



**Universidade de
Aveiro
2017**

Departamento de Comunicação e Arte

**JOSÉ TIAGO
OLIVEIRA
BAPTISTA**

**“Experiências Musicais Contemporâneas” – Um
estudo de caso no ensino profissional**



**JOSÉ TIAGO
OLIVEIRA
BAPTISTA**

**“Experiências Musicais Contemporâneas” – Um
estudo de caso no ensino profissional**

Projecto Educativo e Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Doutora Sara Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao Fredrick Gifford e às suas valiosas e estimulantes aulas de Práticas Musicais Contemporâneas

o júri

presidente

Prof. Doutor Filipe Cunha Monteiro Lopes
professor auxiliar convidado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Rui Luís Nogueira Penha
professor auxiliar convidado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutora Sara Carvalho Aires Pereira
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este projecto é o culminar de um trabalho de vários anos, com apoio e dedicação de muita gente boa e contributos de muitos mais. Este é o momento *olhar para trás* e *olhar para a frente*, de agradecer e suscitar algumas gotas nos olhos a que habitualmente designamos de lágrimas.

Antes de mais à Marlene, por todo o amor incondicional, por ser a metade em toda a minha vida, bem como livrar-me de trabalhos domésticos nas horas exigentes deste projecto.

À mãe Maria, ao pai Fernando e à fofa Bibi pela dedicação na minha formação académica, cultural e social; pelo apoio e empenho que só a família do Ronco sabe dar.

À Sara pela orientação.

À Ana por toda a ajuda no estágio e na adaptação à escola: é um prazer trabalhar assim.

À FAM/EPMVC pela possibilidade de estagiar, pelo profissionalismo e abertura a novos projectos.

À Interferência pela ajuda logística no estudo de caso.

Ao grupo do Experiências Musicais Contemporâneas - Seminários Didácticos (Filipe, Leonor, Daniela, Bruno e Manel) por terem acreditado que podíamos fazer coisas bonitas e pelo entusiasmo com que foram feitas.

Ao Filipe ajuda na tradução e por algumas assertivas revisões bem ao estilo escanidavó-gondomarense, com um toque amistoso e fofo.

Ao Manel, o eterno compincha do *bota-abaixo* e *bota-acima*. O melhor colega e amigo que podemos ter; aquele indivíduo que é tão parvo como eu em acreditar que ainda pudemos mudar o mundo!

palavras-chave

Música contemporânea, TAM – Teoria e Análise Musical, ensino profissional, teoria com prática, composição.

resumo

Este projecto educativo consiste em reflectir sobre as potencialidades e necessidade da música contemporânea na prática pedagógica de ensino de Teoria e Análise Musical. Esta investigação acção iniciou-se com uma pesquisa sobre a realidade da disciplina nas escolas profissionais de música. Após recolha e análise bibliográfica foi realizada uma experiência prática, em formato de seminário, a fim de compreender quais os resultados destas novas abordagens.

O “Experiências Musicais Contemporâneas”, mais do que um estudo de caso, pretende ser um reforço da necessidade de actualização do sistema de ensino artístico especializado; mais uma voz que evoca a necessidade de incorporar, na pedagogia musical, a música do séc. XX e XXI, tanto nas suas teorias, conceitos e técnicas composicionais, como na necessidade da componente prática como meio à assimilação teórica.

keywords

Contemporary music, TAM - Musical Theory and Analysis, professional education, theory with practice, composition.

abstract

This educational project consists of a reflection on the potentialities and necessity of contemporary music in the teaching practice of Musical Theory and Analysis. This action research began with a research on the reality of this subject in professional music schools. After bibliographical gathering and analysis, a practical experience was realized, in a seminar format, to understand the results of these new approaches.

The "Contemporary Musical Experiences", rather than a case study, intends to reinforce the need to update the specialized artistic education system; Another voice that evokes the need to incorporate, in musical pedagogy, the music of the 20th and 21th century, both in its theories, concepts and compositional techniques, and in the need of the practical component as a means to theoretical assimilation.

Índice

Parte I - Projecto Educativo

Introdução	4
1 Enquadramento teórico	6
1.1 Contextualização Musical do Séc. XX	6
1.2 Pedagogias emergentes a partir da segunda metade do séc. XX	9
1.3 Ser um Rinoceronte na sala de aula	13
1.3.1 <i>Primeiro passo prático</i>	15
1.3.2 <i>A arte é a vida e a vida é a arte versus vida é a vida e arte é arte</i>	19
1.3.3 <i>Nada é mais triste que uma história de sucessos</i>	23
2 Projecto Educativo – A experiência	27
2.1 Metodologia	28
2.1.1 Participantes	29
2.1.2 Recolha de dados.....	29
2.1.3 Análise de dados.....	30
2.2 Implementação do projecto	31
2.2.1 Fase 1 - Recolha e análise de dados.....	31
2.2.1.1 Conteúdos programáticos.....	31
2.2.1.2 Entrevistas aos professores	32
2.2.1.3 Entrevistas aos alunos.....	41
2.2.2 Fase 2 – Experiências Musicais Contemporâneas	48
2.2.2.1 Parte Teórica	49
2.2.2.2 Parte prática	51
2.2.3 Fase 3 - Resultados	54
2.3 Discussão dos resultados	58
Conclusão	63

Parte II – Relatório de prática de Ensino Supervisionada

Introdução	70
1 Contextualização	71
1.1 Descrição da escola	71
1.2 Descrição da disciplina de TAM	77
1.2.1 Conteúdos programáticos	77
1.2.2 Critérios de Avaliação.....	78
1.2.3 Prémio de Composição século XXI.....	78
1.3 Descrição da vivência escolar	79
2 Descrição da Prática de Ensino supervisionada	81
2.1 Caracterização dos intervenientes	81
2.2 Caracterização da turma	82
2.3 Plano anual de formação de estágio	82
2.4 Descrição e discussão das aulas leccionadas	83
2.4.1 Planificações anual	83
2.4.2 Planificações de aula.....	88

2.4.2.1	Planificação 1 e 2	88
2.4.2.2	Relatório 1	90
2.4.2.3	Relatório 2	91
2.4.2.4	Planificação 3 e 4	92
2.4.2.5	Relatório 3 e 4	93
2.4.2.6	Planificação 5 e 6	95
2.4.2.7	Relatório 5 e 6	97
2.4.2.8	Planificação 7	98
2.4.2.9	Relatório 7	99
2.4.2.10	Planificação 8	101
2.4.2.11	Relatório 8	102
2.5	Descrição e discussão das actividades.....	104
2.5.1	Actividades organizadas	104
2.5.1.1	8º Edição do Prémio de Composição séc. XXI	104
2.5.1.2	Visita de estudo à Casa da Música (CdM)	104
2.5.1.3	Seminário de Práticas Musicais contemporâneas.....	105
2.5.1.4	Reabilitação do estúdio Jorge Peixinho	105
2.5.2	Participação em actividades da comunidade escolar	107
2.5.2.1	Entrega de prémios da 7ª edição do Prémio de Composição Séc. XXI.....	107
2.5.2.2	Ciclo das quintas	107
2.5.2.3	Idipsumúsica	108
2.5.2.4	Audiofilia	108
	Conclusão.....	110
	Referências Bibliográficas	112
	Lista de Anexos	113

Índice de Ilustrações

Fig. 1	- Calendarização do seminário	49
Fig. 2	- Plano curricular CISP.....	73
Fig. 3	- Plano curricular CICT.....	74
Fig. 4	- Disposição dos alunos da escola pelos diferentes cursos/anos.....	74
Fig. 5	- Organograma EPMVC/FAM	76

Parte I

Projecto Educativo

Introdução

Actualmente, o anacronismo do ensino artístico faz-se notar também na área da música do séc. XX e *nova* música, havendo necessidade de um maior contacto e exploração, por parte dos alunos, com esta área. Este facto constitui, geralmente, uma limitação à formação artística e musical do aluno.

