



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Percursos criativos na aula de Música de Câmara: estratégias de composição de repertório próprio

Luís Miguel Fernandes Gaspar Dâmaso

Orientadora

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

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 (Formação Musical e Música de Conjunto), realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

janeiro de 2019

Composição do júri

Presidente do júri

Especialista Natalia Riabova

Professora adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor Carlos Humberto Nobre dos Santos Luiz

Professor adjunto do Instituto Politécnico de Coimbra

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

À minha esposa Hélia e aos meus filhos Henrique e Tomás.

Agradecimentos

Aos meus pais, Isabel e Carlos, por todas as oportunidades que sempre se esforçaram por me proporcionar, pelos valores que me transmitiram e pelo gosto pela música que, desde cedo, me inculcaram.

À minha esposa Hélia e aos meus filhos Henrique e Tomás, verdadeiras razões de ser da minha vida, pela alegria, apoio e entusiasmo que me dedicam dia após dia e também pela paciência que têm para comigo.

À Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, pela disponibilidade e grande amizade inúmeras vezes demonstradas e pela exigente orientação sem a qual teria sido impossível a realização deste trabalho.

À direção pedagógica e artística da EPABI, Professor Pedro Leitão Pais e Professor Francisco Luís Vieira, pelo acolhimento e preciosíssima colaboração que dedicaram às atividades decorrentes do estágio.

Aos meus queridos alunos. Não só aqueles que diretamente estiveram envolvidos nas atividades desenvolvidas durante o estágio, mas também a todos os restantes. Obrigado pelo vosso entusiasmo, empenho e companheirismo.

A todos os bons professores com quem tive a oportunidade e felicidade aprender.

A todos os meus verdadeiros amigos pela amizade sincera que me dedicam.

A Ti, que sem cessar olhas por mim.

Resumo

O presente relatório de estágio apresenta um conjunto de evidências resultantes do processo de estágio levado a cabo no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, constante do plano curricular do Mestrado em Ensino de Música, opção Formação Musical e Música de Conjunto, com o objetivo de refletir o trabalho realizado no decorrer do ano letivo 2017/2018 junto das turmas do primeiro ano do Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão e de Música de Câmara 5, da EPABI-Escola Profissional de Artes da Covilhã.

A fim de evidenciar a perspetiva do professor-investigador, aprendida ao longo do curso de mestrado, este relatório de estágio inclui igualmente um trabalho de investigação que decorre de interrogações surgidas aquando da realização do estágio. Trata-se de um trabalho de investigação de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso, que se debruça sobre a temática da realização de atividades de composição musical nas aulas de Música de Câmara, tendo sido desenvolvido na EPABI.

Apesar de todos os avanços verificados, o desenvolvimento de atividades criativas, como a composição e a improvisação, junto de crianças e jovens é ainda um território bastante negligenciado, privilegiando-se atividades como a interpretação e a audição. Partindo da constatação desta realidade, esta investigação tem os seguintes objetivos: demonstrar que os alunos são realmente capazes de criar composições musicais e perceber qual é o nível de desenvolvimento musical que essas composições logram atingir. Assim, a partir do estudo e análise de composições musicais elaboradas em grupo, as quais foram desenvolvidas, apresentadas e gravadas em contexto de sala de aula, pretende-se mostrar o nível de desenvolvimento musical em que essas mesmas composições se situam, tendo por base o modelo em Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986), sendo este o modelo que serviu de suporte teórico para a análise das composições musicais.

Palavras chave

Composição, Criatividade, Ensino de música, Ensino profissional de música, Música de Câmara

Abstract

The present internship report presents a set of evidences resulting from the internship process carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice course, contained in the curriculum of the Master's Degree in Music Teaching, the option of Musical Theory and Chamber Music, with the objective of reflecting the work accomplished during the academic year 2017/2018 with the classes of the first year of the Course of Instrumentalist of Winds and Percussion and of Music of Camera 5, of the EPABI-Professional School of Arts of Covilhã.

In order to highlight the perspective of the teacher-researcher, learned during the masters course, this internship report also includes research work that stems from questions that arose during the internship. This is a research work of a qualitative nature, in the case study modality, which focuses on the theme of the development of activities of musical composition in the classes of Chamber Music, having been developed in EPABI.

Despite all the advances made, the development of creative activities, such as composition and improvisation, among children and young people is still a largely neglected territory, focusing on activities such as interpretation and listening. Based on this reality, this research has the following objectives: to demonstrate that students are really capable of creating musical compositions and to perceive the level of musical development that these compositions achieve. Thus, from the study and analysis of musical compositions developed in a group, which were developed, presented and recorded in a classroom context, it is intended to show the level of musical development in which these same compositions are situated, based on the Swanwick and Tillman (1986) Spiral Model of Musical Development, being the model that served as theoretical support for the analysis of musical compositions.

Keywords

Composition, Creativity, Music Teaching, Professional Music Education, Chamber Music,

Índice geral

Introdução	1
Parte I, a prática de ensino supervisionada	3
1.1 Caraterização do meio	4
1.2 Caraterização da escola	5
1.3 Caraterização das turmas	6
1.3.1 Caraterização da turma de Formação Musical	6
1.3.2 Caraterização da turma de Música de Câmara	6
1.4 Síntese da prática supervisionada	7
1.4.1 Planificações e reflexões das aulas de Formação Musical	7
1.4.2 Planificações e reflexões das aulas de Música de Câmara	14
1.5 Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada	21
Parte II, trabalho de investigação: Percursos criativos na aula de Música de Câmara: estratégias de composição de repertório próprio	25
2.1 Introdução	26
2.2 Problema e objetivos da investigação	29
2.3 Fundamentação teórica da pesquisa	20
2.3.1 Criatividade, em busca de uma definição	30
2.3.2 Música e criatividade	32
2.3.3 Composição musical, um exercício de criatividade	36
2.3.4 Compor música em grupo	40
2.3.5 A Espiral de Swanwick e Tillman (1986): cognição e desenvolvimento musical	42
2.4 Metodologia adotada	48
2.5 Análise e avaliação das composições segundo a Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986)	49
2.6 Conclusão	58
Bibliografia	61
Anexos	68

Índice de figuras

Figura 1	A transformação metafórica	45
Figura 2	Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman	47
Figura 3	Partitura da composição “Breve dia de Primavera”	50
Figura 4	Partitura da composição “Rondó MC5”	53
Figura 5	Partitura da composição “Pastoral”	54

Índice de tabelas

Tabela 1	Tabela indicativa dos conteúdos abordados em Formação Musical (1º CISP)	7
Tabela 2	Planificação da aula nº 4 de Formação Musical (1º CISP)	8
Tabela 3	Planificação da aula nº 13 de Formação Musical (1º CISP)	10
Tabela 4	Planificação da aula nº 18 de Formação Musical (1º CISP)	12
Tabela 5	Tabela indicativa das obras abordados em Música de Câmara (MC5)	14
Tabela 6	Planificação das aulas nº 31 e 32 de Música de Câmara (MC5)	15
Tabela 7	Planificação das aulas nº 33 e 34 de Música de Câmara (MC5)	17
Tabela 8	Planificação das aulas nº 35 e 36 de Música de Câmara (MC5)	19
Tabela 9	Processo de cognição musical temporal	43
Tabela 10	Processo de cognição musical não temporal	43
Tabela 11	Quadro analítico da composição “Breve dia de Primavera”	52
Tabela 12	Quadro analítico da composição “Rondó MC5”	54
Tabela 13	Quadro analítico da composição “Pastoral”	55

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

EPABI	Escola Profissional de Artes da Covilhã
CIMBSE	Comunidade Intermunicipal Beiras e Serra da Estrela
CBI	Curso básico de instrumento
CICT	Curso de instrumentista de cordas e teclas
CISP	Curso de instrumentista de sopros e percussão
FCT	Formação em contexto de trabalho
TAM	Teoria e análise musical
MC5	Música de Câmara 5
C(L)A(S)P	Composition, literature, audicion, skills, performance
ZDP	Zona de desenvolvimento próximo
ZDR	Zona de desenvolvimento real

Introdução

O presente Relatório de Estágio encontra-se organizado em duas partes. Na primeira, apresentam-se um conjunto de evidências resultantes do processo de estágio levado a cabo no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, constante do plano curricular do Mestrado em Ensino de Música, opção Formação Musical e Música de Conjunto. Esta tem por objetivo refletir o trabalho realizado no decorrer do ano letivo 2017/2018 junto das turmas do primeiro ano do Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão e de Música de Câmara 5, da EPABI-Escola Profissional de Artes da Covilhã.

Igualmente se apresentam fatores que se afiguram fundamentais para uma melhor compreensão e reflexão sobre a prática de ensino supervisionada, como a caracterização do meio e da escola, as caracterizações das turmas de Formação Musical e de Música de Câmara, exemplos de planificações e de reflexões de aulas e ainda uma reflexão final acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. No caso específico da disciplina de Música de Câmara, apresentam-se as planificações e reflexões referentes ao trabalho de construção de repertório próprio desenvolvido com as alunas da turma.

Na segunda parte, a fim de evidenciar a perspetiva aprendida ao longo do curso de mestrado, este Relatório de Estágio inclui igualmente um trabalho de investigação que decorre de interrogações surgidas aquando da realização do estágio. A investigação realizada tem também o propósito de demonstrar a perspetiva que nos foi inculcada ao longo do curso de Mestrado em Ensino de Música, que confere uma grande importância ao papel que o professor deve desempenhar enquanto investigador. Refletindo, questionando e analisando continuamente e criticamente as mais variadas questões do foro educativo, o professor deve ter em sua posse ferramentas que lhe permitam conseguir encontrar respostas inovadoras e eficazes para os diferentes desafios com que se depara. A investigação aqui descrita debruça-se sobre a temática da composição musical, atividade que, conforme se pretende evidenciar, pode ser realizada nas aulas de Música de Câmara do ensino artístico especializado de música. Por fim, serão apresentadas as grandes conclusões da investigação.

Parte I, a prática de ensino supervisionada

1.1 Caracterização do meio

A Covilhã é uma cidade portuguesa com cerca de 37 mil habitantes cujo perímetro urbano é formado por quatro freguesias originárias, Santa Maria, Conceição, São Martinho e São Pedro e por mais seis, Teixoso, Canhoso, Vila do Carvalho, Cantar Galo, Boidobra e Tortosendo que se uniram à cidade quando pelo seu crescimento o perímetro desta se alargou. Principal porta da Serra da Estrela, situa-se na Região Centro de Portugal, distrito de Castelo Branco e é membro da CIMBSE – Comunidade Intermunicipal das Beiras e Serra da Estrela.

O passado da Covilhã remonta aos tempos da romanização da Península Ibérica, quando foi castro proto-histórico, abrigo de pastores lusitanos e fortaleza romana conhecida por Cava Juliana ou Silia Hermínia. Quem mandou erguer as muralhas do seu primitivo castelo foi D. Sancho I que em 1186 concedeu foral de vila à Covilhã. Mais tarde, foi D. Dinis que mandou construir as muralhas do admirável bairro medieval das Portas do Sol. Era já na Idade Média uma das principais "vilas do reino" (Silva, 2018, p. 22), situação em seguida confirmada pelo facto de grandes figuras naturais da cidade se terem tornado determinantes em todos os grandes Descobrimientos dos séculos XV e XVI, Pêro da Covilhã, Beato Francisco Álvares, Mestre José Vizinho, os irmãos cosmógrafos Rui e Francisco Faleiro, são alguns exemplos. Em plena expansão populacional quando surge o Renascimento, o setor económico tinha particular relevo na agricultura, pastorícia, fruticultura e floresta. O comércio e a indústria estavam em franco progresso. Gil Vicente refere na sua obra "Tragicomédia pastoril da Serra da Estrela", a quantidade e a qualidade dos tecidos aqui produzidos, os "muitos panos finos" (Silva, 2018, 25). Como recompensa pela conquista de Ceuta, o Infante D. Henrique recebeu o título de "Senhor da Covilhã" e, já no século XVI, a Covilhã é agraciada com o título de "Notável" pelo Rei D. Sebastião. Na Covilhã se fundaram diversas manufaturas por ordem real, destacando-se a fábrica-escola fundada pelo Conde da Ericeira em 1681 e a Real Fábrica dos Panos criada pelo Marquês de Pombal em 1763. Esta última é agora parte integrante do Museu de Lanifícios, já considerado o melhor núcleo museológico desta indústria na Europa. Atualmente, esta indústria produz por ano cerca de 40 mil Km de tecido, mais do que nunca, sendo que várias empresas têxteis de destaque são fornecedoras de grandes marcas têxteis mundiais (Silva, 2018, p.51).

A Covilhã foi finalmente elevada à condição de cidade a 20 de Outubro de 1870 pelo Rei D. Luís I, por ser "uma das villas mais importantes do reino pela sua população e riqueza". Em 1986, sucedendo ao Instituto Politécnico da Covilhã criado em 1973, é aqui implantada a UBI – Universidade da Beira Interior, frequentada presentemente por cerca de oito mil alunos (Silva, 2018, p. 63).

1.2 Caracterização da escola

A 3 de Setembro de 1992, a EPABI – Escola Profissional de Artes da Covilhã (então Escola Profissional de Artes da Beira Interior) foi criada através de despacho conjunto do Ministério da Educação e do Emprego e Segurança Social, tendo como entidades promotoras o Conservatório da Covilhã e a Câmara Municipal da Covilhã. A instituição tem autonomia pedagógica, administrativa e financeira e leciona níveis de formação II e IV. Ministra, no ano presente ano letivo 2017-2018, o curso Básico de Instrumento (CBI), correspondente ao nível II e os cursos de Instrumentista de Cordas e Teclas (CICT) e de Sopros e Percussão (CISP), correspondentes ao nível IV, nas opções de acordeão, piano, violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo, guitarra, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, saxofone, trompete, trombone, trompa, tuba e percussão, sendo frequentada por mais de cem alunos.

A EPABI, de acordo com os princípios definidos para o ensino profissional, oferece um sistema de ensino modular que permite ajustar a aquisição de conhecimentos às capacidades, tempos e necessidades de cada aluno. A conclusão do CBI ou do CI é aprovada depois de o aluno ter concluído todos os módulos das diversas disciplinas do plano curricular, da PAP (Prova de Aptidão Profissional) e da FCT (Formação em Contexto de Trabalho) com um aproveitamento igual ou superior a 10 valores numa escala de 0 a 20. Aquando da conclusão do CBI é dado ao aluno um certificado profissional de nível II (equivalente ao 9º ano de escolaridade) e ao aluno que termina o CICT ou o CISP é dada a qualificação profissional de nível IV (equivalente ao 12º ano de escolaridade).

Setenta e dois dias depois da sua entrada em funcionamento, os alunos fizeram a sua primeira apresentação pública. Num jornal da região escreveu-se: "esperava-se que os alunos já afinassem algumas notas mas, para surpresa geral, fizeram música. Simples, mas música." (Costa, 1992, p. 27)

Ao longo da sua existência, para além das atividades de ensino/ formação nas três áreas do plano de formação, sócio-cultural, científica e artística, destacam-se prestigiantes atuações das Orquestras e grupos de Música de Câmara da EPABI, em palcos nacionais e no estrangeiro que confirmam a instituição como agente dinamizador cultural.

Desde a sua criação, a EPABI já formou muitos alunos que são hoje profissionais de reconhecido mérito artístico e educacional no panorama musical nacional e internacional.

1.3 Caracterização das turmas

1.3.1 Caracterização da turma de Formação Musical

A turma é constituída por nove alunos, quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino, todos eles alunos do primeiro ano do CISP – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, com idades variáveis entre os quinze e os dezanove anos. Refira-se que apenas dois destes alunos são oriundos da Covilhã ou do seu concelho, sendo que os restantes são provenientes de: Pico (Açores), dois alunos; Castelo Branco, um aluno; Idanha-a-Nova, dois alunos; Guarda, uma aluna e Almeida, uma aluna; O docente da disciplina é o docente estagiário, funcionando a aula às 5^{as} feiras, entre as 10:05' e as 11:05'.

De acordo com o plano curricular do curso supra mencionado, a disciplina que mais se assemelha à disciplina de Formação Musical é TAM – Teoria e Análise Musical. Como é evidente, esta disciplina exige um elevado grau de pré requisitos decorrentes da frequência de aulas de Formação Musical. Constatando-se que nem todos os novos alunos que ingressaram na EPABI dispunham dos conhecimentos suficientes que lhes permitissem ter um desempenho positivo em TAM, bem como alguns alunos que já tendo frequentado a EPABI foram evidenciando algumas dificuldades na disciplina de Formação Musical presente no plano curricular do CBI, entendeu a direção da escola criar uma hora semanal destinado precisamente ao apoio de todos estes alunos.

Relativamente às opções instrumentais dos alunos elas são as seguintes: três alunos de trompete, três alunos de saxofone, uma aluna de fagote, uma aluna de flauta transversal e uma aluna de percussão.

1.3.2 Caracterização da turma de Música de Câmara

A turma de Música de Câmara 5 é constituída por três alunas. A aluna de idade mais elevada tem dezoito anos, é natural da Ilha do Pico, Açores, é instrumentista de flauta transversal, ingressou na EPABI no presente ano letivo 2017/2018 e frequenta o primeiro ano do CISP – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão. A aluna instrumentista de oboé tem catorze anos, é natural da Covilhã e frequenta a EPABI há três anos, estando prestes a concluir o CBI – Curso Básico de Instrumento. A aluna mais nova tem treze anos, é natural da Covilhã, é instrumentista de violoncelo e encontra-se no segundo ano do CBI.

O docente da disciplina é o docente estagiário, funcionando a aula às 3^{as} feiras, entre as 16:40' e as 19:00', com um intervalo entre as 17:40' e as 18:00'.

1.4 Síntese da prática supervisionada

1.4.1 Planificações e reflexões das aulas de Formação Musical

A título de exemplo, seguir-se-á a apresentação de planificações das aulas de Formação Musical e consequentes reflexões, correspondendo cada uma a um período letivo diferente de forma a abranger todo o plano temporal correspondente à prática de ensino supervisionada.

Tabela 1 – Tabela indicativa dos conteúdos abordados em Formação Musical (1ºCISP)

Nº da aula	Data	Sumário
1	19-10-17	Apresentação. Objetivos e metodologia da disciplina. Avaliação diagnóstica.
2	26-10-17	Figuras e pausas. Pauta e claves. Notas musicais. Compassos simples e composto. Unidades de tempo e de compasso. Leituras rítmicas.
3	02-11-17	Ditado melódico. Conceito de intervalo. Intervalos maiores, menores e perfeitos. Conceito de escala. Ordens dos sustenidos e dos bemóis. Escalas maiores com armação de clave com sustenidos e com bemóis.
4	09-11-17	Correção do trabalho de casa. Exercícios de construção de intervalos melódicos. Identificação auditiva de intervalos melódicos.
5	16-11-17	Ditado rítmico. Realização de leituras rítmicas e melódicas.
6	23-11-17	Realização de leituras rítmicas e melódicas. Revisão das escalas maiores.
7	30-11-17	Leituras rítmicas e melódicas. Introdução das escalas menores.
8	07-12-17	Correção do trabalho de casa. Realização de leituras rítmicas e melódicas. Introdução dos intervalos diminutos e aumentados.
9	04-01-18	Identificação auditiva de intervalos melódicos e harmónicos. O ponto de aumentação, a tercina e a sincopa. Realização de leituras rítmicas e melódicas.
10	11-01-18	Ditados rítmicos em compassos alternados.
11	18-01-18	Acordes. Cadências. Ditado melódico com alterações ocorrentes.
12	25-01-18	Leituras rítmicas a 2 níveis. Leituras melódicas.
13	01-02-18	Ditado rítmico. Ditado melódico com alterações ocorrentes. Análise de coral.
14	15-02-18	Ditados rítmicos a 2 níveis. Ditados melódicos com alterações ocorrentes.
15	22-02-18	Clave de fá. Identificação de notas e realização de leituras.
16	15-02-18	Leituras em clave de fá. Ditado melódico utilizando a clave de fá.
17	12-04-18	Escalas cromáticas. Construção de escalas cromáticas com armação de clave.
18	26-04-18	Ditado rítmico com compassos alternados e leitura. Ditado melódico com alterações ocorrentes e leitura. Leituras rítmicas e melódicas.
19	03-05-18	Clave de dó (3ª e 4ª linhas). Identificação de notas e realização de leituras.
20	10-05-18	Realização de leituras em clave de dó. Ditado melódico utilizando a clave de dó (3ª). Balanço do trabalho realizado.

