excerto da obra, utilizando a partitura original como referência gráfica. Apesar da grande dificuldade de argumentação verbal dos alunos, é de destacar o seguinte comentário: “Não vou tocar com quatro baquetas diferentes. Se utilizasse baquetas todas diferentes, o discurso musical ia ficar incoerente” (A1). O A2, durante a exploração do *setup* com diferentes baquetas, constatou que o local de acionamento e os materiais das baquetas interferiam no som resultante: “Soa diferente aqui, soa mais à fundamental, mais grave, e aqui, mais agudo. Com as baquetas de marimba dá para perceber melhor a fundamental da tábua, olha. Com a baqueta de acrílico é tudo mais agudo.” (A2). O aluno decidiu não priorizar a replicação dos timbres, dizendo que esse esforço iria comprometer a execução” prática e ágil da obra”.

No final da sessão n.º 6 o professor voltou a pedir aos alunos que visionassem os vídeos anteriormente enviados, e que continuassem a documentar a exploração instrumental, tendo por base as principais características musicais da obra original: altura de notas, ritmos, duração de notas, timbres dos instrumentos originais, dinâmicas e a hierarquia das vozes.

Tabela 33 - Sessão teórico-prática n.º 7, 8 e 9

Sessão n.º 7, 8 e 9	Participantes: A1, A2 e A3
----------------------------	-----------------------------------

Relatório das sessões:

Visto que os alunos revelavam estar ainda muito focados/estagnados, no processo de correlação de alturas entre a obra original e as potencialidades sonoras do *setup*, o professor referiu que o intuito do projeto não é “seguir apenas um caminho”, mas sim explorar várias possibilidades e propostas: “O objetivo deste projeto é observar a vossa capacidade de resolver os problemas e como os resolvem, quais são as estratégias e se são fundamentadas.” De forma a ajudar no processo de reflexão, o professor propôs um exercício prático: “Destaquem três propostas práticas de prolongação de duração de notas, por cada instrumento.” Os alunos, destacaram as seguintes propostas: tábuas de madeira – fricção vertical e raspagem horizontal da ponta da baqueta na superfície dos instrumentos, fricção da tábua contra a esponja acústica e trémulo; garrafas de vidro – trémulo, parafuso a efetuar raspagem horizontal na superfície, fricção das superfícies inferiores da garrafa uma contra a outra e soprar para o seu interior – “como a flauta transversal”; lata – agitar para trás e para frente a pega da lata, colocar uma bola dentro da lata e agitar, friccionar o dedo na superfície da lata e trémulo; tubos de metal – colocar uma moeda no seu interior e deixar vibrar por simpatia (cinzel), trémulos, suspender os tubos e friccionar horizontalmente a sua superfície com um parafuso grande.

Ao longo das sessões, os alunos demonstraram muitas dúvidas e falta de estratégias que colmatassem a problemática da documentação das suas propostas de reinterpretação musical. O professor, perante esta questão, abordou diferentes tipos de partitura, mostrando exemplos práticos: *Earth Ears* de Pauline Oliveros (1989) – partitura textual; *Psapha* de Iannis Xenakis (1976) – partitura gráfica com nomenclatura; *Portraits in Rythm* de Cirone (1999) – partitura com referencial de alturas e nomenclatura. Outra metodologia utilizada, foi a realização de um exercício prático, tendo por base um som já explorado e documentado pelos alunos ao longo do Exercício Prático - “raspagem da vassoura em movimento circular, na superfície da tábua”. Foi perguntado aos alunos de que forma é que esta ação poderia ser representada numa partitura. Num processo de orientação, os alunos propuseram uma representação gráfica: desenho, “a representar a vassoura” (material de acionamento) - ←; símbolo – “a representar o movimento circular efetuado” (modo de acionamento) - Ⓒ (A1, A2 e A4). Quanto ao local de acionamento, o A1 e A2, referiram a utilização de um sistema de numeração, com legenda prévia, ou símbolos previamente estipulados.

Quanto ao processo de correlação de notas, os alunos definiram como primeira proposta, as seguintes abordagens: o A1, propôs a mimetização intervalar, tendo como referência os intervalos da obra original, “Já fiz o levantamento dos intervalos do excerto todo e agora vou encontrar no *setup* esses intervalos.”; o A2 propôs utilizar a partitura como uma referência gráfica de alturas e ritmos, e definir uma ação/som para cada grafismo; o A4, apresentou uma proposta de rescrição musical através de uma partitura tradicional, com apenas 7 alturas diferentes. O aluno foi questionado se ia utilizar apenas 7 sons na reinterpretação da obra, ou se utilizasse mais sons, como é que iria identificar os mesmos. Ao qual respondeu, “vou utilizar mais sons e vou criar um sistema de símbolos para cada som e técnica.”

Como último conteúdo a ser trabalhado nesta série de sessões, o docente pediu aos alunos que executassem a obra, com base no conteúdo resultante da exploração instrumental abordada até agora. Antes dos alunos tocarem, o professor perguntou: “O que é que vocês vão fazer agora e quais serão as vossas prioridades, sabendo que a vossa proposta de reinterpretação musical ainda não foi feita?” Ao qual os alunos responderam, “Vamos tocar a peça” e ter como prioridade “o ritmo e as alturas.” (A1 e A2). Ou seja, os alunos tiveram uma abordagem de referência gráfica, tendo por base a partitura original da obra. Ainda antes de tocarem a obra nos seus *setups*, foi efetuada uma nova audição da obra original. Após a audição da proposta musical coletiva, e apesar da abordagem gráfica ser algo imediato, - por estar relacionada com a abordagem recorrente na interpretação do repertório de multipercussão – destacou-se: preocupação em respeitar o ritmo, a duração de notas, a hierarquia de vozes e os gestos musicais; diversidade tímbrica (apesar das limitações dos instrumentos); equilíbrio de massa sonora entre os sons de cada *setup*; consciência musical coletiva (pulsação, subdivisão e agógica); e aplicação de diferentes modos e locais de acionamento.

Tabela 34 - Sessão teórico-prática n.º 10, 11 e 12

Sessão n.º 10, 11 e 12	Participantes: A1, A2 e A4
-------------------------------	-----------------------------------

Relatório das sessões:

Após a realização da primeira apresentação pública, - juntamente com as bailarinas - denotou-se que o projeto ainda poderia ser mais desenvolvido, estabelecendo uma proposta

de reinterpretação musical mais coesa e fundamentada: “De que forma é que podemos estabelecer uma relação de altura e duração de notas mais coerente, entre o material musical original e os sons do *setup*?”, “Após definir uma proposta final de reinterpretação musical, de que forma é que podemos documentar e especificar o material sonoro/musical a interpretar?” O enunciado das sessões finais foi enviado no dia 21 de novembro de 2021.

De forma a tornar a execução da reinterpretação musical mais orgânica, o professor perguntou aos alunos se os seus *setups* se encontravam organizados por alturas (do mais grave, para o mais agudo). Os alunos exploraram os seus instrumentos individualmente e reorganizaram o *setup*. O A1 disse que era “mais fácil pôr os instrumentos do mais grave para o mais agudo”, porque era assim que estava habituado a tocar multipercussão. Após este processo os alunos definiram as diferentes alturas (por instrumento), a utilizar na proposta de reinterpretação musical: lata - percutir no centro da base inferior e no aro (mais aguda), na extremidade da base inferior e na superfície lateral (mais grave); tábuas de madeira – percutir na extremidade lateral inferior (altura intermédia), no centro (mais aguda) e na extremidade inferior (mais grave); tubos de metal – apenas o som “fundamental”; garrafas de vidro - percutir no centro do corpo da garrafa (mais grave), na extremidade inferior (intermédia) e na extremidade superior da garrafa (mais aguda). Os alunos referiram que definiram estes sons, pois “são os mais práticos no momento execução (da reinterpretação musical) e a massa sonora de cada som está mais ou menos equilibrada.”

Os alunos, de forma a documentar e especificar os modos, materiais e locais de acionamento, as interferências morfológicas e as explorações morfológicas a utilizar na proposta de reinterpretação musical, decidiram que iriam criar uma série de símbolos e respetiva nomenclatura que explanasse cada grafismo. No final da aula foi pedido aos alunos que efetuassem, para a próxima sessão (sessão final), a proposta final de reinterpretação musical. Esta proposta teria de ser documentada em suporte físico.

2.3.3.2. Sessões práticas

As sessões práticas referem-se a todos os momentos de ensaio com a participação das bailarinas. Nestas sessões, foi trabalhado todo o material musical afeto ao projeto artístico-educativo, em parceria com o projeto *Lethes em Bruto*: composições dos alunos (A1, A2, A3 e A4), momentos de improvisação musical (interlúdios entre peças) e ainda a proposta de reinterpretação musical do excerto do 1º andamento *Allegro: mà cantabile do Concerto em Sol m, RV 103 para Flauta de bisel, Oboé e Fagote* de A. Vivaldi, inserido no meu projeto de investigação.

Tabela 35 - Sessão prática n.º 1, 2 e 3

Sessão n.º 1, 2 e 3	Participantes: A1, A2, A3 e A4
Data: 6, 7 e 8/09/21	

Relatório das sessões:

Ao longo das três Sessões Práticas os alunos revelaram uma capacidade de observação e adaptabilidade muito presente. Aquando das improvisações coletivas, - interlúdios entre as obras escritas – os alunos demonstraram estar atentos ao movimento das bailarinas e em

simultâneo, tentaram replicar musicalmente os mesmos através de gestos musicais coincidentes e semelhantes. Muito material sonoro e musical utilizado nestes momentos de improvisação musical, advém do processo de exploração musical efetuado durante o processo prático da minha investigação: modos, materiais e locais de acionamento, interferência morfológica e exploração organológica. Quanto à reinterpretação do excerto da obra de Vivaldi, os alunos abordaram a partitura como uma referência gráfica de alturas e de duração de notas, sem existir um critério concreto e preciso na correlação entre os sons utilizados e a música original. Os alunos dispuseram o *setup* por tessituras – do mais grave, para o mais agudo – e efetuaram uma interpretação do excerto com as alturas mais ou menos específicas, deixando a decisão da utilização de cada som/instrumento/técnica, para o momento da execução.

2.3.3.3. Apresentações públicas/finais

Tabela 36 - Apresentação pública/final n.º 1

Apresentação pública/final n.º 1	Participantes: A1, A2, A3 e A4
Data: 11/09/21	

Relatório da apresentação pública:

A primeira apresentação pública da parte prática do Exercício Prático, inseriu-se na apresentação final do projeto *Lethes em Bruto* – performances de dança e música em contexto *site specific*. A apresentação pretendeu musicar uma coreografia de 10 minutos, executada na rua do Poço, na cidade de Viana do Castelo. Este momento performático contou ainda com a performance das quatro obras escritas pelo A1, A2, A3 e A4 e ainda pelos quatro momentos de improvisação. Este momento musical revestiu-se de especial importância e relevância para os alunos, tendo em conta que lhes foi permitido sair da sua zona de conforto, cocriando um espetáculo com outra arte maior: a dança. Os alunos tiveram a possibilidade de demonstrar a sua capacidade de adaptação a diversos cenários e eventualidades que foram surgindo ao longo do processo e permitiu ainda criar um momento de contacto com a comunidade artística e sociocultural da cidade de Viana do Castelo. Os momentos de exploração e exercício criativo, tais como as improvisações, as composições das pequenas obras e o projeto de reinterpretação musical, revelaram-se significativos para o desenvolvimento musical e crítico dos participantes.

Tabela 37 - Apresentação pública/final n.º 2

Apresentação pública/final n.º 2	Participantes: A1, A2, A3 e A4
Data: 23/02/22	

Relatório da apresentação final:

Após as Sessões práticas finais, que tiveram como intuito desenvolver ainda mais o Pensamento Crítico dos alunos e consequentemente tornar o processo de reinterpretação musical mais coeso e coerente – sabendo que os alunos, na primeira apresentação pública, abordaram a partitura original como uma referência gráfica de alturas e de duração de notas, sem existir um critério concreto e preciso na correlação entre os sons utilizados e a música original - os alunos apresentaram a sua proposta de reinterpretação musical final. A sessão começou com a apresentação das propostas de reinterpretação musical finais. O A1 expôs a sua

partitura. A mesma consistia numa partitura tradicional de multipercussão (dó3, ré3, fá3, lá3, dó4, mi4, só14) e cada nota representava, pela respetiva ordem, os seguintes instrumentos: lata, tábua grave, tábua aguda, garrafa grave, tubo grave, garrafa aguda e tubo agudo. Quanto aos locais e modos de acionamento, o A1 formalizou uma nomenclatura com as respetivas legendas e indicações (Apêndice F). De forma a encontrar uma correlação de alturas, entre o excerto musical original e o material musical explorado no *setup*, o aluno fez o seguinte: “Encontrei a nota mais aguda e a nota mais grave da peça e depois defini, para cada uma delas, um som do meu *setup*. Como eu tinha, na minha biblioteca de sons, muitas possibilidades, consegui ter um som para cada altura definida da obra original.” O aluno utilizou como técnica de prolongação do som, o trémulo.

De seguida o A2 apresentou a sua proposta de reinterpretação musical final. O aluno exibiu a sua partitura e consistia numa partitura tradicional, mimetizando a voz 2 (oboé) da partitura original. Segundo o aluno, “como eu tenho um número exato de notas, na minha biblioteca de sons, em relação ao número de notas da partitura original, decidi fazer assim.” Cada nota tem uma relação com um modo, local e material de acionamento. O aluno destaca ainda que não tenta replicar as alturas definidas nos instrumentos do *setup*, mas, à semelhança do A1, “preferiu relacionar o som mais grave da peça original, com o som mais grave do *setup* e assim sucessivamente.” Essa relação é exemplificada através de uma nomenclatura redigida pelo A2 (Apêndice F). O aluno, utilizou a raspagem das baquetas nas superfícies dos instrumentos como estratégia de prolongação do som, pois segundo ele, assemelhava-se mais ao gesto musical do instrumento original, “um som mais ligadinho, mais contínuo, e sem muitos ataques.”

Por último, sabendo que o A3 não participou em nenhuma das Sessões teórico-práticas, o A4 apresentou a sua proposta de reinterpretação musical final. O aluno referiu que a metodologia empregue na documentação da sua proposta final, foi a utilização da sua proposta de baixo-contínuo, como base referencial de alturas, juntamente com um sistema de símbolos. Os símbolos, identificavam o local de acionamento nos instrumentos, tendo ainda sido criada uma nomenclatura que explicitava cada símbolo (Apêndice F). O aluno referiu que utilizava umas baquetas com ponta de plástico duras, pois “a minha parte é constituída por notas mais curtas. Como são baquetas versáteis ao longo do *setup* e como não existe muito tempo para mudar de baquetas, a nível prático, acho que era a melhor escolha.” Em termos de correlação de notas entre o excerto original e a proposta do aluno, este referiu: “Tentei optar por não fugir muito à partitura em termos da sua notação (original), mas, obviamente, foi por parâmetros, para as notas mais graves utilizei os instrumentos (do *setup*) mais graves e para as notas mais agudas, utilizei os instrumentos mais agudos.” Para a prolongação da duração de notas o aluno utilizou a técnica de trémulo tradicional.

De seguida, os alunos interpretaram nos *setups*, as suas propostas de reinterpretação musical. Este momento musical, em relação à proposta musical anterior - interpretada juntamente com o projeto *Lethes em Bruto* -, revelou uma maior maturidade e consciência artística por parte dos alunos, conferindo à reinterpretação musical um carácter mais fundamentado e coerente. O A1, A2 e A4 demonstraram um maior e melhor conhecimento do conteúdo musical, conseguindo assemelhar os sons e técnicas instrumentais ao gesto e à agógica do excerto original. Mesmo a nível performático, os alunos demonstraram uma maior fluidez técnica, resultando num discurso musical orgânico. Apesar de os alunos terem criado uma extensa biblioteca de sons, ao longo de todo o Exercício Prático - através de diferentes modos, materiais e locais de acionamento, interferências morfológicas e exploração organológica - decidiram escolher, para a execução das suas propostas de reinterpretação

musical, umas baquetas duras de plástico e incidir mais no local de acionamento dos instrumentos do *setup*. Estas escolhas surgiram, pois, os alunos não queriam comprometer a “fluência musical” com “problemas práticos e técnicos”, nem o “equilíbrio de intensidade entre os instrumentos do *setup* e entre as vozes.” (A1, A2 e A4).

2.3.4. Fase 3 - Síntese dos resultados recolhidos

Ao longo do Exercício Prático foram abordadas e trabalhadas variadíssimas temáticas e aptidões, tais como:

- Análise musical – na fase inicial Exercício Prático, os alunos, de forma a criarem material e ferramentas para a reinterpretação musical, efetuaram uma análise do excerto musical selecionado.

- História da música – ao explorar o excerto musical de Vivaldi, foi efetuada uma contextualização da prática musical da época, mais especificamente no processo de criação do baixo-contínuo proposto pelo A4.

- Organologia – ao longo da exploração instrumental os alunos, procuraram compreender as características físicas dos instrumentos utilizados no *setup* e ainda as suas potencialidades sónicas.

- Física do som – de forma a organizar a exploração instrumental e caracterizar os sons resultantes desse processo, foi abordado o conceito de *sound envelope*: ataque, decaimento, sustentação e extinção.

- Orquestração – de modo a efetuar as propostas de reinterpretação musical, os alunos tiveram de explorar e decidir diferentes possibilidades tímbricas e instrumentais.

- Conceção de partituras – após decidirem os sons e técnicas a serem utilizados na proposta de reinterpretação musical, os alunos criaram uma proposta de partitura. O processo e a simbologia utilizada na partitura, foram explicitados através de uma nomenclatura criada pelos alunos.

- Prática camerística – ao longo Exercício Prático surgiram vários momentos de performance coletiva, tendo sido trabalhadas habilidades afetas à música de conjunto: audição polifónica, unidade sonora, noção de grupo, pulsação coletiva, etc.

- Criação musical – todas as temáticas/aptidões abordadas durante o processo do Exercício Prático, resultaram, conseqüentemente, num novo objeto artístico. Ou seja, apesar do projeto ter como base uma obra preconcebida, o resultado do processo reinterpretativo, originou nova música.

Sendo o foco desta investigação o desenvolvimento do Pensamento Crítico, através do domínio específico da exploração instrumental, irei aprofundar e documentar os dados, resultantes de todas as Sessões Teórico-práticas, Sessões Práticas e Apresentações Públicas/finais, afetos a estas dimensões. Todos os resultados documentados pelos alunos: análises musicais, explorações instrumentais, propostas de reinterpretação musical, etc., encontram-se no Apêndice F.

2.3.4.1. Modos, materiais e locais de acionamento, interferências morfológicas e explorações organológicas - resultados das sessões

Tabela 38 - Biblioteca de modos, materiais e locais de acionamento, interferências morfológicas e explorações organológicas resultante do Exercício Prático

Instrumentação	Modos*	Materiais*	Locais*	Interferências morfológicas	Explorações organológicas
Lata	<i>Dead strokes</i> ; Trémulos; Soprar para o interior dos instrumentos (garrafas); Friccionar os objetos de acionamento contra os instrumentos; Raspar os objetos de acionamento contra os instrumentos; Agitar o instrumento (lata); Friccionar instrumento contra a esponja acústica (tábuas).	Baquetas com ponta de madeira; Baquetas com ponta de borracha mole; Baquetas com ponta de plástico duro; Baquetas de marimba e vibrafone; Vassouras; Parafusos; Mãos; Próprios instrumentos.	No centro; Nas extremidades superiores, inferiores e laterais; No interior dos instrumentos (lata, tubos e garrafas); Variações ao longo do corpo dos instrumentos.	Colocar bordões de caixa, folhas de papel, folhas de papel de alumínio, correntes e moedas na superfície dos instrumentos, aquando do seu acionamento; Colocar bolas de madeira, pequenos objetos de metal, ou berlindes dentro dos instrumentos e agitar; Abafar com panos ou com o próprio corpo.	Exploração dos instrumentos com qualidades sonoras longas: tubos de metal, garrafas de vidro (percutidas nos gargalos), lata suspensa; Exploração dos instrumentos com qualidades sonoras curtas: tábuas de madeira e lata; Exploração dos instrumentos com qualidades sonoras agudas: tubos e garrafas; Exploração dos instrumentos com qualidades sonoras graves: tábuas e lata.
Tábuas					
Tubos de metal					
Garrafas de					
vidro					

Legenda:

*de acionamento

A tabela 38 sintetiza, organiza e apresenta todos os modos, materiais e locais de acionamento, interferências morfológicas e explorações organológicas resultantes da implementação do Exercício Prático.

2.3.4.2. Avaliação qualitativa do desenvolvimento do PC - Final do Exercício Prático

De forma a estabelecer um ponto de comparação entre o nível de desenvolvimento do PC dos alunos aquando o começo do Exercício Prático, e os resultados finais do mesmo, foi efetuada uma tabela de avaliação qualitativa, tendo como referência o *Teste do Pensamento Crítico e Criativo* (Lopes et al., 2019). Os dados utilizados na realização das tabelas 39 e 40, foram recolhidos ao longo de todo o Exercício Prático, através da observação direta.

Tabela 39 - Avaliação do desenvolvimento do PC nos alunos, dimensão I - V - final do Exercício Prático

Dimensão	Nível	CrITÉRIOS de avaliação	Alunos
I. Interpretação	3	Respostas completas, fundamentadas e organizadas.	X
	2	Respostas incompletas, pouco fundamentadas e pouco organizadas.	
	1	Respostas incompletas, infundadas e confusas.	
	0	Respostas inexistentes/ inteiramente incorretas.	
II. Análise	3	Identificam todas as soluções possíveis, ou então, pelo menos duas diferenças e uma semelhança entre as soluções.	X
	2	Identificam duas soluções possíveis, ou então, duas diferenças, ou ainda uma diferença e uma semelhança, entre as soluções.	
	1	Identificam apenas uma solução possível, ou então, uma diferença, ou ainda, uma semelhança entre as soluções.	
	0	Não identificam nenhuma solução, ou então, não estabelecem nenhuma comparação entre as soluções.	
III. Explicação	3	Os argumentos são coerentes e possuem duas ou mais premissas justificativas.	
	2	Os argumentos são coerentes e possuem uma premissa justificativa.	X
	1	Os argumentos são pouco coerentes.	
	0	Os argumentos são inválidos/inexistentes.	
IV. Avaliação	3	Respostas coerentes e apresentam pelo menos três pontos fracos.	
	2	Respostas coerentes e/ou apresentam dois pontos fracos.	X
	1	Respostas pouco coerentes e/ou apresentam pelo menos um ponto fraco.	
	0	Respostas apresentam pontos inválidos ou não os apresentam.	
V. Síntese	3	Os argumentos melhoram, de forma coerente, todos os pontos fracos de uma solução ou originam uma nova solução.	
	2	Os argumentos melhoram, de forma coerente, alguns dos pontos fracos de uma solução.	X
	1	Os argumentos são pouco coerentes com os pontos fracos das soluções em causa.	
	0	Os argumentos não existem/melhoram os pontos fracos identificados.	