Numa sociedade em constante mudança, onde a música é um espelho disso, torna-se fundamental o enquadramento e a inclusão dos jovens músicos nesta temática. Fonterrada, referindo Murray Schafer, afirma: “a criança, isenta de atitudes preconceituosas normalmente encontradas entre os adultos, tem capacidade para apreciar tanto a música do passado quanto a de vanguarda, e deve ser estimulada a tomar contacto com produções de vários estilos e épocas” (2003, p.178).

Partindo da premissa que a música contemporânea é um meio para a compreensão musical, questionamo-nos: como se podem ampliar conceitos e técnicas composicionais, para que se fomente uma maior consciência e trabalho artístico?

A implementação deste projecto visa o desenvolvimento de uma consciência e trabalho artísticos, utilizando uma acção contextual com a qual estariam, os alunos, menos familiarizados, isto é, a música do séc. XX e XXI.

Este projecto pretende que os participantes sejam capazes de:

- Contextualizar e aprofundar aspectos/temas da música contemporânea, tais como, a música electroacústica, a música minimal, a música espectral, a música experimental e a composição em tempo real;
- Conhecer diferentes sonoridades e formas de interacção com a música;
- Discutir os diferentes pontos de vista emergidos no séc. XX (criação musical, práticas musicais);
- Cooperar para o desenvolvimento de uma autonomia na procura de estratégias interpretativas, técnicas, exploratórias e criativas;
- Contribuir para uma maior compreensão da música contemporânea por parte dos seus intérpretes e ouvintes.

O trabalho aqui apresentado surge na continuação de um projecto anterior, realizado entre 2013 a 2015, por um grupo de compositores ao qual pertença. Esse projecto piloto nasceu quando um grupo de estudantes, após a entrada no ensino superior, foi confrontado com uma lacuna no que diz respeito ao ensino da variedade musical criada a partir do séc. XX. Com a expectativa de alterar esse cenário, o nosso grupo decidiu promover uma série de seminários sobre a música dos séculos XX e XXI, junto de escolas do ensino especializado de música. Esse projecto piloto, *Experiências Musicais Contemporâneas - seminários didácticos*, foi coordenado pelo professor Carlos Guedes, com o apoio da ESMAE-IPP e da Fundação Calouste Gulbenkian.

O projecto aqui apresentado assume-se como uma continuação do anterior, mais orientado para a investigação de aspectos relativos à aprendizagem musical, tais como: a compreensão sonora, a interacção e exploração de novas ferramentas, a consciencialização do processo criativo e a composição musical colectiva.

Ainda que de uma forma empírica, e tendo em conta a envolvimento no projecto anterior, considerou-se que investigar esta temática era de importância relevante no desenvolvimento e consciência musical dos alunos do ensino especializado.

Este projecto educativo encontra-se dividido em dois grandes pontos. No primeiro, o Enquadramento Teórico, foi feito um levantamento das diferentes perspectivas teóricas acerca da temática, bem como uma resumida contextualização histórico-musical do séc. XX. No segundo ponto, Projecto educativo – A experiência, é explicado todo o processo do projecto educativo, decisões e justificações, resultados obtidos e a análise dos mesmos. Para finalizar, na conclusão, relatam-se possíveis soluções.

No sentido de conservar a exactidão e fidedignidade das fontes de informação, as citações são apresentadas em versão traduzida pelo autor, acompanhadas, em nota de rodapé, pelo original na língua da fonte consultada.

1 Enquadramento teórico

1.1 Contextualização Musical do Séc. XX

Em 1913, Luigi Russolo escreve no seu *Manifesto Futurista*: "A vida ancestral era silêncio. No século XIX, com a invenção das máquinas, nasceu o ruído. Hoje, o ruído é triunfante e reina soberano sobre a sensibilidade dos homens."¹ (Cox & Warner, 2002, p.10).

"Toda a confusão informativa da recente sociedade capitalista: desde o ruído mais puro até ao silêncio mais puro; desde a teoria combinatória de conjuntos até ao *jazz bebop*, tudo foi surgindo a grande velocidade como se não restassem barreiras entre a arte e a realidade" (Ross, 2009, p.358). O mundo evoluiu, o pensamento muda e a música, tal como as restantes artes, acompanha esta evolução: surge a segunda revolução industrial (1870-1914), conhecida com a Revolução Tecnológica, e com ela a possibilidade de gravação sonora e consequente reprodução: "a gravação sonora(...) alterou a nossa forma de pensar sonoramente."² (Cox & Warner, 2002, apud Rath, 2003, p. xiii); há uma evolução dos meios de comunicação e uma maior aproximação entre diferentes culturas, devido ao desenvolvimento dos transportes e ao surgimento das Exposições Universais (primeira ocorrida em 1889, em Paris).

De Debussy, Stravinsky, Schoenberg, que, no início do séc. XX, buscam para lá dos limites da tonalidade, até Varèse, Cowell, Cage que exploram sons de altura não definida, passando por Schaeffer com a manipulação de sons reais, que denomina de *música concreta*, a definição de música toma novas perspectivas e conceitos (Cox & Warner, 2015).

Que sons podem ser realmente considerados matéria-prima da música? Qualquer som, seja ele materialmente ouvido seja imaginado, em qualquer combinação, realizada a partir de quaisquer critérios, estabelecidos individualmente ou em grupo, a partir da exploração e da capacidade inventiva, sem regras predefinidas ou concepções *a priori*. No entanto, nesse amplo

¹ "Ancient life was all silence. In the 19th Century, with the invention of machines, Noise was born. Today, Noise is triumphant and reigns sovereign over the sensibility of men".

² "Sound recording, (...) have re-sounded our ways of thinking".

leque de escolhas, “o que se busca é a liberdade, e não a anarquia” (Fonterrada, 2003, apud Paynter, p.171).

O conceito música começa a ganhar novos contornos. Elementos até essa altura considerados inúteis/indesejáveis, como o ruído e o silêncio, passam a ser alvo de reflexão e exploração. Exemplo disso é Edgar Varèse que, não fazendo distinção entre música e ruído, prefere referir-se à música como uma organização sonora (Cox & Warner, 2015). Cage, leva a palco a *4'33"* e Murray Schafer, no *The Music of Environment*, afirma:

O silêncio é a característica mais potencializada da música ocidental. Por este estar a ser perdido, o compositor de hoje preocupa-se com o silêncio. O êxtase de sua música é reforçada por seu uso sublime de descanso. Por isso, significa que ele produz obras de alta-fidelidade em que pequenos mas impressionantes gestos musicais habitam recipientes de quietude"³ (Cox & Warner, 2002, p. 37).

O ruído toma o seu lugar na consciência do quotidiano e, nessa linha de pensamento, o Conselho Internacional de Música da UNESCO, em 1969, aprovou uma moção onde referiam:

Unanimemente denunciemos a intolerável violação da liberdade e do direito de cada um ao silêncio, devido ao uso abusivo de música gravada ou difundida pela rádio em lugares públicos e/ou privados. Solicitamos à Comissão Executiva do Conselho Internacional de Música iniciar um estudo sob todos os ângulos – médio, científico e jurídico – sem abandonar os aspectos artísticos e educacionais, visando propor à UNESCO e demais autoridades mundiais que sejam tomadas medidas no sentido de colocar um fim nesse abuso (Schafer, 1992, pp.299-300).