Tabela 2 – Planificação da aula nº 4 de Formação Musical (1ºCISP), lecionada no dia 9/11/2017

Aula n.º 4

Data:

Sumário: Correção do trabalho de casa.

9/11/17

Exercícios de construção de intervalos melódicos.

Identificação auditiva de intervalos melódicos.

Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Duração	Recursos	Avaliação
Escala Ordem dos sustenidos Ordem dos bemóis Escalas maiores	Os alunos deverão dominar o mecanismo de construção das escalas maiores com armação de clave (com sustenidos ou com bemóis).	Correção do trabalho de casa: construção das escalas maiores de sol e de mib: - solicitar a dois alunos que realizem a tarefa no quadro.	10'	Quadro pautado; Marcador; Apagador.	Observação direta
Intervalo Intervalo melódico Intervalo ascend./descendente Intervalos maiores Intervalos menores Intervalos perfeitos	Os alunos deverão construir corretamente os intervalos solicitados.	No quadro são colocadas notas e o intervalo que se pretende que os alunos construam, partindo justamente de cada uma dessas notas (2ª, 3ª, 6ª e 7ª M e m e 4ª, 5ª e 8ª P): - os alunos realizam individualmente e no caderno o exercício; - cada aluno corrige no quadro um intervalo.	25'	Caderno pautado; Quadro pautado; Marcador; Apagador.	
Intervalo Intervalo melódico Intervalo ascend./descendente Intervalos maiores Intervalos menores Intervalos perfeitos	Os alunos deverão conseguir identificar auditivamente cada intervalo tocado no piano.	No quadro são colocadas notas e os alunos, partindo de cada uma dessas notas, identificam auditivamente o intervalo que é tocado no piano, escrevendo a segunda nota (2ª, 3ª, 6ª e 7ª M e m e 4ª, 5ª e 8ª P): - os alunos realizam individualmente e no caderno o exercício; - cada aluno corrige no quadro um intervalo.	25'	Caderno pautado; Piano; Quadro pautado; Marcador; Apagador.	

Reflexão da aula n.º 4, ocorrida no dia 09/11/2017

A primeira tarefa realizada na aula foi a correção de trabalho de casa. Solicitei a dois alunos que realizassem no quadro a correção da tarefa enviada para casa, a construção das escalas de sol M e de sib Maior. Ambos realizaram a tarefa sem dificuldades de maior, apenas demonstrando algumas dúvidas em relação ao posicionamento dos meios-tons. Terminada a correção, alguns alunos afirmaram ter sentido algumas dúvidas, nomeadamente na definição da armação de clave e, também, no posicionamento dos meios-tons. Assim sendo, expliquei novamente a lógica/mecanismo de definição da armação de clave nas escalas maiores, quer com sustenidos, quer com bemóis. E, partindo de alguns exemplos, demonstrei uma vez mais que os meios-tons se situam obrigatoriamente do terceiro para o quarto e do sétimo para o oitavo grau. Terminada a explicação, embora não estando planificado, solicitei aos alunos que construíssem agora as escalas de mi M, si M, fá M e réb M. No decorrer da realização do exercício, fui passando por cada um dos alunos, esclarecendo dúvidas sempre que elas surgissem. Concluído o exercício, o mesmo foi objeto de correção no quadro por diferentes alunos, sendo que agora ninguém manifestou dúvidas.

De seguida, solicitei aos alunos que construíssem, individualmente e no seu caderno, intervalos melódicos de acordo com o que estava indicado no quadro: a partir de uma determinada nota e indicação de intervalo, 2ª, 3ª, 6ª e 7ª M e m e 4ª, 5ª e 8ª P, ascendentes ou descendentes. A tarefa foi realizada dentro do tempo previsto e no final, cada aluno da turma, no quadro, corrigiu um intervalo. Não se registaram dúvidas de maior, apenas uma aluna, a que no conjunto da turma evidência ter menos pré-requisitos por nunca ter tido qualquer tipo de formação musical especializada, a não ser a frequência da disciplina de Educação Musical do ensino regular, referiu ter sentido algumas dificuldades na realização do exercício, mas que ainda assim tinha errado poucos intervalos.

Ainda sobre intervalos, a atividade seguinte consistia em identificar auditivamente os intervalos tocados no piano. A metodologia empregue foi muito semelhante à utilizada na atividade anterior. No quadro foram colocadas notas e, partindo precisamente de cada uma delas, no piano toquei uma série de intervalos que os alunos tiveram de reconhecer, escrevendo a segunda nota tocada e classificando o intervalo. Esta tarefa levou mais tempo a realizar do que estava previsto, pois os alunos, incluindo aqueles com mais experiência na feitura deste tipo de exercícios, evidenciaram algumas dificuldades. No sentido de minorar estas dificuldades, falei aos alunos no conceito de *audiação* de Edwin Gordon, relacionando cada intervalo tocado com melodias por eles conhecidas e que mentalmente fossem capazes de executar. Para além disto, também fui tocando algumas notas que ajudassem os alunos a melhor perceber de que intervalo se tratava, por exemplo, através da execução de arpejos. No final do exercício, que cada aluno realizou individualmente no seu caderno, cada um deles realizou a correção de um intervalo

no quadro para toda a turma. Os resultados obtidos não foram negativos, contudo é um tipo de tarefa que terá de ser alvo de uma especial atenção, até porque a mesma, em aulas seguintes, crescerá em termos de grau de dificuldade, com a introdução de intervalos aumentados e diminutos.

Tabela 3 – Planificação da aula nº 13 de Formação Musical (1ºCISP), lecionada no dia 01/02/2018

Aula n.º 13	Data: 01/02/18	Sumário: Ditado rítmico a 1 nível e leitura. Ditado melódico com alterações ocorrentes e entoação. Análise de coral.			
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Duração	Recursos	Avaliação
Ponto de aumentação	Os alunos deverão escrever e ler corretamente o ditado rítmico tocado.	Tocar compasso a compasso, repetindo cada um três vezes; Tocar todo o ditado na totalidade. Realizar a correção do ditado; Ler o ditado coletivamente.	20'	Coral;	
Ligadura de prolongação					
Tercina					
Síncopa					
Figuras e pausas					
Compasso simples					
Compasso composto					
Unidade de tempo					
Unidade de compasso					
Notas musicais					
Figuras musicais					
Pausas musicais					
Intervalos melódicos					
Compasso simples					
Compasso composto					
Acordes maiores, menores, aumentados e diminutos	Os alunos deverão ficar a conhecer as dissonâncias ornamentais e conseguir analisar um coral, com base em conteúdos abordados anteriormente.	A partir da identificação dos acordes, identificar as dissonâncias ornamentais e explorar a definição de cada uma delas; Identificar as cadências existentes.	25'		
Estado fundamental, 1ª inversão, 2ª inversão					
Dissonâncias ornamentais					
Cadências					

Reflexão da aula n.º 13, ocorrida no dia 01/02/2018

A realização de um ditado rítmico a um nível englobando conteúdos estudados em aulas anteriores, tal como o ponto de aumentação, a ligadura de prolongação, a tercina e a síncope, constituiu a primeira atividade desenvolvida nesta aula. A metodologia seguida foi a habitual, isto é, cada compasso foi tocado três vezes e, no final, todo o ditado foi tocado na sua totalidade. Ao escrever o ditado que iria interpretar, tive o cuidado de equilibrar o grau de dificuldade do mesmo, optando por escrever compassos ritmicamente mais exigentes e outros mais fáceis, com o objetivo de não desmotivar os alunos que dispõem de mais conhecimentos e de não frustrar as expectativas dos alunos que dispõem de menos. Terminada a interpretação do ditado, seguindo a metodologia descrita anteriormente, o mesmo foi alvo de correção no quadro, sendo que cada compasso foi corrigido por um aluno diferente. Não se tendo observado dúvidas de maior, o ditado foi escrito e corrigido pelos alunos sem grandes dificuldades. Mesmo os compassos mais exigentes foram escritos com sucesso pelos alunos que se encontram num patamar inferior em termos de conhecimentos musicais prévios. Embora não tivesse sido planejado, no final da correção do ditado, solicitei aos alunos que o lessem em grupo.

A atividade seguinte consistiu em escrever um ditado melódico com alterações ocorrentes. A primeira nota foi transmitida aos alunos e o ditado foi sendo realizado compasso a compasso, sendo cada um repetido três vezes. Sobre esta metodologia, após o final da aula, a professora supervisora sugeriu que em vez de se tocar compasso a compasso, se tocasse um compasso e mais a primeira nota do seguinte, facilitando assim o recomeço da escrita do compasso seguinte. No final, foi tocado na totalidade com o objetivo de dar a possibilidade aos alunos de efetuarem alguma correção ou completarem algo que estivesse incompleto. Terminada esta tarefa, solicitei a alguns alunos que fizessem a correção no quadro para toda a turma, tendo-se constatado que os alunos escolhidos para a realização da correção do ditado o tinha realizado totalmente certo. Questionando os restantes alunos sobre qual o resultado obtido nesta atividade, a quase totalidade respondeu que não tinha sentido dificuldades de maior na sua realização, excetuando na identificação de alguns intervalos que foram classificados pelos alunos como sendo mais exigentes. Ouve ainda lugar à entoação coletiva do ditado.

A última atividade desenvolvida foi a análise de um coral. A partir da identificação dos acordes, foram sendo identificadas dissonâncias ornamentais (notas de passagem, ornato, escapada, antecipação e apogiatura) que foram alvo de definição. Foram igualmente observadas as tonalidades pelas quais passava o coral e identificadas as cadências existentes.

Tabela 4 – Planificação da aula nº 18 de Formação Musical (1ºCISP), lecionada no dia 26/04/2018

Aula n.º 18	Data: 26/04/18	Sumário: Ditado rítmico com compassos alternados e leitura. Ditado melódico com alterações ocorrentes e entoação. Leituras rítmicas e melódicas.			
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Duração	Recursos	Avaliação
Ponto de aumentação					
Tercina	Os alunos deverão escrever corretamente o ditado rítmico,	Comunicar em que compassos o ditado rítmico vai ser tocado, referindo quando há alternância de compassos;	20'		
Síncopa	evidenciando domínio de conteúdos	Tocar compasso a compasso, repetindo cada um três vezes;			
Figuras e pausas	trabalhados anteriormente.	Tocar todo o ditado na totalidade;			
Compasso simples		Realizar a correção e leitura do ditado.			
Compasso composto					
Unidade de tempo					
Unidade de compasso					
Notas musicais	Os alunos deverão escrever corretamente o ditado melódico	Cada compasso mais a primeira nota do compasso seguinte é tocado individualmente três vezes;	20'	Caderno;	
Figuras musicais	Tocado, evidenciando o domínio de conteúdos	A melodia é tocada na totalidade;		Lápis;	
Pausas musicais	trabalhados anteriormente.	O ditado é corrigido e entoado pela totalidade da turma.		Quadro pautado;	Observação direta
Intervalos melódicos				Marcador;	
Compasso simples				Apagador;	
Compasso composto				Leituras.	
Unidade de tempo					
Unidade de compasso					
Figuras e pausas	Os alunos deverão ler corretamente as leituras rítmicas e melódicas	Cada aluno individual e alternadamente lê as leituras rítmicas e melódicas que foram previamente distribuídas.	20'		
Compasso simples	evidenciando o domínio de conteúdos				
Compasso composto	trabalhos				
Notas musicais	trabalhados anteriormente.				
Clave de sol					
Clave de fá					

Reflexão da aula n.º 18, ocorrida no dia 26/04/2018

Nesta aula, conforme planejado, começou por se realizar um ditado rítmico com compassos alternados. Realizou-se previamente um trabalho de revisão sobre as unidades de tempo e de compasso, bem como a definição de compasso simples e de compasso composto. Começando por comunicar aos alunos em que compassos o ditado iria ser interpretado e quando iria ocorrer alternância de compasso, informei-os igualmente que iria tocar cada compasso individualmente, interpretando cada um três vezes. No final, interpretaria o ditado rítmico na totalidade. Informei também que estes ditados iriam incidir muito especialmente sobre todos os conteúdos de carácter rítmicos que haviam sido explorados em aulas anteriores.

Como tenho por hábito fazer, consciente de que se trata de uma turma que em termos de conhecimentos e pré requisitos musicais se tem revelado heterogénea, ao escrever o ditado que iria interpretar, tive o cuidado de equilibrar o grau de dificuldade do mesmo, optando por escrever compassos ritmicamente mais exigentes e outros mais fáceis, com o objetivo de não desmotivar os alunos que dispõem de mais conhecimentos e de não frustrar as expectativas dos alunos que dispõem de menos.

Terminada a interpretação do ditado, seguindo a metodologia descrita anteriormente, procedeu-se à sua correção no quadro, sendo que cada compasso foi corrigido por um aluno diferente. Não se notaram dúvidas de maior, o ditado foi escrito e corrigido pelos alunos sem grandes dificuldades. Mesmo os compassos mais exigentes foram escritos com sucesso pelos alunos que se encontram num patamar inferior em termos de conhecimentos musicais prévios.

Pode afirmar-se desta forma que, apesar do escasso tempo destinado a esta aula de Apoio de Formação Musical, os alunos têm realizado um trabalho extra aula empenhado, comprovado pelos progressos evidenciados aula após aula, reconhecendo a Formação Musical como uma ferramenta teórica indispensável a componente prática musical que desenvolvem e para o seu desenvolvimento musical global.

A atividade seguinte consistiu em escrever um ditado melódico com alterações correntes. A primeira nota foi transmitida aos alunos e o ditado foi sendo realizado compasso a compasso mais a primeira nota do compasso seguinte, sendo cada um repetido três vezes. No final, foi tocado na totalidade com o objetivo de dar a possibilidade aos alunos de efetuarem alguma correção ou completarem algo que estivesse incompleto. Terminada esta tarefa, solicitei a alguns alunos que fizessem a correção no quadro para toda a turma, tendo-se constatado que os alunos escolhidos para a realização da correção do ditado o tinha realizado totalmente certo. Questionando os restantes alunos sobre qual o resultado obtido nesta atividade, a quase totalidade respondeu que não tinha sentido dificuldades de maior na sua

realização, excetuando na identificação de alguns intervalos que foram classificados pelos alunos como sendo mais exigentes.

A última atividade realizada consistiu na leitura de leituras rítmicas e melódicas previamente distribuídas. Individual e alternadamente, todos os alunos foram capazes de ler bastante satisfatoriamente e as leituras solicitadas.

1.4.2 Planificações e reflexões das aulas de Música de Câmara

Tabela 5 — Tabela indicativa das obras abordadas em Música de Câmara (MC5)

Nº da aula	Data	Sumário
1 e 2	19/09/17	Apresentação. Objetivos, metodologia e critérios de avaliação da disciplina. “Allegro – Triossonata em Fá M” de Pepush.
3 e 4	26/09/17	“Allegro – Triossonata em Fá M” de Pepush.
5 e 6	03/10/17	“O inverno” (2º and.) de Vivaldi.
7 e 8	10/10/17	“O inverno” (2º and.) de Vivaldi.
9 e 10	17/10/17	“A primavera” (1º and.) de Vivaldi.
11 e 12	24/10/17	“A primavera” (1º and.) de Vivaldi.
13 e 14	31/10/17	“Seis Noturnos” (I) de Mozart.
15 e 16	07/11/17	“Seis Noturnos” (I) de Mozart.
17 e 18	14/11/17	“Seis Noturnos” (II) de Mozart.
19 e 20	21/11/17	“Seis Noturnos” (II) de Mozart.
21 e 22	28/11/17	Trabalho preparatório para a prova de recital do 1º período.
23 e 24	05/12/17	Prova de recital.
25 e 26	12/12/17	“Seis Noturnos” (III) de Mozart.
27 e 28	09/01/18	“Seis Noturnos” (III) de Mozart.
29 e 30	16/01/18	“Seis Noturnos” (III) de Mozart.
31 e 32	23/01/18	Composição I – Música programática.
33 e 34	30/01/18	Composição II – Forma Rondó.
35 e 36	07/02/18	Composição III – Composição livre.
37 e 38	20/02/18	“Canzon prima à 2 canti” de Frescobaldi.
39 e 40	27/02/18	“Canzon prima à 2 canti” de Frescobaldi.
41 e 42	06/03/18	“Sonata à tre, op.6, n.º9” de Bononcini.
43 e 44	13/03/18	“Sonata à tre, op.6, n.º9” de Bononcini. Trabalho preparatório para a prova de recital do 2º período.
45 e 46	20/03/18	“Sonata à tre, op.6, n.º9” de Bononcini.
47 e 48	10/04/18	“Sinfonia em F” de Fux.
49 e 50	17/04/18	“Sinfonia em F” de Fux.
51 e 52	24/04/18	“Sinfonia em F” de Fux.
53 e 54	08/05/18	“Allemande” de Handel
55 e 56	15/05/18	“Allemande” de Handel
57 e 58	22/05/18	“Allemande” de Handel
59 e 60	29/05/18	Trabalho preparatório para a prova de recital do 3º período. Balanço do trabalho realizado ao longo do ano.

De seguida e como exemplo, são apresentadas as planificações das aulas de Música de Câmara e conseqüentes reflexões, correspondendo as mesmas ao período em que a implementação do projeto dedicado à composição, temática da investigação, foi implementado.

Tabela 6 – Planificação das aulas nº 31 e 32 de Música de Câmara (MC5), lecionadas no dia 23/01/2018

Aulas n.º	Data:	Sumário: Composição I – Música Programática			
31 e 32	23/01/18				
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Duração	Recursos	Avaliação
Música programática ; Notas musicais; Figuras e pausas musicais; Articulações; Dinâmica; Fraseado; Forma; Expressividade; Andamento; Afinação.	As alunas deverão: reconhecer a importância da música instrumental; expressar-se musicalmente através dos instrumentos musicais, desenvolvendo capacidades de autonomia, interpretação e criação, respeitando a época e o estilo musical da obra que se encontram a estudar; promover a interação entre a formação técnica e a artística; fomentar a autocrítica e a heterocrítica; desenvolver o sentido da responsabilidade, segurança e autoestima face às exigências académicas e às futuras exigências profissionais; promover a clareza, rigor e fundamentação científicoartística das posições assumidas; crescer artística e sócioafetivamente.	Contextualização da tarefa a realizar; Visualização/audição de exemplos de música programática; Entrega do texto base para a elaboração da composição; Elaboração da composição em grupo; Ensaios; Gravação.	120'	Instrumentos musicais; Texto narrativo; Computador; Ficheiros vídeo/áudio; Estantes.	Observação Direta; Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick.

Reflexão das aulas n.º 31 e 32, ocorridas no dia 23/01/2018

A importância do desenvolvimento de atividades que contribuam para estimular e desenvolver o potencial criativo no ensino da música é comumente aceite. Nos dias de hoje, são cada vez mais desenvolvidas metodologias com o objetivo primeiro de valorizar a criação musical. Paynter (1998) afirmou categoricamente que todos podem compor música e que daí advêm benefícios como o desenvolvimento da criatividade e a sua valorização, a aplicação de conceitos

variados e o vasto leque de possibilidades que a composição oferece aos alunos no sentido de que estes tomem decisões, podendo contribuir para os tornar mais autónomos, para além de uma maior consciencialização dos diferentes fenómenos que envolvem a atividade de compor. Fenómenos esses que, por vezes, podem passar despercebidos já que, como foi dito anteriormente, não obstante ser já grandemente reconhecida a importância que este tipo de atividades assumem no ensino da música, como de resto é defendido por numerosos pedagogos musicais.