Tabela 40 - Avaliação do desenvolvimento do PC nos alunos, dimensão VI - final do Exercício Prático

Dimensão	Nível	Critérios de avaliação		Alunos
VI. Produção/Criação	3	Fluência	Apresentam mais de duas soluções.	X
	2		Apresentam duas soluções.	
	1		Apresentam uma solução.	
	0		Não respondem.	
	2	Flexibilidade	As soluções apresentadas servem para a resolução do problema.	X
	1		As soluções apresentadas servem para a resolução do problema, ou algumas das soluções servem para a resolução do mesmo.	
	0		Nenhuma das soluções serve para a resolução do problema, ou são iguais às propostas no texto.	
	3	Originalidade	Pelo menos uma das soluções apresentadas é nova e as outras não têm por base pressupostos semelhantes às apresentadas, ou ainda, são menos referidas.	X
	2		Das soluções apresentadas, as que servem para a resolução do problema são novas e muito referidas.	
	1		A solução (ou soluções) apresentada é uma modificação ou melhoria das propostas no texto.	
	0		A solução (ou soluções) apresentada é uma cópia das já propostas.	

Nota:

O parâmetro da Fluência avalia o número de soluções apresentadas para o problema, o da Flexibilidade avalia a variedade das soluções e o parâmetro da originalidade avalia a novidade das ideias apresentadas para a resolução do problema. (Lopes et al., 2019)

Tabela 41 - Resultado da avaliação do desenvolvimento do PC nos alunos no final do Exercício Prático

I - Interpretação	Nível 3	
II - Análise	Nível 3	
III - Explicação	Nível 2	
IV - Avaliação	Nível 2	
V - Síntese	Nível 2	
VI - Produção/Criação	Fluência	Nível 3
	Flexibilidade	Nível 2
	Originalidade	Nível 3

A tabela n.º 41 sintetiza o resultado da avaliação qualitativa do desenvolvimento do Pensamento Crítico, após a implementação do Exercício Prático. O A3, como já referido anteriormente, realizou apenas as sessões práticas e a apresentação pública/final n.º 1, por

falta de disponibilidade. Como o mesmo não participou nas sessões teórico-práticas – sessões que visavam a desenvolvimento do PC – não consta nesta avaliação final. Contudo, ao realizar as sessões em que participou, utilizou uma abordagem de referência gráfica a partir da partitura original e, por intermédio da persuasão, empregou algumas técnicas utilizadas pelos restantes colegas de projeto. Como podemos constatar na tabela 41, os níveis de desenvolvimento do Pensamento Crítico dos alunos em cada dimensão, variam entre 2 e 3.

2.4. Discussão

Tendo em conta a observação direta, os relatórios das sessões, a compilação/documentação dos dados resultantes e os testes do desenvolvimento do Pensamento Crítico, é possível verificar que o Exercício Prático demonstrou resultados positivos. Como podemos constatar na Figura 14 – onde são comparados os resultados das avaliações diagnóstica e final do desenvolvimento do Pensamento Crítico nos alunos - houve um incremento nos níveis de todas as dimensões cognitivas do Pensamento Crítico.

Avaliação Diagnóstica			Avaliação Final		
I - Interpretação		Nível 1	I - Interpretação		Nível 3
II - Análise		Nível 0	II - Análise		Nível 3
III - Explicação		Nível 0	III - Explicação		Nível 2
IV - Avaliação		Nível 0	IV - Avaliação		Nível 2
V - Síntese		Nível 0	V - Síntese		Nível 2
VI - Produção/Criação	Fluência	Nível 1	VI - Produção/Criação	Fluência	Nível 3
	Flexibilidade	Nível 0		Flexibilidade	Nível 2
	Originalidade	Nível 0		Originalidade	Nível 3

Figura 14 - Comparação dos resultados entre as avaliações diagnóstica e final do desenvolvimento do PC

Perante estes resultados, é possível constatar que os alunos se tornaram mais capazes de: compreender e expressar o significado de uma ampla variedade de experiências, situações, dados, acontecimentos, juízos, crenças, procedimentos e critérios (Interpretação); apresentar as ideias principais e relacioná-las entre si, decompondo o material nas suas partes constituintes e determinando como as partes se relacionam entre si e com a estrutura geral da informação (Análise); apresentar o resultado do seu próprio raciocínio e justificar esse raciocínio com argumentos válidos (Explicação); avaliar a credibilidade de argumentos, representações, descrições das perceções, experiências, situações, crenças ou opiniões pessoais (Avaliação); construir conhecimento com base na recolha e tratamento da informação, sendo necessário utilizar informação para melhorar a solução apresentada ou defendida (Síntese); apresentar uma ou mais soluções novas para o problema (Produção/Criação).

O estabelecimento de um domínio específico concreto (exploração instrumental) como temática base do Exercício Prático proposto por esta investigação, a utilização de conteúdos afetos às Unidades Curriculares de Instrumento – variante Percussão e Conjuntos Instrumentais, e a sua correlação constante com temáticas das restantes Unidades Curriculares do curso Profissional de Música, revelaram-se metodologias chave para a eficácia do processo ensino-aprendizagem do Pensamento Crítico. As experiências e os conhecimentos adquiridos

pelos alunos, antes da implementação deste Exercício Prático, demonstraram-se um método eficaz de aproximação a novos conteúdos complexos.

As repetidas exposições às metodologias incitadoras do Pensamento Crítico, abordadas e implementadas neste trabalho de investigação, muniram os alunos de uma capacidade de “transferência entre domínios”, desenvolvendo assim um repertório de aptidões cognitivas eficientes na correlação dos problemas “novos”, com os já experienciados. Esta proposta pedagógica dotou ainda os alunos de um conhecimento aprofundado sobre as inúmeras variáveis conexas à questão/problema do Exercício Prático: análise musical, história da música, organologia, física do som, orquestração, conceção de partituras, prática camerística e criação musical – “Isto é uma peça nova, o que acabamos de criar.” (A1). Este processo de literacia, sustentou e fortaleceu a capacidade dos alunos em pensar criticamente: facilitou as correlações cognitivas entre problemas/experiências - simplificando a resolução de questões complexas; impactou a memória de trabalho – local onde o pensamento acontece, onde são guardadas e manipuladas as informações de forma a realizar tarefas cognitivas; permitiu a auto-implementação de estratégias do pensamento.

O facto de o Exercício Prático, ter sido implementado em contexto de sala de aula, mostrou aos alunos participantes que, este tipo de abordagens pedagógicas, são possíveis e deveriam ser normalizadas neste contexto. “Este projeto (..) foi bom, porque tive oportunidade de ter uma noção mais alargada da música. Este projeto sensibilizou-me para as potencialidades sonoras presentes no quotidiano: “Estou a andar na rua, bato num poste e aquilo soa.” Penso que consigo contemplar mais os sons.” (A4). “(...) este projeto, deu-me a conhecer outra forma de ouvir e conhecer vários instrumentos (...), várias formas de tocar.” (A1). “(...) foi fixe ver que um objeto simples pode ter muitos sons e formas de tocar diferentes.” (A2). Como podemos constatar, estas exposições, para além de referirem que este projeto os munuiu de um conhecimento mais aprofundado e “alargado” da música, revelam que os alunos nunca tinham contactado com este tipo de metodologias.

Outro fator propiciador da visível desenvolvimento do Pensamento Crítico dos alunos, foi o carácter prático, participativo e coletivo do Exercício Prático. Sendo a aprendizagem mais eficaz, quando abordada numa atividade prática e coletiva, em vez de abordada de forma passiva e singular, este Exercício Prático propôs - procurando sempre ser claro e explícito - uma abordagem que cumprisse exatamente essa premissa. A conceção pedagógica em vez de se centrar no professor, fundamentou-se numa parceria entre professor e alunos. A aprendizagem centrada num projeto artístico, tendo o professor como “guia” e orientador, criou um ambiente propício à desenvolvimento do pensamento crítico. O A3, apesar de não ter comparecido nas Sessões Teórico-práticas e não ter apresentado a proposta de reinterpretação musical final, esteve em constante contacto com os seus colegas e, conseqüentemente, denotaram-se influências musicais e técnicas, aquando da realização das Sessões Práticas e da Apresentação Pública n.º 1. Mesmo assim, o A3 expôs: “Os objetos que utilizamos como instrumentos, não tinham muitas possibilidades (sonoras), mas mesmo assim, conseguimos fazer alguma coisa com isso. É fixe, porque assim podemos usar essas técnicas noutros instrumentos.” (A3). O professor de Conjuntos Instrumentais - à data da primeira Apresentação Pública - da instituição de ensino em que este Exercício Prático foi implementado, referiu:

Este momento musical reveste-se de especial importância e relevância para os alunos, tendo em conta que lhe foi permitido sair da sua zona de conforto, preparando um espetáculo conjunto com outra arte maior:

a dança. Permitiu ainda dar visibilidade à escola e projetar o seu trabalho junto de toda a comunidade. Os alunos tiveram a possibilidade de demonstrar a sua plasticidade e a sua capacidade de adaptação a diversos cenários e eventualidades que foram surgindo e são comuns neste tipo de projeto (P1).

Os resultados de maior destaque, por concretizarem os objetivos por mim propostos no início deste trabalho de investigação, foram a autonomia adquirida por parte dos alunos e a maior eficiência do processo ensino/aprendizagem no ensino profissional da Percussão. “O projeto era difícil, mas, ao mesmo tempo fez-me procurar sons e tentar ultrapassar as dificuldades. Aliás, o projeto era mesmo para isso, para observar como é que ultrapassávamos as etapas. O projeto era mesmo para isso, não é?” (A2) Estes resultados observaram-se de forma mais expressiva, em contexto externo ao Exercício Prático. Onze meses após o começo da implementação deste Projeto, fizeram-se notar inúmeros exemplos de transferência cognitiva entre domínios/problemas. Os alunos demonstravam a capacidade de - durante o estudo de outras obras, na escolha de stickings, na escolha de instrumentos, na escolha de baquetas, na escolha de instrumentos, na proposta de uma direção frásica/intensão musical, na resolução de problemas diversos, etc. - tomar decisões de forma fundamentada e pensada, havendo sempre preocupação em analisar, não só a problemática predominante, mas também todas as implicâncias ao redor da mesma. Os alunos, ao realizar estes mecanismos de forma autónoma, atestam mais rapidez, e acima de tudo, mais eficácia ao processo ensino-aprendizagem. Os discentes passam a adquirir conhecimento através da lógica e raciocínio, e não por intermédio da memorização.

Contudo, em várias fases do Exercício Prático, os alunos mostraram relutância e falta de estratégias, demonstrando ainda um sentido de desistência. O facto de ficarem estagnados nas estratégias de reinterpretação das notas de altura definida e na documentação das suas propostas de reinterpretação musical, refletiu a formatação provocada por um ensino da música altamente fundamentado na afinação temperada e no sistema tonal. “No início parecia algo muito complicado. Transpor música de altura definida para um setup, nunca imaginei que isso era possível.” (A1). “Para mim, a parte mais difícil foi escolher que sons é que ia usar na proposta de reinterpretação musical (...). Outra parte complicada foi como é que iria escrever a peça. Antes de chegar a esta fase queria replicar as notas definidas dos instrumentos originais, mas como percebi que não dava, decidi abandonar isso.” (A2). As estratégias utilizadas para a documentação das reinterpretações musicais - apesar de ter sido desenvolvida uma nomenclatura própria, com símbolos próprios - não foram muito díspares entre os participantes, nem muito diferentes das partituras tradicionais. Para além de existir muito atrito em sair da zona de conforto, mesmo após contactar com os diferentes tipos de partitura partilhados durante a implementação do Exercício Prático - partitura gráfica e textual - os alunos demonstraram muita dificuldade em explorar práticas não tradicionais. Tudo o que fuja aos conteúdos lecionados no sistema tradicional da música, é tido com reticência.

Outro fator preocupante, é a lacuna do léxico musical e a quase inexistente capacidade de argumentação dos alunos participantes. Após contactarem com repertório de vanguarda, foi evidente o crescimento de potencialidades e uma maior capacidade de hipotetizar estratégias de exploração instrumental. A falta de representatividade da nova música nos currículos e o anacronismo pedagógico comprometeram a transversalidade de conhecimento, logo limitou a capacidade dos alunos em hipotetizar o máximo número de possibilidades, propostas e

consequentemente, diferentes resultados – dimensões importantíssimas do Pensamento Crítico. Este acontecimento reforça a premissa de teóricos como Paynter, Schafer, Priest e Self: a nova música é potenciadora da desenvolvimento de todas as capacidades cognitivas afetivas, não só a um estudante de música, mas também de um cidadão. A questão/problema deste Exercício Prático, para além de impactar positivamente a desenvolvimento técnica e musical dos alunos, incrementou também as suas potencialidades cognitivas. A escola, sendo “um espaço educacional e cultural impulsionador da sociedade”, é fulcral que este tipo de Projetos e/ou metodologias, sejam implementados regularmente – “que os futuros músicos reajam e façam reagir a escola e a sociedade.” (Baptista, 2017, p. 62).

Considerações Finais

As motivações para a realização deste trabalho de investigação, foram crescendo ao longo do meu percurso académico e profissional. A música, tal como toda a arte, deveria contribuir “para a preparação de um saber crítico, consciencializado, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual” (Freire, 1987) e ser uma linguagem “que assume uma muito singular forma de criatividade” (Direção Geral da Educação, 2008). Contudo, a minha experiência académica/profissional e a presente investigação contradizem estes pressupostos. O quadro geral da pedagogia especializada em música tende a alicerçar-se em metodologias teórico-técnicas, em narrativas generalistas e em fórmulas exatas.

(...) acho que há uma continuidade numa tendência de hiperespecialização em que as pessoas são bastante competentes a fazer o que fazem, mas depois não têm, nem soft skills de nenhum tipo - não sabem fazer mais nada sem ser pegar no instrumento e tocar 500 notas por segundo (...) (P1, Apêndice D, p. 107).

Por outro lado, ao frequentar o ensino superior e ao participar ativamente no panorama musical nacional e internacional, denotei uma disparidade muito grande entre os conteúdos programáticos praticados no ensino preparatório da música, e as realidades musicais praticadas nos círculos ativos da criação/performance artística. Segundo Baptista (2017), atualmente, “o anacronismo do ensino artístico faz-se notar também na área da música do séc. XX e nova música, havendo necessidade de um maior contacto e exploração, por parte dos alunos, com esta área.” Esta problemática tem, conseqüentemente, repercussões na formação artística e musical do aluno. O contacto com os movimentos artísticos vigentes, nos primeiros estágios do processo ensino-aprendizagem da música, tal como defendido por Fonterrada (2003); Self (1967); Schafer (1986) e Paynter (1970), é um método eficiente para a desenvolvimento de habilidades práticas e criativas e é ainda um procedimento capaz de mitigar os preconceitos e estigmas conexos à nova música. As instituições de ensino, seja uma escola do ensino especializado das artes ou uma escola do ensino regular, têm a obrigação de estar na vanguarda do conhecimento e do pensamento.

Após a implementação do exercício prático e a análise dos seus resultados, é possível afirmar que o mesmo apresenta resultados positivos e que os objetivos por mim propostos, na parte inicial desta investigação, foram atingidos. Os resultados dos testes qualitativos do desenvolvimento do Pensamento Crítico, refletem uma melhoria significativa na capacidade dos alunos em interpretar, analisar, explicar, avaliar, sintetizar e produzir/criar – dimensões cognitivas do PC. Observou-se que a desenvolvimento destas dimensões do Pensamento Crítico, capacitaram os alunos: a compreender e expressar o significado de uma ampla variedade de experiências, situações, dados, acontecimentos, juízos, crenças, procedimentos e critérios; a apresentar as ideias principais e relacioná-las entre si; a apresentar o resultado do seu próprio raciocínio e justificar esse raciocínio com argumentos válidos; a avaliar a credibilidade de argumentos, representações, descrições das percepções, experiências, situações, crenças ou opiniões pessoais; a construir conhecimento com base na recolha e tratamento da informação, sendo necessário utilizar informação para melhorar a solução apresentada ou defendida; a apresentar uma ou mais soluções novas para um problema.

Porém, existiram, ao longo da implementação do Exercício Prático, duas condicionantes estruturantes: indisponibilidade horária e inflexibilidade pedagógica. Os participantes do Projeto encontravam-se sobrecarregados a nível de horário, pois a instituição de ensino

encontrava-se a repor atividades não realizadas no ano letivo transato, por razões relacionadas com a pandemia. De forma a não comprometer o normal funcionamento da instituição de ensino e o aproveitamento escolar dos alunos, foi dada prioridade a todos os momentos letivos e/ou extracurriculares: concertos, audições, frequências, masterclasses, concertos, etc. Isto veio afetar o normal funcionamento do Exercício Prático, alargando o seu prazo de implementação e criando irregularidade na efetivação das sessões teórico-práticas.

No decorrer deste trabalho de investigação, ao longo da realização das entrevistas e da revisão bibliográfica dos documentos orientadores ao docente (Aprendizagens Essenciais da Direção-Geral das Artes e os Projetos Educativos das Escolas), comecei a questionar-me sobre a capacidade, ou incapacidade de um professor e da própria instituição de ensino, em ensinar a pensar criticamente. Esta capacidade cognitiva (PC), é referenciada, direta ou indiretamente, nos projetos educativos das escolas e nas Aprendizagens Essenciais da DGE, mas, contudo, não existem documentos de orientação/formação que capacitem os professores a implementar o seu ensino. Durante as entrevistas, os docentes demonstraram conhecer ligeiramente, de forma empírica, algumas noções do PC, mas, por outro lado, os mesmos não conseguiram apresentar uma proposta concreta e fundamentada que desenvolvesse o Pensamento Crítico nos alunos. Foram ainda demonstrados estigmas, afirmando que: a abordagem crítica não era sequer equacionada, quando os alunos revelavam níveis técnicos e cognitivos inferiores. Quando, a escola deveria ser “o principal local através do qual os alunos de baixo nível social, cultural e económico são expostos a requisições de pensamento de alto nível - é vital que estas oportunidades sejam encorajadas, não restringidas” (Willingham, 2013, p.14); por falta de tempo, as estratégias propiciadoras do PC, não são abordadas.

Como consequência da realização deste trabalho de investigação, foi de notar que a conjectura pedagógica das instituições de ensino especializadas em música tratadas neste documento, tem-se vindo a fundamentar num tipo de lecionação rápida e técnica, em que o principal objetivo é cumprir os conteúdos programáticos e não a desenvolvimento crítica e intelectual dos alunos. A constante efetivação deste ciclo pedagógico deficiente, – os alunos de hoje, serão os professores/cidadãos de amanhã – perpetua uma realidade social estanque e conformista. Há certamente pouco espaço temporal para introduzir, em contexto de aula, abordagens à escala deste Exercício Prático, mas é imperativo fomentar a abordagem crítica nas salas de aula. Todas as metodologias empregues durante o processo ensino-aprendizagem, podem-se fundamentar em abordagens críticas. Ou seja, uma simples planificação, preparação, lecionação de uma aula, pode basear-se nas abordagens tratadas na contextualização teórica deste trabalho de investigação. Apesar de ser um processo complexo e de não demonstrar resultados imediatos, é um investimento, que não tira tempo útil à formação do aluno, antes pelo contrário.

Em suma, podemos afirmar que, para além de impactar o processo ensino/aprendizagem, tornando-o claramente mais eficaz, o desenvolvimento do Pensamento Crítico é relevante em diversos contextos: individual, académico, profissional e social. Sabemos também que a aplicação de termos, conceitos e técnicas afetos à nova música, em contexto prático-pedagógico, são propiciadores da desenvolvimento do Pensamento Crítico - pois possibilita a aprendizagem das características base da prática musical e também da sua vivência, audição, perceção e compreensão. Mas, contudo, as estruturas pedagógicas das instituições de ensino especializadas em música, estão construídas e preparadas de modo a criar um ambiente propício à desenvolvimento do Pensamento Crítico? Estarão os professores capacitados para ensinar a pensar criticamente? Para além de se questionar o sistema de ensino e a sua

consequente ambição de reforma, é imperativo sensibilizar os docentes para a análise de possíveis lacunas nas suas metodologias de ensino, e conseqüentemente, a procura de possíveis resoluções. Ao longo da realização deste trabalho de investigação, apesar de ver respondidas várias questões, surgiram outras tantas. A conclusão deste projeto reforçou a minha determinação em refletir sobre as minhas ações, experiências, situações e crenças, e os meus juízos, procedimentos e critérios. Assim sendo, as pedagogias e metodologias abordadas neste trabalho de investigação, serão para mim, um ponto de partida para a resolução de problemáticas pedagógicas futuras.

Referências Bibliográficas

- Alperson, P. (2008). The instrumentality of music. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 66(1), 37–51. <https://doi.org/10.1111/j.1540-594X.2008.00286.x>
- Assis, P. de. (2013). Epistemic Complexity and Experimental Systems epistemological. *Futures of the Contemporary*, 159–178. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc771tm.12>
- Baptista, J. T. O. (2017). “*Experiências Musicais Contemporâneas*” – Um estudo de caso no ensino profissional. Universidade de Aveiro.
- Bittencourt, L. A. T. (2019). *Percussão e instrumentalidade : explorando a performance de instrumentos e fontes sonoras incomuns* [Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/26020>
- Bowell, T., & Kemp, G. (2002). *Critical Thinking - A Concise Guide* (Routledge).
- Brásio, M. (2016). *Qualia - Aplicação Digital de orientação para Meta-improvisação* [Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/85141/2/139344.pdf%5Cnhttps://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/85141?mode=full>
- Burnard, P. (2010). Crianças compositoras: em meória de John Paynter. *Revista de Educação Musical*.
- Caroline Cance, H. G. D. D. (2009). What Is Instrumentality in New Digital Musical Devices ? A Contribution From Cognitive Linguistics & Psychology. *Cognitive Linguistics*.
- Castilla-Ávila, A. (2008). *The Guitar and the Interchange of Instrumental Techniques*.
- Cat Hope, L. V. (2011). *Screen Scores : New Media Music Manuscripts* (Issue August).
- Cope, D. (1997). *Techniques of the Contemporary Composer* (Schirmer (ed.)). Thomson Learning.
- Cox, C., & Warner, D. (2004). *Audio Culture - Readings In Modern Music*. The Continuum International.
- Educação, D. G. da. (2018). *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - MÚSICA* (pp. 1–10).
- Ennis, R. H., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*.
- Fernandes, A. M. (2006). Projeto ser mais: educação para a sexualidade online. In *Porto: [s.n.]*. Faculdade de Ciências do Porto.
- Fonterrada, M. T. de O. (2008). De Tramas e fios - Um ensaio sobre música e educação. In Unesp (Ed.), *Editora UNESP* (2ª). Funarte.
- Freire, V. B. (2010). *Música e Sociedade* (ABEM (ed.); 2ª).
- Globokar, V. (1992). Anti-badabum. *Kammermusikführer*, 79. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03514-1_43
- Hager, P., & Kaye, M. (1992). Critical Thinking in Teacher Education: A Process-Oriented Research Agenda. *Australian Journal of Teacher Education*, 17(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.1992v17n2.4>
- Hardjowirogo, S.-I. (2017). Instrumentality. On the Construction of Instrumental Identity. *Musical Instruments in the 21st Century: Identities, Configurations, Practices*, 1–412. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2951-6>
- Kokkidou, M. (2013). Critical Thinking and School Music Education: Literature Review, Research

- Findings, and Perspectives. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1), 18. <https://doi.org/10.21977/d9912644>
- Labrada, L. (2014). Possibilidades e categorias de exploração tímbrica: considerações sobre as relações intérprete-instrumento na performance. In *Aleph*. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO.
- Linda Elder, R. P. (1996). *Critical Thinking Development - A Stage Theory*. <https://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-development-a-stage-theory/483>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University.
- Lockwood, L., & Nyman, M. (1975). Experimental Music: Cage and Beyond. *Notes*, 32(1), 57. <https://doi.org/10.2307/896320>
- Lopes, J., Silva, H., & Morais, E. (2019). Teste do Pensamento Crítico e Criativo para estudantes do ensino superior. *Revista Lusofona de Educacao*, 44(44), 173–189. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.11>
- McPeck, J. E. (1990). Teaching Critical Thinking. In I. Chapman and Hall (Ed.), *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952. (Vol. 4, Issue 1). Routledge.
- Oliveira, J. T. (2014). Batucatudo: explorando sonoridades por meio de instrumentos de percussão. *Londrina*, 6.
- Paynter, J. (1970). *Sound and Silence* (C. U. Press (ed.)).
- Paynter, J. (2000). Conceitos de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *Educação Musical*, 106, 4–8.
- Paynter, J. (2008). Thinking and making. (J. Mills & J. Paynter, Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Perkins, D. N. (1986). Thinking Frames. *Educational Leadership*, 10.
- Philip Priest. (1993). *Putting Listening First: A Case of Priorities*. Cambridge University Press.
- Priest, T. (2002). Creative Thinking In Instrumental Classes. *Music Educators Journal*, 88(4), 47–53.
- Pritchett, J. (1994). The Music of John Cage. In A. Whital (Ed.), *Cambridge University Press*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.2307/1002908>
- Ribeiro, A. J. P. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?*
- Russolo, L. (1986). *The Art of Noises* (P. Press (ed.)).
- Said, E. W. (2006). On Late Style: Music and Literature Against the Grain. In *Book Section*. Pantheon Books.
- Schafer, R. M. (1973). *Music of the Environment*.
- Schafer, R. M. (1986). *O Ouvido Pensante (the thinking ear)* (UNESP (ed.); Editora UN). Editora UNESP.
- Schoenberg, A. (1922). Harmonielehre. In *Universal-Edition* (Vol. 51, Issue 1). <https://doi.org/10.2307/927805>
- Self, G. (1967). *New Sounds in Class - A contemporary approach to music*. London: Universal Edition.
- Sobrinho, J. D. (n.d.). Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. *Unicamp*, 9–23.