A necessidade de evoluir, de atingir *novas* técnicas composicionais, advém, em parte, deste espírito crítico que se acentua para com o meio envolvente. As mudanças sociais, o desenvolvimento dos ideais democráticos e libertários e a aproximação a outras culturas, entre mais, são factores propícios à vontade de mudança. Schafer (1992) refere que a sociedade se adaptou ao ruído, definindo-o como som indesejável, não lhe dando importância, acrescentando que, por “o temos ignorado por tanto tempo, ele agora foge completamente ao

³ “Silence is the most potentialized feature of Western music. Because it is being lost, the composer today is more concerned with silence. The ecstasy of his music is enhanced by his sublime use of rest. By this means he produces hi-fi works in which diminutive but stunning musical gestures inhabit containers of stillness”.

nosso controle” (p.289). Um novo *olhar* analítico recai sobre os sons envolventes, uma necessidade de perceber as propriedades sonoras inerentes a todos os sons, muito característica do pensamento dos compositores da *musique concrète*. Exemplo dessa necessidade analítica sonora são as quatro “intenções de escuta” de Schaeffer apud Holmes & Leite (2009): “escutar (écouter), ouvir (ouïr), perceber (entendre) e compreender (comprendre)” (p.37).

Este olhar analítico perante sons, que até agora eram desprezados pela criação musical, começa a fazer parte da mesma. Uma das características sonoras mais exploradas e de maior impulso à composição é o timbre. Corroborando esta ideia, Luigi Russolo afirma que o "som musical é muito limitado em sua variedade de timbres e, (...), na música moderna (...) vão se esforçando para criar novas variedades de timbre"⁴ (Cox & Warner, 2002, p.11) e Edgar Varèse acrescenta: “Não só as possibilidades harmónicas dos parciais harmónicos se revelarão em todo seu esplendor, mas o uso de certas interferências criadas pelos parciais irá representar uma contribuição apreciável”.⁵ (Cox & Warner, 2002, p.18).

Novas sonoridades, novas técnicas, novos conceitos e perspectivas requerem uma diferente notação:

Fascinação com as artes visuais não é a única razão para a proliferação de partituras gráficas na década de 1950, 60 e 70. Considerações práticas e conceitos musicais desempenharam também um papel importante. O surgimento da música electrónica e fita, na década de 1950, exigiu novas técnicas de notação. Como marcar ruído fabril ou os varrimentos e rabiscos de sons sinusoidais? Mais frequentemente do que não, compositores optaram por uma tradução visual directa do material sonoro⁶ (Cox & Warner, 2015, p.188).

A notação musical convencional complexifica-se, na tentativa de conseguir escrever as novas ideias dos compositores, tornando-se, em alguns dos

⁴ “Musical sound is too limited in its variety of timbres, (...), modern music (...) vainly striving to create new varieties of timbre”

⁵ “Not only will the harmonic possibilities of the overtones be revealed in all their splendour, but the use of certain interferences created by the partials will represent an appreciable contribution”.

⁶ “Fascination with the visual arts did not alone account for the proliferation of graphic scores in the 1950s, '60s and '70s. Practical, musical considerations played a role as well. The emergence of electronic and tape music in the 1950s called for new notational techniques. How to score factory noise, or the sweeps and squiggles of sine tones? More often than not, composers opted for a direct visual translation of the sonic material”.

casos, um fracasso. A partitura gráfica surge como a alternativa de notar aquilo que a notação convencional não conseguia fazer, ou que não o faria de uma forma simples, prática e eficaz. Para além disso, existia uma hierarquia entre a partitura (compositor) e o intérprete. “(...) a indeterminação da notação gráfica ajudou a dissolver essa hierarquia, ao invés promovendo uma colaboração activa entre as duas partes”⁷ (Cox & Warner, 2015). Esta notação, mais ou menos determinada, com detalhes mais ou menos precisos, possibilita que o compositor indique algumas características do som e/ou da música, como o tipo de som e a relação com as outras vozes, cabendo sempre aspectos de decisão ao intérprete. Paynter (2008), metaforicamente afirma: “Isto é como que um jogo de cartas”⁸ (p.49). Neste caso, o compositor delinea as regras e os interpretes decidem os contornos da obra.

Tal como descrito, o século XX caracterizou-se como uma época de grandes modificações e roturas com o *tradicional*: novas ferramentas, novos instrumentos, novos meios e, sobretudo, um acentuado olhar crítico sobre o envolvente e o passado. Esta posição, tal como exposto por Paynter (1970), criou um *fosso* entre a música *antiga* e *nova* música, entre o compositor e o grande público, entre o popular e o erudito.

1.2 Pedagogias emergentes a partir da segunda metade do séc. XX

Na viragem do século XX para o XXI, existem cinco importantes pedagogos musicais (Dalcroze, Orff, Suzuki, Kodály, Willems) que, examinando as suas propostas, «pode-se perceber um padrão de condutas que convive com as particularidades de cada método. A mais importante é, sem dúvida, o que motivou sua classificação como “métodos ativos”, isto é, todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contacto com ela como experiência de vida» (Fonterrada, 2003, p.163). Por outras palavras, esta ideia promove o êxito e

⁷ “(...) the indeterminacy of graphic notation helped to dissolve this hierarchy, instead fostering an active collaboration between the two parties”.

⁸ “This is something like a game of cards”.

fortalece a vivência musical por vias diferenciadas (vocal, instrumental e corporal), “de forma a idealizar uma pedagogia estético-artística ativa, baseada nos gostos, interesses e aptidões das crianças” (Cunha, Carvalho, & Maschat, 2015, p.18).

Só a partir da segunda metade do séc. XX, começou a existir uma aproximação entre as pedagogias musicais e a vanguarda musical (Fonterrada, 2003). Até lá, as propostas musicais concentravam-se nas temáticas clássicas e folclóricas. Estas práticas

(...) buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado” (Fonterrada, 2003, p.165).

Da *nova escola* de pedagogos musicais, que dão maior ênfase à música de vanguarda da segunda metade do séc. XX, destacam-se três pedagogos: George Self, Murray Schafer e John Paynter.

“Self, inspirado nas artes plásticas, busca encontrar maneiras de envolver os alunos das escolas em que trabalhava nos procedimentos da música do séc. XX, estimulando-os a ouvi-la “com novos ouvidos” e a desenvolver habilidades de criação e invenção de partituras” (Fonterrada, 2003, p.166). O mesmo não pretende substituir valores como a técnica, a escrita convencional e a afinação pela improvisação, a aleatoriedade e a imprecisão. “O que deseja é que a sua proposta de notação acople-se aos procedimentos usuais na escola, ampliando as experiências sonoro-musicais de crianças e adolescentes” (Fonterrada, 2003, pp.166-167). George Self propõe uma notação musical simplificada, menos precisa e, conseqüentemente, mais aberta à improvisação, dando mais foco ao timbre e à textura e deixando para segundo plano a exactidão rítmica e melódica – conceitos musicais muito prezados na música dos séculos passados (Fonterrada, 2003).

Schafer acredita na adaptação dos conceitos e aprendizagens à realidade de cada meio, desacreditando as teorias de aprendizagem musical e métodos pedagógicos. Denotou e criticou o ensino praticado que se focava na leitura e memorização. Favorecia o diálogo aberto e a discussão em grupo para alcançar respostas. Para além disso, “as ideias de Schafer ganham adeptos entusiastas, ao

mesmo tempo que chocam as facções conservadoras, não pela prioridade que confere à escuta, ênfase encontrada nos mais consagrados educadores musicais deste século, mas pela pouca importância que dá ao ensino da teoria da música” (Fonterrada, 2003, p.178). Editou vários livros sobre a educação musical baseada na escuta, na reflexão e no desenvolvimento do indivíduo e do colectivo com base na prática.