Tendo tudo isto em consideração, apresentei nesta aula um projeto que visava a criação/composição em grupo de repertório próprio partindo de diferentes estímulos. Referi que este mesmo projeto teria a duração de três aulas e que em cada uma delas surgiria uma composição com diferentes características que, mais tarde, seria alvo de avaliação tendo por base a teoria da Espiral de Desenvolvimento Musical de Sawmick e Tillman. Talvez pelo facto de, desde sempre, se ter a tendência a associar a composição musical a um alto nível de conhecimentos musicais adquiridos ao longo de vários anos de estudo e a quase uma predestinação para compor, as alunas mostraram-se algo incrédulas, duvidando da sua capacidade criativa. Falando-lhes sobre experiências anteriores neste campo e sobre o sucesso obtido, tentei desmistificar a ideia de que a composição é algo unicamente reservado a uns quantos privilegiados.

Seguidamente, perguntei se alguém já tinha ouvido falar em música programática. Como a resposta foi negativa, expliquei sucintamente que se trata de um género musical muito característico do período romântico, durante o qual atingiu uma grande popularidade e que tem por objetivo a evocação de ideias ou imagens extramusicais na mente do ouvinte, representando musicalmente uma cena, história, imagem ou sentimentos. Referi também que é o oposto da chamada música absoluta, aquela que se aprecia por si mesma, sem nenhuma referência particular ao mundo exterior à própria música. Complementando esta breve explicação e referindo que imagem ou história os compositores pretendiam descrever ou contar, foram visualizados um conjunto de gravações vídeo referentes a algumas obras de música programática. Como ponto de partida para a elaboração da primeira composição foi entregue às alunas o texto “Breve dia de Primavera”, tendo-lhes sido solicitado que contassem aquele texto através da sua composição. Como foi referido atrás, depois da leitura do texto, gerou-se então um diálogo entre as alunas e as primeiras ideias e experiências sonoras foram surgindo. De acordo com o que observei, nenhuma aluna assumiu um papel de liderança, tendo todas contribuído para o resultado final que mais tarde veio a surgir. Tentei que a minha intervenção fosse o mais pequena possível, limitando-me a suscitar algumas questões e a fazer sugestões pontuais de forma a que todas as opções tomadas pelas alunas fossem o mais conscientes e seguras possível. À medida que as ideias musicais iam surgindo, realizei um trabalho de notação manual com o objetivo de anotar ideias musicais surgidas, para que depois

fosse mais simples a construção da obra na sua totalidade e proceder-se aos ensaios e gravações.

Com a composição pronta, foram feitos alguns ensaios a que se seguiu a gravação (apoiada pela notação que tinha realizada anteriormente) que irá posteriormente ser escrita em notação convencional pelos meus alunos da disciplina de Física do Som do terceiro ano do Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, utilizando *software* específico para esse fim, no âmbito da lecionação do módulo IX: A eletrónica e a informática no contexto da prática musical.

Tabela 7 – Planificação das aulas nº 33 e 34 de Música de Câmara (MC5), lecionadas no dia 30/01/2019

Aulas n.º 33 e 34		Data: 30/01/18	Sumário: Composição II – Rondó		
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Duração	Recursos	Avaliação
Notas musicais; Figuras e pausas musicais; Articulações; Dinâmica; Fraseado; Forma; Expressividade; Andamento; Afinação.	As alunas deverão: reconhecer a importância da música instrumental; expressar-se musicalmente através dos instrumentos musicais, desenvolvendo capacidades de autonomia, interpretação e criação, respeitando a época e o estilo musical da obra que se encontram a estudar; promover a interação entre a formação técnica e a artística; fomentar a autocrítica e a heterocrítica; desenvolver o sentido da responsabilidade, segurança e autoestima face às exigências académicas e às futuras exigências profissionais; promover a clareza, rigor e fundamentação científicoartística das posições assumidas; crescer artística e sócioafetivamente.	Visualização/audição de exemplos de Rondó; Elaboração da composição em grupo; Ensaios; Gravação.	120'	Instrumentos musicais; Texto narrativo; Computador; Ficheiros vídeo/áudio; Estantes.	Observação Direta; Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick.

Reflexão das aulas n.º 33 e 34, ocorridas no dia 30/01/2018

Paynter (1998) sugere que a realização de trabalhos de composição com alunos sem grande experiência neste campo pode começar por ter um carácter extramusical, isto é, quando queremos que os nossos alunos componham música, deve-lhes ser dado, numa primeira fase, um ponto de partida. Uma imagem, um texto,

um título, algo que suscite ideias e que desperte a capacidade criativa dos alunos. No entanto, é o mesmo autor que defende que, progressivamente, estes elementos não musicais deve ir sendo deixados de lado de modo a que a criatividade dos alunos se possa apoiar unicamente em elementos musicais. Assim sendo, nesta segunda aula dedicada ao projeto de composição de repertório original, foi pedido às alunas desta turma que se concentrassem na forma Rondó, forma sob a qual iriam ter de compor.

Basicamente a metodologia seguida na aula anterior foi a mesma, tendo aproveitado para reforçar junto das alunas o aspeto de este ser um projeto a desenvolver em grupo, tratando-se de uma interação social entre professor e alunos e alunos entre si, possibilitando a resolução de tarefas sob a orientação de uma ou mais pessoas mais competentes, proporcionando o desenvolvimento de competências cognitivas. Ao trabalhar-se em grupo, é necessariamente realizado um diálogo e experiências exploratórias que propiciam a realização de um trabalho musical mais eficaz.

De maneira a que as alunas ficassem a conhecer alguns exemplos de obras que foram escritas sob esta forma, foram visualizadas algumas gravações vídeo, algumas que as alunas disseram já conhecer, como por exemplo o célebre “Alla Turca” de Mozart.

Depois dos procedimentos habituais nas aulas de Música de Câmara, aquecimento e afinação, o diálogo entre as alunas e as experiências sonoras exploratórias foram surgindo com o objetivo de realizar a composição solicitada. Um aspeto muito positivo a salientar, também já observável na aula anterior, é a forma como as alunas intervêm e como são capazes de opinar sempre sem desvalorizar ou minorar opiniões e sugestões não coincidentes com as suas. Todas as ideias que foram surgindo foram sempre experimentadas e, no final, por decisão do grupo era escolhida aquela que na opinião do grupo era a resultava melhor. Tal como na aula passada, também nesta me limitei a esclarecer alguma dúvida ou a levantá-las como o propósito de fazer com que todas as opções fossem tomadas conscientemente, depois de discutidas e refletidas. Fiz ainda pequenas sugestões e fui registando a composição em notação convencional.

Depois de terminada esta segunda composição e de se terem feito alguns ensaios onde se esclareceram algumas dúvidas relativamente a aspetos formais, procedeu-se à gravação áudio da mesma. Tal como aconteceu com a primeira composição, também esta será escrita em notação convencional pelos alunos da disciplina de Física do Som.

Tabela 8 – Planificação das aulas nº 35 e 36 de Música de Câmara (MC5), lecionadas no dia 07/02/2018

Aulas n.º 35 e 36		Data: 7/02/18	Sumário: Composição III – Composição livre		
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Duração	Recursos	Avaliação
Notas musicais; Figuras e pausas musicais; Articulações; Dinâmica; Fraseado; Forma; Expressividade; Andamento; Afinação.	As alunas deverão: reconhecer a importância da música instrumental; expressar-se musicalmente através dos instrumentos musicais, desenvolvendo capacidades de autonomia, interpretação e criação, respeitando a época e o estilo musical da obra que se encontram a estudar; promover a interação entre a formação técnica e a artística; fomentar a autocrítica e a heterocrítica; desenvolver o sentido da responsabilidade, segurança e autoestima face às exigências académicas e às futuras exigências profissionais; promover a clareza, rigor e fundamentação científicoartística das posições assumidas; crescer artística e sócioafetivamente.	Elaboração da composição em grupo; Ensaios; Gravação.	120'	Instrumentos musicais; Texto narrativo; Computador; Ficheiros vídeo/áudio; Estantes.	Observação Direta; Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick.

Reflexão das aulas n.º 35 e 36, ocorridas no dia 07/02/2018

Nesta última aula dedicada ao projeto de composição de repertório musical próprio, solicitei às alunas que compusessem de forma completamente livre, não havendo nenhum estímulo musical ou extramusical para que o fizessem. Como referi na reflexão anterior, pretendi seguir a metodologia preconizada por John Paynter (1998) e que consiste em, progressivamente, os alunos que se propõem compor uma obra musical irem deixando de lado os aspetos não musicais que podem, numa

primeira fase, constituir uma motivação ou inspiração para que surjam ideias musicais capazes de originar uma composição.

Mas talvez seja pertinente questionar a importância do lugar da composição no ensino da música, junto de alunos que não tenham optado pelo estudo específico desta área musical. Compor, a par da audição e da interpretação, é uma das três formas que estão ao nosso alcance para que nos possamos relacionar com a música. Na realidade, um aluno quando compõe coloca-se simultaneamente na posição de compositor, de intérprete e de ouvinte. Quando existe a preocupação de desenvolver atividades criativas com os nossos alunos estamos a tornar efetiva a preocupação de dar atenção ao discurso musical criado pelos próprios alunos, dando-lhes a oportunidade de empregar e materializar as suas próprias ideias nas atividades desenvolvidas nas aulas e tornando-os uma parte verdadeiramente ativa no processo que conduz a uma aprendizagem real. Daqui advém a importância do desenvolvimento de atividades relacionadas com a composição junto dos nossos alunos.

Pela primeira vez, talvez por não terem um ponto de partida para a elaboração da composição, contrariamente ao que sucedeu nas outras duas aulas, comecei por sentir as alunas realmente perdidas. No entanto, decidi não intervir com receio que uma minha intervenção pudesse, de alguma forma, condicionar ou influenciar as alunas, mesmo correndo o risco de a aula terminar e o objetivo da mesma não ter sido alcançado. A aluna de oboé sugeriu então que compusessem em compasso seis por oito e começou a tocar uma pequena frase que depois foi discutida e alvo de pequenas alterações que resultaram de opiniões e sugestões vindas das restantes alunas da turma. Foi deste modo que aquele aparente bloqueio inicial foi desfeito. A partir daquela pequena frase, originou-se o processo que tem sido possível observar nas aulas passadas. As ideias foram surgindo, assim como o diálogo e a experimentação sonora de forma a poder serem tomadas as decisões finais que visavam a criação da composição solicitada.

Finalizada a terceira e última composição, e depois de alguns ensaios, a mesma foi registada através de gravação áudio realizada através da notação que fui realizando. A partir desta gravação, tal como aconteceu com as restantes, também esta composição irá escrever-se em notação convencional pelos alunos da disciplina de Física do Som.

Em jeito de balanço final, houve ainda tempo para uma discussão sobre os resultados obtidos através da implementação do projeto, revelando-se as alunas impressionadas com a sua própria capacidade criativa, capacidade essa que desconheciam pelo facto de nunca terem tido oportunidade de realizar atividades desta índole.

1.5 Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada

A importância de pensar e refletir sobre a educação e sobre como ensinar, é um tema sobre o qual se ouvem variadíssimas opiniões com bastante frequência. Como se ensina e como se aprende, porque se ensina e porque se aprende e para que se ensina e para que se aprende, são questões que implicam um repensar contínuo das nossas práticas e atitudes no sentido de as ajustarmos a objetivos, hipóteses e realidades que se vão modificando. De facto, esta temática tem sido alvo de muitas análises e, ao longo dos tempos, têm-se debruçado sobre ela filósofos, pedagogos, psicólogos e sociólogos. Os resultados destas análises pode revestir-se da maior importância para a obtenção de resultados positivos no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem, na medida em que podem constituir uma preciosa fonte de estratégias educativas.

O centro da prática pedagógica deve situar-se no ensinar e no aprender e a escola enquanto palco do processo ensino aprendizagem, deve encarregar-se de propiciar aos alunos experiências educativas estáveis, permanentes e contínuas. Se realmente quisermos mudar muita da realidade social, a escola e a aula não podem ficar ausentes deste processo. Assim sendo, importa questionarmo-nos acerca do papel que a música poderá desempenhar neste contexto. Igualmente importante é a reflexão sobre que tipo de atuação deverá ser adotada pelo professor de música na sua prática pedagógica.

Nas aulas de música, o aluno é colocado em frente ao seu grupo, como indivíduo único e diferente dos demais, mas também como integrante de uma comunidade. Assim, os alunos têm de encontrar um espaço onde se possam exprimir, ser ouvidos e, ao mesmo tempo, ouvir os outros também. Isto incentiva a aceitação da diversidade uma vez que os alunos aprenderão a aceitar e a valorizar as opiniões dos seus semelhantes, aceitando os outros tal como eles são, mas também a si próprio. Neste aspeto, o professor tem um papel decisivo a desempenhar. Deste modo, os alunos têm de sentir que o interesse do professor vai de encontro aos seus próprios interesses. O professor deve assim ter uma especial atenção às motivações e necessidades dos alunos com quem trabalha para que, com base numa troca e discussão de ideias, conseguir ganhar a confiança e interesse destes.

Qualquer professor, seja qual for a sua área, deve procurar conhecer os seus alunos. É de grande interesse conhecer as suas características, nomeadamente no que diz respeito a experiências ao nível do seu *back-ground* cultural, à aprendizagem e nível de desenvolvimento, à adaptação ao meio escolar, o ambiente sócio familiar, entre outras. Deste modo, conseguiremos compreender muito do que acontece perante os nossos olhos e que, doutro modo, provavelmente, poderia passar

despercebido. Este conhecimento dos alunos também se revela indispensável no traçar de objetivos e na planificação das aulas.

As aulas de música devem ser planeadas de acordo com os programas e com os objetivos a que nos propusemos chegar. Para o alcance destes mesmos objetivos, existem diversos caminhos. Um exemplo: se numa determinada aula quisermos abordar o conceito de forma musical e se o podemos fazer partindo de uma obra musical que os alunos conheçam por fazer parte do universo musical, para quê fazê-lo a partir de uma obra musical que seja escolhida pelo professor apenas por ser mais a seu gosto e por considerar que se trata de uma música superior? Conhecendo e valorizando os diversos géneros musicais, inclusive aqueles que os alunos ouvem com maior frequência, o professor terá mais condições de argumentação e possibilidades de abertura de caminhos para que os alunos tenham um real empenho em conhecer outros tipos e géneros musicais. Assim, os alunos, antes habituados e acomodados a vivenciar uma restrita gama de géneros musicais, perceberão que o universo sonoro é muito mais rico e amplo do que eles imaginavam.

Sabendo que, por vezes, a música e o seu estudo são desvalorizados, é importante a apresentação de argumentos que possam contribuir para o reconhecimento do valor e da importância que esta assume na educação. Um argumento epistemológico é o facto de a música ser uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos. De facto, a música, tal como as outras artes em geral, a matemática, as línguas, as ciências e a tecnologia, são conquistas admiráveis do Homem e que queremos preservar e desenvolver. Sendo assim, a sua passagem de geração em geração deve ser apoiada pelo ensino formal garantindo o lugar a que tem direito e permitindo a sua investigação, exploração e desenvolvimento. Embora analogias com outras áreas do saber possam ser úteis para compreender a natureza da música, nada pode substituí-la, logo, no currículo escolar nenhuma outra disciplina pode substituir a música enquanto promotora da experiência e do desenvolvimento musicais.

Será também interessante considerar argumentos de ordem psicológica para encontrarmos o valor da música na educação. Parece evidente que a música é importante porque a humanidade não sabe e não pode viver sem ela, além disso é importante na vida das pessoas porque é profundamente humana, sendo capaz de suscitar em nós emoções profundas e significativas. A emoção é essencial e existe em todas as músicas, apesar das diferenças de expressão em diversas épocas e culturas. A estrutura profunda da música, baseada em princípios de tensão e resolução, é inerente à natureza humana. A música envolve capacidades como a discriminação de vários fatores, a memória e a socialização. Na realidade, os diversos tipos de conhecimento não estão, apesar da sua diversidade, separados no cérebro ou na mente. O que parece acontecer é que todo o conhecimento se encontra interligado através das conexões entre os neurónios. A atividade cerebral perante esta teia de

conexões, tudo leva a crer que, se a experiência proporcionar também a complexidade entre os vários tipos de saberes, todo o conhecimento sairá fortificado pelos diferentes elementos e pelo conjunto.

As aulas de música deverão ser centros de partilha de experiências criativas, estimulantes e que potenciem o desenvolvimento musical dos alunos, sendo que é neste contexto que o desenvolvimento de atividades ligadas à área da composição musical, a temática de investigação sobre a qual se debruçará o futuro trabalho de investigação, se enquadra.

Parte II, trabalho de investigação:

Percursos criativos na aula de Música de Câmara:
estratégias de composição de repertório próprio

2.1 Introdução

O estímulo e desenvolvimento da criatividade musical constitui atualmente um objetivo aceite entre educadores musicais e, por isso mesmo, assistimos, cada vez mais, a um desenvolver de atividades e de metodologias que visam precisamente valorizar a criação musical. Parece então inegável que a composição ocupa assim um lugar de destaque dentro das atividades criativas musicais. Mas quem pode realmente compor música? Como já foi referido anteriormente, para John Paynter (1998) todos podem compor a sua própria música, sendo que daí decorre uma multiplicidade de hipóteses criativas que oferecem aos nossos alunos a possibilidade de autonomamente tomar decisões, aplicando conceitos e mais conscientes das diferentes dimensões envolvidas na composição.

Como motivação para a escolha deste tema de estudo, contribuiu decisivamente a anterior realização de trabalhos sobre este mesmo tema e os interessantes resultados que da sua feitura, bem como da aplicação de determinadas metodologias advieram, tendo os mesmos contribuído para uma inegável melhoria para a minha prática pedagógica enquanto professor de Educação Musical no ensino regular. Sendo atualmente igualmente professor no ensino artístico especializado de música, mais concretamente no ensino profissional de música, e tendo-me deparado com a ausência de realização de atividades de composição, nomeadamente na disciplina de Música de Câmara, tenho-me questionado com uma cada vez maior frequência sobre quais os resultados que obteria com a implementação de um projeto que seguisse exatamente a mesma metodologia utilizada junto dos alunos do ensino regular, aquando da realização e implementação do trabalho de projeto com que concluí o mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico.

Por outro lado, a vontade de motivar professores e alunos para a importância da realização de atividades promotoras da criatividade e o facto de, enquanto professor de música, as funções docentes estarem ligadas a este objeto de estudo, uma vez que apesar de a composição ser uma área da disciplina de Educação Musical do ensino regular, fazendo parte do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), no ensino artístico especializado de música, mais concretamente na disciplina de Música de Câmara, pude verificar a total ausência de atividades dedicadas à composição musical, depois de ter realizado um vasto trabalho de consulta de planificações para a disciplina de Música de Câmara de várias escolas.

Deste modo, considera-se pertinente este estudo para a valorização da composição musical no contexto do ensino artístico especializado de música,

enquanto atividade criativa capaz de promover e estimular o desenvolvimento musical dos alunos.

Somos seres criativos e nada há a fazer em relação a isto. Da mesma forma que não podemos deixar de ter uma identidade própria, de expressar sentimentos ou de trabalhar cognitivamente com a informação, também não podemos deixar de ser criativos, em maior ou menor medida. Temos de assumir que a criatividade é uma manifestação vital da nossa existência enquanto seres humanos e sempre que remetemos a criatividade para um segundo plano como algo de menos importante, estamo-nos, de alguma maneira, a afastar dessa nossa humanidade, deixando, em parte, de ser pessoas (Rodriguez, 2001).

A educação da criatividade nas aulas de música deveria ser portanto, um pilar fundamental já que a expressão musical desencadeia processos criativos que os professores devem, não só conhecer, mas também potenciar. Deste modo, a atividade de compor revela-se fundamental para o desenvolvimento da criatividade. Ao acreditarmos no potencial criativo dos nossos alunos, estaremos a valorizar uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Compor é assim uma das formas de aprender música, sendo para isso necessário estimular o potencial criativo dos estudantes.