Stene, H. (2014). *"This is Not a Drum" - Towards a Post-Instrumental Practice*. The Norwegian Academy of Music.

Topoğlu, O. (2014). Critical Thinking and Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2252–2256. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.554>

Webster, P. R. (2002). *Creative Thinking in Music : Advancing a Model*.

Willingham, D. T. (2013). How to teach Critical thinking. *Education: Future Frontiers*, 36(4), 399–416. <https://doi.org/10.5840/teachphil20131015>

Willingham, D. T. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>

Webgrafia

<https://blog.landr.com/pt-br/envelopes-adsr/> (acedido em fevereiro de 2022)

<http://www.cm-viana-castelo.pt/> (acedido em junho de 2021)

<https://dre.pt/home/-/dre/154946853/details/maximized> (acedido em junho de 2021)

<https://dre.pt/home/-/dre/156546167/details/maximized> (acedido em junho de 2021)

<https://dre.pt/home/-/dre/160801889/details/maximized> (acedido em junho de 2021)

<http://www.fam.pt/pt/escola/documentos> (acedido em junho de 2021)

<http://www.fam.pt/pt/escola/planos-curriculares> (acedido em junho de 2021)

<https://www.ipma.pt/pt/educativa/tempo.clima/?print=true> (acedido em junho de 2021)


<https://ppl.pt/lethesembruto> (acedido em setembro de 2021)

https://www.renegagnaux.ch/rampal_jeanpierre/vivaldi_rv_103_pierlot_hongne.html (acedido em maio de 2021)

<https://silo.tips/download/viana-do-castelo-caracterizaao-socio-economica-e-eixos-de-oportunidades-francisc> (acedido em junho de 2021)

Apêndices

Apêndice A - Consentimentos e autorizações assinadas pelos EE



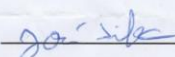
Mestrado de Ensino da Música
Projeto de Relatório de Estágio Profissional (Estudo de Investigação)

Caro/a Encarregado/a de Educação, como finalista do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, ao longo do presente ano letivo, 2020/2021, realizei um projeto de Investigação-Ação que visa trabalhar e desenvolver o Pensamento Crítico dos alunos em contexto do Ensino Profissional de Música, na variante de Percussão. De forma a obter, recolher e arquivar dados para análise, irei necessitar de efetuar registos de áudio e vídeo do/a seu/sua educando/a, ao longo do processo de investigação. Todo o material recolhido estará sobre a proteção de anonimato.

Venho então por este meio solicitar a sua autorização para o efeito.

Agradeço desde já a sua colaboração.

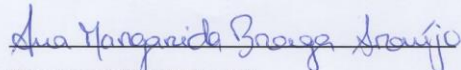
Com os melhores cumprimentos,



(Docente José Silva)

Autorizo

Não Autorizo


(Encarregado/a de Educação)



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Mestrado de Ensino da Música

Projeto de Relatório de Estágio Profissional (Estudo de Investigação)

Caro/a Encarregado/a de Educação, como finalista do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, ao longo do presente ano letivo, 2020/2021, realizei um projeto de Investigação-Ação que visa trabalhar e desenvolver o Pensamento Crítico dos alunos em contexto do Ensino Profissional de Música, na variante de Percussão. De forma a obter, recolher e arquivar dados para análise, irei necessitar de efetuar registos de áudio e vídeo do/a seu/sua educando/a, ao longo do processo de investigação. Todo o material recolhido estará sobre a proteção de anonimato.

Venho então por este meio solicitar a sua autorização para o efeito.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

(Docente José Silva)

Autorizo

Não Autorizo

(Encarregado/a de Educação)



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Mestrado de Ensino da Música

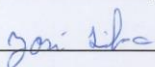
Projeto de Relatório de Estágio Profissional (Estudo de Investigação)

Caro/a Encarregado/a de Educação, como finalista do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, ao longo do presente ano letivo, 2020/2021, realizei um projeto de Investigação-Ação que visa trabalhar e desenvolver o Pensamento Crítico dos alunos em contexto do Ensino Profissional de Música, na variante de Percussão. De forma a obter, recolher e arquivar dados para análise, irei necessitar de efetuar registos de áudio e vídeo do/a seu/sua educando/a, ao longo do processo de investigação. Todo o material recolhido estará sobre a proteção de anonimato.

Venho então por este meio solicitar a sua autorização para o efeito.

Agradeço desde já a sua colaboração.

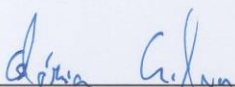
Com os melhores cumprimentos,



(Docente José Silva)

Autorizo

Não Autorizo



(Encarregado/a de Educação)



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Mestrado de Ensino da Música

Projeto de Relatório de Estágio Profissional (Estudo de Investigação)

Caro/a Encarregado/a de Educação, como finalista do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, ao longo do presente ano letivo, 2020/2021, realizei um projeto de Investigação-Ação que visa trabalhar e desenvolver o Pensamento Crítico dos alunos em contexto do Ensino Profissional de Música, na variante de Percussão. De forma a obter, recolher e arquivar dados para análise, irei necessitar de efetuar registos de áudio e vídeo do/a seu/sua educando/a, ao longo do processo de investigação. Todo o material recolhido estará sobre a proteção de anonimato.

Venho então por este meio solicitar a sua autorização para o efeito.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

(Docente José Silva)

Autorizo

Não Autorizo

(Encarregado/a de Educação)

Apêndice B - 1º andamento, Allegro: *mà cantabile* do Concerto para flauta, oboé e fagote em sol menor, RV 103 de António Vivaldi (excerto)

2

[1.] All[egr]o: *mà cantabile*

Flauto

Auobis

Fagotto

10

19

28

37

45

Musical score for measures 45-52. The score is in 3/4 time and B-flat major. It consists of three staves: a vocal line (treble clef), a piano accompaniment (treble clef), and a bass line (bass clef). The vocal line features a melodic line with eighth and sixteenth notes, including slurs and ties. The piano accompaniment is mostly rests, with some chords appearing in the later measures. The bass line provides a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes.

53

Musical score for measures 53-60. The score is in 3/4 time and B-flat major. It consists of three staves: a vocal line (treble clef), a piano accompaniment (treble clef), and a bass line (bass clef). The vocal line continues with a melodic line, featuring slurs and ties. The piano accompaniment has some chords and rests. The bass line continues with a rhythmic accompaniment.

Apêndice C - Guião da entrevista semiestruturada realizada aos professores

Guião de Entrevista – “Desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Profissional da Percussão: Proposta de exercício prático”

Habilitações e carreira do docente

- Quais são as suas habilitações académicas?
- Há quanto tempo exerce a profissão de docente?
- Leciona percussão no Ensino Profissional há quanto tempo? Em que instituição/instituições?
- Quais as Unidades Curriculares que leciona na(s) sua(s) Instituição(ões)?

Características da prática/aprendizagem da percussão

- Como caracterizaria a prática e aprendizagem da percussão?
- Como define a evolução da percussão e do seu papel no panorama musical, ao longo da sua existência?
- Pensa que a realidade pedagógica vigente é adequada à realidade da criação musical atual? Porquê?

Pensamento Crítico em contexto pedagógico

- O que entende por Pensamento Crítico?
- Qual a importância do estímulo do P.C. no desenvolvimento cognitivo do aluno? Porquê?
- De que forma os conteúdos programáticos da(s) disciplina(s) ou projecto educativo evidenciam esta questão?
 - Mesmo não se evidenciando o PC em qualquer tipo de documento disponibilizado pela tutela, o docente tem em consideração a abordagem ao mesmo?
- Quais as tarefas/capacidades mais propícias à utilização do Pensamento Crítico, de um estudante de percussão?
 - O P.C. é trabalhado em contexto de sala de aula, de modo a desenvolver essas capacidades/tarefas? Se sim, de que forma?
- Quais as capacidades a desenvolver, de forma a organizar as inúmeras técnicas e possibilidades tímbricas na execução da percussão e garantir um discurso musical coerente e consciente?
 - De que forma é que essas capacidades são trabalhadas nas suas aulas?
- Desenvolver o domínio da exploração instrumental e a sua consequente aplicação prática será uma ferramenta adequada a tornar o ensino vigente adaptado à realidade artística atual?

Impactos do desenvolvimento do P.C.

- Quais serão os impactos/benefícios a médio e longo prazo nos alunos, do desenvolvimento do P. C. durante o Ensino Profissional da percussão em contexto profissional e quotidiano?

Apêndice D - Transcrição das entrevistas efetuadas aos professores

P1

JS - Antes de mais, obrigado por ter aceite o meu convite. Estou a fazer estas entrevistas aos professores de percussão de quatro escolas Profissionais do Norte, para ter uma visão/consciência pedagógica daquilo que se está a fazer nas Escolas Profissionais desta região. Primeiro, gostaria de saber quais são as suas habilitações.

P1 - Tenho doutoramento, o mestrado em música - performance, tenho especialização em performance na Holanda, creditada como licenciatura e licenciatura na ESMAE (percussão).

JS - Ok, então fez duas licenciaturas.

P1 - Sim e não, lá na Holanda aquilo era uma especialização. Depois aquilo não teve grande correspondência na altura. Estamos a falar de 98, não havia créditos, não havia Bolonha, embora me tenham dado uma equivalência à licenciatura. Mas eu já tinha a da EMAE, portanto, foi indiferente.

JS - Há quanto tempo exerce a profissão de docente.

P1 - Comecei para aí em 89, 90 por aí. Portanto há 30 anos 30, 31 anos.

JS - Neste momento leciona percussão no ensino profissional há sensivelmente quanto tempo e em que instituições leciona?

P1 - Portanto este é o terceiro ano letivo que estou a lecionar na ARTEAM e na Academia de Música de Viana do Castelo.

JS - Quais as unidades curriculares que leciona nessas instituições?

P1 - Neste momento só Percussão (instrumento).

JS - Ok, agora vamos falar dos assuntos basilares da investigação e as características do nosso instrumento, e do seu ensino. Como é que caracterizaria a prática e a aprendizagem da percussão. Eu sei que pode haver muitas coisas para dizer, mas consegue sintetizar e escolher aquelas características mais importantes?

P1 - Distingue-se dos outros instrumentos pela diversidade, antes de mais. O facto de termos que ser competentes num grande número de instrumentos e estilos, obriga a que o tempo, gasto/despendido com a prática do instrumento, seja necessariamente superior aos outros instrumentistas, porque se estudarmos uma hora de cada instrumento, de repente já temos quatro ou cinco horas de estudo e não estudamos nada, porque 1 hora não dá para nada, não é? Portanto, temos essa diferença dos outros instrumentistas, acho que é assim o mais relevante.

JS - Esta próxima pergunta é um bocado relacionada com aquilo que disse. Como é que definiria a evolução da percussão e o seu papel no panorama musical, ao longo da sua existência?

P1 - A evolução da percussão na música erudita ocidental, sim, porque nós temos sempre tendência para pensar que somos o centro do mundo, não é? Este egocentrismo, pensamos sempre em música erudita ocidental.

JS - Sim, mais adaptado à nossa realidade pedagógico-prática.

P1 - A percussão em geral, deu um salto enorme durante o séc. XX, passou de instrumento secundário - secundário e de segunda - para passar a ser um dos instrumentos base e mais importantes na música contemporânea. Portanto, tem-se desenvolvido imenso ao nível de repertório. Há cada vez mais repertório e melhor. Não tanto como seria expectável, como seria desejável, porque infelizmente a percussão ainda sofre muito de uma síndrome circense, que faz com que a percussão seja encarada pela maior parte dos percussionistas, num ponto de vista circense/atlético, do que propriamente musical. O que faz com que muitos percussionistas escrevam para o instrumento. O que quanto a mim é prejudicial para o desenvolvimento da própria percussão. Claro, não estamos a falar de estudos e tal, quando são estudos faz sentido que sejam os percussionistas a escrever, que são os que conhecem melhor o instrumento. Mas, como sabemos, o que não falta aí é percussionistas a fazerem carreira a tocar as próprias obras que escrevem para o instrumento.

JS - De certa forma para mostrar o seu virtuosismo técnico. Não tanto pela música, mas mais pelas capacidades técnicas.

P1 - Sim, muito embora eu ache que a verdadeira razão não seja essa. A verdadeira razão é comercial, é entrar num ciclo vicioso que existe, que é o percussionista que atinge uma certa relevância em termos de performance, portanto, quer fazer muitos concertos e muitos festivais. Primeiro organiza um festival, que é para convidar os outros que organizam

festivais, que é para os outros que organizam festivais o convidaram para ir a esses festivais. Cria-se uma rede de festivais fechada entre aqueles que organizam festivais. No ponto de vista da composição, escrevem música para o instrumento porque essa música vai ser tocada, vai ser vendida e depois, em termos comerciais, funciona, porque é a música que foi escrita pelo próprio. Portanto, em princípio é comercialmente atrativo teres alguém a tocar as próprias obras que escreveu, digamos o original, em vez de estarmos a ouvir as interpretações de segundos ou terceiros. Ouvir o original será, à partida, ou seria à partida, mais interessante. O que resulta numa atitude comercial, acima de tudo, e nada em prol da música. A ideia basicamente é ganhar dinheiro, não é dignificar a música nem fazer com que a música se desenvolva. Os que tem essa preocupação, normalmente, encomendam obras a compositores, que é quem sabe escrever música, não são os intérpretes. Claro que há gente capaz de compor bem (intérpretes), não tem de ser uma linha vermelha intransponível, a verdade é que toda a gente escreve para o instrumento independentemente de saber alguma coisa de composição ou não. E depois a percussão presta-se a muita aldrabice, e a música contemporânea presta-se a muita aldrabice, porque é muito mais difícil avaliar até que ponto é que temos algo escrito com qualidade ou o que é simplesmente uma curiosidade de alguém que resolveu fazer umas brincadeiras. Portanto, isto abre espaço a muita aldrabice.

JS - Agora, pegando no que disse, sobre o papel da percussão ter dado um salto, mais propriamente no panorama da música contemporânea, onde temos um papel muito central com bastante influência, acha que a realidade pedagógica vigente é adequada à realidade da criação musical atual? Porquê?

P1 - Sim e não. Sim porque as competências que os percussionistas têm adquirido na percussão, especialmente em Portugal e especialmente no ensino básico/secundário, é de altíssimo nível. Nós temos um sistema de ensino artístico da música que não há em muitos países e inclusive nos países ditos evoluídos - Alemanha, Inglaterra, Holanda e por aí fora. Portanto, a verdade é que nós temos um ensino básico/secundário muito forte, portanto as competências dos nossos alunos, quando chegam ao 12º, são iguais ou superiores à generalidade dos alunos nos chamados países evoluídos. A diferença depois nota-se ao nível superior, em que há uma certa desaceleração, quando os alunos chegam ao (ensino) superior, em Portugal. Por várias razões, sendo a principal razão a falta de investimento - não há masterclasses, não há instrumentos, não há salas - portanto isso acaba por limitar o desenvolvimento dos alunos, e aí, por comparação, o crescimento dos alunos quando estão nesses países ("ditos evoluídos") é exponencial, muito superior àquilo que acontece em Portugal. Mas também é uma razão social, não é? Em Portugal trabalha-se muito cedo e até agora, tem havido trabalho mais ou menos para toda a gente e isso acaba por se refletir no percurso escolar dos alunos do ensino superior, que geralmente já dão aulas e que não se dedicam a 100% ao estudo. Tal não acontece nos países evoluídos, que já têm um mercado supersaturado e, portanto, qualquer aluno não ambiciona sequer conseguir dar aulas antes de acabar uma licenciatura ou um mestrado. Com sorte, conseguirá depois de ter as habilitações. Em Portugal, infelizmente - felizmente por um lado, claro, porque as pessoas têm trabalho e vão tendo trabalho - do ponto de vista da evolução da percussão em Portugal, acaba por a limitar, acaba por limitar o

desenvolvimento dos alunos de Ensino Superior. Agora, quando perguntavas se a evolução é satisfatória, ou se as competências atingidas são satisfatórias, sim, desse ponto de vista, sim. Por outro lado, não, acho que há uma continuidade numa tendência de hiperespecialização em que as pessoas são bastante competentes a fazer o que fazem, mas depois não têm, nem soft skills de nenhum tipo - não sabem fazer mais nada sem ser pegar no instrumento e tocar 500 notas por segundo - e também não há propriamente uma vivência musical - do ponto de vista de audição e participação. As pessoas têm muitas competências, mas, também fruto da sociedade em que estamos, já não ouvem música, por exemplo - (os alunos) conhecem muitas e não conhecem nenhuma, conhecem excertos de 10 segundos de cada uma. Tudo é visto e ouvido em zapping, ninguém ouve um disco do princípio ao fim, ninguém ouve uma música de princípio ao fim. Portanto, isso é revelador de que não há uma vivência musical e uma intenção musical por parte dos músicos, mas uma vivência mais artesã - o adquirir competências necessárias para se fazer um bom serviço. Como um carpinteiro é capaz de fazer uma cadeira muito bem. Os músicos são cada vez mais carpinteiros a fazer cadeiras - muito bem, cada vez melhor. Demos um salto enorme e ainda bem que aconteceu - mas precisamos agora de dar o salto para um pensamento artístico que não existe na maior parte dos músicos eruditos. E nesse sentido, está incompleto, o nosso (sistema de) ensino está incompleto.

JS - Agora, seguindo um pouco esta narrativa. Falou do pensamento artístico. O que é que entende por Pensamento Crítico?

P1 - O Pensamento Crítico pode ser visto de imensas formas, não é? Do ponto de vista artístico, Pensamento Crítico e Pensamento Artístico são a mesma coisa, não é? Pensamento artístico implica ter conceitos musicais e artísticos e também técnicos, para que se possa ter um pensamento analítico sobre aquilo que se ouve e aquilo que se faz. Portanto, Pensamento Crítico é a capacidade de analisar e ser capaz de destrinçar - ia dizer o bom do mau, mas não queria pôr as coisas nesses termos - o artisticamente válido e o artisticamente inválido. Acho que é, acima de tudo, essa competência que todos os artistas deveriam ter, com todas as limitações que têm. Nós sabemos que historicamente, grandes artistas foram avaliados negativamente por outros - igualmente grandes artistas - e que depois não havia dúvidas quanto à sua qualidade. Mas sendo falível, acho que deve ser usado, apesar de ser falível. Agora, as escolas não estão a preparar os alunos para esse Pensamento Crítico.

JS - Qual será a importância desse estímulo do Pensamento Crítico no desenvolvimento cognitivo do aluno. Se as escolas, efetivamente o trabalhassem, qual seria a importância disso?

P1 - Eu acho que não se pode colocar nenhuma das artes encerradas dentro de uma caixa. As artes, necessariamente, interagem entre si e tem conceitos comuns entre elas. O que tem acontecido na música, fruto dessa hiperespecialização que as pessoas vão tendo, só sabem de música. E depois nunca leram um livro. Eu tive essa consciência com alunos de mestrado de percussão em que perguntei o que é que estavam a ler e cheguei à conclusão que nenhum

deles tinham lido um livro sequer. Mesmo aquilo que eram obrigados a ler para Português, não liam – liam os resumos, as sebatas – portanto, nunca leram um livro. Alguns disseram que tinham lido quando eram miúdos, mas depois, nunca mais leram. Isto é muito grave, quem nunca leu um livro, quem nunca foi a uma exposição de pintura, escultura, nunca viu um filme de autor, quem nunca teve contacto com outras artes que não a música, nunca poderá ser um artista. Pode ser um técnico muito competente, mas nunca vai ter o Pensamento Crítico, nem o pensamento artístico. Só se consegue quando se tem uma bagagem cultural mais extensa e abrangente possível. E as nossas escolas tentam, – porque o sistema está pensado para que nas várias disciplinas isso seja contemplado, no ponto de vista teórico - mas a verdade, é que no ponto de vista prático, o resultado final é este. A escola não está a conseguir fazer o seu papel do ponto de vista da criação, desse ponto de vista do Pensamento Crítico artístico, por variadíssimas razões, mas...

JS – Vou só contextualizar a minha próxima pergunta. De forma a compreender a realidade dos documentos de auxílio ao docente, requeri às restantes instituições de ensino, da Região Norte, abrangidas pela minha investigação, os mesmos (documentos de auxílio ao docente). Após contacto com as instituições, não recebi qualquer tipo de resposta. De forma a complementar as informações necessárias para o meu projeto de investigação, O Pensamento Crítico é evidenciado nos conteúdos programáticos/projeto educativo da escola e de que forma?

P1 – Penso que já respondi a isso naquilo que eu acabei de dizer. A escola, através das várias matérias e dos conteúdos, da forma que está organizada, e mesmo ao nível da competência dos docentes, está bem pensada nesse sentido. Mas depois, a passagem à prática, acaba por não acontecer, porque o tempo não estica, porque eles têm demasiadas aulas, depois há demasiada pressão para eles estudarem o instrumento e tudo o resto fica para trás. E quer dizer, eles (alunos) pensam: “Estar a perder tempo a ir ver uma exposição de pintura, para quê? Não é isso que me vai pôr a tocar a peça que tenho de apresentar ao professor ou no concerto na próxima semana.” Como as pessoas têm pouco tempo e vivem debaixo de uma grande pressão, tomam a opção clara, “apagar os fogos” principais, que é o Instrumento (UC).