No Ocidente, o silêncio é um conceito negativo, um obstáculo a ser evitado. Em algumas filosofias orientais, do mesmo modo que para o misticismo cristão, o silêncio é um estado positivo e feliz em si mesmo. Gostaria de recuperar esse estado, para que alguns poucos sons pudessem introduzir-se nele e serem ouvidos com brilho puro, não maculado. (Schafer, 1992, p.292)

Tal como Schafer, Paynter acredita na discussão de ideias e intenções musicais como processo de desenvolvimento do indivíduo, acrescentando e centrando a experimentação. É preciso dar a experimentar! É preciso tornar a sala de aula numa oficina de experimentações. A música é som e não podemos compor sem ouvir o que se está a fazer (Paynter, 2008). “Paynter,(...) quer construir música ou fragmentos musicais a partir de uma atitude de escuta ativa e experimental” (Fonterrada, 2003, p.171). Acredita que devemos dar a oportunidade aos alunos de contactarem com o maior número de instrumentos e exploração sonora, para que tenham mais ferramentas para expressão criativa da sua intencionalidade, como por exemplo: «O prato também pode ser tocado com um arco de violoncelo, quando tal, produzirá um som excitante e arrepiante. Os vários instrumentos "Orff" proporcionam oportunidades de exploração com baquetas de durezas diferentes ».⁹ (Paynter, 2008, p.10). Referente ao *Sound and Silence*, um dos livros mais destacados de Paynter, Burnard (2010) afirma que:

O livro desafiava as ideias “lineares” convencionais sobre a aprendizagem e apresentava aos professores formas de organização das aulas, que garantiam que todos os alunos podiam explorar e tomar decisões sobre os sons, trabalhando na composição de projectos. Hoje em dia, esquecemos quão revolucionária foi a divisão das turmas em pequenos grupos de trabalho, no início da década de 1970 (p.7-8).

⁹ «The cymbal can also be played with a cello bow, when it will produce a most exciting and spine-chilling sound. The various “Orff” instruments will provide opportunities for exploration with sticks of different hardness».

Tal como constatado por Paynter (2008), “entre outras coisas, este trabalho rompeu com a ideia de que a maioria da música atual (se não toda!) era inadequada para o ensino escolar porque, contrariamente ao clássico estabelecido, não tinha valores comprovados.”¹⁰ (p.1). O autor descreve a *nova* música como um meio propício à exploração criativa, com capacidades exploratórias para diferentes níveis de desenvolvimento.

Então, porque não “música criativa”? Não poderíamos nós encontrar uma área absolutamente básica de fazer música onde todos pudessem participar? Isto não significa que o “trabalho criativo” seja algo para o “não musical” enquanto que o material a sério é deixado para aqueles que sabem trabalhar com semínimas e colcheias e tocar piano. Mas é reconhecer que a música, como qualquer outra arte, tem basicamente matérias-primas muito simples (sons) e que essas matérias podem ser exploradas e moldadas, formadas em ideias musicais sem grande conhecimento do que outras pessoas fizeram antes. Por outras palavras, tu não precisas de adquirir primeiro técnicas avançadas: tu podes – de facto tu deves – apenas começar. Deves começar a usar sons, a descobrir através da experiência aquilo que eles te podem dar.¹¹ (Paynter, 2008, p.27).

Qualquer artista terá que desenvolver o seu trabalho criativo, experimentando ideias e materiais. « Eles não trabalham através de “regras”: eles trabalham através da imaginação e da experimentação, moldando os materiais de maneira a dar forma às ideias que imaginaram.»¹² (Paynter, 2008, p.27). O mesmo conclui não ter dúvida que os jovens que ensinamos querem música. Eles envolvem-se, fora da sala de aula, em grupos de música folclórica e discoteca, em orquestras jovens, bandas e grupos corais. “(...) para a música chegar a representar uma parte séria e útil da educação, terá de levar à acção e aproximar

¹⁰ “among other things, this work challenged a widely-held view that most (if not all!) of the current 'new music' was unsuitable for the school curriculum because, unlike the established classic, it had no 'proven' values”.

¹¹ “So why not "creative music"? Couldn't we not find some absolutely basic area of music-making where everyone could take part? This doesn't mean that "creative work" is something for the "un-musical" while the real stuff is left to those who can handle the crotchets and quavers and play the piano. But it does recognize that music, like any other art, has basically very simple raw materials (sounds) and that these materials can be explored and moulded, shaped into musical ideas without great knowledge of what other people have done before. In other words, you don't need first to acquire advanced techniques: you can - indeed you must - just begin. You must start using sounds, finding out by experience what they can do for you”.

¹² «They don't work by “rules”: they work by imagination and experiment, shaping their materials to fit the ideas they've imagined».

as crianças da realidade musical, ou seja, não deve cingir-se a um mero palavreado sobre música” (Paynter, 2000, p.5).

O trabalho criativo proposto pelos autores tem importância enquanto processo e não tanto quanto ao produto final. Hickey & Webster (2001) defendem que o produto criativo não é o mais importante, e que *original* e *valioso* são conceitos relativos, dependentes do meio onde se trabalha. O criador de um produto musical deve ter intenção ou plano. Estes são os aspectos a que um professor deve dar mais atenção. Além disso, esteticamente, o resultado deve ser agradável, para ser valorizado e motivador para o aluno.

De uma forma sucinta e explícita, Graham Wallas divide o processo criativo em quatro etapas: *preparação, incubação, iluminação e verificação*. A *preparação* é o momento para pensar nos materiais e ideias para a criação do produto. Após esta fase vem a *incubação*, altura de resolver os problemas criativos; criação de planos de trabalho e junção das ideias todas. O subconsciente vai assimilando toda a informação - tempo de pensar e reflectir; é quando o professor mostra exemplos de trabalhos e de possibilidades para o avanço. De seguida, atinge-se a *Iluminação*, isto é, atinge-se o objectivo de uma forma prática. Depois deste objectivo resta averiguar se a ideia está conseguida e se é, ou não, exequível – *verificação* (Hickey & Webster, 2001).

1.3 Ser um Rinoceronte na sala de aula

Após contextualização teórica sobre as alterações e diferentes perspectivas musicais e pedagógicas quanto ao ensino da música, interessa perceber quais os constrangimentos, soluções ou possíveis caminhos que os diferentes autores apresentam para conseguirem atingir os fins a que se propõem.

Murray Schafer (1992), “para se manter sempre em forma”, criou um conjunto de dez princípios para os educadores:

1. “O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático.
2. Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.

3. Ensinar no limite do risco.
4. Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.
5. Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.
6. Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é divisor de águas na história da criança: um trauma.
7. A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objectivo do professor: empurrar a informação para a cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também.
8. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.
9. Por que são os professores os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?
10. Ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza” (pp.277-278).

Tendo por base os pressupostos mencionados por Murray Schafer, irá aprofundar-se teoricamente os mesmos, dividindo-os em três subsecções. Na primeira, *Primeiro passo prático*, abordar-se-á a necessidade de agir, e os constrangimentos sociais, políticos e culturais. Na segunda, *Arte é a vida e a vida é a arte, versus vida é vida e arte é arte*, retrata-se a *antiga* proposta educativa, a educação para conservar *versus* educação para transformar e o contraste entre a escola e a realidade musical. Por último, em *Nada é mais triste que uma história de sucessos*, abordar-se-á a experimentação na sala de aula, bem como alguns exemplos práticos desenvolvidos.