A composição é, como refere Godinho (1992), uma das três formas essenciais de que todos dispomos para nos relacionarmos com a música, juntamente com a audição e a interpretação e, segundo Swanwick (1999), o desenvolvimento de atividades de composição faz parte de uma educação musical que está preocupada em dar atenção ao discurso musical criado pelos próprios alunos. Este autor defende ainda que a composição na sala de aula dá oportunidade aos alunos para que estes empreguem as suas próprias ideias nas aulas, tornando-se assim uma parte verdadeiramente ativa nessas mesmas aulas.

É desta forma, que a dita educação formal, a criatividade e a autonomia dos alunos, podem ser fundidas, revelando características dos meios sociais e pessoais dos alunos e potenciando as suas aptidões musicais. Trabalhando com as músicas criadas pelos nossos alunos podemos favorecer o reconhecimento e valorização de semelhanças e diferenças, à medida que aprendemos a ouvir, compreender e valorizar as vozes das nossas crianças e jovens num processo verdadeiramente empenhado com o seu desenvolvimento musical.

Nos últimos anos, começámos a assumir que as nossas crianças e jovens aprendem muitas coisas sobre música, sem que essa aprendizagem passe necessariamente pela escola, ou seja, muitas e variadas aprendizagens musicais têm lugar fora do ensino formal, onde não há um professor e onde a motivação não é originada pelo querer aprender música, mas sim pelo prazer de a ouvir, criando-a e interpretando-a a solo ou em grupo. (Folkestad, 1998; Mak, 2006; Jaffurs, 2006; Esclapez, 2008). Swanwick e Runfola (2002) afirmam mesmo que:

Não é de todo claro que o ensino formal (escolarização) possa ser, necessariamente, o melhor ambiente. Muitos estudos ainda precisam ser feitos sobre a aprendizagem musical à parte dos programas de

instrução, como parte do processo vitalício de enculturação e sobre os efeitos de diferentes níveis de estruturas de instrução, especialmente sobre o ensino e a aprendizagem menos directivos e sequenciados de forma mais solta nos estágios iniciais do desenvolvimento do indivíduo. O futuro da aprendizagem musical pode não depender tanto de escolas, como nós as conhecemos, mas de coisas como oportunidades nas comunidades locais e oportunidades na Web (Swanwick; Runfola, 2002, p. 393).

Estas aprendizagens informais, que tiveram lugar desde sempre, têm crescido à medida que as novas tecnologias e o acesso a elas foram modificando as práticas musicais que os jovens realizam na sua vida quotidiana. Isto significa que, dificilmente, os professores encontrarão nas suas aulas, alunos que sejam musicalmente ignorantes ou desinformados. Pelo contrário, o normal é que a maior parte dos alunos possuam um conhecimento musical amplo e rico, adquirido através de atividades musicais nas quais participam e que têm lugar fora da escola. São justamente estas experiências que devem ser consideradas como ponto de partida para a realização de atividades de criação musical ricas, significativas e diversificadas na sala de aula. São igualmente estas experiências que nos devem fazer pensar sobre o que significa realmente “saber música” e de que modo este saber é um requisito para a composição musical.

A verdade é que para alguns professores, a composição musical é uma atividade que só pode ser desenvolvida por aqueles que possuem determinadas competências ao nível da teoria da música. Para estes professores, só estes alunos conseguirão expressar, através da composição, as suas ideias musicais. É isto, muitas vezes, que se entende por “saber música”, mas se pelo contrário aquilo que entendemos por “saber música” é também o possuir uma experiência auditiva rica e critérios de combinação de sons, padrões rítmicos e melódicos, conseguir modificar timbres e estruturar as ideias musicais que vão surgindo, saber escutar e avaliar os resultados para manter ou modificar aquilo que se criou, então as possibilidades de pormos os nossos alunos a compor multiplicam-se. São estas as competências que, em maior ou menor medida, as nossas crianças e jovens adquiriram, muitas vezes de forma completamente autodidata e que graças a elas são capazes de criar a sua própria música sem “saber música” no sentido que, tradicionalmente, se deu a este conceito.

Este trabalho de investigação está organizado da seguinte forma: problemática e objetivos da investigação, enquadramento teórico, onde os conceitos de criatividade e de composição musical serão explorados, tendo em conta investigações de vários autores realizadas nestas áreas. Justificar-se-á a opção pela composição em grupo e será explicitado o modelo em Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986) que servirá de suporte para a avaliação das composições elaboradas em grupo pelos alunos da turma de Música de Câmara 5 da EPABI. Deter-nos-emos de

seguida na metodologia empregue na realização da investigação, nas propostas de composição musical, na gravação das composições e na sua análise e avaliação. Seguidamente, proceder-se-á à análise das composições musicais elaboradas pelos alunos, como já foi referido anteriormente, a partir da Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). Por fim, serão apresentadas as conclusões deste trabalho.

2.2 Problema e objetivos da investigação

Empiricamente, facilmente se constata que a prática pedagógica da esmagadora maioria dos professores de música, valoriza e privilegia, competências musicais decorrentes da interpretação e audição musicais. A verdade é que, segundo Vasconcelos (2000), se foi generalizando a ideia de que música deve ser ensinada através de leituras e de técnicas instrumentais, ficando a composição arredada do processo de aprendizagem e desenvolvimento musicais, constatando-se isto mesmo quer no ensino artístico especializado, quer no ensino regular.

Não existindo um currículo nacional para o ensino artístico especializado de música, estando apenas definidos planos curriculares, será pertinente observar que, segundo Mota (2001), apesar do Currículo Nacional (Ministério da Educação, 2001), para o ensino regular, especificar as áreas da composição, da audição e da interpretação nas aulas de Educação Musical, verifica-se que a área da composição é marginalizada, devendo-se este facto à própria complexidade da atividade de compor e não à pouca disponibilidade do professor para a levar a cabo ou nela não acreditar enquanto potenciadora do desenvolvimento e da compreensão musicais.

Como já foi dito anteriormente, ao realizar um aprofundado trabalho de pesquisa sobre planificações elaboradas por docentes de diferentes escolas para a disciplina de Música de Câmara ou disciplinas equivalentes como Prática de Conjunto ou Música de Conjunto, constatei de que nenhuma constavam atividades promotoras da criatividade, incidindo unicamente as atividades propostas na interpretação de obras musicais já escritas.

Assim sendo, ao elaborar a planificação da disciplina de Música de Câmara (trio constituído por flauta transversal, oboé e violoncelo) da EPABI-Escola Profissional de Artes da Covilhã, decidi incluir na mesma atividades que pretendem contrariar o panorama vigente, isto é, incluir atividades que pretendem incidir precisamente sobre o desenvolvimento das capacidades criativas das alunas que integram a turma de Música de Câmara que me foi atribuída no presente ano letivo, para além da normal interpretação de repertório já existente. De referir ainda que estas mesmas alunas nunca desenvolveram atividades ligadas à área da composição musical.

Face à problemática evidenciada, levantam-se as seguintes questões:

- Serão os alunos do ensino artístico especializado de música capazes de compor música, ainda que nunca tenham tido experiências anteriores deste tipo ou preparação específica para o seu desenvolvimento?

- Caso sejam capazes, qual o nível de desenvolvimento musical que cada composição consegue atingir?

Com o presente estudo pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Perceber se os alunos do ensino artístico especializado de música são capazes de, partindo das propostas do professor, criar composições musicais;

- Conhecer o nível de desenvolvimento musical de cada composição, tendo por base o modelo em Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986).

2.3 Fundamentação teórica da pesquisa

2.3.1 Criatividade, em busca de uma definição

Parte-se frequentemente da ideia de que a criatividade se trata de um construto muito complexo que depende de fatores sociais, pessoais, emocionais e contextuais, por exemplo, e que o processo ensino-aprendizagem implica a seleção de objetivos, conteúdos e metodologias que incidem sobre a criatividade, contudo, a criatividade está presente nos mais variados campos da atividade humana. No que diz respeito ao nível social está ligada a novas descobertas da ciência e a novas tendências artísticas, por exemplo. Por outro lado, a nível individual, é imprescindível à resolução de situações do dia-a-dia.

O fenómeno da criatividade estava, em tempos mais recuados, ligado à criação artística e visto como uma característica que apenas alguns privilegiados possuíam. Presentemente, a criatividade é encarada de maneira diferente devido aos avanços científicos e a uma nova visão sobre a vida e a natureza. Barata Moura (2001) diz que:

Das teorias sobre a actividade artística, às reflexões sobre a produção de ciência, da filosofia (de recorte ético, “vivencialista” ou existencial), às orientações mais recentes em matéria de gestão estratégica, das considerações oitocentistas em torno da “genialidade” e da imaginação criadora, às investigações e debate do nosso século sobre psicologia da inteligência – o tema da criatividade, de modo directo ou por intermédio de correlatos seus, assoma como preocupação facilmente perceptível (p. 139).

Apesar de ser uma questão amplamente estudada, a verdade é que é extremamente complicado encontrar uma definição de criatividade. Torrance (1990) refere que:

A criatividade é um processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências e lacunas de conhecimento e que leva esse alguém a identificar dificuldades, ir à procura de soluções, fazer especulações, a comprovar hipóteses ou a modificá-las se necessário e a comunicar os resultados (p. 11).

Para Stein (1974), a criatividade é “aquele processo que tem como resultado uma obra pessoal, considerada útil e satisfatória por um grupo social, num determinado momento temporal” (p.42). É mais ou menos claro que a criatividade se trata da potencialidade humana para criar. A criatividade é assim um processo que se inicia quando algo nos desafia ou inquieta justamente com o objetivo de superar esse mesmo desafio. Contudo, as palavras não são suficientes para conseguir entender o conceito de criatividade. A criatividade apenas se entende na vivência diária daquilo que nos inquieta, nos preocupa, que nos põe em movimento, que suscita um pensamento ou uma ideia. Para Sternberg e Lubart (1999), uma abordagem unidisciplinar não contribui para a compreensão da criatividade. Para que esta compreensão ocorra efetivamente, é necessário ter em consideração uma abordagem multidisciplinar:

O resultado de uma abordagem unidisciplinar implica que só vejamos apenas uma parte do todo em geral, tendo assim uma explanação incompleta do fenómeno que procuramos explicar, deixando insatisfeitos aqueles que não se inscrevem na disciplina em causa. Acreditamos que tradicionalmente este tem sido o caso da criatividade (p. 9).

As crianças e jovens têm um grande potencial criativo e podem desenvolvê-lo com grande intensidade, uma vez que não estão tão sujeitas a ideias pré-concebidas e não pensam de forma mecânica. Deste modo, é muito importante que a escola propicie um ambiente que estimule a capacidade criativa dos seus alunos, permitindo a exteriorização do seu mundo de forma a que sejam desenvolvidas as capacidades e motivações criativas. Porém, nem sempre a escola proporciona este ambiente. Prado (citado por Monge, Rosário & Cañamero, 1999) atribui à escola e à família um papel inibidor da criatividade:

A família e a escola parece como se tivessem uma missão “assassina” de coarctar e bloquear, criar obstáculos e matar a natureza criativa e lúdica, inovadora e flexível do ser humano, rotulando-o e encaminhando-o no hábito da obediência e da imitação reprodutora, da informação objectiva do que é, tal como é, habituando o aluno a pensar que a realidade na sua estrutura e funções é de uma só forma, uniforme e imodificável e não poderia ser de muitas formas (p. 5).

O exposto na citação anterior parece ser ainda o resultado da forma como, no passado, se encarou a criatividade. Rodríguez (2001) afirma existirem duas formas

diferentes de olhar a criatividade, referindo que “se podem estruturar as diversas compreensões sobre esta realidade em duas concepções situadas, cronologicamente, uma no passado e outra no presente” (p. 65).

Segundo Rodríguez (2001), no passado, o primeiro paradigma foi o da Excepcionalidade. Assim, durante parte do seu percurso histórico, a noção de criatividade esteve sempre ligada a pessoas excepcionais. De acordo com este modelo de genialidade, entendia-se que a capacidade criativa era um dom e um privilégio de muito poucos. Até ao início do século XX, o termo criatividade não era utilizado. A razão era do foro religioso, uma vez que, de acordo com a teologia tradicional, o único ser que podia criar era Deus.

O segundo paradigma é o da Potencialidade. É apenas a partir de 1950 que a criatividade começa a ser considerada como uma característica própria do ser humano (Rieben, 1979). Este novo paradigma situa a discussão nos contextos e situações que podem favorecer o desenvolvimento da criatividade. A criatividade é entendida como a predisposição para criar, como aquilo que nos diferencia do resto das espécies e como a capacidade voluntária de transformar a realidade, ou seja, este paradigma entende a criatividade como uma potencialidade própria e que existe em todos os seres humanos.

2.3.2 Música e criatividade

Todas as artes estão muito ligadas à criatividade. A música não constitui exceção, tendo características que a tornam apropriada para o desenvolvimento da criatividade. O natural interesse demonstrado pelas crianças em experimentar instrumentos musicais, é disso exemplo. Mais tarde, estas mesmas crianças hão de interessar-se pelos sons, alternando timbres, inventando sequências e estruturas. Paynter (1999) afirma que a base do currículo de música deve ser o desenvolvimento da criatividade musical:

Do pensar e do fazer com sons musicais emergem formas de conhecer e formas de contagem diferentes das proporcionadas pelas outras disciplinas, mas não menos importantes para o desenvolvimento intelectual. O pensamento encontra-se com o pensamento quando compartilhamos a nossa própria criatividade e quando escutamos, compreendemos e interpretamos o resultado da criatividade das outras pessoas (p.23).

A capacidade de fazer com que os alunos se expressem musicalmente, isto é, descobrir, sentir, comunicar através da música, tem de constituir a principal preocupação do ensino musical. Quando as crianças e jovens criam música e a

utilizam para comunicar, identificam-se com o resultado final da sua criação, bem como com os materiais que utilizaram nessa mesma criação, por exemplo a voz, instrumentos musicais, corpo e objetos.

Schafer (1988) sugere um ensino musical que parta de quatro pressupostos:

1. Descobrir o potencial criativo que os alunos têm para criar a sua própria música. Todos são capazes de compor uma obra musical.
2. Ter consciência dos sons que nos rodeiam. Reconhecer e valorizar a paisagem sonora.
3. Encontrar um lugar-comum de reunião de todas as artes.
4. Sensibilidade em relação aos sons. Considerar a importância de cada um dos sons.

A criatividade musical necessita da exploração do mundo sonoro, da exploração de instrumentos, timbres, alturas e intensidades. Esta exploração é indispensável à descoberta dos elementos da linguagem musical. Contudo, a criatividade musical manifesta-se fundamentalmente nas atividades de improvisação e composição, ainda que atividades teóricas e práticas, por exemplo a audição ou a construção de um instrumento musical, possam estimular a capacidade de criar música.

Se considerarmos a criatividade baseando-nos no paradigma da potencialidade, considerando-a uma característica que todas as pessoas possuem e que se manifesta em vários âmbitos da vida, então podemos falar na educação da criatividade através da música, da linguagem, da expressão corporal, da matemática, etc. Assim, o que se propõe é utilizar a música como um meio para desenvolver as capacidades criativas dos nossos alunos. Paynter (1999) sugere que:

Do pensar e do fazer com sons musicais, emergem formas de conhecimento diferentes daquelas que são propiciadas por outras disciplinas, mas não menos importantes para o desenvolvimento intelectual. O pensamento encontra-se com o pensamento quando partilhamos a nossa própria criatividade e escutamos, compreendemos e interpretamos o resultado da capacidade criativa dos outros (p. 77).

As crianças e os jovens têm um enorme potencial no que se refere à criatividade, sendo necessário saber estimular todo esse potencial para que este corresponda da melhor forma possível. A composição musical é, no âmbito do ensino da música, uma das atividades que mais põe em evidência ideias criativas e inovadoras. É uma forma de expressão musical criativa, livre e espontânea e não há dúvidas de que o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças e jovens representa um dos seus objetivos mais importantes. É uma atividade onde se expressam ideias, decisões e compreensão musical (Paynter, 1972).

É através da experiência que surge a compreensão musical. Gamble (1984) diz que “podemos possuir todos os conhecimentos teóricos que se requerem para “saber” uma peça musical, e no entanto falhar na sua compreensão” (p. 11). Afirma ainda que

“além disso, a relação entre compreensão e experiência é recíproca: o crescimento da compreensão musical enriquecerá as futuras experiências da música e as experiências enriquecidas farão aprofundar a compreensão musical” (p. 14). Seguindo na mesma linha de pensamento, Glover (1990), considera que:

A compreensão musical é o exercício de uma força: envolve “usar” e não apenas “ter” pensamento musical, capacidades ou respostas; usar a música dentro de um contexto musical como um todo, em direcção aos nossos próprios propósitos musicais. Deve também ser (p. 8).

O desenvolvimento de atividades de composição na sala de aula é, segundo Reimer (1970), a melhor experiência que pode ser propiciada aos alunos no sentido destes compreenderem como é que a música funciona. Este mesmo autor defende que todas as crianças e jovens, criando as suas próprias peças musicais, devem ter a oportunidade de experimentar e explorar o “núcleo duro” da música através da composição.

No que diz respeito a experiências musicais, Swanwick (1979), apresenta o modelo C(L)A(S)P, defendendo que as três principais experiências musicais são a composição (C), a audição (A), e a interpretação (P) e que a técnica (S - *skills*) e a teoria musical (L - *literature*), enquanto experiências secundárias, devem estar subordinadas às principais, isto é, como afirma Godinho (1992), a técnica e a teoria são importantes na medida em que são experiências necessárias para a realização das três principais experiências musicais (composição, audição e interpretação). Sobre o modelo C(L)A(S)P, Swanwick (1979) afirma que este “reúne numa estrutura simples o que anteriormente poderia estar separado e fragmentado” (p. 50). Gane (1996) refere que:

Composição, audição e interpretação compartilham muitas habilidades. Realmente podemos argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e seleccionar e rejeitar ideias como resultado. Uma audição bem sucedida depende dos pontos de vista adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na interpretação. Uma interpretação bem sucedida depende dos juízos sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda, e não através da imitação de outros ou seguindo ordens (p. 52).

Compor, ouvir e interpretar, embora sendo atividades distintas, interligam-se e complementam-se mutuamente, por exemplo, a atividade de composição implica interpretação simultânea e conseqüente audição. Mills (1991) afirma que:

Numa abordagem integrada e coerente da música na qual as crianças compõem, tocam e ouvem música, as fronteiras entre os processos musicais desaparecem. Quando elas compõem, por exemplo, não há como deixarem de aprender enquanto intérpretes e ouvintes, tanto quanto compositores. Isso é a interdependência (p. 88).

Ainda assim, as aprendizagens e desenvolvimentos proporcionados por cada uma destas experiências gozam de uma especificidade que “nos leva a defender que as crianças deverão ser postas equitativamente em situação de compositor, executante e ouvinte” (Godinho, 1992, p. 8).

Subjacente ao modelo C(L)A(S)P, observa-se uma determinada visão sobre a música e também sobre o que é central e o que é acessório, ainda que necessário, para a promoção do desenvolvimento e cognição musical dos alunos, existindo uma hierarquia de valores e objetivos a atingir, para além das experiências musicais de compor, ouvir e interpretar que ocupam o topo dessa hierarquia, como já foi referido anteriormente.

Sobre o desenvolvimento de atividades de composição nas aulas, Swanwick (1979) refere que:

Qualquer que seja a forma que tome, o valor principal da composição não é o de poder produzir mais compositores, mas sim a interiorização que se pode obter através do relacionamento com a música, nesta maneira particular e muito directa (p. 43).

A composição torna-se assim um modo privilegiado de compreender a música e as relações existentes entre os diversos elementos que a constituem. Compor música é “uma forma de se comprometer com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões” (Swanwick, 1992, p. 10). Concordando com a ideia expressa por Swanwick (1979), outro autor, Webster (1997) considera igualmente haver razões importantes para a realização da composição musical em sala de aula:

As razões fundamentais para incluir composição no currículo não são apenas para descobrir talentos, mas para proporcionar a todos os alunos, uma melhor compreensão da natureza da experiência musical, através do envolvimento em actividades criativas básicas (p. 1).