JS – O professor tem em consideração a abordagem do PC na sua aula? Se sim, de que forma é que procede?

P1 – Sim, eu tento alerta-los, antes de mais, para este problema, mesmo com os mais novos. Depende da maturidade deles. Claro, nós temos ali alunos que não vale a pena estar a falar destas coisas porque nem sequer pegam nas baquetas sabem, quanto mais ter pensamento sobre o que quer que seja. Mas sim, tento, que do ponto de vista musical, que eles tenham uma certa abrangência de estilos e conheçam o mais possível. Vou estimulando, enviando coisas mais ou menos interessantes do ponto de vista técnico/musical, que sirvam de motivação para eles trabalharem e conhecerem (saberem que existe). Agora, do ponto de vista artístico, tirando aquele projeto que houve com a dança (Lethes em Bruto), não tem

havido da minha parte, grande investimento no sentido de eles terem outro contacto e outra perspectiva artística das coisas. É essencialmente para alertá-los para esta situação. Espero que as outras disciplinas também façam esse papel. Pela minha parte não tenho feito muito, com certeza deveria fazer muito mais, poderia fazer muito mais. Depois, também acabamos por estar debaixo da mesma pressão que os alunos estão, para apresentar resultados. É importante que o aluno entre na orquestra tal, que ganhe o prémio tal, x e y. Nessas situações ninguém lhe vai perguntar se já leu um livro e se já viu uma exposição. Lá está, porque o ensino está vocacionado para o desenvolvimento das competências de artesão e não de artista. E nós (docentes), acabamos por estarmos limitados por isso, se não tivéssemos tanta pressão de avaliações e de apresentar resultados, estaríamos muito mais livres, com mais à vontade para trabalharmos mais esse lado. Acabamos por ser um bocado vítimas do sistema. Claro que isto poderia ser deixado para uma fase posterior da formação dos alunos, ao nível superior, quando já há outra maturidade e no básico e secundário, limitar-se um pouco a ministrar as competências necessárias para se ser um bom artesão. E depois os artistas, serem formados no ensino superior – a realidade é que isso não acontece a maior parte das vezes. São muito poucos os que despertam para um pensamento artístico no ensino superior. Se calhar faz sentido que se comece, desde muito novo, a ter essa atitude e essa abertura para pensar a música como arte e não apenas como uma reprodução.

JS - Na perspectiva do estudante de percussão, neste contexto do ensino profissional, quais acha serem as tarefas ou capacidades mais propícias à utilização do PC?

P1 – Desde logo a escolha do repertório. A escolha do repertório pode ter duas perspectivas. O ponto de vista técnico, desenvolvimento de competências técnicas, ou ter uma perspectiva artística. Ao escolhermos repertório, devemos ter uma perspectiva artística, também. Essa é a primeira. A criação de projetos, especialmente de projetos interdisciplinares - acho que são fontes de riqueza cultural e artística importantes. Destacaria essas duas, no ponto de vista académico, claro. Para além dos muros das escolas, sejam elas quais forem, há muito mais que se pode fazer, não é?

JS – Mesmo a nível performativo, na execução do nosso instrumento, quais seriam as capacidades/habilidades mais propícias ao desenvolvimento do PC? Faço então a próxima pergunta que talvez contextualize melhor e explicita a questão. Durante a minha pesquisa, percebi que o PC, para ser trabalhado, de uma forma mais transversal e universal, primeiro, tinha de ser trabalhado de uma forma específica, ou seja devia estar alicerçada sobre um domínio específico. O domínio específico escolhido para a minha proposta de exercício prático é a exploração instrumental e a sua consequente aplicação prática. Ou seja, é trabalhar o PC perante este domínio específico e tentar perceber se é possível existir transferência de domínios cognitivos para outros problemas/domínios. Quais são as capacidades a desenvolver, no estudante percussionista, de forma a organizar as inúmeras técnicas e possibilidades tímbricas na execução da percussão e conseguir garantir um discurso musical coerente e consciente?

P1 – As competências técnicas são essenciais, claro. Se não tiveres as competências técnicas, não podes, ou dificilmente conseguirás executar aquilo que pensaste/idealizaste. As competências técnicas têm de lá estar.

JS – Mas por exemplo, esta procura tímbrica, este pensamento de várias propostas para a resolução de um determinado problema, de que forma é que se pode trabalhar isto, se é trabalhado em aula, ou não?

P1 – A exploração, através da experiência, a experiência no sentido do experimentar. Sim, isso é essencial e muito ligado, claro, à improvisação, que é uma competência que deve ser trabalhada, mas que desenvolve a audição. Que não é tão facilmente desenvolvida (audição), quando tocamos música escrita. Porque quando tocamos música escrita, temos uma série de preocupações que fazem com que ouçamos menos, quando estamos a ler, quando estamos a usar a memória, são uma série de constrangimentos que fazem com que ouçamos menos. Logo, o nosso pensamento crítico, fica condicionado. Quando improvisamos, estamos mais abertos a ouvir aquilo que estamos a fazer, realmente. Isso seria sem dúvida uma boa estratégia a desenvolver para se ouvir melhor e para ter um PC mais profundo.

JS – Pensa que o trabalho sobre este domínio da exploração instrumental e de pensar criticamente sobre a aplicação prática da mesma, é uma ferramenta necessária para se conseguir chegar a um consenso entre a pedagogia vigente e o estado da arte de hoje?

P1 – Sim, claro, é mais uma perspectiva que ajuda as várias competências - de audição, de interpretação - portanto, acho que é válido que se faça isso no ensino. Para ajudar a que os alunos desenvolvam capacidades interpretativas, também. Que no fundo é o grande objetivo dessa estratégia. Isto do ponto de vista específico do ensino. Agora, do ponto de vista da percussão em geral, não sei. Não me parece que seja válido artisticamente, não vamos começar a tocar Partitas de Bach em woodblocks e cowbells, quer dizer, poder podemos, encarando como uma matéria prima que serve de base para (a exploração instrumental). Agora não podemos dizer que estamos a tocar uma Partita de Bach, estamos a tocar algo inspirado numa Partita de Bach. Assim como podemos pegar num quadro de Dalí, ou num livro de Pessoa, ou Saramago. Aí a postura é exatamente a mesma, para mim. Claro que há uma maior proximidade quando se toca uma Partita de Bach em woodblocks e cowbells, do que quando se está a tocar um quadro de Dalí, acho eu. Haverá uma hipótese mais plausível de que possa ser identificada a obra artística original, quanto à (adaptação da) Partita, do que se for um quadro, livro ou escultura (adaptado musicalmente). Há necessariamente uma proximidade, uma menor distância, uma vez que a matéria prima é o som. Vem do som, parte do som e vai para o som, enquanto os outros não (traduções estéticas visuais em música). Mas do ponto de vista pedagógico, sim, é válido nesse sentido. Como matéria prima para, como fonte de inspiração para.

JS – Agora, em nota conclusiva, assim numa perspectiva mais empírica, quais serão os impactos/benefícios a médio longo prazo nos alunos, do desenvolvimento do pensamento crítico durante o ensino profissional da percussão? Quais serão os benefícios desse desenvolvimento no contexto profissional e no contexto cotidiano?

P1 – Os benefícios são todos, claro, em diversos níveis. Do ponto de vista técnico, quanto maior for a capacidade crítica dos alunos e da autocrítica, também, melhor podem ser do ponto de vista técnico e artístico, podem melhorar mais, podem ganhar em independência em relação aos professores, algo que se está a perder cada vez mais. Os alunos, hoje, cada vez tocam mais (melhor), mas estão cada vez mais dependentes do professor. É um bocadinho antagónico, por um lado há tanta informação, o que poderia fazer com que o professor passasse a ser acessório, porque há tantos tutoriais (bons tutoriais), bons professores a explicar tudo e mais alguma coisa, que não havia antigamente (online). Portanto o professor podia ser algo que se poderia abandonar, mas por outro lado há uma certa infantilização das crianças, dos alunos ao longo dos anos. São cada vez mais infantis e as escolas estão cada vez mais montadas para que eles consigam ter os melhores resultados possíveis, está tudo feito para que o professor lhes dê a papa toda feita, que lhes dê na boca, mastiga por eles, faz a digestão por eles e só têm que chegar ao palco e deitar cá para fora. Isso não é benéfico para eles enquanto seres humanos, enquanto músicos, enquanto artistas... Portanto, o PC, estando ligado à maturidade, acaba por acontecer cada vez mais tarde, também. As pessoas são mais infantis até mais tarde, aos 30 anos é que começam a pensar em sair de casa (com sorte), portanto tudo isso não ajuda a que este pensamento seja implementado a nível do ensino. Depois disso reflete-se artisticamente na vida profissional e no pós período académico. O que as pessoas fazem é o reflexo daquilo que estudaram e das experiências que tiveram academicamente. Portanto, aí, a escola tem uma grande responsabilidade de tornar os alunos cada vez mais críticos e também cada vez mais independentes, mais maduros o mais cedo possível. Mas acho que tem havido um caminhar na direção contrária.

P2

JS – De forma a caracterizar os objetos de estudo, quais são as suas habilitações Académicas?

P2 – Tenho o Mestrado em Ensino pela Católica.

JS - Há quanto tempo é que exerce a profissão de docente?

P2 – Desde (19)98 (há 23 anos).

JS – Leciona no Ensino Profissional há quanto tempo?

P2 – Desde 98.

JS – Exato, começou logo a lecionar no Ensino Profissional. Em que instituição de Ensino é que leciona neste momento?

P2 – Agora estou na Escola Profissional de Música de Espinho.

JS – Quais são as UC que leciona?

P2 – Dou Música de Câmara e Instrumento. Mas dedico-me mais à parte das lâminas no (ensino) básico, dou Música de Câmara no básico e secundário e multipercussão (no ensino secundário).

JS – Como é que caracteriza a prática e a aprendizagem da percussão?

P2 – Eu acho que o nível subiu bastante nos últimos anos. Acho que tocar percussão pressupõe um gosto que as pessoas têm. É como tocar guitarra, é como tocar piano, é como tocar acordeão, é como tocar trompete. As pessoas têm vontade de tocar um instrumento e fazer vida no instrumento. Hoje em dia acho que as escolas estão melhor equipadas, o que é fixe para a prática e para a aprendizagem, porque já é possível ensinar as coisas de uma forma equilibrada – eu lembro-me que dei alunas em escolas que durante 6 anos só tinha uma marimba de 4 oitavas e uma bateria, e tinha que dar o equivalente ao 8º grau do conservatório, o que era impossível. Uma pessoa tinha de estar ali a inventar. Hoje já começa a existir uma consciencialização das escolas, em que levam a percussão a sério nesse sentido, não é só mais uma coisa para trazer muitos alunos. Nas academias, se abres um curso de bateria, tens logo ali “milhares” de alunos a quererem ter aulas de bateria. Não querem estudar percussão, querem ter aulas de bateria – querem tocar um bocadinho. Depois um gajo tem que andar ali a fazer baby-sitter para uns... Mas eu acho que isso tem mudado, porque também há mais informação, a informação é mais fácil de encontrar - é tudo muito rápido. Os miúdos hoje em dia abrem o Youtube, abrem a net e pronto, veem tudo o que querem. Os que têm interesse, são pessoas muito mais informadas. Nos últimos quatro anos, tenho visto uma queda de interesse dos alunos em seguirem o curso de Ensino Profissional, não só em percussão, mas no geral. Eu acho que as pessoas começam-se a aperceber que Portugal é muito pequenino, que as oportunidades são muito poucas, começa a haver gente a mais a tocar – por um lado é muito bom, mas depois o mercado não responde. Estás a formar não sei quantos professores que não vão ter escolas para dar aulas. Lembro-me que haviam anos que, tanto eu como outros colegas, dizíamos que não a 6 ou 7 escolas porque não tínhamos tempo. Agora parece uma luta inglória, anda tudo aí a tentar salvar-se.

JS - Como é que define a evolução da percussão e do seu papel, no panorama musical, ao longo da sua existência?

P2 - Era o que estava a dizer, eu acho que a percussão está a ser cada vez mais levada a sério. Claro que a percussão não tem a mesma história de um de um violino, de um piano, que são instrumentos que têm já um repertório muito estabelecido - nós estamos com um atraso de 200 anos, para aí.

JS - Esta pergunta é mais dirigida ao contexto prático, ao contexto da execução da percussão.

P2 - A nível da prática da percussão, eu acho que se tem desenvolvido coisas bastante interessantes. As coisas têm crescido muito, principalmente com a junção às tecnologias, com a cena da eletrónica, com cena do vídeo, da luz. Para além de ser (percussão) já uma paleta super variada de cores, sons e de objetos. Nós podemos fazer música com tudo, não é? - Eu acho que não são só os percussionistas que podem fazer música com tudo, eu acho que os músicos podem fazer música com tudo. Acho só que as pessoas têm a cabeça um bocadinho presa a alguns preconceitos, que acham que aquilo não é digno - pronto, isso são outras histórias. Mas eu acho que a percussão é sempre, já desde o seu início, muito livre. Se olhares para a multipercussão, quando se começa a estudar, aquilo nem sequer tem definição de instrumentos nem nada, é só alturas, então isso dá-nos logo, desde o início, uma liberdade muito grande para explorar e acho que a percussão tem aproveitado isso da melhor forma. E junta-se a tudo, a gajos que desenham, a pintores, a escultores, a vídeo - não pára, a percussão está sempre a andar, sempre a crescer.

JS - Acha que a realidade vigente do ensino profissional, acompanha essa realidade multidisciplinar e experimental da música atual?

P2 - Na escola onde eu trabalho, sim. Acho que nós procuramos muito isso. Aliás, nós procuramos sempre alguém para dar aulas, que esteja ativo no mundo artístico, alguém que esteja à procura de coisas, que esteja a inovar e tentamos incentivar os alunos a que escolham repertório que os vá forçando a passar por essas experiências todas. Ou seja, fazer obras com eletrónica, ou fazer obras com um gajo a dizer um texto, poesia, ou mesmo ele a dizer texto e a tocar, com um vídeo, a trabalharem as suas próprias faixas - com o *Reaper*, o *Protools*. Nós vamos passando assim uma data de ferramentas para que eles possam depois descobrir várias coisas. O nosso objetivo é dar-lhes um leque muito grande de escolha, para quando chegarem ao 12º ano, saberem - "Ok, gostava de seguir percussão teatral, então não vou para a Metropolitana, que está mais direcionada para orquestra, então vou procurar outra escola". Pronto, adquirirão assim uma direção e um juízo crítico, sobretudo, saberem aquilo que gostam e principalmente aquilo que não gostam. E não transformarem as dificuldades, em coisas que não gostam, que às vezes também acontece. É

difícil, um gajo diz que não gosta, então não aprende aquilo, porque é difícil. Mas depois de passar o difícil, já gosta.

JS – O que é que entende por Pensamento Crítico?

P2 – O Pensamento Crítico, uma parte, foi aquilo que eu disse há bocadinho, a gente tem de saber aquilo que gosta e aquilo que não gosta, e sobretudo tem que ter sempre opinião sobre alguma coisa, mesmo que não a queiramos. O Pensamento Crítico é um pouco isso, é pegares na tua experiência de vida, naquilo que tu sabes e analisares, refletires, pensares e dizeres algo sobre alguma coisa. Por exemplo, o Steven Chick, ter um Pensamento Crítico sobre o Steven Chick, no sentido da performance, da procura – estabeleces e depois partes por aí, dissecas as coisas. Pensamento Crítico para mim é isso, é saber ouvir, saber falar e saber receber, também.

JS – Para si, qual é a importância do estímulo do Pensamento Crítico no desenvolvimento cognitivo do aluno?

P2 - É tudo, nós sem Pensamento Crítico somos papagaios que são treinados. Depende dos níveis, quando eles são mais novos. (Nos) miúdos de 7º, 8º e 9º ano, o Pensamento Crítico tem de ser um bocado doseado com a obrigatoriedade de fazer determinadas coisas, para eles desenvolverem técnica, para desenvolverem depois os músculos e o grip das baquetas, e poderem pegar nas coisas, que é para depois poderem fazer coisas mais interessantes. Aí, quase que tens de os enganar, tens que dizer que fazer rudimentos todos os dias é uma cena muito fixe, e eles têm que o fazer porque se não o fizerem é como não respirar, está tudo ali. Se a tua técnica de caixa não é fixe, o resto também não vai ser fixe, porque te vais rebentar todo, vais ter tendinites e uma data de problemas - não os podes deixar ter uma opinião crítica sobre isso – tens de ser um bocado hipócrita. Mas eles depois percebem. Lá em Espinho temos o curso Profissional desde o 7º (ano), ou seja, eles chegam ao nono, muitos deles, e já sabem se querem ou não querem estudar de uma forma séria percussão. Em cada 5 alunos, seguem 2 – porque os outros perceberam “ok, isto não é só pegar nas baquetas e tocar a *Noite Feliz* ou uma cena qualquer. Pronto, tenho mesmo que estudar, se não este gajo (docente) vai-me partir todo”. Mas o Pensamento Crítico, a partir do secundário, e para a frente, no Ensino Superior, é essencial. Acho que quem não tem Pensamento Crítico sobre as coisas, não faz mais nada a não ser aquilo que lhe mandam fazer, alguém que faz um trabalho tipo em série, pronto, é assim. “Vou tocar o *Porgy and Bess* e mais nada, é o que eu faço bem, pronto!”

JS – O Desenvolvimento do Pensamento Crítico é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo, tentei ter acesso aos Conteúdos Programáticos das Escolas Profissionais da Região Norte, mas não obtive qualquer tipo de resposta. Portanto, queria saber de que forma é que o Pensamento Crítico está evidenciado nos documentos de auxílio ao docente?

P2 – Os nossos conteúdos programáticos são uma base de partituras, de peças e estudos, divididos em áreas: marimba, vibrafone, caixa, tímpanos, etc. E são pensados naquilo que nós achamos que tem de ser as experiências de um músico desde o 10º ao 12º, do 7º aos 12º ou do 7º ao 9º (anos), para que depois eles possam ter aquelas tais ferramentas de que te falava, para depois escolherem o seu caminho. Na verdade, o ensino secundário é muito importante, porque vai-te dar as bases – se não, quando chegas ao Ensino Superior, se não as tiveres, vais ter de as aprender outra vez. Depois já vais entrar desfasado no mundo trabalho em relação aos teus colegas. É aquela coisa da *timeline*, que tem de ser aproveitada. OK, então o Pensamento Crítico é adaptado aos conteúdos programáticos, pensamos sempre naquilo que tem de ser as experiências, e se é um aluno médio ou não. Ou seja, o aluno (médio) - se pensares em valores de 0 a 20, que seja um aluno de 16 - tem um número mínimo de coisas para fazer, imagina, tem que fazer no primeiro semestre 11 peças de marimba, 12 estudos de Vibrafone, caixa tem que fazer 40 (estudos), o mínimo. Depois é tudo adaptado em relação às capacidades e aos interesses de cada um dos alunos. O Pensamento Crítico está explícito na escolha do repertório. Nós partimos do princípio que há repertório obrigatório - quer goste, quer não goste, quer ande a bater com a cabeça, aquilo (repertório obrigatório) tem de o fazer, depois, discutimos, vemos o que é que ele gosta, o que é que ele não gosta, propomos, dizemos “acho que estas peças eram fixes fazeres, estes estudos...”, mas às vezes eles (discentes) dizem “mas eu gostava muito de fazer isto”, e um gajo (docente) diz “ok, está bem” ou então diz “se calhar, ainda não é altura. Se calhar antes de fazeres o *Merlin*, tens de tocar outra coisa, tens de passar por esta peça, esta e esta, por causa da resistência”. Tentar direcionar e haver sempre um diálogo, é isso o Pensamento Crítico. Acho que isso está sempre implícito e explícito nos nossos conteúdos programáticos, sem ter uma rúbrica a dizer “Pensamento Crítico”. Acho que é muito difícil ter isso numa rúbrica. Pensamento Crítico está implícito na educação.

JS – Mas por vezes os docentes querem cumprir programa e esquecem-se que ele cá está (PC) e esquece-se de o trabalhar.

P2 – Eu acho que muitas vezes é causado pelo próprio sistema de ensino. Durante muitos anos trabalhei no ensino profissional e academias. No Ensino Profissional nós trabalhávamos a recibos verdes e tentava sempre ter sempre algum tempo (de serviço) em Academias, que era para ter contrato de trabalho e assegurar algumas coisas. Só que eu nunca queria mais do que o mínimo das horas, porque eu queria ter tempo para estudar, para tocar. E queria mais dar aulas no ensino profissional, porque era onde estavam os alunos que queriam mesmo estudar percussão. Os outros (estudantes em Academias), pronto - uns vão ao ballet, outros vão à piscina, outros vão para a música. Então com o Ensino Articulado, em que a música ficou gratuita, de repente, apanhas 10 ou 15 miúdos, que para eles é igual estar na música ou no ballet. Às vezes, se não consegues chegar a eles e dar-lhes a volta – tentar motiva-los para fazer outras coisas - é mais fácil caíres num caminho de “ok, ele tem que fazer uma peça de caixa, uma peça de marimba e uma peça de tímpanos para a prova”, pronto e passas 3 meses a ver (trabalhar) 3 coisas, porque o gajo nunca estuda em casa. Então tens aulas de meia hora, aquela meia hora por semana - e tens de as levar assim, porque se não ficas maluco. Lembro-me que no primeiro ano andava doido da cabeça,

porque ninguém estudava e eu não percebia. Passava mais tempo da aula a falar, do que a tocar e a perguntar “Então não tens vergonha, vens para aqui, estás a tirar o meu tempo, estás a perder o teu tempo, estás a gastar dinheiro.” Depois tive a felicidade de começar a poder trabalhar mais e neste momento estou fixe, porque também faço a coordenação artística da Escola (Profissional de Música) de Espinho e então estou numa situação que já me permite estar só dedicado ao Ensino Profissional, mas com contrato.

JS - A Escola (Profissional De Música de Espinho), tem uma espécie de legado. Quando se fala em escolas Profissionais, no contexto da percussão, pensamos logo em Espinho. É uma referência. A Costa Cabral também está a começar a crescer, mas lá está, os professores, também são filhos (ex-alunos) da EPME.

P2 - É uma escola pioneira. Eu acho que o Ensino é de qualidade, há muita gente boa a dar aulas, já. Eu fico mesmo contente com isso. Porque ainda tenho o meu trabalho, ainda não me tiraram. Se tirarem o meu trabalho, fico chateado. Enquanto eu conseguir aguentar o meu, tudo bem. Só me faltam 20 aninhos e pronto, depois vou para a reforma e está bom.

JS - Quais as tarefas/capacidades mais propícias à utilização do pensamento crítico de um estudante de percussão?

P2 - A análise de música por exemplo, a audição de música, ir a concertos, ir a masterclasses, tocar com muita gente, fazer projetos diferentes, tocar em orquestra, tocar em quarteto, tocar em cenas de Jazz, mas sobretudo, é viver música. Acho que é a única maneira de desenvolver o Pensamento Crítico. Quer dizer, nós temos Pensamento Crítico todo o dia, tu decides levantar-te da cama de manhã ou não, isso já é um Pensamento Crítico. As tuas ações têm consequências, algumas sabes exatamente quais são, outras não sabes, mas o teu Pensamento Crítico é baseado na tua experiência de tomares essas decisões - de ir para a esquerda ou de ir para a direita. Pois, não sei, o Pensamento Crítico é uma coisa muito abstrata.