1.3.1 Primeiro passo prático

Segundo Schafer (1992), quando se toma uma atitude experimental, o importante é pôr em prática, não ter receio de experienciar e testar para depois averiguar se a proposta é ou não viável. Para o autor, trata-se de um princípio básico de mudança: “O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático.” Desta forma, a sala de aula deve encorajar à criatividade pensada, tornar-se uma “oficina” de experimentações e experiências (Hickey & Webster, 2001). Cabe ao docente estimular esses objectivos, pensando que a mudança urge lenta e progressivamente. Face a isto, Varése afirma: “Não importa o quão diferente possa parecer um compositor, ele apenas enxertou um bocadinho de si na velha planta.”¹³ (Cox & Warner, 2015, p.19).

Para a maioria dos autores anteriormente referidos existe uma necessidade de reestruturar o currículo escolar admitindo, no entanto, que essa mudança é lenta e complicada devido tanto à tradição histórica musical, como ao cómodo conservadorismo vivido nas instituições de ensino. «Quão facilmente qualquer coisa pode ser estabelecida na mente como “tradicional”, porque “é assim que sempre foi feito”.»¹⁴ (Paynter, 2008, p.99). A linguagem complexa é um dos principais problemas apontados para o abandono e desmotivação pela prática musical (Paynter, 1970; Schafer, 1984; Self, 1967). A sua característica simbolista, para além de não se adequar as práticas de índole mais experimental, é complexa, pouco instintiva e de difícil compreensão para um curto espaço de tempo. A mesma está adequada a um tipo muito específico de música, de teorização e de história, sendo que a mesma, agarrada à *pesada máquina* da música erudita, dificulta a criação diferente. Schafer (1992) remata dizendo: «Vou deixá-los com este pensamento: definições explicam “coisas”. Quando as coisas mudam, as definições também mudam. Talvez a música tenha mudado, desde que o seu dicionário foi escrito» (p.36). Assim, os autores apresentados relatam uma estagnação da escola face às mudanças e evoluções artísticas, e um

¹³ “no matter how different a composer may seem, he has only grafted a little bit of himself on the old plant”.

¹⁴ «How easily almost anything can establish itself in the mind as 'traditional' that's, to be at all costs because "that's how it's always been done"».

consequente fosso entre ambas que proclama o conservadorismo do sistema de ensino.

Para Schafer, a “falta de curiosidade” no meio escolar é factor de estagnação, acrescentando que existe uma tendência para os alunos e professores se associarem, de uma forma rígida, a uma estética ou género musical, deixando que tal deturpe a apreciação musical, isto é, não deixando que os ouvintes apreciem a música pela música, na sua “forma pura”. Para o autor, o gosto é algo que se vai cultivando, que se vai educando ao longo das experiências sociais ocorridas pessoal e colectivamente, não contribuindo para a educação o preconceito musical. Por outras palavras,

(...) deixem a música falar por si mesma, não por associações. Eu nunca seria tão cego e preconceituoso a ponto de me recusar a ouvir a parada de sucessos; vocês também não seriam a ponto de recusar-se a ouvir música de câmara. Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas. Realmente o que quero dizer a vocês é, principalmente, sejam curiosos em relação à música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, pois, como eu disse pouco antes, ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos (Schafer, 1992, p.23).

Para Paynter (2008) e Schafer (1992), um factor importante para a compreensão deste tipo de atitudes advém, em cota parte, dos média, com o seu papel massificador de opiniões e gostos. As pessoas são pressionadas, amavelmente, a ouvir e a gostar de ouvir aquilo que passa na rádio, nos *podcasts*, na televisão. As pessoas não são convidadas a explorar e a questionar o que lhes é dado, tal como é norma de uma expressão artística, tornando-se, dessa forma, um entrave à diversidade de aprendizagens, da exploração criativa e do desenvolvimento da imaginação, já que a dita *música comercial* é criada segundo fórmulas, isto é, segundo os mesmos princípios básicos, tanto composicionais como sonoros, não estimulando, desta forma, o individuo a imaginação e criatividade. A arte sempre foi uma forma de contornar esta indolência que agora se denota aprimorada para os *leigos* ouvidos, os ouvintes com gosto e conhecimento indefinido e passivo. “Tal irracionalidade racionalmente planeada é a essência da indústria de

diversões em todos os seus ramos. A música ajusta-se perfeitamente ao padrão.”¹⁵ (Cox & Warner, 2015, pp.74-75).

Paynter (2008) reforça que a arte não é a solução para todos os males da sociedade, mas que tem um papel humanizador e educativo, já que exige ao indivíduo uma compreensão e uma justificação da sua compreensão, concluindo: “A arte educa através da participação prática, sensorial e intelectual: mão, coração e mente. As suas ferramentas são a imaginação e a sensibilidade, e quanto mais são usadas, mais nítidas se tornam.”¹⁶ (p.100).

Uma outra visão, mais direccionada para o meio sócio-político, é-nos apresentada por Jacques Attali apud Cox & Warner (2015). O mesmo apresenta a economia e a política como forças centrais para o sociedade industrializada em que vivemos, que utiliza a arte como ferramenta para alcançar os seus fins:

As técnicas de distribuição musical estão hoje a contribuir para o estabelecimento de um sistema de espionagem e vigilância social. O monólogo da padronização, a música estereotipada acompanha uma vida diária onde, na realidade, ninguém tem o direito de falar mais. O que é chamado de música hoje é muitas vezes apenas um disfarce para o monólogo do poder.¹⁷ (Cox & Warner, 2015, p.8).

O mesmo autor ainda admite que existe um pequeno número de pessoas que consegue usar a música para se exprimir mas que, ironicamente, “nunca antes os músicos tentaram com tanto esforço comunicar com o seu público, e nunca antes essa comunicação foi tão enganadora.”¹⁸ (Cox & Warner, 2015, p.8). As consequências do meio descrito são desfavoráveis ao pretendido para o desenvolvimento das crianças e jovens, tornando-os pouco heterogéneos, indolentes, amorfos e pouco estimulados à curiosidade, tal como afirma Schafer (1992):

¹⁵ “Such a rationally planned irrationality is very essence of the amusement industry in all its branches. Music perfectly fits the pattern”.

¹⁶ “Art educates by yielding insight though practical, sensory and intellectual participation: hand, heart and mind. It’s tools are imagination and sensitivity, and the more they are used the sharper those tools become”.

¹⁷ “Musical distribution techniques are today contributing to the establishment of a system of eavesdropping and social surveillance.(...) The monologue of standardized, stereotyped music accompanies and hems in a daily life in which in reality no one has the right to speak any more. (...)What is called music today is all too often only a disguise for the monologue of power”.

¹⁸ “never before have musicians tried so hard to communicate with their audience, and never before has that communication been so deceiving”.

“Num conto do escritor argentino Borges, o personagem principal não gosta dos espelhos porque multiplicam pessoas. Estou começando a desconfiar dos rádios, pelo mesmo motivo” (p.292).

Esta multiplicação de indivíduos *iguais*, de *clones* de gostos e vontades, ocorre da força incutida pelo meio através, em grande parte, dos seus meios de comunicação. Para Schafer (1992), é necessário suscitar o gosto da descoberta individual, usufruir da música pela música sem os preconceitos inerentes à mesma. Essa escuta atenta “vai ajudá-lo a descobrir como você é único” pois “ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte” (Schafer, 1992, p.24).

Uma vez, alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar ou dizer (Schafer, 1992, p.24).