Ao serem desenvolvidas atividades de composição musical, as crianças e jovens não devem ter receios em relação ao experimentar. A oferta de desafios que estimulem a criatividade musical dos alunos é decisiva e as atividades propostas devem ter um carácter de abertura grande de modo a que cada aluno explore o mais possível o universo musical. É neste sentido que para Gamble (1984), a atividade de compor música é essencial na medida em que:

A composição é de importância central porque ajuda a desenvolver uma visão da verdadeira natureza da música através do envolvimento dos estudantes de forma muito explícita com a música,

confrontando-se directamente com os problemas de fazer ou inventar um objecto musical coerente e expressivo (i.e. composição). No processo de manipulação de materiais, dando-lhes forma e estruturando as ideias musicais, fazendo as relações entre as ideias, as crianças estão a usar a imaginação, inteligência e os sentimentos. Compor acima de tudo é pensar o som no seu sentido mais amplo (p. 15).

2.3.3 Composição musical, um exercício de criatividade

Uma das metas do processo ensino-aprendizagem da música é a aquisição de um leque alargado de competências e conhecimentos relacionados com a experiência musical. Trata-se assim, de por os alunos a cantar e a tocar instrumentos, a ouvir, a dançar, a compor, a partir das suas próprias experiências criativas, fomentando atitudes de respeito, valorização e apreciação das suas próprias criações e das criações de outros, desenvolvendo a capacidade de diálogo e de análise construtiva. A compreensão musical é um processo que se desenvolve, como não poderia deixar de ser, através de experiências musicais (Swanwick & Taylor, 1982).

Como acontece com qualquer outra linguagem, também na música é necessário conhecer os seus elementos para se expressar e comunicar através deles. Sobre a aquisição desta linguagem, Aguilar (1997) refere que “quando compõe algo, ainda que seja simples, com os elementos técnicos que aprendeu, o aluno consegue apoderar-se da linguagem e utiliza-a para expressar-se” (p. 40).

O conhecimento desses elementos pode realizar-se através de meios formais ou não formais, ou seja, não é necessário ter uma formação musical proporcionada pelo ensino formal para saber e conseguir fazer música. Assim, é fundamental ter em conta estas competências pois representam um excelente ponto de partida para o desenvolvimento de atividades criativas com as nossas crianças e jovens.

Aquilo que é verdadeiramente inovador é incorporar a criatividade, a espontaneidade, a improvisação e a composição, nas atividades desenvolvidas nas aulas de tal maneira que “fazer música” se torne numa atividade regular e uma maneira de desenvolver a criatividade e a sensibilidade (Bernal, 2003). Para Schoenberg (1950), a composição “aumenta a sensibilidade às ideias musicais, além de oferecer aos alunos a satisfação e o prazer que decorrem dessa atividade” (p. 151). Para Gamble (1984), a realização de atividades criativas como a composição são indispensáveis na medida em que:

- ajudam a desenvolver a compreensão musical, a atenção auditiva, a sensibilidade e a compreensão dos conceitos básicos da música;
- ajudam a desenvolver a imaginação musical;
- encorajam uma abertura de espírito, uma vontade própria para explorar novas ideias e experiências, orientando assim uma resposta

estética mais profunda a todo o tipo de músicas, e valorizando a música como experiência única;

- estimulam o envolvimento e o prazer no verdadeiro propósito da actividade musical e o desenvolvimento da auto-estima;
- favorecem o desenvolvimento da independência do pensamento crítico e de atitudes acerca da música e outras áreas de conhecimento e experiência;
- ajudam a desenvolver um elevado grau de concentração e de contemplação;
- permitem a concretização de objectivos educacionais mais amplos: desenvolvimento pessoal e social (por exemplo, a tolerância e o respeito pelo trabalho e ideias dos outros, cooperação, autonomia, sentido crítico);
- e deverão ajudar os jovens a realizar o seu enorme potencial como ser humano único e individual (p.17).

A criatividade implica a combinação da flexibilidade, originalidade e sensibilidade, rompendo com as habituais rotinas. É seguramente a curiosidade o fator que nos leva e conduz à descoberta de novos modos de expressão (Lowenfeld & Lambert, 1980).

São vários os estudos que se debruçam sobre o tema da criatividade e, de um modo geral, centram-se em dois aspetos: a inteligência e a personalidade. Deste modo, sempre se presumiu que para se ser criativo era necessário ter um coeficiente intelectual elevado. Contudo, existe em todas as pessoas, capacidade criativa. Existe pois a necessidade de contribuir decisivamente para o seu desenvolvimento, ainda que para isso tenhamos de mudar muito daquilo que tem dominado o panorama educativo em geral.

Tradicionalmente, a composição musical tem sido desenvolvida no âmbito do ensino vocacional de música. Olhada como uma realização muito especial, estava destinada apenas àqueles a quem se considerava terem capacidades únicas nesta área. Brändström e Högberg (1998) afirmam que “a composição desde sempre esteve associada a um alto nível académico, a longos anos de estudo e treino com o objetivo de desenvolver as sofisticadas competências necessárias para a composição musical destinada aos músicos profissionais” (p. 53).

Contrariando esta ideia, Swanwick (1988) refere-se à atividade de composição do seguinte modo:

Falo de “composições” no sentido amplo, incluindo as mais breves manifestações assim como a invenção mais dilatada. Há composição quando existe uma certa liberdade para escolher a organização da música, com ou sem normas de notação ou de outro género para a interpretação detalhada. Outros podem preferir o uso de termos como improvisação, invenção ou “música criativa”. Tudo isso cabe dentro deste amplo conceito de composição constituído pelo acto de combinar sons musicais (p. 67).

Sobre esta problemática Harris e Hawksley (1989) afirmam o seguinte:

A ideia de se referir uma peça de, talvez menos de um minuto de duração, como composição quando tudo o que podemos estar a ouvir são algumas notas tocadas num instrumento de percussão, parece, a princípio, exagerada para ser levada a sério por alguns músicos. Mas, como professores de música, devemos-nos concentrar nos processos envolvidos e é provável que as primeiras manifestações sejam extremamente simples se comparadas com o que sabemos ser possível no auge da realização musical. Quando os alunos seleccionam e organizam sons numa peça musical, por mais simples que as suas tentativas possam ser, estão a compor. (p. 2-3).

Na sua obra *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979), evidencia um conceito de composição musical bastante abrangente:

Sob este cabeçalho (composição), estão incluídas todas as formas de invenção musical, não meramente obras que são escritas sob qualquer forma de notação. Improvisação é, acima de tudo, uma forma de composição sem o peso da notação. Composição é o acto de fazer um objecto musical através da montagem dos materiais sonoros de uma forma expressiva. Pode haver ou não experimentação com sons como tal. Um compositor através da sua experiência pode saber dominar o som dos materiais (p. 43).

Tendo em conta o exposto anteriormente, considera-se que qualquer manipulação e combinação de materiais sonoros gerada pela livre experimentação ou pela notação e que tenha como finalidade última a construção consciente e intencional de uma obra musical, pode ser considerada como composição musical.

Na escola, a tarefa de compor música tem de identificar-se com liberdade e criatividade. Fazer música é desfrutar, explorar, descobrir e expressar sentimentos. As crianças e jovens são criadores musicais e é necessário estimular os seus modos de expressão utilizando os sons. Desta maneira, o professor deverá tornar-se numa espécie de orientador musical que estimula, facilita, ajuda, aconselha e orienta o processo de composição (Swanwick, 1988). O professor terá ainda que ter a preocupação de planificar atividades que possam estimular a criatividade, adaptadas às capacidades, interesses e motivações dos alunos e que possibilitem a construção de aprendizagens musicais significativas, implicando os alunos nos seus próprios processos de aprendizagem.

A ideia de “música criativa” é defendida por Paynter e Aston (1975), sendo dada grande importância à composição que, segundo estes autores, deverá obedecer às seguintes etapas:

1. experimentação livre do material, explorando as suas possibilidades expressivas;
2. partindo da livre experimentação, improvisar um trabalho musical;
3. criação de uma composição em que se dá importância a aspetos formais da música;
4. realização da partitura;

5. execução e audição das composições e análise das partituras;
6. audição de composições semelhantes de outros compositores;
7. interpretação de partituras de composições semelhantes.

A criatividade, a improvisação e a composição musical são atos que implicam imaginação e é importante que os alunos improvisem ritmos e melodias e que o professor seja capaz de criar um clima de confiança e de liberdade para que as crianças e jovens possam desenvolver esta experiência de um modo completamente livre e sem preconceitos. As atividades de composição musical bem guiadas e estruturadas, podem representar uma estratégia muito importante no processo de aprendizagem musical. Ao manipularem os sons, os alunos conhecem e expressam-se através da música e há que valorizar de igual modo o produto final e o processo de criação desse mesmo produto.

Parece que, muitas vezes, uma simples ordem dada aos alunos no sentido de comporem música, sem qualquer referência ou apoio, não é estímulo suficiente. Tal ordem pode até deixá-los inibidos, uma vez que, não raras vezes:

Muita da filosofia da educação que tem emergido ao longo dos anos é o resultado de práticas de ensino que apresentam a música como algo já feito – o produto de diversas culturas, em geral, música ocidental e antiga, algo que é alheio ao aluno (Sherman, 1991, p. 11).

Para que consigamos alcançar o nosso objetivo e os alunos criem sem qualquer tipo de preconceitos, é necessário que os saibamos orientar e lhes dêmos pontos de apoio e referências até que se sintam completamente autónomos (Montes, 1994).

A capacidade de responder a desafios, a frescura de ideias e a capacidade criativa e o gosto pelo risco, são características da infância e da juventude. Cultivar e desenvolver estas características, deve ser uma das principais preocupações dos professores, aproveitando a natureza das crianças e jovens para explorar o mundo da música através, também, da composição.

A composição musical é uma das formas de desenvolver a criatividade musical, além de ser uma atividade que permite compreender como funciona a música. Conhecer a música a partir da atividade de compor significa fazer algo com os sons, aprender a escutá-los, memorizá-los, registá-los, dar-lhes um sentido e apreciá-los.

A música tem por base o som que pode e deve ser explorado e desenvolvido até que se torne numa ideia musical. É importante começar o quanto antes essas explorações e organizações, de modo a que os alunos percebam que a música se pode criar a partir da exploração do som e da organização desse mesmo som, sendo que é principalmente através da análise das composições musicais elaboradas por crianças e jovens que podemos ter acesso ao seu nível de desenvolvimento musical (Swanwick, 1988).

Paynter (1999) afirma que num processo de composição há que começar pela manipulação da matéria-prima, ou seja, os sons. Transformá-los para que se transformem em ideias musicais e desenvolver estas mesmas ideias para que se transformem em música. Este mesmo autor propõe como ponto de partida para a composição, o som e as suas características, a audição atenta, a experimentação, a seleção e a manipulação dos materiais sonoros. Desta maneira, se relacionam as ideias, os materiais e a técnica, conduzindo à criação musical. Compor música na sala de aula significa expressar um pensamento através do som, dar forma a uma ideia, encontrar uma estrutura e estabelecer relações entre os diferentes elementos que intervêm na criação musical. Há que fomentar o surgimento de ideias, facilitar a experimentação sonora através do desenvolvimento de competências instrumentais, reconhecimento de timbres e texturas e criar uma estrutura musical. Howard (2000) propõe escutar, tocar, cantar e decidir, até se conseguir elaborar uma ideia musical. Esta ideia pode expressar-se através de uma melodia, de um acorde, de um ritmo ou então da combinação de tudo isto. O importante é que existam condições propícias a que as ideias musicais possam ser desenvolvidas e ampliadas de forma a que, por exemplo, uma pequena melodia se possa tornar numa obra musical mais completa.

A música é uma linguagem que utiliza o som como meio de comunicação, sendo, deste modo, uma forma de expressão. Para os alunos, o processo de criação é importante quando produz sensações gratificantes que manifestam o artista que cada um tem dentro de si (Paynter, 1999). Ao compor música, os alunos são obrigados a tomar decisões e aquilo que é realmente importante, para além de todo o processo criativo, é que a música seja sentida e apreciada de modo a que se transforme num acto de criação pessoal onde um ambiente de liberdade é muito importante (Bernal, 2005).

2.3.4 Compor música em grupo

Trabalhar em grupo significa a existência de igualdade de direitos e de deveres dentro de um determinado conjunto. Todos podem e devem expor as suas ideias e todos devem participar de igual modo, tanto ao nível da organização, como de trabalho, sendo que o mais importante é que haja comunicação entre todos os membros. Relativamente à importância do desenvolvimento de trabalhos de grupo, Freire (como citado em Leite, 2002) afirma:

Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não competição (...) que dê valor à ajuda mútua (...) que desenvolva o espírito crítico e a criatividade (...) que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho

intelectual e que, por isso, incentive o educando a pensar certo (p. 86).

O diálogo, a partilha e a permuta de ideias entre os elementos constituintes de um grupo, são fatores fundamentais para o êxito das tarefas a realizar, bem como para a obtenção de um nível mais elevado de execução dessas tarefas do que aquele que se obteria se cada um dos elementos do grupo agisse individualmente:

Sugerimos que a confiança que as crianças sentem entre elas pode ser importante para as capacitar a oferecer sugestões criativas e imaginativas que poderão resultar em novas combinações de ideias, as quais, individualmente, não poderiam ter conseguido. (MacDonald & Miell, 2000, p. 60).

Para Piaget (1986), o trabalho em grupo nasceu da consciência da importância do coletivo nas ideologias políticas e o grupo é visto como o “meio natural de atividade intelectual e a cooperação o instrumento necessário à formação do pensamento racional” (p. 6). A técnica do “trabalho em equipas” é assim verdadeiramente importante na medida em que “é pelo atrito com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela permuta de ideias e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos aprendemos a conhecer-nos a nós próprios” (Piaget, 1986, p. 8).

Sobre a pertinência do desenvolvimento de atividades criativas, como a composição, Gainza (1983) refere o seguinte:

O papel da pedagogia contemporânea não é unicamente o de ensinar a tocar ou cantar correctamente com o objectivo de que o jovem músico possa confrontar a história, mas também em desenvolver no jovem a criatividade e o sentido da responsabilidade colectiva. Alcançar a plenitude individual só tem sentido se ela estiver posta ao serviço de uma actividade criadora colectiva (p. 49).

Outro autor que defende a importância do trabalho de grupo é Vygotsky (1978). Este autor enfatiza a dimensão sócio-cultural da linguagem como instrumento para transmitir a experiência social humana, dando especial relevo ao conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), em que se evidencia o carácter construtivista da aprendizagem. Vygotsky (1978) define a ZDP como:

A distância entre o actual nível de desenvolvimento determinado pela solução independente de problemas (Zona de Desenvolvimento Real – ZDR) e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (p. 86).

A composição musical em grupo, neste caso, trata-se de uma interação social entre professor e alunos e alunos entre si, o que possibilita a resolução de tarefas sob

a orientação de uma ou mais pessoas mais competentes, proporcionando o desenvolvimento de competências cognitivas.

Rogoff (1993), com a sua perspectiva de aprendizagem sócio-construtivista, complementa sugerindo que o desenvolvimento cognitivo está concentrado no contexto das relações sociais. A mesma autora defende a ideia de “compreensão partilhada”, como o processo pelo qual se chega a um acordo e se consegue um consenso podendo levar a um reconsiderar da própria perspectiva, por parte daqueles que interagem. Esta colaboração “parece conduzir a um nível de compreensão dificilmente alcançável mediante tentativas individuais ou formas de interação não cooperativa” (Rogoff, 1993, p. 227).

A pertinência dos trabalhos criativos em grupo advém do envolvimento dos alunos nos conhecimentos e compreensão dos outros. Na literatura musical específica, Delorenzo (1989) defende que o nível de compreensão partilhado entre os membros do grupo é um dos fatores que influenciam o sucesso dos trabalhos de composição em grupo. Auker (1991) defende que, ao trabalharem em grupo e ao conversarem, os alunos realizam um “diálogo exploratório”, conseguindo realizar um trabalho musical mais eficaz. O mesmo autor afirma:

O que as crianças dizem acerca da sua música é um barómetro importante para nós professores, quando tentamos observar os seus progressos. A linguagem que os nossos alunos usam quando estão a inventar ou a interpretar uma música, é uma chave importante para o nível do seu conhecimento e o alento das suas atitudes (p. 161).

2.3.5: A Espiral de Swanwick e Tillmam (1986): cognição e desenvolvimento musical

A cognição musical é “uma actividade humana de conhecimento aural (sonoro) que resulta da formulação de trabalhos de arte expressando finitos e organizados conjuntos de sucessão temporais descritos no som” (Serafine, como citada em Moreno, 1995, p. 122). Serafine (1983) aponta dois processos que conduzem à cognição musical: o processo temporal (aquele em que se realiza uma experimentação sonora imediata) e o processo não temporal (processo que representa a passagem da simples experimentação das fontes sonoras, à implementação e execução de aspetos de carácter formal).

Tabela 9 – Processo de cognição musical temporal (adaptado de Díaz & Giráldez, 2007, p. 28)

Processo de Cognição Musical Temporal	
<p>Sucessão (agrupa sons numa unidade ou motivo, possibilitando reconhecer e apreciar um tema musical)</p>	<p>Construção idiomática – construção de unidades. As unidades são, para o compositor ou ouvinte, uma célula hermética que forma um conjunto sólido e que permanece na memória: fragmentos melódicos, sequências harmônicas ou tímbricas, etc.</p> <p>Encadeamento temático – consiste em duas ou mais unidades ou motivos que são combinados com êxito.</p> <p>Modelo – as unidades são encadeadas de forma repetitiva.</p> <p>Frase – intenção de agrupar os trechos musicais em frases de duração diferente.</p>
<p>Simultaneidade (Unidade integradora de melodias ou ritmos sobrepostos entre si)</p>	<p>Abstração da textura – é o conjunto de sons simultâneos que são identificados na composição e que devem estar subdivididos verticalmente e organizados de forma a que apareça uma textura definitiva.</p> <p>Síntese temática – combinação de trechos melódicos ou rítmicos num contexto simultâneo.</p> <p>Síntese do timbre – os timbres musicais de diferentes instrumentos combinam-se para criar sons novos.</p>

Tabela 10 – Processo de cognição musical não temporal
(adaptado de Díaz & Giráldez, 2007, p. 29)

Processo de Cognição Musical Não Temporal	
	<p>Fecho – informa sobre a trajetória do movimento musical criando expectativas de avanço até um ponto de descanso.</p> <p>Transformação – causa das relações de similaridades/diferenças. Contribui para a compreensão da música e suas mudanças. Existem três tipos de transformação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) repetição – repetição exata e repetição com mudanças de clave, registo, tonalidades, tempo, acompanhamento e dinâmica; 2) ornamentação – alteração de um trecho musical

<p>Gerais e Formais (Propriedades aplicadas às secções de uma peça musical)</p>	<p>através da adição, sobreposição ou supressão de outros trechos;</p> <p>3) transformação substantiva – repetição e ornamentação mantendo características do trecho original.</p> <p>Abstração – ocorre quando um motivo musical é removido do seu contexto original e reaparece noutra local da obra musical.</p> <p>Níveis ou estruturas hierárquicas – vários níveis de estrutura são visíveis.</p> <p>Conclusão – refere-se aos pontos de êxtase e estabilidade.</p>
--	--

As ideias sobre cognição musical defendidas por Serafine (1983) aproximam-se das ideias de Swanwick e Tillman (1986) sobre o desenvolvimento musical já que, como afirma Godinho (1992), também defendem que “uma criança desenvolve-se musicalmente através de uma primeira fase de apreciação das qualidades físicas da música e progressivamente das qualidades expressivas, estruturais e simbólicas” (p. 11).