JS - É e não é, também é isso que eu quero abordar na minha investigação. O Pensamento Crítico é referenciado em Projetos Educativos, ou como referi anteriormente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, mas nunca é explanatório e concreto.

P2 - Há uma coisa que eu não te cheguei a dizer, eu acho que o Pensamento Crítico tem de ser construtivo. Mesmo que estejas a dizer mal de alguém, tu tens que ser construtivo, mesmo que estejas a dizer que não está a ser bem feito. As coisas não estão a ser bem feitas, porque há uma razão para elas não estarem a ser bem feitas. Não é que aquela pessoa não tenha capacidade para as fazer - começou a estudar muito tarde, porque não estuda em condições ou porque pronto, não sei - acho que o pensamento crítico também tem esse lado: olhares, observares, analisares, filtrares, pesares, ponderares e

construir. Acho que deve ser usado (PC) para construir, nunca para destruir. Destruir é muito fácil, construir é difícil - sempre positivo, é como o Buda, se não... a vida é só uma, uma pessoa não pode estar a desperdiçá-la.

JS - Eu pensava que o Pensamento Crítico se podia trabalhar de uma forma generalizada. Mas, durante a revisão bibliográfica, percebi que para existir transversalidade e transferência de capacidades metacognitivas, de uns problemas para os outros, o PC tem de ser trabalhado de uma forma específica, ou seja, alicerçado sobre um domínio específico. O domínio que escolhi para trabalhar o PC - um domínio muito específico da percussão - foi a exploração instrumental. Quais acha serem as capacidades a desenvolver, de forma a organizar as inúmeras técnicas e possibilidades tímbricas da percussão e garantir um discurso musical coerente e consciente?

P2 - Tu, no fundo, resumiste um músico. É como aprender uma linguagem, sei as letras, sei organiza-las, sei as pontuações, se quiser explicar as coisas de determinada maneira ponho um ponto de exclamação, se quiser fazer uma pergunta ponho um ponto de interrogação, se for assim "já está", ponho um ponto final e faço um parágrafo. Tudo o que é timbre - o que é que define um músico? Um músico é definido pelo som - Há músicos que nós ouvimos e conseguimos distinguir: o Keith Jarrett do Mário Laginha, do Glenn Gould ou o Robert Van Sice do Miquel Bernat e do Jean-François. Quer dizer, tu consegues distinguir muitas das coisas dentro do estilo, primeiro, pelo fraseado e da maneira que as pessoas abordam o instrumento, (segundo) aquilo que tu ouves, a exploração instrumental que cada um de nós faz do nosso instrumento. A percussão é um mundo que as pessoas podem evoluir muito mais rapidamente. Por exemplo, um violinista ou um violoncelista tem outras lutas, passam muito tempo até conseguir tirar som. No nosso instrumento não, é mais imediato, é como um pianista, o pianista toca na tecla e aquilo dá som, o gajo só falha notas se estudar pouco. Não é porque está mais calor na sala e a corda ficou mais laça, etc. Depois tem a ver é connosco, com o músico em si, por isso é que tu ouves aquele pianista e gostas mais, ou gostas mais de ouvir aquele gajo a tocar marimba, ou aquele a tocar vibrafone. Porque, na verdade, o som e o timbre vêm da maneira como ele coloca e utiliza o corpo para tirar o som do instrumento. Na percussão, nós é que somos o som, não é o instrumento - o instrumento ajuda, mas nós é que somos o som. Para mim, na minha perspetiva, a exploração instrumental tem a ver com isso, tem a ver com a maneira como tu dominas o teu corpo, dominas as tuas ações e dominas os teus movimentos, na procura daquilo que tu ouves na tua cabeça e tentas sacar no instrumento - seja num timbalão, seja numa caixa, seja num bocado de cartão, seja numa pedra, seja o que for. Agora técnicas, não te sei explicar muito bem. O que é que queres dizer com técnicas?

JS - Como é que se encontra um consenso entre as técnicas e as inúmeras possibilidades tímbricas que existem na percussão, e a aplicação musical prática coerente e consciente?

P2 - Eu acho que o discurso musical coerente, tem a ver com o músico, não tem a ver com as técnicas. Tem a ver com as escolhas que o músico faz - era aquilo que te estava a dizer. Eu sei as palavras e organizo-as. Se eu disser “pão, faca, manteiga”, tu percebes que eu quero fazer um pão com manteiga, com a faca, mas não está explícito. Se disser “peguei no pão, peguei na faca, passei na manteiga, barrei no pão e comi - estava muito bom”, ok, tu percebes. As coisas estão lá, mas o discurso é diferente. Depois, se comesças a meter microfones e outras coisas, a exploração instrumental toma outra dimensão. O cartão sem estar amplificado tem determinados timbres, mas se puseres um microfone, já triplica, se puseres mais não sei quê, já é não sei que mais, se fores para um sítio com reverberação já é outra coisa, se fores para um sítio seco, etc. Eu acho que a técnica (consenso), pode ser, se calhar, definida como a experiência de cada um tem em adaptar-se ao sítio e ao contexto em que está a tocar e isso vai fazer com que o discurso seja mais ou menos perceptível, ou mais ou menos interessante. Por isso é que há concertos que vais ver, e ao fim de 2 minutos estás com vontade de vires embora. Não é porque ele está a tocar mal, muitas vezes, às vezes é só porque não percebes aquilo que se está a dizer ou já estás farto. E outros, se calhar, vês uma cacofonia do caraças e ficas ali uma hora “wow”, e aquilo é só “tsi pu ka tu” (interjeições). O gajo mexe-se de uma maneira que parece que o som vem debaixo do cotovelo, do sovaco, do dedo, etc. Acho muito difícil definir uma técnica para a cena tímbrica. Nós vamos aprendendo, a tocar mais no centro, mais na ponta, a tocar com os dedos, tocar com uma baqueta de tímpanos, uma baqueta de marimba, uma baqueta de caixa - isso muda logo o timbre. O que eu acho mesmo, que te faz descobrir e desenvolver esse percurso tímbrico, é o tempo que tu passas sozinho a estudar, a explorar e a divertires-te, a improvisar e a curtir. Tu comesças a estudar, vais fazendo coisas e nunca pensas que se calhar, vais poder chegar daqui a 10 anos e estar em cima de um palco a curtir aquilo que tu fazias já há 10 anos atrás, mas fazias fechado numa sala, porque tinhas era de aprender, os *Quartier's*, os *Friedman's*, etc. Só passado 20 anos é que tu percebes esse mecanismo.

JS - Esse tipo de trabalho é incentivado na Escola Profissional de Música de Espinho? A exploração tímbrica e a exploração instrumental? Vi uma Ted Talk do baixista Victor Wooten, em que ele disse algo super interessante “O meu primeiro contacto com a música foi o meu pai me ter dado um baixo e dizer para o experimentar. Estive a experimentar o instrumento durante duas semanas, antes de ter qualquer tipo de abordagem pedagógica”.

P2 - Acho que a única maneira de aprenderes, é fazeres isso. O professor serve para quê? O professor é uma pessoa que tem coisas para te dar, para te orientar. O trabalho é sempre esse, o trabalho é pegar nas coisas e fazer, dantes tinhas de tirar as coisas de ouvido, porque não havia partituras. Há uma geração enorme de músicos que não sabe ler. Não sabe ler uma pauta porque cresceu e aprendeu assim, a ouvir, a sacar as coisas, a tocar de ouvido, a aprender as posições na guitarra sem saber se é um Dó, se era um Ré. Sabia que aquele som estava aqui, o outro estava ali, aquele estava não sei onde. E é tão válido como é agora aprender, isto é uma cena dos tempos (gerações). Eu conheço algumas pessoas dessa geração, continuam sem saber ler e não querem aprender, porque tentaram aprender e começaram a ser menos músicos. Pessoas que nunca viram uma fusa, uma semifusa - pessoas que fazem cenas tecnicamente complicadas - tu mostras-lhe aquilo escrito e eles

bloqueiam. Eu nisso, não sou nada conservador. Eu sigo as minhas aulas e as coisas que eu ensino. Eu gosto é de partilhar coisas, acho que o que nós fazemos, é, crescer pessoas. Não estou ali a formar músicos, formar percussionistas, estou a formar pessoas. Pessoas com sentido crítico, com sentido humano, que saibam estar, que saibam conversar, que saibam partilhar, que saibam ouvir, que saibam liderar, que saibam ser liderados, porque também é preciso saber. Isso é o que me apaixona na música, mesmo. O facto de ser uma linguagem universal torna isso muito mais transversal e podes ir fazer isso para qualquer sítio, não é? Foi isso que me apaixonou, sempre. Tocar sem ter que falar, só tocar. Um gajo começa a tocar e entende-se. Pode ser com um turco, com um árabe, um gajo toca e pronto, já está. E comunicas.

JS – Acha que desenvolver este domínio da exploração instrumental e a sua consequente aplicação prática, poderá ser uma ferramenta viável de forma a adequar o ensino vigente, à realidade atual da música?

P2 – Acho que sim, sem dúvida nenhuma. Mas em todos os instrumentos, não só na percussão.

JS – Em nota conclusiva e numa perspetiva empírica, quais serão os impactos e benefícios a médio/longo prazo do desenvolvimento do Pensamento Crítico, durante o Ensino Profissional da Percussão?

P2 – O impacto do desenvolvimento do Pensamento Crítico, nos alunos do ensino profissional ou em qualquer aluno, é mesmo a melhor formação do aluno como um indivíduo, como uma pessoa consciente das coisas que estão à volta dela e da maneira como ela interage com o mundo que está à volta dela – com as outras pessoas, com os ambientes, com as oportunidades de trabalho, com as dificuldades... Pensamento Crítico, tem de existir, ponto. A gente pode não lhe chamar Pensamento Crítico, pode-lhe chamar intuição, pode-lhe chamar outra coisa qualquer, mas esse pensamento tem de estar lá. Tudo desenvolve isso, mesmo a falta dele e o desinteresse, desenvolve o Pensamento Crítico, é um pensamento de merda. É como estares a falar com uma parede, depois essa pessoa vai assim contra o mundo, é uma parede a bater em todo o lado. Está aqui (o PC), está cá dentro das pessoas, tem que ser, senão a pessoa não consegue ser uma boa pessoa, não consegue estar em harmonia com o mundo e passar uma experiência em condições, aqui nesta vida. Se não tiver esse pensamento, vai perder muito.

P3

JS - O tema da minha tese é O Desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Profissional da Percussão e estou a fazer um pequeno levantamento da realidade pedagógica das Escolas Profissionais de Música da Região Norte. Quais são as suas habilitações académicas?

P3 – Eu tenho uma licenciatura em performance, uma pós-graduação em performance (percussão) e estou neste momento a tirar o Mestrado em Ensino da Música.

JS - Há quanto tempo exerce a profissão de docente?

P3 – Há cerca de dois anos e meio.

JS – Leciona percussão no ensino profissional há quanto tempo e em que instituição/instituições trabalha/trabalhou?

P3 - Há um ano e 3 meses, na ART'J (Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra). Aquilo tem um conservatório, mas a escola profissional chama-se ART'J).

JS – Quais são as Unidades Curriculares que leciona nessa instituição?

P3 – Instrumento e Música de Câmara.

JS – Como é caracterizada a prática e a aprendizagem da percussão?

P3 - Então, o ensino da percussão, eu caracterizo-o como o aprender dos sons, é o aprender do som. Porque lá está, podemos tocar imensos instrumentos. Para mim, o mais importante, para além do ritmo, pulsação e isso tudo, eu acho que é o som, a exploração de sons, no geral. Depois, a nível de colocar em prática e conseguir dominar uma série de técnicas e de instrumentos diferentes – isso é muito único na percussão, obviamente. O que eu tento, com os meus alunos, é não olhar para os instrumentos de peles, apenas como instrumentos de ritmo, pensar em música, no geral. Eu acho que costuma acontecer muito, quando a malta é mais nova, tocar (apenas) o ritmo nos instrumentos de peles e está bom para eles – quando através da música e da textura musical conseguimos, obviamente, fazer música, fazer frases, melodias e essas coisas todas. Para mim, a percussão, é muito a cena da descoberta. Todos os dias podes ter um desafio novo, ter que aprender uma coisa nova, ter que explorar sons novos - é um bocadinho isso.

JS - Como é que definiria a evolução da percussão e do seu papel no panorama musical, ao longo da sua existência?

P3 – A percussão evoluiu muito, obviamente. Se formos a ver há quantidade de anos que existem violinos e isso tudo. A maior parte dos instrumentos de percussão, é tudo mais recente. Evoluiu bastante, acho que cada vez evolui mais. Também acho que os

compositores estão a ajudar muito com isso, a explorar novos tipos de música, adicionando a fita eletrônica, a chamada "percussão teatral". Este tipo de coisas também está a ajudar no desenvolvimento da percussão e obviamente a percussão - instrumento de música contemporânea. Tudo o que é escrito, é muito recente - tem uma linguagem muito diferente do resto dos instrumentos. Acho que está a evoluir e acho que vai continuar a evoluir, porque não estamos restringidos a apenas um instrumento, temos um leque de possibilidades que podem ser exploradas. Ainda há muita coisa a explorar.

JS - Achas que a realidade pedagógica vigente, no contexto do ensino profissional (nível de ensino básico/secundário), é adequada a essa evolução, a essa multidisciplinaridade?

P3 - É assim, acho que essa evolução existe mais em obras que já são de uma dificuldade muito avançada, por norma. A nível desse leque todo e dessa evolução, no ensino profissional, neste caso, acho que acaba por ser um bocadinho mais standard, e não há assim tanta evolução porque, também há uma série de processos que os alunos precisam de passar. Por exemplo, o que eu tento fazer com os meus alunos, no décimo ano, é só para colocar as bases no sítio. Só vemos, por exemplo, os estudos de marimba do Quartier, os estudos de vibrafone do Friedman, os estudos de caixa do Wilcoxon e do Peters, os estudos de tímpanos do Hochrainer. No primeiro ano (do curso secundário), eu tento fazer com que os alunos fiquem com as bases bastante sólidas, que é para depois, quando começarmos no segundo e terceiro ano, a trabalhar repertório, podemos falar só de música e não estar a resolver problemas técnicos e problemas de base, à medida que estamos a aprender as obras. Nesse processo, no 10º ano, eu tento fazer bases e a partir daí tentar falar só de música, porque as bases supostamente, já estão no sítio. Mas a nível de repertório, no Ensino Profissional, eu sinto, cada vez mais, que os alunos estão a chegar a um nível super elevado e a saírem (do Ensino Profissional) num nível muito elevado - isso também ajuda a tocarem obras que estão em constante evolução, obras que estão a ser escritas ainda hoje em dia. Mas ao mesmo tempo, sinto que essa evolução toda - que está a haver no panorama musical da percussão - no ensino secundário, não se nota assim tanta diferença.

JS - O que é que entende por Pensamento Crítico?

P3 - O Pensamento Crítico - aquilo que eu tento também inculcar aos meus alunos - acaba por ser um bocadinho a autonomia. Começa na autonomia para mim, a autonomia de conseguires fazer as coisas, de conseguires resolver os problemas sozinho, ou grande parte dos problemas sozinho e isso é parte de ser um percussionista. Pensamento Crítico, também é, como os resolves/ultrapassas (problemas) e é a maneira, também, de como olhas para a música e como pensas na música. Não é só pegar numa partitura e tocar o que está escrito. Aí não há Pensamento Crítico, não há aquele processo de perceber a música, de descobrir a música e isso tudo. Mas eu diria, principalmente, que o Pensamento Crítico é a autonomia. É o aluno conseguir resolver os problemas e arranjar maneira de os resolver, por muito que pareçam impossíveis na altura.

JS – A minha próxima pergunta vai um pouco ao encontro daquilo que acabou de dizer. Para si qual é a importância do estímulo do Pensamento Crítico no desenvolvimento cognitivo do aluno?

P3 - É o mais importante, no Ensino Profissional, é o mais importante. O Ensino Profissional, eu vejo-o como um ensino de transição. Por norma, quem vai para o Ensino Profissional de Música, quer seguir música. E então, é a transição do conservatório para a Universidade – o que é que eu digo com isto, vou falar um pouco da experiência (académica) que tive. No conservatório, sinto que temos um acompanhamento muito grande por parte dos professores, e o nível de autonomia, por norma, é muito baixo. Os professores é que têm que andar em cima dos alunos para estudar, os professores é que dizem “faz isto, faz aquilo, faz aquele outro”. Depois, chegam à Universidade, e é um bocadinho o oposto, estás um bocadinho por ti, sozinho. Na minha experiência, escolhes o que queres tocar, estudas sozinho e, apresentar as obras aos professores nas aulas, é só para te guiar, para saber se estás no caminho correto ou não - o trabalho é muito autónomo. No Ensino Profissional, acho que é importante haver essa transição do acompanhamento do conservatório - super intensivo, que existe – para deixar os alunos desenvolverem o Pensamento Crítico e começarem a pensar sozinhos. Eu acho que isso é muito importante no Ensino Profissional. Por exemplo, eu gosto sempre que os meus alunos, todos os períodos, escolham uma das obras que querem tocar - isto no primeiro ano (10º ano). No segundo ano (11º ano) duas (obras) e no terceiro ano (12º ano), deixo-os decidir completamente (o repertório). Obviamente, se for uma coisa muito descabida, uma pessoa (docente) orienta, mas tenta que eles desenvolvam essa autonomia e terem noção daquilo que conseguem tocar, de qual é o próximo passo. Escolherem uma obra, não só porque gostam, mas perceberem o porquê de querer tocar aquela obra, ir mesmo à essência - porquê esta, e porque não aquela que também gosto. Acho que é muito isso, no Ensino Profissional, é esse processo de transição.

JS – De que forma é que os Conteúdos Programáticos da disciplina evidenciam a questão do Pensamento Crítico? É evidenciado, como?

P3 – O Projeto Educativo da escola, é colocar os alunos no Ensino Superior, é o grande plano. Os alunos chegam aqui e saem num nível em que possam entrar no Ensino Superior, para seguir música. A nível de percussão, os alunos têm bastantes horas semanais. Têm duas horas de Naípe, duas horas de Música de Câmara, duas horas de Técnica - uma de lâminas e outra de peles – e duas horas de Instrumento – uma de lâminas e outra de peles. Depois, os alunos também trabalham este Pensamento Crítico, o objetivo é ir desenvolvendo-o, porque no 12º ano, os alunos têm de fazer uma PAP – Projeto de Aptidão Profissional. E o objetivo é serem, literalmente, os alunos a fazerem isso (escolha de repertório) e não terem aquela ajuda do professor “olha, porque é que não fazes isto, porque é que não fazes aquilo”. Ser uma decisão deles (alunos) e o professor só estar a orientar e não estar a tomar as decisões desse projeto. E acho que também, cada professor de instrumento, ajuda nesse aspeto do desenvolvimento do Pensamento Crítico e da autonomia ao longo do tempo. É um

processo que se vai desenvolvendo ao longo do curso todo, de modo a que os alunos estejam preparados, tanto para o Ensino Superior, como para esse Projeto (PAP).

JS - Fora essa abordagem mais geral e institucional, nas suas aulas, aborda o PC, se sim, de que forma é que o faz?

P3 - Eu gosto muito quando um aluno toca alguma coisa, e obviamente há ali uma passagem ou outra que é preciso melhorar, ou que musicalmente não está a fazer sentido de acordo com o que está escrito. Eu não gosto de dizer "olha, faz assim". Eu gosto de lhes perguntar "Vamo-nos focar nesta passagem. Como é que melhorarias isto? Achas que está alguma coisa mal? O que é que achas desta passagem? Estás contente com aquilo que estás a fazer? Olha para a partitura, a partitura dá-te algumas pistas, de como poderias fazer diferente". E depois, é um processo quase de descoberta. Sei que ideia é que funcionará melhor, à partida, mas deixo o aluno ir explorando até ele próprio se ir apercebendo, "OK, isto faz mais sentido. Agora que estou a experimentar, isto, faz mais sentido. É por este caminho que vou seguir." Obviamente, se estiver (aluno/a) a escolher o caminho errado, aí orientar - "Não, ora tenta assim" e depois pergunto, "Percebeste porque é que eu disse para tentares desta maneira?" Mas, sempre ser o aluno a descobrir o caminho a seguir, antes de eu o dizer ou confirmar. E gosto muito de, sempre que me foco numa passagem e estamos a explora-la, dizer "toca-me isto de 2 maneiras diferentes", para eles não se focarem logo numa ideia e só experimentarem essa, terem 2 ideias diferentes e ali, no momento, de repente tocaram de 3 maneiras diferentes a mesma passagem. Depois percebem, "Ok, esta não funcionou, esta funcionou" e chegar à conclusão do porquê.

JS - Na perspetiva do estudante de percussão, quais acha serem as tarefas/capacidades mais propícias à utilização do Pensamento Crítico?

P3 - Obviamente, a escolha do instrumento, a escolha de baquetas - esse processo todo de perceber que baquetas é que funcionam e porque é que funcionam, se são todas iguais ou podem ser diferentes. Depois, perceber mesmo o instrumento em si, por exemplo, no vibrafone, se queremos pedal, se não queremos pedal. Em instrumentos de pele, que tipo de sons é que queremos, em multipercussão que tipo de sons é que queremos, que sons é que funcionam. "Aquilo pede um som metálico", tem que ser um triângulo/algum instrumento standard (?), ou podemos ir encontrar os nossos próprios instrumentos. Mesmo o processo de fazer colagens, - como percussionista é super importante - acho que isso também ajuda no Pensamento Crítico e no conhecimento das obras. Ao fazer as colagens, percebemos muito - mesmo só fazendo as colagens percebemos muitas coisas da partitura que se calhar se não as fizéssemos, nos escapavam - porque estamos a olhar para a partitura de uma maneira diferente e já acabamos por a analisar. Mas eu acho que ser percussionista, tem tudo a ver com o Pensamento Crítico, porque todos os dias, a cada peça nova, somos obrigados a ter esse tal Pensamento Crítico, com a abordagem à peça. Porque não é só pegar

no meu instrumento e tocar, ou perceber só como é que a obra funciona em si. É perceber, também, como é que vamos fazer a obra funcionar.

JS – Pegando naquilo que você disse, quanto à procura da instrumentação e do som. De que forma é que o trabalha com os alunos?