Tanto para Paynter (1970), como Schafer (1992) e Self (1967), a escola tem o papel de estimular a curiosidade e o interesse no desconhecido, de dar a descobrir aquilo que poderá ajudar a estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunos. Schafer (1992) ressalva que não propõe que o aluno goste de tudo o que ouve, mas sim que precisa de procurar num todo: “É a mesma coisa que ir à biblioteca. Você pode examinar vinte livros antes de achar aquele que quer ler, mas, se não tivesse por todos aqueles, não chegaria ao que procurava. E o mais estranho, é que o livro escolhido este ano não vai ser o mesmo que você vai escolher no ano que vem” (Schafer, 1992, p.24). Ao contrário de convicções, religiões ou opiniões, na consideração artística é normal, e até louvável, que o gosto se vá alterando, que se vá moldando ao indivíduo e ao seu contexto:

Não é possível alguém ser comunista e capitalista ao mesmo tempo, assim como ninguém é judeu e cristão. Mas a apreciação artística não é assim; ela é um processo acumulativo; você descobre novos pontos de interesse, porém isso não quer dizer que precise negar o que gostava antes. Alguém pode confirmar esta observação pela experiência pessoal? (Schafer, 1992, p.21)

1.3.2 A arte é a vida e a vida é a arte versus vida é a vida e arte é arte

O ser humano é, na sua essência, um ser criativo. É-lhe inato o prazer da descoberta, da ordenação e criação de “padrões de som” de uma forma inventiva e intuitiva (Paynter, 2008, p.103). Actualmente, a escola é uma instituição com *pacotes de formação*, tendo dificuldades em contextualizar e *naturalizar* o ensino. É vista como um lugar com regras rígidas, fórmulas certas e generalistas, inibidoras do pensamento abstracto e criativo, tal como relata Schafer (1992):

Para a criança de cinco anos, arte é a vida e a vida é arte. A experiência, para ela, é fluido caleidoscópico e sinestésico. Observem crianças brincando e tentem delimitar suas actividades pelas categorias das normas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada “pintura”. (...)

Para a eficiência do processo educacional, é necessário que, entre outras condições, o mesmo esteja em concordância com a realidade do meio. O aprendiz precisa de testar, de contextualizar as aprendizagens com o *mundo* extra-escolar. Paynter (2008) descreve o contraste entre a música da escola e a realidade musical, afirmando que a escola preocupa-se em dar “aulas de música” com “pouca substância” e descontextualizadas do meio. O autor não culpa os professores, preferindo indicar como erro os currículos escolares e as suas “inúteis expectativas” (p.86).

O grande problema da educação é o tempo verbal. Tradicionalmente, ela trabalha com o tempo passado. Você pode ensinar apenas coisas que já aconteceram (em muitos casos, há muito tempo). É essa questão que mantém artistas e instituições separados, pois os primeiros, através de atos de criação, estão ligados ao presente e ao futuro e não ao passado. (Schafer, 1992, p.286)

No entanto Schafer, não descarta a execução e interpretação da música passada, por “ser uma experiência útil e desejável”, com a qual o aluno terá uma melhor relação dos surgimentos e criações musicais. Paynter (2008) descreve a *nova* música como sendo composta por sons e silêncio, um som ou muitos sons, sons curtos e longos, graves e agudos, altos e baixos, com variedade de texturas e “cores” (timbre). Continua a ser uma expressão de sentimentos e sensibilidades,

com a possibilidade de ouvir sons que nunca foram ouvidos anteriormente. É o momento em que nos libertamos das concepções e preconceitos passados sobre o ritmo e a melodia. Não há um corte com o passado, mas sim uma evolução. Tudo o que aconteceu foi um aumento de recursos. “Agora, existem mais sons disponíveis para fazer música e mais maneiras de os usar. Encontra alguns sons e tenta fazer música.”¹⁹ (Paynter, 2008, p.26).

Muitos alunos começam por experimentar os seus instrumentos. A sua curiosidade natural encoraja-os a improvisar com o mecanismo técnico, bem como os tipos de sons que podem ser produzidos, no entanto, regra geral, os alunos são orientados por uma pedagogia que coloca a notação musical na frente. Os pensamentos naturais/ iniciais desaparecem. Priest (2002), face a isto, propõe que se aproveite a oportunidade naturalmente criada, para incentivar os alunos a improvisar e a partilhar a sua experiência com os colegas:

Uma maneira de mudar este foco da notação seria oferecer aos estudantes oportunidades de partilhar as suas improvisações ou composições. Simplesmente por pedir aos estudantes para improvisar e dedicar tempo a tocar as suas improvisações, o professor promoveria esta forma natural de aprender. Arranjando uma sala onde os alunos possam gravar as suas criações, o professor pode continuar a trabalhar com outros membros da turma enquanto os estudantes estão a partilhar as suas improvisações através do gravador.²⁰ (Priest, 2002, p.49).

Um dos problemas mais apontados ao ensino musical prende-se com a importância dada à notação *tradicional* e a leccionação da mesma, desde o princípio, considerando-se que a notação tem um carácter muito preciso, simbólico, complexo e, sucessivamente, pouco evidente. Schafer (1992) expõe que

(...) as convenções simbólicas se tonaram mais pronunciadas: o uso de claves, notas brancas e pretas, acidentes, armaduras de claves e sinais como *p, f, ritardando*, etc. Não existe analogia entre esses sinais e o que eles indicam; são apenas símbolos

¹⁹ “There are now more sounds to be used for making music and more ways of using them. Find some sounds and try making music”

²⁰ “One way to change this notation focus would be to offer students opportunities to share their improvisations or compositions. Simply by asking students to improvise and providing time for them to play their improvisations, the teacher would foster this natural form of learning. By arranging for students to use a room or office to record their creations, the teacher could continue to work with other members of the class while students are sharing their improvisations via the tape recorder”.

convencionalmente aceites como apropriadas, para sugerir certas estratégias musicais (Schafer, 1992 p.308).

Esta dependência da leitura, de uma abordagem mecânica, é combatida por alguns teóricos, tal como Priest (1998) e Paynter (2008), que desenvolvem os seus trabalhos através da audição e da escuta activa do chamado *thinking in sound*. «Se a compreensão musical é o objectivo, por oposição ao “saber sobre música”, então a habilidade de usar operações em música é claramente mais importante do que saber os seus nomes formais; termos como “dominante”, “cadência perfeita”, “legato” ou os nomes da altura ou ritmo das notas.»²¹ (P. Priest, 1998, p.208). Para além do prazer inerente a uma educação mais vocacionada para a prática musical, focada na música enquanto música e não em regras e simbolismos, (Paynter, 2008), realça métodos, como este, que cultivam uma mente independente,

(...)Ensinar que não devemos necessariamente aceitar as coisas com valor nominal, mas que temos de levantar questões, provocando o que faz sentido e rejeitando o que não faz. Essa importância tem sido aparente, mas ter essa ideia como uma parte essencial do currículo escolar tem sido uma luta.²² (Paynter, 2008, p.101).

Foi pedido a uma classe de crianças de seis anos que imitassem passarinhos e “voassem” pelo pátio. “Tuit-tuit-tuit”, dizem alguns, enquanto “abrem” as asas. “Quietas, crianças!”, diz o professor. Como voam tristes as aves amordaçadas! É trazido então um piano e o professor toca a *Canção da andorinha* (Schafer, 1992, p.290).

Para Schafer, este tipo de exemplos separam as capacidades sensoriais da criança, fragmentando as ligações cognitivas e sensoriais entre as várias disciplinas, entre os vários campos de conhecimento e aprendizagens, ao invés de cruzar diferentes conhecimentos na mesma prática – currículos multidisciplinares.