A teoria da Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986) surgiu do estudo de composições de alunos de uma escola do ensino genérico situada na zona sul da cidade de Londres, Inglaterra. Durante quatro anos, foram estudadas setecentas e quarenta e cinco composições de quarenta e oito crianças e jovens entre os três e os quinze anos que executavam atividades de composição com frequência nas suas aulas de música, sendo que os alunos das faixas etárias mais elevadas realizavam composições musicais mais extensas e com expressão dramática. Após extensa análise qualitativa, padrões analíticos começaram a surgir revelando uma sequência de mudanças qualitativas correspondentes a uma progressiva consciência em relação aos elementos do discurso musical. Godinho (1992), no seu livro *Educação Musical*, caracteriza cada um desses elementos:

1. Materiais – toda a música tem como constituintes materiais sonoros, cujas qualidades apreciamos (em termos de altura, intensidade, duração, timbre) e que selecionamos em qualquer situação musical.

2. Expressão – esses materiais tornam-se expressivos através de variações ao nível das suas qualidades, que lhes conferem um carácter analógico à nossa experiência de vida. O carácter expressivo de uma passagem musical é portanto determinado pelo seu aparente peso, tamanho, impulso, movimento e outras componentes de postura, gesto, inflexões vocais...

3. Forma – gestos expressivos sucedem-se criando expectativas que se resolvem ou não, dando lugar à surpresa. Estas relações estruturais, jogando com repetições e mudanças, estão na base dos estilos musicais.

4. Valor – o valor atribuído à música que se experiêcia é de algum modo dependente do significado simbólico apropriado pelo indivíduo depois de, com níveis de incidência diferentes, ter tomado consciência dos elementos precedentes.

Na sua obra *Teaching Music Musically*, Swanwick (1999), chama a esta sequência, transformação metafórica.

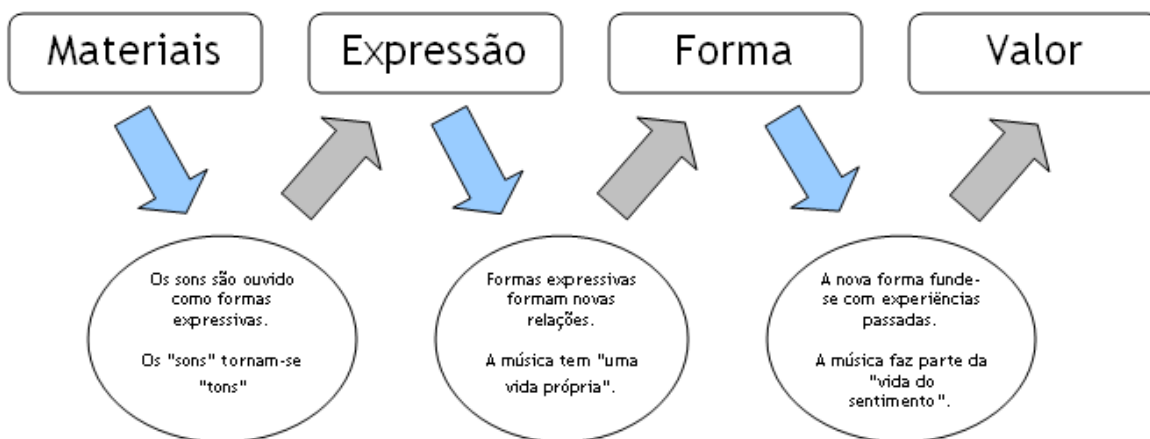


Figura 1 – A transformação metafórica (adaptado de Swanwick, 1999, p. 19)

Segundo Swanwick e Tillman (1986), os padrões surgidos aquando da investigação por eles realizada, estão relacionados com os conceitos piagetianos de domínio, imitação e jogo imaginativo. Swanwick (como citado em Silva, 2010) faz a seguinte relação:

- Domínio – presente no jogo, o Domínio é caracterizado na 1.^a infância pelo simples prazer de explorar e dominar o entorno, que Piaget denomina como sentimento de virtuosismo e poder. Esta característica está presente na busca pelo controlo do instrumento e da voz na música.
- Imitação – consiste, no caso da música, no momento em que buscamos comunicar um acto concreto através da música, como por exemplo, amanhecer ou anoitecer. A imitação não é mera cópia, devendo apresentar características como empatia, afinidade e interesse, entre outros. Segundo terminologia adoptada por Piaget, em música a imitação é um acto de acomodação.
- Jogo Imaginativo – um exemplo claro de jogo imaginativo é a composição. Considerado por Swanwick como de natureza assimilativa, o jogo transforma a relação entre os elementos que nos rodeiam. Na música ele é caracterizado pelas mudanças que levarão a construção de novas possibilidades musicais. (p. 265).

Com o objetivo de confirmar as suas hipóteses sobre as diferentes etapas do desenvolvimento musical, foram seleccionadas sete composições que, sem indicarem a idade dos seus criadores, foram entregues a três investigadores, um sem qualquer tipo de formação a nível musical e os outros dois músicos e com experiência na

temática do desenvolvimento musical. Foi então pedido aos investigadores que indicassem a idade de cada criança a partir da análise de cada composição musical. Comparando as sete composições entre si, e sem que lhes tivessem sido entregues outros critérios de avaliação, os dois investigadores com experiência no assunto conseguiram indicar, com grande aproximação, as idades das crianças que tinham criado aquelas sete composições. O investigador sem formação musical considerou não lhe ser possível realizar tal tarefa.

Em 1986, esta investigação foi publicada no *British Journal of Music Education*. Nesta publicação são postas em notação convencional, trinta e seis composições que refletem os vários níveis de desenvolvimento musical. A idade dos criadores destas composições e que instrumentos tinham sido utilizados na sua execução, foram também referidos.

Swanwick e Tillman (1986) chegaram então à conclusão da existência de uma sequência invariável no que diz respeito ao desenvolvimento musical. Estes autores defendem ainda que as etapas do desenvolvimento musical não são lineares e que existe alguma variação de ordem individual, contudo pode verificar-se um pensamento musical ordenado sequencialmente, o que pressupõe a existência de etapas cumulativas e cíclicas. Godinho (1992) explica o carácter cumulativo e cíclico dos elementos musicais (materiais, carácter expressivo, forma e valor), da seguinte forma:

O carácter cumulativo destes elementos significa que, por exemplo, apreender o carácter expressivo depende e traz implícita uma interiorização das propriedades físicas, bem como reconhecer relações estruturais só é possível quando já houver uma apropriação de qualidades físicas e expressivas da música.

O carácter cíclico significa que qualquer novo encontro nos obriga a visitar esta sequência desde a sua base. O grau de incidência, ou “paragem” em algum dos níveis, é essencialmente determinado pela capacidade individual de compreender o objecto (p. 10).

Em 1994, Swanwick (1994) ampliou a fundamentação teórica da Espiral analisando a natureza do desenvolvimento da compreensão musical e identificando quatro territórios divididos, cada um deles, em dois níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierarquicamente, cumulativamente e por idades: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), até aos quatro anos, Pessoal e Vernacular (Caraterização Expressiva), dos quatro aos nove anos, Especulativo e Idiomático (Forma), dos dez aos quinze anos, Simbólico e Sistemático (Valor), a partir dos quinze anos. Os dois últimos níveis da Espiral, Simbólico e Sistemático, representam os pontos mais altos da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico.

Importa referir que, embora sejam relacionadas idades com níveis de desenvolvimento musical, segundo França e Swanwick (2002), o modelo da Espiral

não vincula os níveis de desenvolvimento a idades fixas, sugerindo antes “uma sequência invariável com um poder de previsibilidade considerável” (França & Swanwick, 2002, p. 25-26).

Conclui-se, deste modo, que o modelo em Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986) assenta nos seguintes pressupostos:

- Trata-se de um processo cíclico, uma vez que se pode voltar a algum dos níveis da espiral, independentemente da idade ou da experiência musical;
- É um processo cumulativo no qual a sensibilidade sensorial e o controlo manipulativo interagem, como mais tarde acontece com a expressão pessoal e convencional;
- Representa um movimento pendular entre uma perspetiva mais individual (situada na zona esquerda da espiral) e uma perspetiva de partilha e perspetiva social (situada na zona direita da espiral). Como defende Hentscke (como citado em Silva, 2010):

...é possível concluir que o modelo de assimilação e acomodação vem reforçar a necessidade de um equilíbrio entre os lados esquerdo e direito do Modelo Espiral dentro do processo de desenvolvimento musical. Desta forma, a analogia estabelecida entre a Teoria Espiral e o Desenvolvimento do Jogo na Teoria de Piaget pode ser considerada adequada uma vez que nos aproxima um pouco mais dos possíveis processos psicológicos envolvidos na aquisição do conhecimento musical (p. 266)

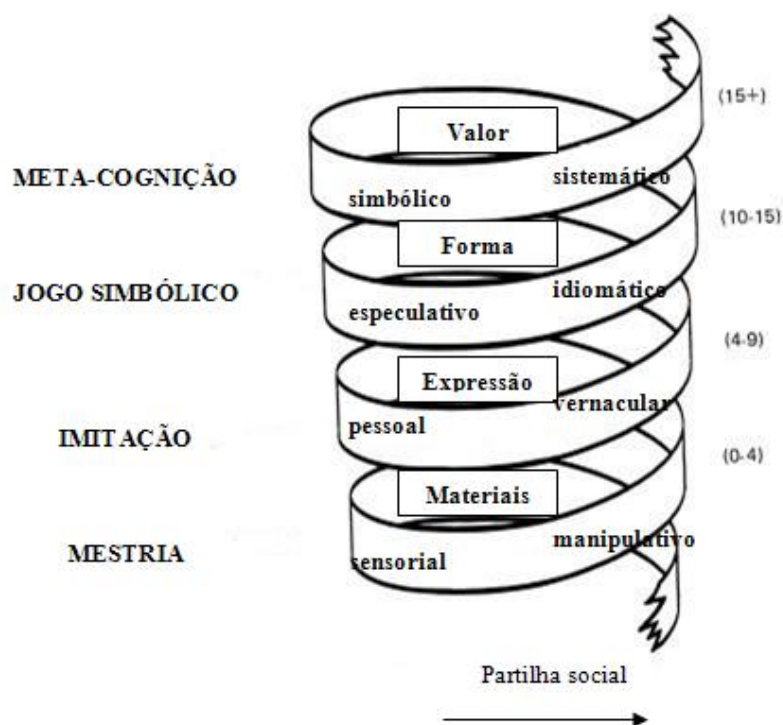


Figura 2 – A Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (Godinho 1992, p. 14)

2.4 Metodologia adotada

Esta investigação é de natureza qualitativa na modalidade de estudo de caso, centrando-se na análise de composições musicais que foram elaboradas pelos alunos da disciplina de Música de Câmara, turma MC5 da EPABI, tendo como principal objetivo de demonstrar que os alunos, mesmo aqueles que não dispõem de uma preparação prévia para o efeito, são capazes de criar composições musicais. Por outro lado, pretende-se igualmente conhecer o nível de desenvolvimento musical que essas composições conseguem atingir, segundo a Espiral de Desenvolvimento Musical de Sawnick e Tillman (1986).

No que diz respeito à metodologia escolhida, deve referir-se que se optou pela modalidade de estudo de caso já que é uma metodologia particularmente indicada para a compreensão e interpretação de situações e realidades relacionadas com a área da educação (Coutinho & Chaves, 2002) e porque é:

Uma investigação que se assume particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característica e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 1994, p.17).

Segundo Walker (como citado em Freire, 1997), o estudo de caso constitui “um passo para a ação, para a tomada de decisões” (p. 570). O mesmo autor aponta como principais vantagens deste tipo de estudo as seguintes:

- Os estudos de caso (produto) podem constituir um arquivo de material descritivo suficientemente rico por permitir reinterpretações subsequentes;
- Os estudos de caso são mais acessíveis ao público em geral do que outros dados de investigação (podem servir múltiplas audiências) (Freire, 1997, p.571).

Para a elaboração desta investigação, foi apresentada às alunas da turma atrás referida, uma proposta didática dedicada à composição de repertório próprio. As atividades foram desenvolvidas entre os dias vinte e três de janeiro e sete de fevereiro, tendo as três composições sido elaboradas em grupo, gravadas e, posteriormente, analisadas segundo a Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986).

As propostas de composições eram diversificadas e foram elaboradas tendo em consideração conceitos musicais estudados ao longo do percurso escolar dos

alunos. Assim, na primeira proposta, foi solicitado aos alunos que elaborassem uma composição com caráter de música programática¹. As alunas teriam de elaborar uma composição musical a partir de um pequeno texto que lhes foi entregue por mim. Na segunda proposta os alunos teriam que criar uma composição cuja forma seria A B A C A, ou seja, teriam de compor em forma Rondó². Para a elaboração destas duas primeiras propostas foi tida a ideia defendida por Paynter (1998):

Quando os professores encorajam as crianças a compor, há uma tendência para discutir as peças musicais dos alunos como uma interpretação do título, ou qualquer outro ponto de partida, por exemplo, uma característica da natureza (uma tempestade, o pôr-do-sol, uma paisagem misteriosa) ou uma emoção, como o medo ou a felicidade. As ideias musicais têm de surgir de qualquer parte e são geradas por sentimentos: respostas emocionais a experiências que vivemos, sobre as quais lemos ou de que ouvimos falar (p.4-5).

O mesmo autor refere que, numa fase posterior, as ideias extra-musicais devem ser deixadas de lado e que os alunos devem ser motivados a concentrarem-se unicamente em ideias musicais:

(...) os alunos devem ser encorajados a deixarem de lado esse contexto e a concentrarem-se inteiramente na Ideia musical e no seu desenvolvimento: permitir que a Ideia tenha vida própria e revelar as suas possibilidades para *continuar*. (...) A música não poderia ter persistido na sociedade humana se fosse uma mera “tradução” em sons de outros tipos de experiência (Paynter, 1998, p.5).

De acordo com esta ideia, na terceira e última proposta, os alunos foram convidados a elaborar uma composição completamente livre, podendo decidir por si próprios que elementos musicais fariam parte da composição. Foi também solicitado às alunas que estas atribuíssem um título a cada composição.

2.5 Análise e avaliação das composições segundo a Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986)

Apresentam-se de seguida as transcrições das composições, bem como três tabelas que resumem as principais características das composições musicais elaboradas pelas alunas da turma MC5:

¹ Tipo de música que se propõe, através unicamente dos sons, a contar uma história, descrever uma pintura, a natureza, etc.

² Num Rondó, o tema principal (A) reaparece continuamente, sendo intercalado por secções e temas secundários (B,C.etc.)

Breve dia de Primavera

Andante

Flauta trans. *mp*

Oboé *mp*

Violoncelo *mf*

Allegro

f

f

f

p *mf*

p *mf*

p *mf*

The musical score is divided into five systems, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The lyrics are 'Kyrie eleison'.

- System 1:** Piano accompaniment starts with a forte (*f*) dynamic. The vocal line begins with a *mf* dynamic. The key signature changes from one flat to one sharp.
- System 2:** The piano accompaniment continues with a *mf* dynamic. The vocal line continues with a *mf* dynamic.
- System 3:** The piano accompaniment is mostly silent. The vocal line begins with a forte (*f*) dynamic. The lyrics are 'Ky-ri-e e-le-i-son'.
- System 4:** The piano accompaniment begins with a piano (*p*) dynamic. The vocal line continues with a *mf* dynamic. The lyrics are 'Ky-ri-e e-le-i-son'.
- System 5:** The piano accompaniment begins with a forte (*f*) dynamic. The vocal line continues with a *mf* dynamic. The lyrics are 'Ky-ri-e e-le-i-son'.



Figura 3 – Partitura da composição “Breve dia de Primavera”

Tabela 11 – Quadro analítico da composição “Breve dia de Primavera”

1ª Composição	
Título	“Breve dia de Primavera”
Autor	Alunas da turma MC5
Data da composição	23 de janeiro de 2018
Género	Instrumental e vocal; Profano; Descritivo.
Formação	Flauta transversal; Oboé; Violoncelo.
Andamento	Andante; Allegro.
Dinâmica	Variada ao longo da composição
Forma/estrutura	Sete secções (1ª, 2ª e 3ª com repetição); Todas as secções instrumentais, excetuando a 6ª, vocal.
Tonalidade(s)	Dó M; Dó m;

Rondó MC5

Andante

The musical score for "Rondó MC5" is presented in five systems, each containing three staves. The instruments are Flauta trans. (Transverse Flute), Oboé (Oboe), and Violoncello (Cello). The tempo is marked "Andante". The score begins with a dynamic of *f* (forte) for all instruments. The first system shows the flute and oboe playing a melodic line with eighth-note patterns, while the cello provides a rhythmic accompaniment. The second system features a change in dynamics to *mf* (mezzo-forte) for the flute and oboe, and *f* for the cello. The third system returns to *f* for all instruments. The fourth system shows the flute and oboe playing a more complex melodic line with some rests, while the cello continues its accompaniment. The fifth system concludes with a return to *f* for all instruments. The score is written in a 2/4 time signature and includes various musical notations such as beams, slurs, and dynamic markings.

Figura 4 – Partitura da composição “Rondó MC5”

Tabela 12 – Quadro analítico da composição “Rondó MC5”

2ª Composição	
Título	“Rondó MC5”
Autor	Alunas da turma MC5
Data da composição	30 de janeiro de 2018
Género	Instrumental; Profano;
Formação	Flauta transversal; Oboé; Violoncelo.
Andamento	Andante.
Dinâmica	Variada ao longo da composição
Forma/estrutura	Rondó: ABACA; Todas as secções se repetem.
Tonalidade(s)	Dó M; Lá m;

Pastoral

Andante

Flauta trans.
Oboé
Violoncelo

mf
mf
mf

5

mf
mf
mf



Figura 5 – Partitura da composição “Pastoral”

Tabela 13 – Quadro analítico da composição “Pastoral”

3ª Composição	
Título	“Pastoral”
Autor	Alunas da turma MC5
Data da composição	07 de fevereiro de 2018
Género	Instrumental; Profano.
Formação	Flauta transversal; Oboé; Violoncelo.
Andamento	Andante.
Dinâmica	Variada ao longo da composição
Forma/estrutura	Duas secções com repetição
Tonalidade(s)	Sol M

Como já foi referido anteriormente, as três composições foram analisadas e avaliadas, em termos de desenvolvimento musical, segundo a Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986) pelo que, antes de ser realizada esta avaliação, torna-se pertinente fazer uma descrição das principais características de ordem musical, apresentadas pelas composições musicais consoante o nível de desenvolvimento musical em que se situam. Swanwick (1988), faz uma síntese dessas características referindo que no primeiro nível, Sensorial, as crianças são diretamente recetivas à impressão sonora, particularmente no que se refere a timbres. Há um fascínio pela dinâmica, especialmente pelos extremos, fortes e piano. Existe uma experimentação imprevisível com os instrumentos e outras fontes sonoras, os elementos musicais surgem desorganizados e a pulsação é instável. As variações de ambientes musicais surgem arbitrariamente, sem aparente importância estrutural ou expressiva.

O segundo nível, Manipulativo, é caracterizado por um interesse mais estável pelas técnicas que envolvem a manipulação de instrumentos. Começam a surgir pulsações regulares e o uso de técnicas adequadas aos instrumentos utilizados (*glissando, trémolo...*). Neste nível, as composições tendem a ser longas e algo repetitivas, já que as crianças gostam de repetir os pormenores técnicos que conseguiram dominar, antes de passar, de uma forma arbitrária, para uma nova possibilidade.

No nível seguinte, Pessoal, ao cantar e ao tocar instrumentos, a expressividade apresenta-se na exploração de mudanças de velocidade e intensidade, muitas vezes deliberadamente acelerando e aumentando o volume sem preocupações relativas à forma. Há sinais de frases elementares que não são repetidas, pouco controlo estrutural dando a sensação do surgimento de ideias musicais espontâneas e desordenadas, emanando diretamente dos sentimentos imediatos das crianças e sem reflexão crítica.