P3 – A malta do (Ensino) Profissional, pelo menos aqui, são muito preguiçosos, naquela idade são muito preguiçosos. Então, chegam às aulas, com as mesmas 4 baquetas de sempre, ou duas baquetas de sempre e tocam tudo com as mesmas coisas, começando por aí. E depois, instrumentos, é o que estiver à mão. Não se dão ao trabalho, sequer, naquela primeira fase, de “Ah, vou escolher os instrumentos que gosto mais, que funcionem melhor para a peça.” não, é “Ah, ele pede dois timbalões, tem aqui estes dois, são estes”. Ao início tem de ser a escolha dos instrumentos (prioridade). Só depois de termos os instrumentos selecionados é que podemos ir à escolha das baquetas, para perceber o que funciona nos instrumentos. Nós temos aqui três salas de percussão, uma delas tem a maior parte dos instrumentos, – que é uma sala maior - depois, uma é só de estudo - só tem uma marimba de quatro oitavas e uma caixa - e a outra é a sala onde as aulas de percussão acontecem – que tem um instrumento de cada (marimba, vibrafone, caixa e tímpanos). Eu gosto de ir primeiro com os alunos à sala onde a maior parte dos instrumentos estão e selecionar, por exemplo - se são timbalões - irmos à zona dos timbalões, tocar em todos os timbalões e depois perguntar ao aluno “Quais é que tu gostas mais?” e ele responde “Gosto mais deste”, “Achas que isto ia funcionar na peça que estás a trabalhar e se insere no leque de sons que estás à procura? Tem tudo a ver com a história da obra?” Através daí, criamos o *setup*. Obviamente, o aluno, escolhendo o que gosta mais, sempre de acordo com o que a partitura diz. Depois vamos à escolha de baquetas. Por norma digo à malta para tirar as baquetas todas do saco e tocar uma passagem, por exemplo “Início da obra, toca com essas baquetas. O que é que gostaste? O que é que não gostaste? Pontos positivos e pontos negativos.” E depois ir a uma parte da obra que eu sei que aquelas baquetas em específico, não vão funcionar e depois dizer “ok, será que podemos trocar de baquetas a meio da obra? Será que não? Será que temos de tocar com as mesmas baquetas a obra toda?” E ir por aí. Mas ser tudo um processo de descoberta na aula e não ir já com uma ideia (aluno), nem eu (docente) ir com uma ideia de “Ok, ele vai ter que usar estes instrumentos e tocar com estas baquetas.” Acho que como professor, temos de ter essa mente aberta e não irmos já com as coisas super definidas, porque pode mudar. Eu gosto muito deste processo de descoberta. Se o aluno está a tocar uma obra com uma história muito escura, ou seja, por norma, instrumentos mais graves, e ele até me diz que quer um timbalão mais agudo e justifica “porque eu sinto que isto é um bocado de esperança, no meio de tanta escuridão.” Por isso é que acho importante ter uma mente aberta “ok, gosto da ideia e vamos usar isso”. Eu acho que é um processo de descoberta, tanto para o aluno, como para o professor. Ter uma ideia, mas nunca ter já as palas a dizer “É isto e só assim é que vai funcionar.”

JS – A minha próxima pergunta vai um pouco ao encontro daquilo que acabou dizer. Quais acha serem as capacidades a desenvolver, de forma a encontrar um equilíbrio entre as múltiplas possibilidades tímbricas/técnicas da percussão e um discurso musical coerente e consciente? De que forma é que são trabalhadas na sua aula?

P3 – Esse tipo de exploração dos instrumentos e das possibilidades tímbricas, juntamente com um discurso (musical) coerente? Eu acho que os alunos vão melhorando ao longo dos 3 anos (10^º - 12^º), percebendo o que é que funciona, e o que não funciona, através desse processo de descoberta. Porque às vezes até me dizem (alunos), - pegando naquele exemplo que eu te disse há bocado, sobre os instrumentos de uma peça mais escura - que querem um timbalão agudo e não me sabem dizer porquê, obviamente, aí digo “não vais meter um timbalão agudo, só porque sim. Tens de ter uma ideia do que queres que esse timbalão agudo, transmita. Tem de ser uma ideia coerente.” Eu acho que o aluno acaba automaticamente, ao longo do tempo, por perceber o que é que funciona e o que não funciona, porque como percussionista, enfrentamos esses desafios, num nível diário. Sempre que temos uma peça nova é sempre “la bem, como é que vou fazer isto? Onde é que vou começar? Porque é que vou fazer isto?” Esse processo de descoberta, acaba por ser algo com que temos de lidar diariamente. Ao longo do tempo acho que o Pensamento Crítico dos alunos vai ficando mais coerente e melhor. É como hoje em dia, eu olho para peças que toquei há 2 ou 3 anos e não faria nada daquilo que fiz, nem escolheria os mesmos instrumentos e acho que não tem só a ver com a tal exploração instrumental ou com a decisão de baquetas e essas coisas todas. Acho que também tem a ver com o nível pessoal, onde é que estamos na vida, nessa altura. As decisões alteram-se de acordo, também, com a fase da vida em que estamos. É assim, não te sei bem responder a essa pergunta sem ser com aquilo que já te disse antes, porque é isso que eu sinto. É um processo de descoberta. Os alunos vão aprendendo com o erro. É tentar, “OK, não resulta, então vamos explorar outra situação.” E é um bocado isso que eu sinto, vão desenvolver um pensamento coerente, errando, fazendo más escolhas. E depois, obviamente, serem orientados pelo caminho certo. Mas acho que é das poucas maneiras que há para esse desenvolvimento, que é, dar-lhes a hipótese de escolherem, fazer-lhes perceber quando resulta “ok, foste inteligente na escolha”, quando não resulta “ok, isso não resulta, vamos tentar assim” e depois eles acabam por ir aprendendo, naturalmente.

JS - Durante o meu trabalho de investigação, após uma revisão bibliográfica, decidi efetuar uma proposta prática do desenvolvimento do PC, de forma a responder às minhas perguntas de tese. Durante a revisão bibliográfica, percecionei, que o pensamento crítico pode ser trabalhado, mas para existir transversalidade e transferência de capacidades cognitivas entre um problema e outro, o PC não pode ser trabalhado de forma generalizada/teórica. O PC tem de ser trabalhado de uma forma específica, ou seja, sobre um domínio específico. Durante o meu percurso, enquanto músico e agora, enquanto professor, sempre senti falta de preparação na transição para o ensino superior (mestrado na Holanda), por nunca/raramente existir contacto, em contexto pedagógico, com a exploração instrumental profunda. Pensa que desenvolver o domínio da exploração instrumental e a sua consequente aplicação prática, será uma ferramenta adequada a tornar o ensino vigente adaptado à realidade atual da arte?

P3 – Eu acho que sim, porque, se formos a ver, é tudo uma exploração instrumental. Mesmo em instrumentos como a marimba, há inúmeras possibilidades de coisas que podemos adicionar ao instrumento para mudar um bocado o som de algumas notas, de baquetas, de abafar com o corpo, abafar com panos, esse tipo de coisas todas. Eu acho que sem sombra de dúvida, isso é muito importante. Eu lembro-me, por exemplo, que para mim, também foi um choque quando cheguei a Inglaterra para estudar. Aqui o meu professor dizia-me “faz assim, por que eu quero que soe mais deste género.” E eu cheguei a Inglaterra e a minha professora dizia-me “falta aí uma cor amarela nessa passagem” e outra professora que pensava em paisagens “aqui quero uma onda, aqui quero um rio calmo”, e pensava muito assim. O que eu tento inculcar aos meus alunos, é explicar-lhes o porquê e também já começar a introduzir esta visão da música, não sendo apenas “toca mais piano, mais forte, mexe o braço mais para a esquerda, para a direita”. Pensar um bocado mais com essa exploração instrumental. “Ok, aqui pensa numa rajada de vento” e às vezes eles até perguntam “Numa rajada de vento como assim?” E explicar que é o efeito que importa, o efeito quase visual, que é muito importante. Obviamente isso aplica-se muito, hoje em dia, na parte performativa - que também é super importante. Como eu também fiz a pós-graduação em performance, fiquei com uma noção completamente diferente da que tinha. Obviamente, temos a cena da percussão teatral e esse tipo de coisas que ajuda muito (á performance), mas eu lembro-me de ter aulas com um professor, que dizia “Ok, eu estou a ouvir o que eu quero, mas não estou a ver o que eu quero”. A importância que isso tem, também tento transmitir isso aos alunos. O movimento tem que ser adequado ao que se ouve e ao que queres transparecer, quase que se tem de criar um todo. Se estão a fazer uma passagem, por exemplo, da parte mais grave, para a parte mais aguda da marimba, que tem uma ligadura, o movimento do corpo, de um lado ao outro, tem que demonstrar isso. E o som, obviamente, tem de estar interligado. Mas sim, acho que sim, acho que a exploração instrumental é super importante para a música, para hoje em dia, para o panorama atual e que os alunos têm de ser habituados, desde o Curso Profissional, pouco a pouco a desenvolver essa exploração instrumental. E não é só desenvolver a exploração instrumental, é o gosto pela exploração instrumental. Eu sinto que, muitas vezes, a dificuldade dos alunos é desenvolver a curiosidade para. Não há essa curiosidade pela exploração quase *non stop*, que eu acho que, enquanto percussionista, é essencial. Por exemplo, uma coisa que eu digo aos meus alunos “se for preciso, hoje faço um concerto e amanhã outro, com o mesmo repertório, e posso estar a tocar com instrumentos e baquetas diferentes, porque deu-me uma ideia, fui experimentar, e eu, ‘gosto mais disto, isto funciona, vou trocar.” Mas lá está, o que eu sinto que é mais difícil nos alunos é a curiosidade sem parar. Eles têm curiosidade até estar e depois dali, morreu, “ok, é isto, já fiz a minha exploração instrumental, agora é só tocar o que está escrito.” Mas eu acho que isso também vem com a idade e com o tipo de obras, também. Na universidade, obviamente, o tipo de obras que se toca e a dificuldade, também levam mais essa exploração e essa curiosidade, ser quase como um bem necessário.

JS – Em nota conclusiva e numa perspetiva empírica, quais serão os impactos e benefícios nos alunos, a médio e longo prazo, do desenvolvimento do Pensamento Crítico, durante o Ensino Profissional de percussão, em contexto profissional e quotidiano?

P3 – Primeiro, eu acho que o mais importante é a autonomia. Porque chegam à Universidade e não esbarram com uma realidade nova, na qual, obviamente, os professores são pessoas que tocam e não têm tanto tempo para andarem em cima, e tens de descobrir a maior parte das coisas sozinho. Para mim é o principal ponto, o principal benefício. Obviamente, se desenvolvem a autonomia ao nível da música, isso transmite-se a nível pessoal e no dia a dia dos alunos. Essa autonomia acaba por se transmitir na vida do dia a dia. Acho que isso é o principal ponto, é não serem apanhados de surpresa quando forem para a Universidade - e não saberem como trabalhar sozinhos. Que foi um bocadinho o que me aconteceu na altura, - por isso é que eu tento que isso não aconteça com os meus alunos – eu cheguei à Universidade e estava habituado a escolherem-me sempre as obras, ou seja, tinha as coisas sempre definidas e nunca era eu que definia. Aquele primeiro ano, foi um bocadinho, não saber o que fazer, e tentativa e erro de “Ok, vou tentar tocar isto. Não, é muito difícil, não tenho hipótese, tenho que escolher outra coisa.” E eu acho que os alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e esta autonomia, quando chegam à universidade, já tem as ferramentas necessárias para tomarem esse tipo de decisões. Obviamente que, se calhar não conseguem tomar (as decisões) todas, ainda, mas conseguem tomar a maior parte delas, e as que não conseguem tomar, sinto que ficam indecisos entre duas opções. Obviamente, depois o professor encaminha (o aluno) para a opção correta, mas eu acho que esse é o principal benefício, é não serem apanhados desprevenidos, terem um maior leque de ferramentas para o que os espera, tanto no Ensino Universitário, como no mundo real, enquanto Performers – o mundo real da música. Obviamente, isso depois tem um impacto a nível quotidiano, do dia a dia, muito grande. Porque desenvolvem certa autonomia e certo cuidado. Na ART’], onde dou aulas, há estudo noturno. Os únicos que fazem estudo noturno, são os alunos de percussão - e não é por não ter (acesso aos) instrumentos durante o dia, mas por quererem explorar os sons, por quererem fazer coisas como: leitura juntos, fazer técnica juntos. E esse tipo de coisas acabam por acontecer, também devido a essa exploração instrumental e esse Pensamento Crítico que eles desenvolvem ao longo do tempo, com as escolhas que tem de fazer e com a procura “será que isso é mesmo o melhor, será que isso é mesmo certo?” E isso, obviamente, tem impacto no dia a dia e em todas as decisões que tomam.

P4

JS - Estou a fazer esta série de entrevistas, de forma a contextualizar a realidade pedagógica do ensino da percussão, nas instituições de ensino profissional da região Norte. Quais são as suas habilitações académicas?

P4 – Tenho mestrado em Ensino da Música, na variante de percussão e também licenciatura em performance de percussão.

JS - Há quanto tempo exerce a profissão de docente?

P4 – Nove anos, talvez.

JS - Começou a lecionar logo no Ensino Profissional?

P4 - Sim, foi logo no Ensino Profissional.

JS - Em que instituições é que trabalhou, ou trabalha neste momento?

P4 - Comecei na Academia de Costa Cabral, eles na altura já tinham (ensino) profissional e academia. Depois em 2017 entrei para a ESART e em 2018 para a Escola Profissional de Música de Espinho (como docente).

JS - Quais as UC que leciona nessas instituições?

P4 - Em Espinho, neste momento estou a dar marimba (Instrumento) e estamos a fazer um regime diferente, este ano, de Música de Câmara. Somos vários professores de Música de Câmara, depois, se quiseres, podemos falar um bocadinho sobre essa flexibilização. Na ESART leciono lâminas e Música de Câmara. Na Costa Cabral, faço um bocadinho mais de tudo, vou da iniciação até ao secundário. No Ensino Básico dou aulas de instrumento, em regime articulado e integrado. No ensino profissional, dou instrumento, geralmente (instrumento de) peles - caixa e tímpanos, ou às vezes caixa e vibrafone, principalmente no 10º ano. Isto tem a ver com o facto do Pedro Góis (outro docente da instituição) só tocar com (técnica) Stevens. Então, eu no 10º ano, muitas vezes, dou vibrafone para ensinar-lhes a técnica Burton. A partir do 11º ano, eles (discentes) escolhem (qual técnica utilizar) e depois o professor Pedro consegue acompanhar melhor depois de lhes dar essas bases. Também dou Música de Câmara e Naípe.

JS - Como é que caracterizaria a prática e a aprendizagem da percussão?

P4 - Se calhar vou tentar falar um bocadinho de tudo e se calhar até vou falar de nada. Para mim, o ensino da percussão e também, tendo em conta a minha experiência, de dar aulas desde o regime de iniciação, até ao regime de Ensino Superior, na realidade acho que acabo por abarcar todos os estágios de ensino. E comecei-me a aperceber ao longo dos anos, que em cada momento de ensino, há coisas importantes que os alunos têm de reter. Depois, cada um tem o seu percurso e umas vezes tens que antecipar coisas, outras vezes têm que vir mais tarde. Cada aluno tem o seu percurso e nós temos que os ajudar. Para mim há uma coisa fundamental no ensino, que é perceber o que é importante em cada fase. Comecei-me a aperceber dessa importância - e já vou referir o que é importante em cada fase - porque, ao mesmo tempo que na Costa Cabral, nós muitas vezes no ensino profissional, temos alunos que vêm com o ensino básico (feito) nas nossas mãos e às vezes, vêm alunos de outras escolas fazer provas e na prova percebes que eles têm algumas qualidades e depois (em

contexto de aula) percebes que a substância não é tão consistente. E comesças a tentar perceber o que é importante em cada fase. E o mesmo acontece no Ensino Superior, embora com níveis diferentes. O que é que eu quero dizer com isto, basicamente para mim, no regime de iniciação, as coisas fundamentais, primeiro de tudo, é fazer com que os alunos gostem do que estão a fazer, gostem da música, que gostem de pegar nas baquetas, trabalhar-lhes o ouvido (com) coisas simples – tentar ter uma abordagem que embora seja rígida, sem que eles se apercebam. Ou seja, ser rígido no essencial: na forma deles pegarem nas baquetas, onde tocarem nos instrumentos... Porque se eles adquirirem estas bases de forma natural, mais tarde, isto vai refletir-se no percurso deles. Conheço muitos colegas, que quando chegam ao ensino secundário, vindo de outras escolas, que às vezes tocam já coisa muito avançadas, mas depois não sabem pegar nas baquetas, não sabem tirar som dos instrumentos. Depois têm de voltar atrás no percurso e depois é sempre complicado o aluno perceber isso. O problema é que se a evolução não for consistente e não for bem preparada e delineada, vai chegar a um ponto que não vai dar para avançar mais. No ensino de iniciação, para mim isso é fundamental, depois no ensino básico, para mim, o fundamental, para além daquilo que já falei é introduzir a componente de estudo, ensinar o aluno a estudar, para criar autonomia. Isso para mim é o mais importante num aluno de básico. Porque um aluno que sabe estudar, é um aluno que vai chegar ao (ensino) secundário mais forte e vai conseguir ter mais maturidade para resolver os seus problemas. No ensino profissional, secundário, é começar a introduzir as questões de interpretação - não que antes não introduza, mas de forma mais séria e mais consciente. Na questão do estudo, valorizar cada vez mais a questão da análise da partitura, começar a perceber a partitura para além de tocar as notas. E outras coisas como sonoridades, timbres, começar a entrar nesse caminho. O lado técnico, no ensino profissional, tem de ser muito forte, fazer-lhes perceber que a técnica é importante fazê-la regularmente e não como uma coisa rotineira, mas como algo que tem de ser feito de forma consciente e sempre concentrados naquilo que estão a fazer para perceberem exatamente o que estão a fazer. E outra coisa importante, que é começarem a usar cada vez mais o ouvido, quando tocam, a audição e menos a visão. Ainda chegam muitos alunos que tocam muito, esquecendo-se que o principal órgão da música é a audição. Tu que estás agora a começar a dar aulas, percebes aquilo que estou a dizer. No Ensino Superior, é uma fase que é fundamental a questão da análise, a questão de ir para além do que a partitura transmite, mais pesquisa e mais crítica sobre tudo o que se faz, acho que é basicamente isso. Muito do que eu ensino é muito fruto da tentativa e erro daquilo que fiz enquanto estudante.

JS – Se quiser falar um pouco da vertente prática, enquanto performer, como é que caracteriza a prática da percussão?

P4 – Isso são sempre perguntas complicadas, porque há coisas que são muito fáceis de fazer na prática com o gesto e depois teorizar é sempre mais complicado. Não é uma questão de ter humildade, mas admito que não sei bem responder, porque acho que tudo aquilo que nós fazemos está em constante mutação e não gosto de ter certezas ou dar respostas absolutas, nem tenho isso para te oferecer, porque estou constantemente a mudar a forma de ver as coisas e só assim é que, para mim, faz sentido, estar nesta área. Sobre a prática, eu sou uma pessoa que está sempre à procura de coisas novas, quando faço qualquer coisa,

questiono muito o que faço, cada nota que dou procuro que som é que eu quero para este instrumento, que sonoridade é que eu estou à procura, que baqueta é que pode resultar, estudo as partituras e estou constantemente a pensar. Hoje em dia penso mais do que estudo, na realidade. Por várias razões, primeiro por necessidade, porque já não tenho o mesmo tempo que tinha antigamente para estudar e depois porque procuro outra profundidade e procuro outra relação com a obra. Uma coisa para mim fundamental, é a análise e não é aquela análise formal que fazia nas cadeiras de análise, isso nunca resultou muito comigo, seguir padrões de análise. Geralmente, quando tinha de fazer isso, era muito mau a fazê-lo e aquilo não tinha qualquer tipo de significado para mim – quando eu faço uma coisa, as coisas têm de ter significado, por mais abstrato que possa ser. Então quando eu faço uma análise é sempre de uma forma muito própria e tento sempre colocar-me na pele do compositor e tentar perceber o que é que ele quer dizer com aquele grafismo. Porque, escrever uma partitura é das coisas mais castradoras que existem, porque estás a imortalizar uma coisa que não pode ser imortalizada, é uma matéria viva que tem de ser interpretada. Por isso é que não gosto de me fechar nas partituras e gosto de tentar pensar mais além. Ou seja, “o que é que o compositor quer dizer com isto?”. E pronto, penso muito, imagino muito e sonho muito com aquilo que estou a tocar. Lá está, mais do que toco, hoje em dia, faço muito esse trabalho de imaginar a peça - que tipo de mundo, que tipo de ambiente quero criar. Depois ando ali a divagar muito tempo, a pensar possibilidades e depois tento concretiza-las. A minha prática vem muito disso. Cada vez mais penso e imagino mais do que toco e pratico.

JS – Como é que definiria a evolução da percussão e do seu papel no panorama musical ao longo da sua existência?

P4 – Essa é aquela pergunta padrão, típica, não é. É assim, eu vivo um bocadinho uma realidade, uma dicotomia constante na minha vida, que é estar entre vários mundos a tocar. Não tenho contrato numa orquestra, mas toco regularmente numa orquestra, sou um freelancer, mas que tem a sorte de tocar muitas vezes e com coisas muito diferentes. Por um lado, estou uma semana a fazer Tchaikovsky na orquestra a tocar triângulo, onde estou mais tempo a ouvir, do que a tocar, como por outro lado, na semana a seguir estou nos Drumming a fazer uma coisa em que uma pessoa não pára e com um repertório completamente. Nesse ponto de vista consigo acompanhar, na minha vida, vários períodos da música e perceber qual é a relevância da percussão em cada um desses períodos. Sem dúvida, porque a percussão começou como um instrumento de acompanhamento do ritmo, de base rítmica e aos poucos e poucos, ao longo dos períodos foi crescendo, para começar a ter uma função mais tímbrica, mais de colorir, até assumir partes mais solísticas e mais dominante, hoje em dia. Ou seja, começou como um instrumento de acompanhamento, entretanto com o repertório, tornou-se um instrumento com potencial tímbrico, que mais nenhum outro pode dar, sei lá - tocas uma obra qualquer mais exótica, o instrumento que tem mais potencial de te levar aquele mundo, é a percussão. Tocas uma peça característica de um país e o mundo de instrumentos de uma orquestra que te pode levar a ter um bocadinho mais desse sabor, desse país, é a percussão, portanto, têm sempre esse potencial tímbrico. Hoje em dia está a assumir cada vez mais um papel solístico e eu acho que no futuro vai ter uma papel ainda mais importante, porque nós como somos um instrumento que ainda tem um repertório

altamente limitado, temos todos nós, creio eu, muita abertura para trabalhar com os compositores de hoje em dia e os próprios compositores sentem isso e o desafio de trabalhar connosco (percussionistas) é sempre maior, porque as possibilidades além de serem infinitas, sentem que da nossa parte existe uma vontade de participar na escrita de hoje em dia e na história hoje em dia. O que está a ser escrito hoje, daqui a 100 anos, estarão imortalizadas e não tenho dúvidas que muitas delas sejam para percussão, muito por causa dessa abertura e pelo facto de nós termos menos barreiras e preconceitos do que outros instrumentos.

JS – Pensa que a realidade pedagógica vigente é adequada à realidade da criação musical atual?

P4 – Acho que principalmente na percussão, o tipo de ensino que nós temos, ainda é um bocadinho arcaico. Acho que para ser possível conseguirmos chegar aquilo que era o ideal, além de ter de haver mais investimento, era importante haver uma maior flexibilidade do ensino, que não existe. A flexibilidade acho que era fundamental no nosso ensino. E há escolas em que é possível adaptar e há outras em que é mais complicado. Por exemplo em Espinho, como deves ter falado com o professor Rui, é uma escola muito flexível na forma em que faz projetos. Se a escola vê que um projeto é possível, avança sem problema, não é fundamental cumprires o teu horário - aquela questão rotineira. Se tu achares que deve funcionar de outra forma, sei lá, pode ser aulas em grupo, pode ser, por exemplo, nós este ano temos o projeto de música de Câmara, em que não há ensaios semanais, vai havendo ensaios ao longo do ano e depois, numa certa altura do ano existe uma espécie de um pequeno estágio de uma forma mais intensiva. Há uns anos, agora com esta questão do Covid foi pior, nós estávamos a instituir uma política (de ensino), ou seja, haver um professor convidado por ano que ia duas vezes à escola: esteve lá o Jean Geoffroy, esteve lá o Phillipe Spiesser, ou seja, vir assim alguém muito conceituado e importante e fazer assim uma sessão de e fazer assim uma sessão, durante dois anos, ir lá quatro ou cinco vez à escola, quase como uma tutoria. Pronto, essa é uma escola que tem flexibilidade e quando tu precisas de uma coisa, as coisas aparecem. Agora, no resto das escolas é mais fácil manter uma rotina e acho que isso, no tipo de música que nós queremos fazer, além de ser necessário haver investimento, também é preciso haver flexibilidade (pedagógica), e isso não existe muito nas nossas escolas, nós temos escolas altamente burocráticas.