²¹ «If musical understanding is the objective, different from “knowing about music” then the ability to use operations in music is clearly more important than knowing the formal names for them; terms such as “dominant”, “perfect cadence”, “legato”, or the note names of pitch or rhythm»

²² “(...) teaching us that we should not necessarily accept things at face value but that we must raise questions, teasing out of what makes sense and rejecting what does not. That significance has long been apparent, but getting it accepted as an essential part of the school curriculum has been a struggle”.

Uma sociedade totalmente criativa seria uma sociedade anárquica. A possibilidade de todas as sociedades se tornarem auto-realizadas permanece, entretanto, pequena, devido ao temor persistente a acções originais de qualquer espécie (Schafer, 1992, p.279).

A educação para as artes é uma necessidade para todas as crianças e jovens, quer queiram ou não seguir uma vida profissional relacionada com a arte em específico. O pensamento artístico educa a percepção através da participação, do raciocínio, da sensibilidade e da interacção de pessoas (Paynter, 1970).

As artes não podem providenciar a cura para as doenças da sociedade, mas elas são manifestamente humanizadoras e educativas porque – mais obviamente do que em qualquer outro exercício da mente – o pensamento artístico depende da percepção individual e do que o indivíduo acredita sobre o que é percebido. As suas ferramentas são a imaginação e a sensibilidade, e quanto mais elas são usadas, mais nítidas se tornam.²³ (Paynter, 2008, p.100).

Para além da alteração curricular, a alteração deste panorama passa pelo professor e pela sua postura na sala de aula. “O professor precisa se acostumar a ser mais um catalisador do que acontece na aula que um condutor do que deve acontecer” (Schafer, 1992, p.301). Por outras palavras, a proposta prevê que o professor deixe de ser a pessoa que transmite o conhecimento para ser apreendido pelos alunos, mas sim o orientador do percurso que os alunos vão descobrindo e alcançando. Schafer (1992) prevê que tal torna-se enriquecedor e funcional com grupos pequenos de trabalho, de sete a nove participantes. O professor *catalizador* deverá impulsionar a discussão, deixar que se discuta o problema, proponham soluções e se organizem na resolução do problema. “O segredo está em distribuir tarefas variadas aos grupos de forma que, em um ou outro momento, cada membro descubra naturalmente que possui os requisitos necessários para liderar” (Schafer, 1992, p.302).

²³ The arts cannot provide a remedy for society's ills, but they are manifestly humanizing and educative because – more obviously than in any other exercise of the mind – artistic thought is dependent upon what the individual perceives, and what the individual believes about what is perceived. Its tools are imagination and sensitivity, and the more they are used the sharper those tools become

1.3.3 *Nada é mais triste que uma história de sucessos*

De uma forma muito genérica, Schafer (1992) considera importante leccionar-se na sala de aula o repertório de experiências musicais passadas, música de outras culturas, perpetuar a ampliar reportório, e manter sempre vivo o instinto exploratório para fazer música criativa. Por outras palavras, o autor considera que a educação artística de um músico deverá ter em conta o contacto com novos contextos e com a exploração prática dos mesmos. Esta convivência entre a exposição de novas realidades e a comprovação pela experiência provoca nos alunos a relação causa-efeito, ajudando-os a contextualizar e assimilar os conteúdos leccionados. Desta forma, a sala de aula deve encorajar à criatividade pensada, tornar-se uma “oficina” de experimentações e experiências. Cabe ao docente mostrar muita música proveniente de vários estilos, compositores e épocas (Hickey & Webster, 2001). A metodologia de experimentação, segundo Paynter (1970, 2008), é baseada no professor criador de estruturas adequadas para experimentação e exploração, incentivando, fazendo perguntas adequadas sobre o trabalho em andamento e, finalmente, criticar a música composta.

Schafer (1992), ao contrário do *tradicional* pensamento ocidental, valoriza o *risco* e o *erro*. O erro é olhado na escola como algo contraproducente e automaticamente rejeitado face à verdade pré-concebida. Para o autor, estes dois factores são uma *fonte* de criação e evolução, já que é no erro que se encontra a diferença: a utilização do *erro* poderá levar a novos caminhos e, conseqüentemente, a novas perspectivas.

Por exemplo, aceita-se geralmente que o *organum* medieval (cantado em quartas e quintas paralelas) tenha surgido quando alguns membros do grupo de cantores enganaram-se quanto à altura das notas do cantochão. Da mesma forma, é senso comum que o *cânone* nasceu quando algumas vozes se atrasaram, ficando atrás das vozes principais. Se isso for verdade, poderíamos concluir que o *organum* foi a invenção dos desafinados enquanto que o *cânone* foi a dos lerdos (Schafer, 1992, p.281).

Com o progresso das tarefas criativas desenvolvidas na aula, torna-se necessário escrever as suas criações musicais. Schafer (1992) propõe, numa primeira fase, que se dê liberdade de exploração aos alunos. Apesar de

considerar que as primeiras notações estão condenadas ao fracasso, “é interessante observar que tipo de informação contêm: o que mais os preocupa é a altura? o ritmo? ou o timbre? Alunos diferentes reagem de maneiras diferentes, mas são poucos os que em suas primeiras tentativas procuram levar em conta todos os parâmetros da expressão musical” (p.310). Em vez do professor opinar sobre o trabalho, considerando-o *certo* ou *errado*, a proposta do autor é dar a executar a peça a um grupo que não a conhece e, de seguida, “pode-se perguntar ao autor se a interpretação o satisfaz. Tenta-se determinar quais os aspectos da música forma omitidos, e nova tentativa é então feita, para que a notação resulte mais precisa” (p.310).

A notação musical consiste de dois elementos: o gráfico e o simbólico. A história da música ocidental mostra que, no princípio, o gráfico tendia a predominar. As dimensões de tempo e altura eram colocadas nos eixos vertical e horizontal da página e os sinais diacríticos gregos ´ e ^ foram empregados para indicar movimento: para cima, para baixo, e acima e abaixo, respectivamente. Depois, as convenções simbólicas se tonaram mais pronunciadas: o uso de claves, notas brancas e pretas, acidentes, armaduras de claves e sinais como *p*, *f*, *ritardando*, etc. Não existe analogia entre esses sinais e o que eles indicam; são, apenas, símbolos convencionalmente aceitos como apropriadas para sugerir certas estratégias musicais (Schafer, 1992, p.308).

O recurso à notação musical gráfica traz vantagens, desde logo a possibilidade de usar uma linguagem menos simbolista e, conseqüentemente, de mais fácil percepção, mais directa para o aluno. Para além disso, a notação convencional arrecada em si princípios e pré-conceitos musicais, *fórmulas* que poderão ser mais ou menos estanques e que delimitam as possibilidades de conseguir explorar e desenvolver as características criativas e artísticas inerentes aos jovens. Por último, esta tem a possibilidade de ser mais ou menos determinada, mais ou menos concreta. Na opinião de Schafer (1992), deverá haver um trabalho no sentido da notação ser objectiva, justificando que “notações subjectivas podem ser atraentes, porém, a menos que possam ser comunicadas a outras pessoas, o compositor poderá ter surpresas desagradáveis” (p.311). Realça ainda que notação deverá ter uma função de auxiliar a prática, de ser facilmente aprendida e com fácil possibilidade de ser compreendida entre as pessoas, “para que assim a maldição dos exercícios de caligrafia nunca mais volte a tirar o prazer da criação musical viva” (p.311).