Em relação ao nível Vernacular, os padrões começam a surgir, ou seja, há a capacidade de repetir notas e ritmos. As crianças acabaram de entrar na primeira fase da música convencional. As composições são geralmente muito curtas comparativamente às do nível anterior e começam a revelar o uso de convenções musicais gerais, nomeadamente o sentido de quadratura. *Ostinatos* rítmicos e rítmico-melódicos são comuns. Nas composições deste nível, há, por vezes, alguma previsibilidade e mostram que foram absorvidas ideias musicais de outros lados ao cantarem, tocarem ou ouvirem outros. Por vezes, melodias “plagiadas” são efetivamente pensadas como próprias. Este nível de desenvolvimento musical começa a surgir por volta dos cinco anos, contudo estabelece-se definitivamente aos sete ou oito anos.

O nível Especulativo caracteriza-se pela ocorrência de surpresas, como o “final novidade” (final que se diferencia do carácter geral da composição) e a repetição

deliberada de padrões abre caminho ao desvio imaginativo. Contudo estas surpresas nem sempre surgem integradas no estilo da composição. O controlo da pulsação e da frase, aparentes no nível anterior, aparece agora menos seguro, havendo uma considerável experimentação e um desejo de explorar possibilidades e contrastar com ideias musicais estabelecidas. As composições que se encontram neste nível são geralmente encontradas em idades dos nove aos doze anos, contudo podem surgir mais cedo.

O nível seguinte é o Idiomático. As surpresas musicais tornam-se agora mais integradas no estilo da composição e questões como a harmonia são tidas em conta. Existe um controlo técnico, expressivo e estrutural melhor estabelecido, parecendo que o objetivo destas composições é o de se tornarem idênticas a peças musicais já existentes. Contraste e variação tomam lugar na base de práticas idiomáticas claras, frequentemente referentes a tradições de música popular. Os adolescentes de treze e catorze anos estão particularmente motivados para integrar comunidades sociais e musicais reconhecidas. A autenticidade harmónica e instrumental é importante para eles.

No penúltimo nível, o Simbólico, acontece uma forte identificação pessoal com peças de música particulares. Certas obras musicais, ou mesmo alguns aspetos de frases ou progressões harmónicas, podem tornar-se altamente significantes podendo influenciar as composições. Neste nível, começa a haver uma consciência do aspeto afetivo da música e surge a necessidade de refletir sobre esta experiência e comunicá-la a outros. Um comprometimento com a música é encontrado numa intensidade de sentimento pessoal que é sentido como único em termos de significado e importância. Este nível distingue-se ainda pela capacidade de refletir sobre a experiência musical e de a relacionar com um crescimento da consciência musical e pelo desenvolvimento de um sistema de valores. Parece improvável que estes processos se encontrem antes dos quinze anos, sendo mesmo possível que muitas pessoas raramente, ou mesmo nunca, experimentem este nível.

Por último, no nível Sistemático situa-se quem é capaz de refletir e comunicar a sua experiência musical de forma intelectualmente organizada. Existe uma interpretação consciente das qualidades inerentes à experiência musical e a composição musical a este nível pode resultar da investigação e do estudo e do desenvolvimento de novos sistemas ou princípios organizadores, isto é, existem elementos de teorização musical. As composições podem ser baseadas em materiais inovadores e o “discurso musical é expandido, refletido, discutido e celebrado com os outros” (Swanwick, 1988, p. 59).

Após uma análise atenta das composições elaboradas pelos alunos, pode dizer-se que todas elas apresentam as características decorrentes das indicações que constavam em cada uma das propostas de composição sugeridas por mim. Ao ouvirmos as três composições, é impossível não sentirmos algum tipo de semelhança com obras musicais já existentes. Somos assim transportados para um universo onde nos sentimos fortemente identificados com as novas obras musicais que estamos a

ouvir. Conclui-se assim que no processo de composição houve lugar à reflexão sobre experiências musicais próprias, relacionando-se esta, como não poderia deixar de ser, com a existência de uma consciência musical já bastante madura. O aspeto afetivo está patente e é notória a vontade de o querer transmitir aos ouvintes. Em termos puramente musicais, são de salientar as mudanças de tonalidade ocorridas na primeira e segunda composições. Na primeira observamos uma mudança para a tonalidade homónima (Dó M e Dó m), ao passo que na segunda opta-se pela relativa menor (Dó M – Lá m). Em termos de desenvolvimento musical, creio ser seguro situar as três composições no território de Valor, nível Simbólico, da Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986).

2.6 Conclusão

Após a realização deste trabalho de investigação, pode concluir-se que as crianças e jovens possuem, de facto, um elevado grau de criatividade e imaginação que lhes permite responder eficazmente aos desafios propostos pela área da composição musical. Apesar das alunas envolvidas nesta investigação nunca terem tido experiências musicais de composição até à realização deste trabalho, demonstraram muitas potencialidades, como facilmente se comprova através da audição das suas composições e pelo elevado nível de desenvolvimento musical que estas lograram atingir, de acordo com os parâmetros da Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). O facto de as três composições se situarem no nível Sistemático, revela que as alunas que as criaram souberam tirar partido da sua criatividade e que a cognição e desenvolvimento musical de que dispõem são elevados.

Tendo em conta os resultados da presente investigação, afigura-se então pertinente a realização de um estudo sobre qual é a perceção relativamente ao valor e quais são as práticas dos professores relativamente ao desenvolvimento de atividades criativas junto dos seus alunos, visto a composição e, por exemplo, a improvisação, apesar de tudo, serem ainda áreas negligenciadas da música.

A composição é, evidentemente, uma atividade essencial à música. Toda a obra musical é criada a partir do ato de compor, ato esse que pode ter graus de complexidade, estilos e contextos diferentes. Se alguma dúvida houvesse em relação à importância e pertinência do desenvolvimento da composição musical no contexto da sala de aula este argumento bastaria para que, de facto, a composição fosse reconhecida como uma atividade cujo potencial educativo “reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar” (França & Swanwick, 2002, p. 11) e que é capaz de promover a criatividade e potenciar o desenvolvimento musical, sendo, por isso, uma atividade válida e realmente relevante.

Paynter (1997), referindo-se ao valor da composição enquanto recurso que promove o desenvolvimento musical, afirma que esta “é a forma mais acertada para os alunos desenvolverem o julgamento musical e compreenderem o significado do “pensar” musicalmente” (p. 18). Para além desta compreensão de questões relativas à natureza da música, foi possível observar que a composição promove também a audição, bem como o domínio técnico dos instrumentos musicais através da procura do resultado musical que se pretende atingir. Todo este processo contribui decisivamente para o desenvolvimento musical das crianças e jovens.

O desenvolvimento de uma linguagem musical própria e que exprima a expressividade é outro importante motivo pelo qual faz todo o sentido colocar os alunos na posição de compositores:

Experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem a sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim a sua vida intelectual e afectiva. (França & Swanwick, 2002, p.10).

De facto, os alunos quando interpretam as suas próprias composições, revelam uma grande sensibilidade e expressividade que nem sempre demonstram na interpretação do repertório tradicional. Talvez isto aconteça pelo facto de se tratar de algo que é realmente seu e com o qual se identificam, algo que consegue expressar a sua linguagem musical, a sua expressividade.

Durante todo o processo de criação das composições musicais foi notório o entusiasmo e a satisfação das alunas, confirmando a ideia de Giddens (1994) que afirma que o desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima e da autonomia é influenciado decisivamente por propostas didáticas que se revelem criativas e que consigam promover significativamente a afirmação de uma identidade pessoal. Decidir, refletir, escolher, imaginar e criar, ações que foram observadas no decurso da proposta didática dedicada à composição musical, promovem o desenvolvimento das capacidades referidas por Giddens.

A dinâmica do trabalho em grupo estabelecida durante o processo de criação das composições demonstrou que, sempre que surgiam dúvidas, por exemplo em relação a conceitos musicais, estas eram esclarecidas entre os pares constituintes do grupo. Assim, compor em grupo revelou ser uma atividade bastante enriquecedora já que os alunos foram obrigados a tomar todo um conjunto de decisões que, necessariamente, implicaram a troca e a partilha de diferentes ideias, logo implicaram a partilha de conhecimentos, gerando momentos de grande significado e relevo do ponto de vista da aprendizagem.

O sucesso de atividades de carácter criativo, como a composição musical, depende também da existência de um contexto adequado. A elaboração de propostas didáticas ajustadas ao perfil dos alunos e a preocupação de gerar um ambiente propício à espontânea apresentação de ideias, isento de preconceitos e que dê lugar a

uma livre experimentação dos elementos composicionais que promova a cognição e o desenvolvimento musical, são pontos de partida essenciais para atingir os objetivos delineados. Deste modo, as características do ambiente da sala de aula influenciam decisivamente o resultado dos trabalhos criativos, cabendo ao professor orientar, incentivar, estimular e valorizar as capacidades dos alunos de uma forma aberta e flexível como sugere Fonterrada (1994):

Abre-te! Abre-te, ouvido para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras...para os sons rituais, para os sons místicos, mágicos. Encantados...Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água...para os sons microscópicos, macrocósmicos...Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do quotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz...Abre-te ouvido para os sons da vida.... (p.84).

Desta forma, é de todo necessário a promoção de um tipo de ensino que aproveite e desenvolva a criatividade dos nossos alunos, tanto mais que:

Atribuímos à criatividade um valor universal, tal como à educação. Desta forma, terão de estar ao alcance de qualquer indivíduo independentemente do seu nível sócioeconómico e a sua crença religiosa, porque e acreditamos que os processos mentais que concebem um produto criativo são funções de abertura à experiência, à sensibilidade e flexibilidade mental e manual a que muitas vezes só se pode aceder após um esforço tenaz e continuado (Charréu, 2001, p.166).

A abertura à experiência mencionada na anterior citação é fundamental. Assim, a promoção de um ambiente de experimentação livre de preconceitos e onde todos os alunos se possam exprimir de modo livre e uma eficiente orientação e estimulação das capacidades reveladas pelos alunos, são também questões da maior relevância e que o professor deverá ter sempre em consideração. Um professor que consiga ter todas estas questões presentes no decorrer da sua prática profissional e pedagógica, é um professor que não só conseguirá atingir os objetivos que anteriormente havia delineado para os seus alunos, mas também superá-los.

Bibliografia

Aguilar, M. C. (1997). Escuchar, escribir, leer, componer: Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura musical. *Orphetron Estúdio y Investigacion, periódico del Conservatório Alberto Ginastera, nº 1*, pp. 12-16

Auker, P. (1991). Pupil talk, Musical learning and Creativity. *British Journal of Music Education, vol.8*, pp. 161-166

Barata Moura, J. (2001). *Da criatividade como trabalho do possível. Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora

Bernal, J. V. (2003). Musica e criatividade. *Cratividade Aplicada una apuesta de futuro, nº 2*, pp. 841 – 864. Málaga: Dykinson

Bernal, J. V. (2005). La creatividad en la classe de música. *Comprender y Evaluar la creatividad, Un recurso para mejorar la calidad de la Enseñanza Vol, I*, pp. 415 – 426. Málaga: Aljibe

Brändström, S. & Högberg, F. (1998). *Composing and teaching Composition*. Malmö: Musikhögskolan

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Charréu, L. (2001). “Técnica, espaço escolar e criatividade no ensino da expressão plástica” in Patrício, M. F. (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora

Costa, M. C. (1992, 17 de dezembro). EPABI, uma nova realidade. *Jornal do Fundão*, p. 27

Costa, M. M. I. A. (2010). *O valor da Música na Educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Dissertação de mestrado em Educação, área de especialização em Formação Pessoal e Social. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa. 107 pp.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, nº 1, pp. 221-243

Delorenzo, L. (1989). A field study of sixth-grade students creative music problem-solving processes. *Journal of Research in Music Education*, nº 37, pp.188-200

Díaz, M. & Giraldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodologias a la Educacion Musical: uma seleccion de autores relevantes*. Barcelona: Grão

Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea

Elliott, D. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford: University Press

Folkestad, G. (1998). *Computer Based Creative Music Making Young People's Music in the Digital Age*. Gotemburg: Acta Universitatis

Fonterrada, M. (1994). A Linguagem Verbal e Linguagem Musical. *Cadernos de Estudo - Educação Musical*, nºs 4/5. São Paulo: Atravéz

França, C. C. & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical. *Em Pauta*, vol. 13, nº 21, pp. 5-41

Freire, I. (1997). O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre indisciplina: questões metodológicas. *Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa

Gainza, V., H. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi

Gamble, T. (1984). Imagination and Understanding in the Music Curriculum. *British Journal of Music Education*, nº11, pp. 7-25

Gane, P. (1996). Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership? *British Journal of Music Education*, nº 13, pp. 49-65

Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books

Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta

Glover, J. (1990). Understanding Children's Musical Understanding. *British Journal of Music Education*, nº 7, pp. 257-262

Godinho, J. C. (1992). *Educação Musical*. Setúbal: ESE

Harris, R.; Hawksley, E. (1989). *Composing in the Classroom*. Cambridge: University Press

Hargreaves, D. J. (1999). Developing Musical Creativity in the Social World. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, nº 142, pp. 22-34

Hargreaves, D. & North, A. (2001). *Musical Development and Learning. The International Perspective*. London: Continuum

Hindemith, P. (1952). *A Composer's World: Horizons and Limitations*. Cambridge: Mass

Howard, J. (2000). *Aprendiendo a Componer*. Madrid: Akal

Jaffurs, S. (2006). The Intersection of Informal and Music Learning Parctisses. *International Journal of Community Music*, vol. D. Página consultada no dia 7 de

Janeiro de 2011. Disponível em <http://www.intljcm.com/articles/Volume%204/Jaffurs%20Files/Jaffurs.pdf>

Lampert, M. (1999). *The education of teachers: ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: Chicago Press

Leite, C. L. D. (2002). *O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical – um estudo sobre as actividades de composição no contexto da sala de aula no ensino básico – 3º ciclo*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização de Educação Musical. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto. 159 pp.

Lessa, E. (1994). Concepções e práticas dos professores de Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico: contributos para uma reflexão. *Boletim da APEM*, n.º 82, pp. 4-8

Lowenfeld, V. & Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la cpacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz

Macdonald, R. A. R. & Miell, D. (2000). Creativity and Music Education: the impact of social variables. *International Journal of Music Education*, n.º36, pp. 58-68

Mak, P. (2006). Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. European Forum for Music Education and Trainin. Página consultada no dia 7 de Janeiro de 2011. Disponível em http://www.emc-imc.org/fileadmin/EFMET/article_Mak.pdf

Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press

Monge, M. G.; Rosário, M. J. & Canamero, G. (1999). *Criatividade na coeducação: uma estratégia para a mudança*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

Montes, F. (1994). La improvisacion como expresion musical. *Boletim da APEM*, nº 82, pp. 9-14

Moreno, J. L. (1995). *Psicologia de la Música y Educacion Musical. La teoria cognitiva de Serafine*. Madrid: Ricordi

Mota, G. (2001). Portugal. *Musical development and learning. The international perspective*. London: Continuum

Paynter, J. (1972). *Hear and Now*. London: Universal Edition

Paynter, J. (1997). The Role of Creativity in the School Music Curriculum. *Music Education Review: a handbook for music teachers*, vol. 1. Londres: Chappell & Co.

Paynter, J. (1998). Música como Pensamento. *Boletim da APEM*, nº 97, pp. 4-9

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal

Paynter, J. & Aston, P. (1975). *Sound and Silence*. Londres: Cambridge University Press

Petrucci, V. B. C. & Batiston, R. R. (2006) . *Didáctica do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva

Piaget, J. (1986). O trabalho por equipes na escola. *Revista de Educação do Estado de São Paulo*

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, nº 3, pp. 3-18

Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall

Rieben, L. (1979). *Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad*. Barcelona: Médica y Técnica

Rodríguez, A. (2001). *Futuro y creatividad: una mirada prospectivo-social sobre la creatividad*. Barcelona: Octaedro/IPSMA

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

Schoenberg, A. (1950). *Style and Idea*. New York: Philosophical Library

Serafine, M., L. (1983). *Cognition in Music*. New York: Columbia University Press

Shafer, R. M. (1988). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi

Sherman, R. W. (1991). Creativity and the Condition of Knowing in Music. *Creativity in the Music Classroom, Music Educators National Conference*

Silva, I. R. (2018). *O caderno das nossas memórias*. Covilhã: Fábricas das Ideias

Silva, L. E. A. (2010). *Bandas de música escolares brasileiras: analisando composições dos alunos integrantes*. Tese de doutoramento em Ensino – aprendizagem em música. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Página consultada no dia 16 de Abril de 2011. Disponível em <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-LelioEduardo.pdf>

Stein, M. I. (1974). *Stimulating creativity*. New York: Academic Press

Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and Paradigms. *Creativity Handbook*, p. 3-15. New York: Cambridge University Press

Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. Londres: Routledge

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge

Swanwick, K. (1992). *Music Education and the National Curriculum*. Londres: Institute of Education

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge

Swanwick, K. & Runfola, M. (2002). Developmental characteristics of music learners. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University, pp. 373-397

Swanwick, K. & Taylor, D. (1982). *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. Londres: Bastford Academy and Educational

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, nº 3, pp. 305-339

Torrance, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking*. Benseville: Scolastic Testing Service

Vasconcelos, A. (2000). Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos. *Boletim da APEM*, nº 107, pp. 4-10

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press

Webster, P. (1997). *Guidelines for Composition Lessons*. Porto: IPP-CIPEM

Anexos

Anexo A Exemplos de materiais de apoio à disciplina de Formação Musical

Anexo B Exemplos de obras estudadas disciplina de Música de Câmara

Anexo C Texto “Breve dia de Primavera”

Anexo D Planos Curriculares em voga na EPABI

ANEXO A – Exemplos de materiais de apoio à disciplina de Formação Musical

Leituras rítmicas a um nível em compasso simples

The image displays 12 staves of musical notation, each representing a different rhythmic exercise. The exercises are written in simple time (2/4 or 3/4). The notation includes various rhythmic values such as eighth notes, sixteenth notes, and triplets. Some staves feature numerical indicators (3, 6) above the notes, indicating the number of notes in a group. The exercises are arranged in a vertical sequence, showing a variety of rhythmic patterns and groupings.

Leituras rítmicas em compasso composto e em compassos alternados



Leituras solfejadas em compasso simples em diferentes claves e em claves alternadas

The image displays a musical score for solfège exercises, consisting of 13 numbered staves. The exercises are organized as follows:

- Staff 1:** Treble clef, 4/4 time signature.
- Staff 2:** Treble clef, 4/4 time signature.
- Staff 3:** Treble clef, 3/4 time signature.
- Staff 4:** Treble clef, 4/4 time signature.
- Staff 5:** Treble clef, 4/4 time signature.
- Staff 6:** Treble clef, 4/4 time signature.
- Staff 7:** Bass clef, 4/4 time signature.
- Staff 8:** Bass clef, 4/4 time signature.
- Staff 9:** Bass clef, 4/4 time signature.
- Staff 10:** Bass clef, 4/4 time signature.
- Staff 11:** Bass clef, 4/4 time signature.
- Staff 12:** Bass clef, 4/4 time signature.
- Staff 13:** Bass clef, 4/4 time signature.

The exercises feature various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, rests, and slurs, designed to develop rhythmic accuracy and pitch recognition in simple time signatures across different clefs.

The image displays a page of musical notation consisting of seven staves. The first two staves form a grand staff with a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The next three staves are arranged for a three-part vocal or instrumental setting, with a soprano clef (C1), an alto clef (C3), and a bass clef (C4). The final two staves are another grand staff with a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The music is written in 3/4 time and includes various rhythmic elements such as eighth notes, sixteenth notes, and triplets. There are also some dynamic markings and articulation symbols throughout the score.