JS – O que é que entende por Pensamento Crítico?

P4 – Para mim Pensamento Crítico é sobretudo questionar tudo, questionar tudo o que se faz. Como se faz, como se pode fazer e no final chegar a uma conclusão. No nosso caso, sobre as obras – primeiro, perceber o que é a obra; segundo, contextualizar a obra; depois, dentro da obra ir ao detalhe, ir ao micro detalhe e depois encontrar o detalhe dentro da macro dinâmica dentro da obra e relacionar tudo o que fazemos com o resto do mundo, tentar encontrar um ponto de equilíbrio que permita que o que nós fazemos esteja mais envolto da atualidade.

JS – Qual acha ser a importância do estímulo do Pensamento Crítico no desenvolvimento cognitivo do aluno?

P4 - É assim, isso é fundamental, só que há vários níveis de desenvolvimento crítico. Eu não posso exigir ao mesmo aluno de básico, o que exijo a um aluno de secundário e o que exijo a um aluno do ensino superior. Agora, o Pensamento Crítico é uma coisa que devemos estar sempre a usar com os alunos. Ou seja, o aluno toca e perguntar o que é que ele achou da obra, o que é que ele achou da obra, o que é que ele tocou, o que é que pode melhorar, o que é que não pode melhorar. Pôr constantemente o aluno a trabalhar com os colegas, a ajudar os colegas e vice-versa. Isso é uma coisa que em relação à minha geração, e não sei se tu tens sentido isso também, sinto que cada vez mais os alunos fecham-se em casulos, e não trabalham uns com os outros, e trabalhar uns com os outros é fundamental para desenvolverem esse espírito crítico. Ouvirem os outros e perceberem o que é que gostam, o que é que não gostam, o que é que devem usar, o que é que não devem usar. Eu costumo dizer aos meus alunos que eles devem ir ao máximo de experiências possíveis, que mais não seja para dizer coisas que não gostem, ao menos saber o que não gostam, e o que é que não devem fazer, não é? Eu tive muitas experiências dessas em masterclasses de pessoas que eu ia, saía de lá sem aprender nada, mas ao menos saía de lá a saber o que é que não devia fazer. Isso já não era mau de todo. E pronto, sobre o espírito crítico, para mim é muito importante. Isto principalmente nesta fase pós pandemia, que ainda não é pós, mas esperemos que seja brevemente pós, acho que estas questões do estudo conjunto que, para mim, favorecem o espírito crítico, esta cada vez pior. Ainda sobre o pensamento crítico, é fundamental que os alunos vão ver concertos, leiam, vão ver peças de teatro para estimular a sua visão das coisas. É uma coisa que reparo muitas vezes que não acontece. Cada vez menos vêem alunos interessados em fazê-lo. É problemático e tem que nos fazer pensar o que é importante na formação deles.

JS – Como te expliquei no início, estou a fazer estas entrevistas para saber a realidade pedagógica das escolas do Norte. Antes de falar com vocês, enviei um email às escolas, a pedir-lhes conteúdos programáticos, para estudar exatamente isso e saber a realidade pedagógica, e estas entrevistas não são só uma solução para esse problema, mas também um complemento para suportar aquilo que eu irei abordar na minha tese. Então, queria saber de que forma é que os conteúdos programáticos, neste caso, da Costa Cabral, evidenciam esta questão do pensamento crítico e, se evidenciam, como é que o evidenciam?

P4 - Primeiro, evidencia ZERO. Segundo, eu percebo a tua questão e acho que é importante e acho que é importante abordarmos essa parte teórica, mas, para mim, cada vez mais os documentos... eu sei que estás a tirar mestrado e os documentos são fundamentais, mas isso para mim são cadeiras menos importantes. O que é importante... Pá, conheço pessoas que fazem grandes documentos e aquilo bate tudo certo na escrita, mas depois na realidade.... É zero. Eu acho que o importante é cada um de nós consciencializar-se da importância das coisas para o aluno e trabalharmos em função do aluno, cada aluno em específico. Não me

adianta ter um grande conteúdo programático se depois não o sei adaptar a cada aluno, porque eu defino, à partida, que “Ok, este é o conteúdo programático de um aluno de 3º grau”, mas se depois não o consigo adaptar ao aluno que tenho à minha frente, esse conteúdo não serviu de nada. A mesma coisa para o espírito crítico. Há alunos que precisam de um tipo de coisas, outros precisam de outras... Precisamos de ter é a sensibilidade e uma certa empatia para perceber a necessidade e a realidade de cada aluno. Agora, sobre o pensamento crítico, em cada um dos conteúdos programáticos, eu acho que, lá está, está espelhado em zero, mas na realidade, pá, para mim é-me indiferente o que está lá escrito, sinceramente. Mesmo que eu tivesse pensado a 100% no que está lá escrito, no dia-a-dia eu faço o que acho necessário para cada aluno. Aí não transporto o que está escrito no documento, mas sim na minha experiência, que adquiri nos anos todos a estudar. Eu acho que o mais importante – e cada vez mais -, é transmitir aos alunos coisas que não se conseguem escrever nem descrever, que tal como caracterizar o pensamento crítico, mais do que caracterizá-lo, é fazê-lo de alguma forma, não tendo necessariamente que saber justificar como é que o fazes, como é que o alcanças, mas tentar levar o aluno chegar lá pela sua própria forma, porque cada um vai ter a sua forma de o fazer, não é? Nenhuma está certa nem errada.

JS – Eu queria saber, acho que já deste umas pequenas explicações, mas, como é que tu tens em consideração o pensamento crítico ou a abordagem ao mesmo, nas tuas aulas?

P4 – Acho que já falei algumas coisas, não é? Por exemplo, nós em Espinho (agora não temos feito isso, mas antigamente fazíamos todas as aulas), nas aulas de Marimba, cada aluno tem meia hora de aula. Nós fazíamos aulas em grupo, ou seja, um grupo tinha 1h30m de aula, e o que eu fazia era, por exemplo, pôr um aluno a tocar, o aluno acaba de tocar e perguntava sempre a opinião aos colegas, para fomentar um bocadinho esse pensamento e a forma de falar e depois dar-lhes pistas sobre “olha, agora experimenta assim” e ouvirem como tinha soado diferente. Nós, muitas vezes, quando estamos a tocar, esquecemo-nos que a nossa finalidade ao tocar não é tocar para nós, é tocar para quem está a receber, o recetor. A mensagem passa sempre diferente da forma como nós pensamos que está a ser processada, porque estamos a antecipar o que estamos a tocar e não estamos a receber o produto final. Então, é muito importante para um aluno perceber isso. Depois, ao mesmo tempo, é importante trabalhar muito na análise e na perceção da obra no seu todo e não apenas nas notas em si, ou no grafismo, mas ir além disso. “Como é que o material começa? Como desenvolve? Como termina?” Obrigar o aluno a fazer esse pensamento.

JS – A minha próxima pergunta também aborda um pouco o que já disseste: Na perspetiva de estudante de percussão, quais é que achas que são as tarefas/capacidades mais propícias à utilização do pensamento crítico?

P4 – Vamos primeiro à análise, não é? O uso do imaginário, sonhar a música... O que é que eu quero dizer com isto? Conhecer a música e depois imaginá-la constantemente e, dentro da cabeça, de uma forma abstrata, perceber quais são as possibilidades do material

temático; que cor queres tirar, o timbre, a musicalidade que queres tirar... É dessa forma que se pode estimular. A análise, para mim, é fundamental. Outra coisa é a procura tímbrica nos instrumentos de percussão. Nós, muitas vezes, e é uma coisa que eu tento influenciar os alunos a fazer, e que na percussão não se faz muito, é percebermos a possibilidade do nosso instrumento. Nós temos instrumentos altamente limitados. Por exemplo, quando tocamos numa marimba, que é talvez dos instrumentos melódicos mais limitados, pois não tens qualquer tipo de controlo ou, pelo menos, fisicamente, não tens qualquer tipo de controlo sobre a ressonância (aquilo é o que é: tocas num dó central, tem a duração que tem; num dó grave e tem a duração que tem), enquanto que um clarinetista, trompista, violinista, ... consegue a duração que entender, ou um *stacatto* ou *legato* para eles é muito óbvio de fazer. Para nós, aquilo é o que é, na marimba. Mas nós temos ferramentas para, não fisicamente, mas metaforicamente, transmitir coisas diferentes. É aí que eu tento incidir mais com os alunos a partir, principalmente, do ensino secundário, a alcançar. E muito mais no ensino superior. Para mim isso é o fundamental. É aquilo em que nós nos podemos distanciar dos outros, principalmente na percussão, porque isso é uma coisa que ainda é muito pouco trabalhada. Conheço gente que toca muito bem, mas que não pensa, de todo, nessas coisas – como tirar um *stacatto* no instrumento, como tirar um *legato*, como tirar um *tenuto*, sei lá, ... - e procurar, muitas vezes, essas coisas. Lá está, fisicamente, e até às vezes auditivamente, não vão surtir efeito, mas com o tempo vão passar a fazer mais sentido e, por isso, é preciso instigar isso nos nossos alunos, essa procura. Resumindo, o fundamental, para mim, é a análise e esta procura tímbrica, técnica, géstica, porque a percussão está toda associada ao movimento, e isso também tem que ser trabalhado, não como uma finalidade em si, mas como meio para atingir alguma coisa. Para nós, para mudarmos a sonoridade do instrumento, já que não podemos controlá-lo, uma das ferramentas é o gesto.

JS - É engraçado, porque eu criei esta entrevista e parece que te enviei isto e tu estás a seguir exatamente o guião. A minha próxima pergunta é... Vou fazer uma afirmação, acho que já respondeste a esta pergunta, por isso: as capacidades do estudante de percussão mais utilizadas de forma a organizar as inúmeras técnicas tímbricas na execução da percussão e garantir um discurso musical coerente e consciente são: a análise, a ponderação, este sentido reflexivo e este pensamento crítico e aprofundar mesmo tudo, desde a géstica, técnica, sítio, local, organologia do instrumento,... São estas as capacidades que um estudante de percussão tem de desenvolver para chegar a esse consenso musical, de certa forma?

P4 - Para atingir um estado artístico superior, sim. Há outros que não podemos descurar, como a rítmica, a pulsação..., mas mesmo a rítmica, por exemplo, no ensino básico trato de uma forma que não trato no ensino profissional ou superior. O ritmo pode estar escrito de uma forma e ser interpretado de várias, em função do carácter que queres imprimir. É preciso o aluno ter maturidade para perceber isso, portanto, além dessas questões, há outras. A questão rítmica tem um pouco a ver com análise, porque a partir do momento em que analisas o carácter da obra, vais chegar lá, não é? São essas as questões.

JS - A análise e o conhecimento aprofundado de um determinado tipo de coisas, no nosso caso, são imensas coisas: técnica, como o teu instrumento vai responder, como é que o teu instrumento está construído, se tocares aqui como vai soar, ... inúmeras coisas.

P4 – outra coisa que eu não falei e também não tinha a ver com o pensamento crítico, mas que é essencial no percussionista trabalhar é a memória. Eu costumo tentar organizar a memória em várias formas. Quando eu era estudante, principalmente no ensino profissional, era ainda mais perfeccionista do que sou hoje e isso colocava uma enorme pressão em mim para fazer bem. Tive sorte de fazer mais vezes bem do que mal, e quando fiz mal tentei sempre perceber o porquê de fazer mal e aprendi com os meus erros. Eu gosto e procuro, com os meus alunos, fazer perceber que estudar não é só momento de estar em frente ao instrumento, e a memória pode ser trabalhada de várias formas. Usamos a análise para nos ajudar na percepção da partitura, que nos vai ajudar na memória, temos a memória fotográfica, a memória mecânica, que, principalmente num instrumento como a marimba ou o vibrafone, a memória mecânica das alturas é fundamental. E vários períodos da minha vida, até porque não queria estar a tocar muitas horas, fui tentando aperfeiçoar o meu estudo por forma a não ter que estar 5/6/7h a estudar, e fui percebendo que há coisas que são fundamentais. Outra coisa que não disse é que sou muito exigente com os *stickings*, que tem a ver com a questão da memória – eu vejo muitos os alunos, cada vez tenho mais a percepção de quando um aluno é organizado a estudar ou não, pela forma de o fazer. Eu tenho muitos alunos que são capazes de repetir 10 vezes uma passagem e ser 10 vezes diferente. Percebes logo se há ali método ou não. Essa questão da memória foi fundamental trabalhar. Tento trabalhar com o aluno em aula, por exemplo: está a tocar mãos separadas, para ver se sabe o que cada mão está a fazer; dentro das mãos separadas, muitas vezes temos peças em que não estamos a tocar com duas mãos, mas com quatro (com as quatro baquetas, não é?), e cada uma tem a sua voz, e há que perceber se o aluno sabe o que cada uma das vozes está a fazer; muitas vezes simplesmente tiro o instrumento da frente e ponho uma mesa e digo: agora toca a peça, para fomentar a memória mecânica, perceber se a mecânica das mãos já está apreendida; obrigo a fazer essa análise e a estudar por secções e perceber o que acontece em cada uma. Para mim, estas são coisas fundamentais na formação do aluno percussionista. Eu sei que não tem muito a ver com esta questão, mas foram coisas de que me fui lembrando. A escrita do *sticking* para mim é fundamental porque o *sticking* é muito desvalorizado pelos alunos, é uma seca, mas é importante encontrar uma coerência e lógica na forma de fazer *stickings*. A minha forma tem toda a lógica e, esteja a ler à primeira vista, esteja a tocar algo que já toquei anteriormente, sei logo qual é o *sticking* que vou fazer, à partida. Mas foi algo que trabalhei durante anos, criar essa lógica. Quando olho para um gráfico, 90% das vezes já faço o *sticking* final, mesmo estando a ler à primeira vista, porque já vejo formas e as minhas mãos já se adaptam a essa forma. Mas demorou tempo, por isso é que sou bastante exigente com o *sticking*.

JS – Sim, parece que a tua cabeça já lê aquilo, já sabe que tens a alteração, tens a natural, tens que ir buscar outra natural e outra alteração... Na multipercussão, já sabe que tens que ir do esquerdo para o direito, a tua cabeça já assimila que tens que começar...

P4 – Um exemplo: quero articular num instrumento de peles, ou nas lâminas, e quero tocar uma dupla; a dupla que eu vou utilizar vai ser sempre para fora, porque quando faço movimento para fora, obriga-me a articular as duas notas. Legato já será movimento para dentro, seja com a esquerda ou direita, porque é um movimento natural de ressalto. Mas é algo que já nem penso quando toco, é automático. Isto vai dar à questão da géstica a tocar.

JS – Durante a minha revisão bibliográfica (a ler sobre o pensamento crítico, o que era, que formas há de o aprender, de avaliar essa aprendizagem), fiquei a saber que pode ser ensinado, pode ser desenvolvido, mas para ser propício a haver uma transversalidade curricular e transferência de capacidade metacognitivas entre o problema e o outro (utilizar as capacidades cognitivas desenvolvidas do pensamento crítico noutras unidades curriculares ou outros tipos de problemas), temos que trabalhar o pensamento crítico de uma forma específica: tem que estar alicerçado sobre um domínio específico, senão os alunos ficam confusos e não é muito eficaz. O domínio específico que escolhi é o domínio da exploração instrumental na percussão, que é muito próprio da percussão e está muito ligado à realidade artística atual. A pergunta é: Achas que desenvolver o domínio da exploração instrumental e a sua conseqüente aplicação prática é uma ferramenta adequada para tornar o ensino vigente mais adaptado à realidade musical?

P4 - É uma pergunta complicada. Como é que hei de explicar isto?... O que é que tu achas disso? De fechar uma coisa só, neste caso a exploração instrumental?

JS – Percebo o que possas dizer, mas acho que, daquilo que li, e querendo eu a transversalidade, querendo que o aluno seja capaz de aplicar o pensamento crítico em todas as vertentes.... Aliás, uma das perguntas da minha tese é se fomentar o pensamento crítico leva o aluno à autonomia, porque um dos grandes objetivos da minha tese é esse: começar a incutir isso nos alunos e o aluno chegar cada vez mais cedo a uma maturidade e autonomia maiores. Eu percebo a tua questão e o teu problema.

P4 – O que te posso dizer é que isso faz sentido de uma certa perspetiva, mas, por outro lado, torna-se limitador. Percebo o que estás a dizer e vou dar-te um exemplo muito real: estou a dar uma aula e quero que o aluno chegue a um determinado sítio. Vou tentar estimulá-lo a chegar lá sem lhe dar respostas concretas, para que ele procure esse caminho. Eu sei qual é o objetivo final, mas não lhe digo. Crio um guião para ele chegar lá. Há várias coisas que eu quero que ele pense: ritmo, frase, timbre, e que estabeleça uma ordem de prioridades para trabalhar isso. Ok, primeiro – e aí, sim -, essa questão que estavas a falar de limitar só uma questão, neste caso a exploração instrumental, como fomentador do pensamento crítico. Eu quero que ele chegue a um certo resultado, mas, para trabalhar para esse resultado, tem 6, 7 ou 8 vertentes que começam com coisas muito concretas: ritmo, notas, dinâmicas, e depois cada vez mais começa a afunilar e a entrar em questões mais abstratas: expressividade, fraseado, timbre, ... Eu sou capaz de, numa passagem, colocar o aluno a trabalhar algo específico, e vou cada vez mais afunilando e chegando mais ao fundo com o aluno (obviamente depende muito do aluno; alguns alunos só têm maturidade para trabalhar

coisas concretas; outros que, aos poucos e poucos, começas a criar um caminho, como se tivesses um guião: tens um objetivo de trabalhar uma peça em 15 aulas. O teu objetivo na 12ª não vai ser o mesmo que era na 1ª aula, não é?). Eu percebo o que estás a dizer do ponto de vista de ser muito mais efetivo o aluno resolver um problema de cada vez, concentrar-se numa coisa; se começares a divagar muito, começas a dar muita informação ao aluno e vai ser confuso para ele trabalhar. Estabelecer qual é a mais importante, não te consigo dizer .

JS - Não foi essa pergunta que fiz. Não estou a dizer que é mais importante ou não. Lá está, isto é uma proposta prática, neste caso, para a exploração instrumental. O que disseste há pouco de focares num determinado problema, o pensamento crítico é isso mesmo. A problemática que os cognitivistas apontam em trabalhar o pensamento crítico de uma forma generalizada, sem algum tipo de domínio afeto a ele, é os alunos não terem capacidade de ir à memória deles (como falaste há pouco, e muito bem) e ir buscar características dos outros problemas, porque são características super diferentes e não conseguem ver o problema basilar. Na memória deles, não faz sentido nem conseguem ir buscar essas ferramentas. É nesse sentido que digo que o PC é mais eficaz quando te focas num determinado domínio. Quando falaste, por exemplo, da expressão musical, tudo o que lhe é afeto está dentro da coisa e o facto de o afunilares é superinteligente porque, lá está, os alunos vão estar concentrados e não vão divagar, e mais tarde poderão perceber que, tendo este problema e tendo passado por outro problema que, a nível de características possa não ser igual, mas se calhar, a nível profundo, tem muito em comum, por isso vou buscar ferramentas que trabalhei anteriormente para agora. É neste sentido. Quero realmente fazer um exercício prático para avaliar a viabilidade desta problemática.

P4 – Desse ponto de vista, sim, faz mais sentido. Centrares-te numa coisa e crias ao aluno, ao longo do tempo, maior familiaridade com um aspeto que eles vão ter presente na memória. Acho que faz sentido.

JS – Em nota conclusiva, numa perspetiva empírica, da tua experiência enquanto professor e percussionista, quais são os impactos e benefícios, a médio/longo prazo, nos alunos, do PC no ensino profissional da percussão? Tanto em registo profissional, como quotidiano.

P4 – Acabamos sempre por repetir-nos um pouco. Há coisas que para mim são muito fáceis de fazer, mas para explicar... é como aquela conversa do compositor, do grafismo, quando escrevemos algo estamos a criar barreiras que na prática não são bem assim. Quando estamos a dar respostas, posso dar alguma que é diminuta à prática que exerço, até porque, muitas vezes, porque sim, invento coisas para trabalhar com os alunos. Se me perguntares porquê, às vezes é um bocado instintivo. E sempre estudei muito assim. É uma dicotomia grande e, por isso, é que gosto tanto da percussão. Realmente, quando estudo e toco divirto-me muito, porque ao mesmo tempo que tento ser extremamente organizado – e acho que o sou -, tento ser criativo e desorganizado nas ideias apara atingir fins superiores. Sobre a questão, acho que é algo que tem que estar inerente desde sempre, não só no ensino profissional – mas muito importante no ensino profissional, e mais ainda no ensino superior

-, o que faço muitas vezes com os alunos é tentar estabelecer diferentes estágios de aprendizagem de uma peça. Lá está, passo primeiro por um processo em que o aluno tem que apreender o material concreto e palpável na peça e, aos poucos, começo a entrar no que não é palpável, é mais abstrato, e é aí que entra mais o pensamento crítico na obra. Nós temos, enquanto professores, perceber até onde é que aquele aluno concreto consegue chegar. Um aluno do mesmo nível consegue chegar ao nível 12, digamos, enquanto que outros chegam ao nível 6 e naquele momento não dá mais, e tens que ir por outro caminho, ser flexível, para perceber o que precisa naquele momento. às vezes pode precisar de algo tão simples como: vai ver concertos, ouve esta música, vai ver aquilo. São experiências que temos que fazer com os alunos. Cada pessoa é uma pessoa e nós temos que tentar conhecê-la e tirar os dogmas que temos. O PC é fundamental ser instituído em cada aluno, percebendo que cada um tem um nível de pensamento que não é igual ao outro, portanto tens que ir ao encontro do que o aluno tem e do que ele precisa, tentando extrair ao máximo o PC de cada um deles.

JS – Ficou bem assente que o papel do professor realmente deve ser um papel de mudança e, talvez, de combate a esta burocratização e hiperespecialização que é o ensino musical hoje em dia. Quais é que são os benefícios deste desenvolvimento na vida de um aluno, profissionalmente e quotidianamente?

P4 – Acima de tudo, quanto mais PC tiveres, mais autonomia vais ter, melhor vais perceber que nível tens que atingir, quais os caminhos que podes obter, qual deves seguir. Anda sempre tudo à volta do mesmo, na realidade. Já respondi a várias perguntas e vai dar sempre ao mesmo. Cada vez mais, é importante distinguirmo-nos, e nós obtemos essa distinção através do PC e da forma de fazer. Costumo dizer aos meus alunos, principalmente no ensino profissional, visto que eles estão mais importados em fazer 1000 notas por segundo do que uma nota com bom som: “se eu quiser um aluno que toque muitas notas por segundo, vou junto de um construtor civil, dou-lhe duas baquetas e, dentro de uma semana, ele toca rápido”. Tocar bem é diferente. Este exemplo fá-los perceber que o importante é o pensamento crítico, ou seja, o timbre, a sonoridade; isto são conceitos abstratos que demoram o seu tempo a amadurecer, a perceber o que fazem e como fazem.