Leituras rítmicas a 2 níveis

2/4

3/4

4/4

6/8

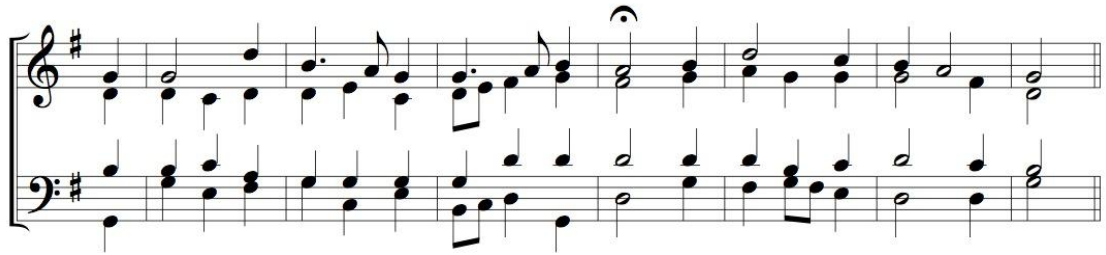
9/8

12/8

Leituras Entoadas

The image displays a musical score for a piece titled "Leituras Entoadas". The score is written in a single system with five numbered sections, each consisting of two staves of music. The notation is in treble clef with a 4/4 time signature. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The first section is marked with a '1' and the second with a '2'. The third section is marked with a '3' and the fourth with a '4'. The fifth section is marked with a '5'. The score concludes with a double bar line at the end of the second staff of the fifth section.

Coral para análise:



ANEXO B – Exemplos de obras estudadas na disciplina de Música de Câmara

Allegro - Triosonata In Fa Maggiore

Johann Christoph Pepusch
1667 - 1752

Batti il quarto a 190

Flute

Suona con gioia

Oboe

Bassoon

8

Fl.

Ob.

Bsn.

16

Fl.

Ob.

Bsn.

Trascrizione di Giovanni Vianini - Milano 2007

2
24

Allegro - Trisonata In Fa Maggiore

Fl.

Ob.

Bsn.

32

Fl.

Ob.

Bsn.

40

rallenta

Fl.

Ob.

Bsn.

PRO MUSICA ANTIQUA - Milano - Giovanni Vianini - 02 70.104.245
www.cantogregoriano.it - giovannivianini@alice.it

Giovanni Maria Bononcini

Sonata a tre op.6, Nr.9

Bearbeitung für 2 Oboen und Fagott

Presto

Musical score for the first system, measures 1-4. It features three staves: Oboe 1 (top), Oboe 2 (middle), and Bassoon (bottom). The Oboe 1 part begins with a quarter rest followed by a series of eighth and sixteenth notes. The Bassoon part starts with a quarter note G2, followed by eighth and sixteenth notes. Oboe 2 is silent.

Musical score for the second system, measures 5-8. Measure 5 is marked with a box containing the number 5. The Oboe 1 part has a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Oboe 2 part has a similar melodic line. The Bassoon part provides a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes.

Musical score for the third system, measures 9-12. Measure 9 is marked with a box containing the number 9. The Oboe 1 part continues its melodic line. The Oboe 2 part has a more active role with eighth and sixteenth notes. The Bassoon part continues its accompaniment.

Musical score for the fourth system, measures 13-16. Measure 13 is marked with a box containing the number 13. The Oboe 1 part has a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Oboe 2 part has a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Bassoon part continues its accompaniment.

17

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 17 through 20. The Oboe I part (Ob1) begins with a melodic line in the treble clef. The Oboe II part (Ob) and Bassoon part (Fg) provide harmonic support with various rhythmic patterns.

21

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 21 through 25. The Oboe I part (Ob1) features a more active melodic line. The Oboe II part (Ob) and Bassoon part (Fg) continue their accompaniment.

26

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 26 through 32. The Oboe I part (Ob1) has a melodic line that concludes with a fermata. The Oboe II part (Ob) and Bassoon part (Fg) also end with fermatas. The system concludes with a 3/2 time signature change.

33 Adagio

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 33 through 42. The tempo is marked 'Adagio'. The Oboe I part (Ob1) has a slow, sustained melodic line. The Oboe II part (Ob) and Bassoon part (Fg) provide a steady accompaniment.

43

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 43 through 48. The Oboe I part (Ob1) has a melodic line with some rests. The Oboe II part (Ob) and Bassoon part (Fg) continue their accompaniment.

3

50

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 50 through 57. The first staff (Ob1) features a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a trill in measure 53. The second staff (Ob) provides a harmonic accompaniment with quarter and eighth notes. The third staff (Fg) plays a bass line with quarter notes and rests.

58

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 58 through 63. The first staff (Ob1) has a more active melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff (Ob) continues the harmonic accompaniment. The third staff (Fg) features a bass line with eighth and sixteenth notes.

64

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 64 through 68. The first staff (Ob1) has a melodic line with eighth notes and rests. The second staff (Ob) has a harmonic accompaniment with eighth notes and rests. The third staff (Fg) has a bass line with eighth notes and rests.

69

Ob1
Ob
Fg

This system contains measures 69 through 73. The first staff (Ob1) has a melodic line with quarter notes and rests. The second staff (Ob) has a harmonic accompaniment with quarter notes and rests. The third staff (Fg) has a bass line with quarter notes and rests.

4

76 Presto

The musical score consists of five systems, each with three staves: Oboe I (Ob1), Oboe (Ob), and Bassoon (Fg). The tempo is marked 'Presto'. Measure numbers 76, 82, 87, 93, and 100 are indicated at the start of their respective systems. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and articulation marks. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The score concludes with a double bar line at measure 100.

2

Sinfonia in F - J. J. Fux

[1.] Adagio

Flauto

Hautbois

Basso e Cembalo

4

7

10

13

Musical score for measures 13-15. The system consists of three staves: two treble clefs and one bass clef. The key signature has one flat (B-flat). Measure 13 starts with a treble clef staff containing a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The bass clef staff has a 6/5 time signature. Measure 14 continues with similar rhythmic patterns. Measure 15 features a treble clef staff with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) and a quarter note C5, marked with a 't' (trill). The bass clef staff has a 4/4 time signature and a 3-measure rest.

16

Musical score for measures 16-18. The system consists of three staves: two treble clefs and one bass clef. The key signature has one flat. Measure 16 starts with a treble clef staff containing a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The bass clef staff has a 4/4 time signature. Measure 17 continues with similar rhythmic patterns. Measure 18 features a treble clef staff with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) and a quarter note C5, marked with a 't' (trill). The bass clef staff has a 4/4 time signature.

19

Musical score for measures 19-21. The system consists of three staves: two treble clefs and one bass clef. The key signature has one flat. Measure 19 starts with a treble clef staff containing a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The bass clef staff has a 4/4 time signature. Measure 20 continues with similar rhythmic patterns. Measure 21 features a treble clef staff with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) and a quarter note C5, marked with a 't' (trill). The bass clef staff has a 4/4 time signature.

22

Musical score for measures 22-24. The system consists of three staves: two treble clefs and one bass clef. The key signature has one flat. Measure 22 starts with a treble clef staff containing a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The bass clef staff has a 4/4 time signature. Measure 23 continues with similar rhythmic patterns. Measure 24 features a treble clef staff with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) and a quarter note C5, marked with a 't' (trill). The bass clef staff has a 4/4 time signature.

4

24 [2.] Andante

30

36

42

48

Musical score for measures 48-53. The system consists of three staves: Treble, Middle, and Bass. Measure 48 starts with a treble clef and a key signature of one flat. The music features eighth and sixteenth notes with various articulations, including accents (t) and slurs. The bass line includes some chromatic movement.

54

Musical score for measures 54-59. The system consists of three staves: Treble, Middle, and Bass. Measure 54 continues the melodic and harmonic development. It includes slurs and accents (t) in the treble and middle staves. The bass line provides a steady accompaniment.

60

Musical score for measures 60-64. The system consists of three staves: Treble, Middle, and Bass. Measure 60 features a more active treble line with sixteenth-note patterns. The bass line includes fingering numbers 7 and 6. The system concludes with a repeat sign.

65

Musical score for measures 65-69. The system consists of three staves: Treble, Middle, and Bass. Measure 65 begins with a treble clef and a key signature of one sharp. The music features slurs and accents (t). The bass line includes a chromatic descending line. The system concludes with a repeat sign.

6

[3.] Allegro

The musical score consists of four systems of three staves each. The first system shows measures 4, 5, and 6. The second system shows measures 7, 8, and 9. The third system shows measures 10, 11, and 12. The fourth system shows measures 13, 14, and 15. The score is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings such as 't' (tutti) and 'f' (forte). The bass line in the first system starts with a measure rest followed by a sequence of eighth and sixteenth notes.

13

Musical score for measures 13-15. The system consists of three staves: Treble, Alto, and Bass. Measure 13 features a treble staff with a melodic line starting on a dotted quarter note, followed by eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a whole rest, and the bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. Measure 14 shows a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a whole rest, and the bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. Measure 15 features a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a whole rest, and the bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff includes fingering numbers 6 and 6 with a flat, and a sharp sign.

16

Musical score for measures 16-18. The system consists of three staves: Treble, Alto, and Bass. Measure 16 features a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. Measure 17 shows a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. Measure 18 features a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff includes fingering numbers 2 with a sharp, 6 with a flat, and a sharp sign.

19

Musical score for measures 19-21. The system consists of three staves: Treble, Alto, and Bass. Measure 19 features a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. Measure 20 shows a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. Measure 21 features a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes.

22

Musical score for measures 22-24. The system consists of three staves: Treble, Alto, and Bass. Measure 22 features a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. Measure 23 shows a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. Measure 24 features a treble staff with a dotted quarter note, eighth notes, and a trill marked 't'. The alto staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff has a dotted quarter note followed by eighth notes. The bass staff includes a flat sign.

8

25



9

28



Detailed description: This block contains two systems of musical notation. The first system covers measures 25, 26, and 27. Measure 25 is marked with a '25' and contains a treble clef staff with a complex sixteenth-note melody and a bass clef staff with a simpler accompaniment. Measure 26 continues the treble melody and the bass accompaniment. Measure 27 features a treble staff with a melodic phrase marked with a 't' (trill) and a bass staff with a corresponding accompaniment. The second system covers measures 28, 29, and 30. Measure 28 is marked with a '28' and shows a treble staff with a melodic line and a bass staff with a rhythmic accompaniment. Measure 29 continues the treble melody and the bass accompaniment. Measure 30 concludes the system with a treble staff featuring a melodic phrase marked with a 't' and a bass staff with a final accompaniment. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 3/4.

ANEXO C – Texto “Breve dia de Primavera”

Breve dia de Primavera

Tudo aconteceu num breve dia de Primavera. Ao longe o mar calmo fundia-se com o horizonte. Ouvia as gaivotas sobre o mar... Ouvia o riso das crianças...

Quis sair de casa para poder fazer parte desta paisagem. Mas quando saí, tudo foi mudando ligeiramente. Começaram a cair uns pingos de água, o que, no princípio até soube bem... Mas depressa me deixaram encharcada!

Aquele breve dia já nem parecia ser Primavera... Agora, o mar deixou de estar calmo, conseguia ouvi-lo bater violentamente nas rochas... O céu escureceu e a trovoadas tomou conta do resto daquele dia. Já não conseguia ouvir as gaivotas nem o riso das crianças. O vento trouxe até mim os sinos da Igreja e o mesmo vento me levou a ela. Entrei. Ouvia pessoas a rezar baixinho. Fiquei um pouco e voltei a sair. Quando saí, tudo estava igual... A trovoadas continuava a tomar conta do dia, fui para casa, tentando abrigar-me da chuva e do vento. Quando cheguei, fiquei à janela. Aprendi a contemplar esta nova paisagem. Aprendi que os dias bonitos não têm sempre que ter sol... mar calmo... gaivotas sobre o mar ou crianças rir!

Aprendi que um dia de Primavera também pode ter trovoadas...

Hélia Gaspar Dâmaso

20 - XII - 2010

ANEXO D – Planos Curriculares em voga na EPABI

ESTRUTURA MODULAR

CURSO BÁSICO DE INSTRUMENTO - 2018/2021

Disciplinas	1.º Ano			2.º Ano			3.º Ano			Total
	N.º	Horas	Total	N.º	Horas	Total	N.º	Horas	Total	
Formação Sociocultural										
Português	1	48	48	4	40	40	7	30	30	120
	2	28	28	5	40	40	8	38	38	120
	3	44	44	6	40	40	9	42	42	120
L. Estrangeira	1	34	34	4	34	34	7	31	31	100
	2	33	33	5	33	33	8	31	31	100
	3	33	33	6	33	33	9	30	30	100
Ciências Físico-Naturais	1	12	12	4	16	16	7	18	18	30
	2	40	40	5	20	20	8	24	24	120
	3	14	14	6	18	18	9	24	24	60
	4	25	25	7	15	15	10	15	15	60
	5	20	20	8	15	15	11	11	11	60
	6	20	20	9	15	15	12	12	12	60
Ciências Sociais e Humanas	1	20	20	4	30	30	7	31	31	90
	2	30	30	5	30	30	8	31	31	90
	3	20	20	6	15	15	9	15	15	60
Matemática	1	33	33	4	33	33	7	30	30	100
	2	33	33	5	33	33	8	30	30	100
	3	33	33	6	33	33	9	30	30	100
Formação Técnica	1	26	26	5	26	26	8	28	28	80
	2	20	20	6	20	20	9	20	20	60
	3	32	32	7	32	32	10	32	32	96
Instrumento Musical	1	14	14	4	14	14	7	14	14	42
	2	10	10	5	10	10	8	10	10	30
	3	16	16	6	16	16	9	16	16	48
Introdução à Composição	1	26	26	5	26	26	8	26	26	78
	2	20	20	6	20	20	9	20	20	60
	3	32	32	7	32	32	10	32	32	96
Instrumento Principal	1	26	26	4	26	26	7	26	26	78
	2	26	26	5	26	26	8	26	26	78
	3	28	28	6	28	28	9	28	28	84
Prática Individual e de Grupo	1	78	78	1	78	78	1	78	78	234
	2	60	60	2	60	60	2	60	60	180
	3	62	62	3	62	62	3	62	62	186
Prática de Conjunto	1	78	78	2	78	78	3	78	78	234
	2	60	60	3	60	60	4	60	60	180
	3	62	62	4	62	62	5	62	62	186
Instrumento de Tecla	1	13	13	4	13	13	7	13	13	39
	2	10	10	5	10	10	8	10	10	30
	3	17	17	6	17	17	9	17	17	51
TOTAL		640	640		640	640		640	640	1920
TOTAL										

Covilhã, novembro 2018
A Direção de Escola,



CURSO DE INSTRUMENTISTA DE CORDAS E TECLAS - 2018/2021

Disciplinas	1.º Ano			2.º Ano			3.º Ano				
	N.º	Módulos	Horas	N.º	Módulos	Horas	N.º	Módulos	Horas	Total	Total
Formação Sociocultural											
Português	1	Poesia Trovadoresca e Textos Narrativos I	30	4	Texto Argumentativo e Texto Dramático II	30	7	Textos Líricos III	40		
	2	Textos Dramáticos I e Textos Líricos I	40	5	Textos Narrativos II	40	8	Textos Líricos III	40		120
	3	Texto Narrativo em Verso	30	6	Textos Líricos II	30	9	Textos Narrativos III	40		320
L. Estrangeira	1	Eu e o Mundo Profissional	27	4	Os Média e a Comunicação Global	27	7	Os Jovens e o Consumo	27		
	2	Um Mundo de Múltiplas Línguas	24	5	Os Jovens na Era Global	23	8	O Mundo do Trabalho	23		73
	3	O Mundo Tecnológico	23	6	O Mundo à Nossa Volta	23	9	A Comunicação no Mundo Profissional	23		220
Área de Integração	1	Resumo e síntese de texto e resumo de texto	37	3	A construção do conhecimento ou o fogo de Prometeu/ Da	37	5	A formação da sensibilidade cultural e a transfiguração da experiência: a	37		
	2	Identificação e reconhecimento de temas e desenvolvimento de argumentos	37	4	A Comunicação e a Construção do indivíduo / O desenhov	36	6	Homem-Natureza: uma relação sustentável/ A cidadania europeia / Cultu	36		73
	3	Atletismo	10	7	Atletismo	10	12	Atletismo	10		
	4	Dança Tradicional Portuguesa	6	8	Dança	6	13	Dança	6		
	5	Ginástica de Solo	8	9	Ginástica de Solo	10	14	Ginástica	8		140
	6	Badminton	8	10	Badminton	10	15	Futsal	8		46
Educação Física	1	Futsal	5	11	Futsal	10	16	Desportos de Natureza	14		
	2	Ténis	5								
	3	Folha do Excel	34	34	2	Gestão de Base de Dados	33	3	Criação Páginas Web	33	
	4		6								
	5		12								
	6		6								
Formação Científica											
História da Cultura e das Artes	1	A Cultura da Idade Média	12	8	A Cultura do Renascimento	33	8	A Cultura da Idade Moderna	30		
	2	A Cultura do Barroco	6	9	A Cultura do Iluminismo	33	9	A Cultura do Romantismo	21		
	3	A Cultura do Modernismo	15	7	A Cultura do Séc. XX	33	10	A Cultura do Espaço Virtual	15		66
	4	A Cultura da Escultura	18								
	5	A Cultura do Palácio	19								
Física do Som	1	Introdução à Física do Som	18	4	A percepção do som, acústica das salas e sistemas de aflu	18	7	O áudio, conceitos fundamentais e terminologia específica	18		
	2	Os Instrumentos Musicais I (Intr. aos instrumentos de corda e percussão)	16	5	Os instrumentos musicais III: instrumentos de corda e perc	16	8	Registo e reprodução de sons: os equipamentos de som	16		50
	3	Os Instrumentos Musicais II (Intr. Aos aerofones e à voz)	16	6	Os instrumentos musicais IV: os aerofones e a voz	16	9	A eletrónica e a informática no contexto da prática musical	16		150
Teoria e Análise Musical	1	Teoria e Análise Musical I	18	4	Teoria e Análise Musical IV	18	7	Teoria e Análise Musical VII	18		
	2	Teoria e Análise Musical II	18	5	Teoria e Análise Musical V	16	8	Teoria e Análise Musical VIII	16		50
	3	Teoria e Análise Musical III	16	6	Teoria e Análise Musical VI	16	9	Teoria e Análise Musical IX	16		150
Formação Técnica											
Instrumentos	1	Instrumentos I	26	4	Instrumentos IV	26	7	Instrumentos VII	26		
	2	Instrumentos II	31	5	Instrumentos V	31	8	Instrumentos VIII	31		270
	3	Instrumentos III	33	6	Instrumentos VI	33	9	Instrumentos IX	33		90
Música de Câmara	1	Música de Câmara I	26	1	Música de Câmara IV	26	1	Música de Câmara VII	26		
	2	Música de Câmara II	20	2	Música de Câmara V	20	2	Música de Câmara VIII	20		200
	3	Música de Câmara III	22	3	Música de Câmara VI	20	3	Música de Câmara IX	20		66
Orquestra e Prática Acompanhament	1	Naipes, Orquestra e P. A. I	52	4	Naipes, Orquestra e P. A. IV	52	7	Naipes, Orquestra e P. A. VII	52		
	2	Naipes, Orquestra e P. A. II	40	5	Naipes, Orquestra e P. A. V	40	8	Naipes, Orquestra e P. A. VIII	40		420
	3	Naipes, Orquestra e P. A. III	68	6	Naipes, Orquestra e P. A. VI	38	9	Naipes, Orquestra e P. A. IX	38		130
Projetos Coletivos	1	PC - Coro I	10	7	PC - Coro IV	10	13	PC - Coro VII	10		
	2	Música Tonal	14	8	Música do Período Clássico e Romântico I	14	14	Inícios do Século XX	14		
	3	PC - Coro II	10	9	PC - Coro V	10	15	PC - Coro VIII	10		70
	4	Música do Período Barroco I	13	10	Música do Período Clássico e Romântico II	13	16	Música do Século XX- I	13		210
	5	PC-Coro III	10	11	PC-Coro VI	10	17	PC-Coro IX	10		
	6	Música do Período Barroco II	13	12	Finais do Período Romântico	13	18	Música do Século XX- II	13		280
Estágio / FCT			280			280				280	840
TOTAL											3440