Apêndice E - Enunciados das Sessões teórico-práticas



Desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Profissional da Percussão – Proposta de Exercício Prático

Sessão Sessão n.º 1 – Avaliação Diagnóstica

- **Explicação sucinta do conceito** – Reinterpretação musical de um excerto de uma obra pré-existente, composta para instrumentos com altura definida, adaptando-a para ser interpretada em instrumentos com alturas indefinidas (sons concretos).
- **Audição e disponibilização da obra a ser adaptada** – Partitura - Excerto do 1º andamento *Allegro: *mà cantabile** do Concerto em Sol m, RV 103 para Flauta de bisel, Oboé e Fagote de A. Vivaldi (primeiros 59 compassos – 1 min.). Gravação áudio - Jean-Pierre Rampal – flauta, Pierre Pierlot – oboé, Paul Hongne – bassoon.¹
- **Distribuição das diferentes vozes** – regime de sorteio: 1ª voz - “flauta”; 2ª voz - “oboé”; 3ª voz - “fagote”; 4ª voz – baixo contínuo (proposta musical por parte do aluno: ritmo, alturas, temas, motivos).
- **Tarefas para a próxima sessão** - análise estrutural da obra e suas características: análise formal; motivos rítmicos/melódicos recorrentes; constituição intervalar; articulação; duração de notas; carácter e agógica (direção/intenção frásica); timbre dos instrumentos originais; proposta de baixo contínuo – a4.
- **Levantamento de disponibilidades** – organização de sessões futuras.
- **Criação de plataforma de contacto à distância**

¹ Publicado por Saarländischer Rundfunk, 1950 - Gagnaux Collection. Copyright Creative Commons, gravado em 1950 por Saarländischer Rundfunk.
[https://imslp.org/wiki/Chamber_Concerto_in_G_minor%2C_RV_103_\(Vivaldi%2C_Antonio\)](https://imslp.org/wiki/Chamber_Concerto_in_G_minor%2C_RV_103_(Vivaldi%2C_Antonio)) (acedido em maio de 2021)



Instituto Politécnico do Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Escola Profissional Artística do Alto Minho

arteam

FUNDAÇÃO ÁTRIO DA MÚSICA

Sessões prático-pedagógicas

- Recolha de material – tarefas requeridas na sessão passada:

- Análise formal;
- Motivos rítmicos/melódicos recorrentes;
- Constituição intervalar (saltos intervalares/graus conjuntos);
- Articulações (legatos/staccatos);
- Duração de notas;
- Carácter e agógica (andamento, tipo de compasso, direção/intenção frásica);
- Timbre dos instrumentos originais;
- Proposta de baixo contínuo do aluno – Voz 4;

- Exploração Instrumental:

- Explorar os instrumentos presentes no setup, em conformidade com as diferentes características musicais do excerto em questão;

- Documentar os resultados da exploração instrumental e criar uma biblioteca de son;
- Efetuar uma primeira proposta de adaptação instrumental.

- **Divulgação de estratégias de exploração instrumental:** Exemplificação prática por parte do docente. Divulgação de biblioteca de obras/compositores/percussionistas que abordem técnicas de exploração instrumental.



Sessões finais

- **Tarefa nº 1** – Encontrar e documentar pelo menos duas alturas diferentes por cada instrumento (lata, duas tábuas, dois tubos e duas garrafas).
- **Tarefa nº 2** – Explorar e documentar técnicas de execução que possibilitem diferentes durações de som por cada instrumento: notas curtas e longas.
- **Tarefa nº 3** – Criar um sistema de escrita e leitura que retrate as alturas e técnicas de execução pretendidas. Criação de uma partitura.
- **Tarefa nº 4** – Efetuar proposta de adaptação musical final, com explicação crítica. O aluno terá de propor uma adaptação musical final e terá de explicitar o porquê de todas as decisões efetuadas.

Apêndice F - Material resultante das Sessões teórico-práticas, documentado pelos alunos

A1 - Análise do excerto musical

2
[1.] All[egr]o: mà cantabile

Flauto
Aubois
Fagotto

tema principal repete oboe 2^{da} tm
repete na flauta *

10
2^{da} * 2^{da}

19
tema secundário
tema secundário

28
Variação do tema A
2^{da}
2^{da}

37
Material temático do tema B
Resposta
tercunho
Motivo Rítmico recorrente desta peça

AV090114 baroquemusic.it
Vivaldi - Concerto RV 103 - Rev: 1.0
CC License BY-NC-ND

Handwritten musical score for three staves, measures 51-53. The score is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The first system (measures 51-53) features a treble clef staff with a melodic line, a middle staff with rests, and a bass clef staff with a rhythmic accompaniment. The second system (measures 53-55) continues the melodic line in the treble clef, with the middle staff showing some rhythmic activity and the bass clef staff providing accompaniment. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

A1 - Outro material resultante das Sessões teórico-práticas

Escola Profissional Artística do Alto Minho

arteam
FUNDAÇÃO ÁTRIO DA MÚSICA

Utilização das baquetas perante a importância das vozes. Tema: baquetas de madeira paraquês 300 mm.

Suspensão de notas

lata - tambores, pratos

Madeira - tambores, pratos, flexionares a baqueta na madeira

Teves - pratos

Sessão 3 - 20/05/21

Investigação em contexto prático – Desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Profissional da Percussão

- Recolha de material – tarefas requeridas na sessão passada:

- Análise formal;
- Motivos rítmicos/melódicos recorrentes;
- Constituição intervalar (saltos intervalares/graus conjuntos);
- Articulação (legatos/staccatos);
- Carácter e agógica (andamento, tipo de compasso, direção/intenção frásica);
- Timbre dos instrumentos originais;
- Proposta do aluno – Voz 4 (compilação dos motivos/"harmonias" em destaque);
- Set up – possíveis alterações.

- Tarefas para a próxima sessão – delimitar secção da obra e:

- Explorar timbricamente os instrumentos presentes no set up. (em conformidade com as diferentes características da secção em questão);
- Trazer uma proposta de adaptação instrumental para a mesma. (tendo sempre em consideração a análise prévia. Exemplo: de que forma posso diferenciar uma linha melódica ascendente em graus conjuntos de uma linha melódica em intervalos díspares).

Altura/distância intervalar

Ritmos ! ! ! ! !

Timbre dos instrumentos

Importância das vozes

Trazer uma proposta de adaptação instrumental

proposta no set up todo
proposta por cada instrumento

A1 - Setup após reorganização



Biblioteca Musical - Rua Cândido dos Reis, 115 - Telefone, 2001435 - 4000 Porto

lata tábua grave tábua aguda gavala grave peia grave gavala aguda peia aguda

na centro da lata na centro da lata esquerda da tábua grave na centro da parte de baixo da tábua grave

na centro da tábua grave na centro da lata esquerda da tábua aguda na centro da tábua aguda

na centro da gavala grave na centro do peia grave na centro da gavala aguda

na centro do peia agudo

A2 - Análise do excerto musical

2
[1.] All[egr]o; *mà cantabile*

Compasso binário simples, *penso no registro*
andamento cantabile, ou seja, com *increscimento e sem ligado de modo a usar os acordes*

Flauto
Aubois
Fagotto

10

19

28


37

AV090114 baroque music.it
Vivaldi - Concerto RV 103 - Rev: 1.0
CC License BY-NC-ND

19. Conf.

Handwritten musical score for three staves, measures 45-53. The score is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The notation includes treble and bass clefs. Several notes and groups of notes are circled in blue ink. A vertical line is drawn between measures 52 and 53, with the handwritten text "Alé aqui" written above it. The page number "3" is located in the top right corner of the score area.

A2 - Outro material resultante das Sessões teórico-práticas



Escola Superior de Artes Aplicadas

Escola Profissional Artística do Alto Minho

arteam

FUNDAÇÃO ÁTRIO DA MÚSICA

7^o m - mediana grave a fino grave
3^o m - " / fino agudo
4^o m - " / fino agudo

Investigação em contexto prático – Desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Profissional da Percussão

Sessão 3 – 20/05/21

- Recolha de material – tarefas requeridas na sessão passada:

- Análise formal;
- Motivos rítmicos/melódicos recorrentes;
- Constituição intervalar (saltos intervalares/graus conjuntos);
- Articulação (legatos/staccatos);
- Carácter e agógica (andamento, tipo de compasso, direção/Intenção frásica);
- Timbre dos instrumentos originais;
- Proposta do aluno – Voz 4 (compilação dos motivos/"harmonias" em destaque);
- Set up – possíveis alterações.

(Lata por correntes em bombas)


(Tipos de boquitas para proenxos motor mais altas Chormónicas)

(Pontes do corpo de boquitas diferentes)

- Tarefas para a próxima sessão – delimitar secção da obra e: 1-19 (Confesso)

- Explorar timbricamente os instrumentos presentes no set up. (em conformidade com as diferentes características da secção em questão);
- Trazer uma proposta de adaptação instrumental para a mesma. (tendo sempre em consideração a análise prévia. **Exemplo:** de que forma posso diferenciar uma linha melódica ascendente em graus conjuntos de uma linha melódica em intervalos díspares).

- Distância Intervalar? (Direitura do instrumento)
- Sonoridade da Oboé (amaciada) (3 propostas) + 2 P. (1^a proposta para cada intervalo) (cantos ou pontos fortes)
- Tema de flauta e o oboé e o repon (aproximar ou não)?
- Duração das Notas (Ten consideração) (semicadência?)
- As mímicas? (3 propostas para o fozes (forma de tocar e instrumentais))



Escola Superior de Artes Aplicadas

Escola Profissional Artística do Alto Minho

arteam

FUNDAÇÃO ÁTRIO DA MÚSICA

*Notas
centas mas finas
fazer com percussão*

Investigação em contexto prático – Desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Profissional da Percussão

Sessão 3 – 20/05/21

- Recolha de material – tarefas requeridas na sessão passada:

- Análise formal;
- Motivos rítmicos/melódicos recorrentes;
- Constituição intervalar (saltos intervalares/graus conjuntos);
- Articulação (legatos/staccatos);
- Carácter e agógica (andamento, tipo de compasso, direção/intenção frásica);
- Timbre dos instrumentos originais;
- Proposta do aluno – Voz 4 (compilação dos motivos/"harmonias" em destaque);
- Set up – possíveis alterações.

- Tarefas para a próxima sessão – delimitar secção da obra e:

- Explorar timbricamente os instrumentos presentes no set up. (em conformidade com as diferentes características da secção em questão);
- Trazer uma proposta de adaptação instrumental para a mesma. (tendo sempre em consideração a análise prévia. **Exemplo:** de que forma posso diferenciar uma linha melódica ascendente em graus conjuntos de uma linha melódica em intervalos díspares).

⊖ Sistema de adaptação de alturas de notas, ou seja, intervalos

⊖ Explorar ou assemelhar o timbre de cada instrumento

- fluência do discurso musical ✓ ▲

⊖ Ritmo, duração de notas - trazer propostas de duração alongada

- Não "copiar" recompre os instrumentos que estão a fazer solos ✓

- Compasso 17, hipótese de divisão da voz, entre mím e a obra

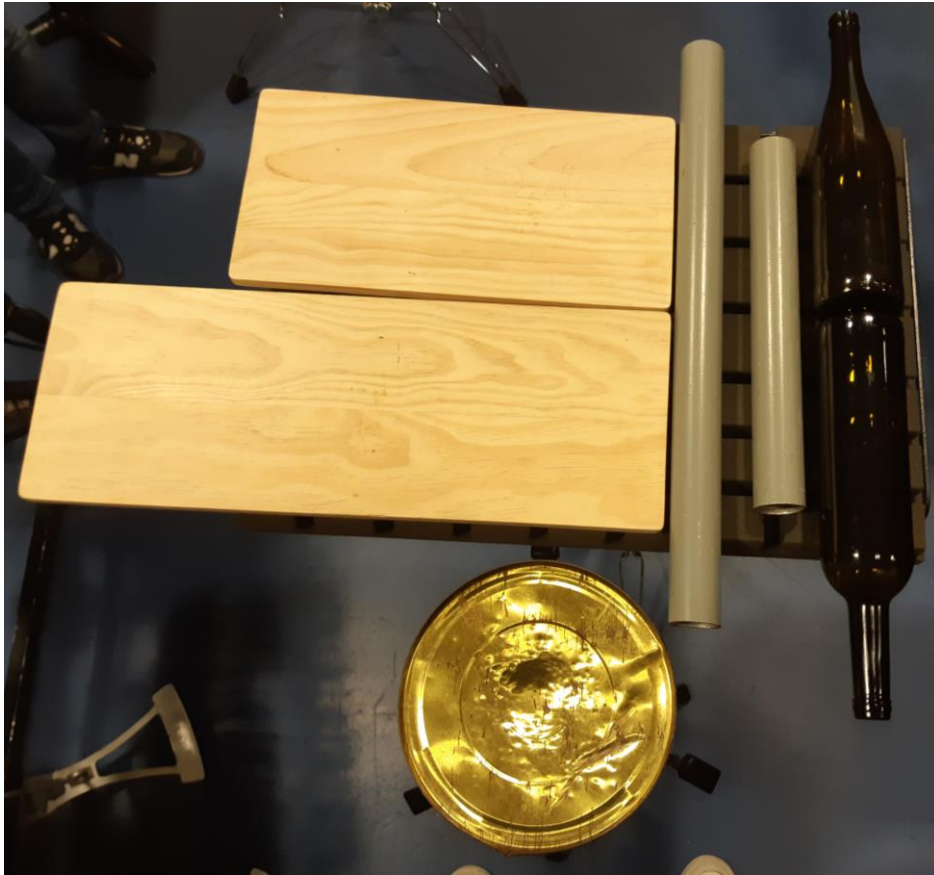
- Hipótese de oitava

1- Sistema de transposição intervalar/alturas.

2- Propostas de prolongamento de duração de notas -> 3 possibilidades

3- Bense no fator timbre -

A2 - Setup após reorganização



A2 - Resultados da exploração instrumental

1- S...

2- S...

Lata:

- deo na boca
- coloca algo dentro e agita $\sqrt{}$
- trêmulo
- trêmulo com variação do local de embudo
- perfusão
- quicela-agite p...
- variação na lata

alturas diferentes

Talno:

- ficção na talno
- ficção feita perpendicular na talno
- trêmulo
- trêmulo com variação do local de embudo da fageta (variação de altura)
- variação ficção na talno

Sua:

- deo com
- tubo agido (experimenta suspenso)
- trêmulo
- perfusão como rec/eco - ficção perfusão

g...

- para para dentro
- perfusão
- trêmulo / com alteração de embudo
- ficção com no...

3- exploração de alturas por cada instrumento

local de embudo / tipo de boquilha / técnica utilizada

A2 - Primeira proposta de reinterpretação musical

Handwritten musical score for the piece "Complicação". The score is written on ten staves. The first staff contains a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second staff contains the lyrics: "Canave Lá / lata / madeira / canino / no fundo / Do / Agude / mi /". The third staff contains the lyrics: "grava / gross / (canto) / (na pente) / aguda / no canto / na parte". The fourth staff contains the lyrics: "sol / ta / 3ª / Dó". The fifth staff contains the title "Complicação" written in a stylized font. The sixth staff contains a guitar chord diagram with fret numbers and arrows indicating finger placement. The seventh staff contains a guitar chord diagram with fret numbers and arrows. The eighth, ninth, and tenth staves are empty musical staves.

A2 - Proposta de reinterpretação/notação musical

Transcrição

The transcription is written on five staves. The first four staves contain vocal lines with lyrics and pitch contour symbols. The fifth staff contains the Taet instrument part.

Staff 1: Sol - Lata - ○ | Lá - Madeira grav no centro - ↓ ○ | Si - Madeira aguda no fundo - ↑ ○

Staff 2: Dó - Madeira grav no topo - ↓ ○ | Ré - Madeira aguda no centro - ↑ ○ | Mi - Ferro Grav - ↓ □

Staff 3: Fá# - Ferro Agudo - ↑ □ | Sol 2 - Garrafa grav no centro - ↓ △ | Lá 2 - Garrafa grav na ponta - ↓ △

Staff 4: Si 2 - Garrafa aguda no centro - ↑ △ | Dó 2 - Garrafa aguda na ponta - ↑ △

Staff 5: Taet

A4 - Análise do excerto musical

2
[1.] All[egr]o: mà cantabile

Flauto
Solo

Aubois
Solo

Fagotto

10

19

28

37

AV090114 baroquemusic.it

Vivaldi - Concerto RV 103 - Rev: 1.0

CC License BY-NC-ND

Handwritten annotations in Portuguese:
- "Atenção: podem no momento de início com o Flauto" (Attention: they can at the beginning with the Flute)
- "Após as primeiras poucas pontas importantes" (After the first few important notes)
- "Solo Flauta" (Solo Flute)
- "Solo Oboe" (Solo Oboe)
- "Solo Baixo até compasso 59" (Solo Bassoon until measure 59)
- "M. toco até compasso 59" (M. toco until measure 59)
- "Continuar a tocar 50a" (Continue to play 50th)

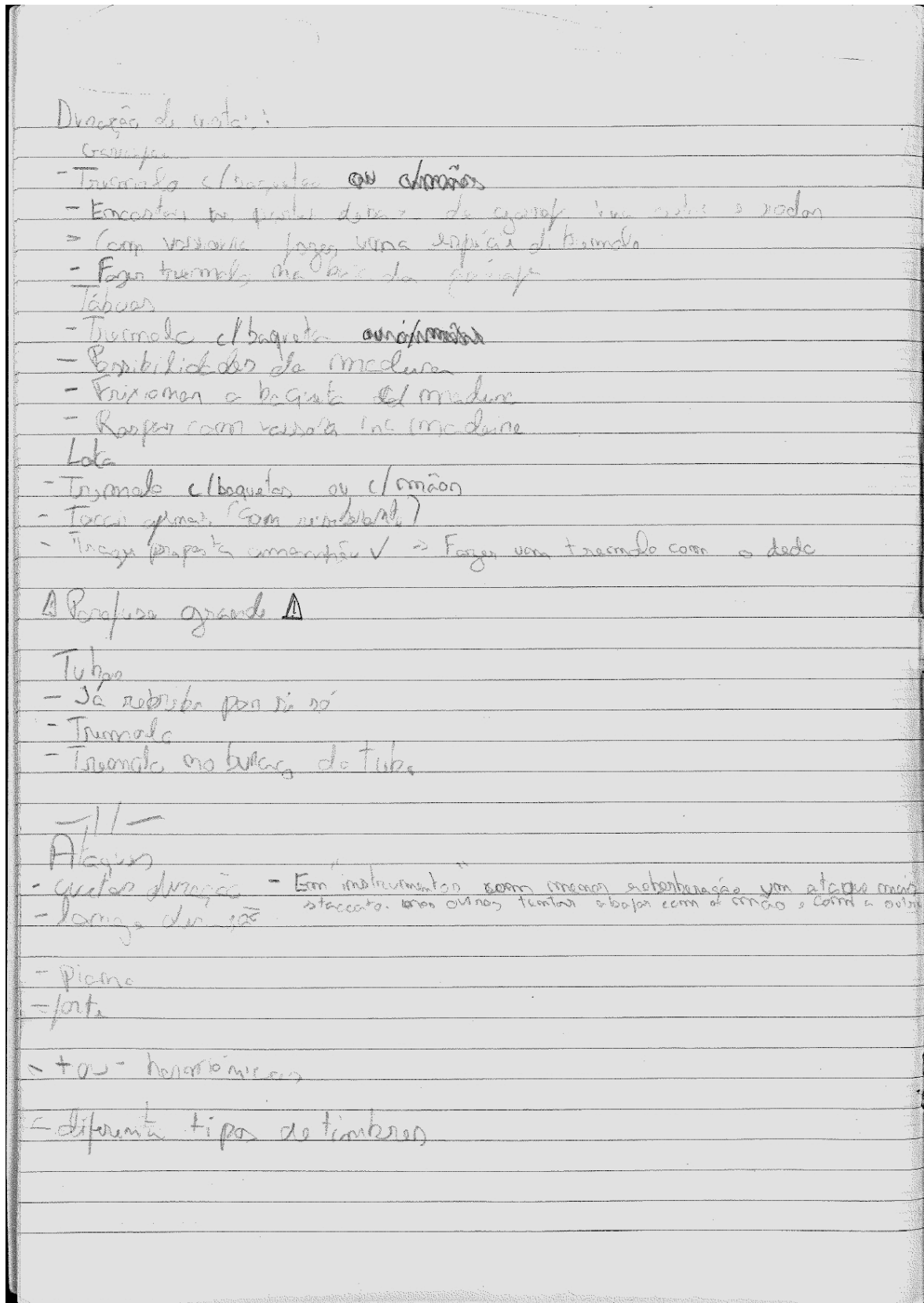
Handwritten musical score for percussion exercise, measures 45-53. The score is written on three staves (treble, middle, and bass clefs) and includes a page number '3' in the top right corner. The notation features various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are several handwritten annotations: a large circle around the first measure of measure 45, a circle around the first measure of measure 53, and a box around the first two measures of measure 53. A vertical bar line is present between measures 52 and 53.

A4 - Proposta de baixo-contínuo

Handwritten musical score for a bass continuo part, consisting of seven staves of music. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing marks. The first staff is marked with a 2/4 time signature. The music concludes with the instruction "Ritmo f. 1/4".

Boa tua, mas boa-fizca!!
digos, considerares peqenas em de saes de outras
viges e de adres, o que tocas ou meo tocas. Bateria o
ritmo original, substitua harmônica e intonicamente a
do curso musical, tendo em consideração a direção e apoios
musical.

A4 - Outro material resultante das Sessões prático-teóricas



Investigação

Tabuas - $\frac{T1}{1}$



Na ponta de tabua / mais grave

No centro de tabua / mais agudo

$\frac{T2}{1}$

Na ponta / mais agudo X

Na centro / mais grave •

Acorda Vibre Agud

Na ponta da tabua

Lata - Na centro / mais grave

Na borda do centro / mais agudo

Gargalo - $\frac{G1}{1}$



Ponta do Gargalo / mais agudo

Centro da gargalo / mais grave

fita cola / arranjar forma de ii

$\frac{G2}{1}$



Tubos ↘

Centro do tubo - T1/R

Recessão das notas

//

Mais curta = Deathstroke

Mais longa = frenalob

Deathstroke

Deathstroke

Frenalob

A4 - *Setup* após reorganização



A4 - Proposta de reinterpretação/notação musical

Pedro P. Guitico 1

LEGENDA

Lata (Sol1) - ○	Tábua grave, som grave na ponta (La1) - ↓	Tábua grave, som agudo no centro (Si1) - ↑	Tábua aguda (Do2) Som grave na ponta ↓
Tábua aguda (Re2) Som agudo no centro - ↑	Ferro ↓ grave (Mi)	Ferro ↑ agudo (Fa)	Garrafa (Sol2) grave na ponta ↓
			Garrafa aguda Som agudo no centro ↑
Garrafa aguda (Si2) Som grave no centro ↓	Garrafa aguda (Do2) Som agudo na ponta ↑		

PARTITURA