Já Priest (2002) sugere a utilização, inicialmente, de partitura gráfica e só depois adaptar/transcrever a mesma para a notação tradicional. Desta forma, o professor, tendo em conta o trabalho desenvolvido pelos alunos, explica os diferentes simbolismos existentes na notação convencional para *transcrever* as suas obras. “Isto ajuda os alunos a perceber como é que a notação musical descreve a relação entre o curto e o longo, assim como o mais alto e o mais baixo. A notação gráfica providencia uma descrição visual da duração que nem sempre é percebida pelos alunos através da notação tradicional.”²⁴ (p.52).

Estas ferramentas e técnicas têm em vista a composição, a exploração da relação criativa do som, tendo em conta as suas características e os princípios de manipulação. Os principais autores abordados neste capítulo, Paynter (1970, 2008), Schafer (1992) e Self (1967), referem a notação gráfica e empírica como um elemento essencial à educação, já que beneficia o desenvolvimento geral da imaginação e da inventividade. Além de estimular o pensamento e a racionalização sobre algo, incute a necessidade de tomar decisões.

Os nossos sentimentos podem aparentar ser involuntários e irracionais, mas eles são, obviamente, actividades da mente. Mesmo a mais simples intuição feita por uma criança pequena é reconhecida como música, apenas pelo facto de ser ouvida como música: ou seja, como um processo que começa, continua e para, onde os sons se seguem ou são combinados de várias maneiras. (...) Estas coisas são o resultado de decisões – não necessariamente conscientes, mas ainda assim decisões – tomadas por quem faz a música e os momentos precisos onde ocorre a mudança são cruciais para o seu sucesso.²⁵ (Paynter, 2008, p.147).

²⁴ “This helps students understand how music notation describes a relationship between shorter and longer as well as higher and lower. The graphic notation provides a visual description of duration that is not always perceived by students through traditional notation”

²⁵ “Our feelings may appear to be involuntary and irrational but they are, of course, activities of the mind. Even the simplest intuitive piece made up by a very young child is recognized as music only because it is heard as music: that is, as a process which starts, goes on, and stops and in which sounds follow one another or are combined in various ways. (...) These things are the result of decisions – not necessarily conscious but decisions nevertheless – taken by whoever makes up the music, and the precise moments when changes occur are crucial to its success”.

Uma das possibilidades temáticas composicionais mais retratadas das referências bibliográficas é a composição e trabalho abstraccionista tendo por base o quotidiano, o natural, o concreto. Schafer (1992) afirma que o uso de sons reais coloca várias vantagens, entre as quais a importância de ouvirmos os sons que nos rodeiam de uma outra forma, como se fosse música. Esta forma de pensamento não é mais do que usufruir dos sons reais com “ouvido pensante”, escutando aquilo que consideraríamos ruído, como som de violino com características diferentes. Esta forma de pensamento propõe, com meios vulgares, uma quebra de rotina e de preconceitos, abrindo portas a uma imensidão de possibilidades.

“Se, por exemplo, estivermos ouvindo o murmurar de folhas ao vento e passar uma escavadeira, o professor não deve perder a oportunidade de aponta-la como um exemplo de má orquestração; do mesmo modo que, na música clássica, se faz uma viola lutar contra os tímpanos” (Schafer, 1992, p.299).

2 Projecto Educativo – A experiência

Este projecto divide-se em 3 fases:

Fase 1 - Reconhecimento da realidade programática das escolas do ensino especializado, e exploração bibliográfica dos conteúdos a serem abordados;

Fase 2 - Preparação e execução dos seminários com posterior recolha de dados dos resultados das sessões;

Fase 3 – Análise dos resultados, e redacção do documento final.

Inicialmente, o processo passou por uma recolha de dados documentais: conteúdos programáticos e restante documentação pertinente sobre o ensino profissional e, mais especificamente, a disciplina de TAM – Teoria e Análise Musical (e1, e2 e e3). Após a análise dos mesmos, entrevistei os professores de TAM (professor 1 - p1, professor 2 - p2 e professor 3 - p3) das escolas envolvidas na investigação, sobre a pertinência dos conteúdos programáticos, a sua execução e a forma como os mesmos a leccionam nas suas aulas. No sentido de validar a informação e conseguir uma visão mais ampla, foram entrevistados 2 ou 3 alunos de cada professor, perfazendo um total de 8 alunos (a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7 e a8). Esta entrevista realizada nas escolas de ensino especializado da música forneceu o material necessário para uma análise da realidade pedagógica. Os resultados obtidos de todos os participantes no meio educativo em questão foram triangulados: o previsto – conteúdos programáticos, os executantes – professores, e os destinatários – os alunos.

Simultaneamente, trabalhou-se na recolha e análise de dados documentais, através da análise bibliográfica da teoria existente sobre as novas práticas de pedagogia musical, e de alguns conceitos musicais como: música contemporânea, noções e técnicas; desenvolvimento criativo na música; composição em tempo real; improvisação controlada; e outras temáticas pertinentes, aquando da realização do estudo.

Na fase 2, planificou-se a possibilidade de execução do seminário, tendo em conta a análise do conteúdo exploratório realizada na fase anterior. Estas sessões foram articuladas em três partes: parte 1 - sessão teórica, que consistiu numa contextualização, audição e análise de material musical; parte 2 - sessão prática,

que explorou parâmetros musicais surgidos no séc. XX, através da improvisação controlada, interpretação, composição em tempo real e escrita musical gráfica; e parte 3 - audição/concerto final.

Após a realização da componente prática do projecto educativo, recolhi informação sobre as sessões, através de entrevistas realizadas a 3 dos alunos participantes (ap1, ap2 e ap3), tendo de seguida analisado e interpretado os resultados obtidos – Fase 3.

2.1 Metodologia

Neste projecto educativo optou-se pelo método de Investigação – Acção pois

O tipo de aprendizagem proporcionado pela Investigação-acção permite a compreensão e a vivência de um problema sócio-organizacional complexo. O domínio ideal do método é caracterizado por um “conjunto social” em que o investigador é envolvido activamente, havendo benefícios expectáveis quer para a organização, quer para o investigador; o conhecimento adquirido / obtido pode ser imediatamente aplicado; e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática (Fernandes, 2006, pp. 6-7).

Fernandes (2006) refere ainda que “A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de acção-reflexão-acção. Neste sentido, a Investigação-acção surge como uma metodologia eficaz” (Fernandes, 2006, p. 8). Querendo abordar temáticas menos usuais no actual sistema de ensino, e estimular o impulso das mesmas na prática comum, conseguimos rever como uma favorável justificação o dito por Coutinho et al. (2009): “a Investigação – Acção regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos” (p. 356).

Indo ao encontro do modelo de Whitehead, o mesmo afirma, numa abordagem sucinta e concreta, que a Investigação – Acção desenrola-se segundo a seguinte ordem: “Sentir ou experimentar um problema; Imaginar a solução

para o problema; Pôr em prática a solução imaginada; Avaliar os resultados das acções realizadas; Modificar a prática à luz dos resultados” (Coutinho et al., 2009, apud Latorre, p. 371).

2.1.1 Participantes

Este projecto de investigação realizou-se no ano lectivo 2016/17, contando com a colaboração de 3 professores de TAM, 8 ex-alunos finalistas de escolas profissionais no ano transacto, e 3 dos participantes da parte prática do estudo de caso do presente projecto educativo. Os professores foram entrevistados com vista a compreender o contexto escolar, os conteúdos leccionados, bem como a forma como as mesmas são desenvolvidas nas escolas de ensino especializado em música. Os 8 ex-alunos serviram para complementar a informação recolhida aos professores, bem como para perceber as motivações sentidas face à disciplina de TAM. As entrevistas aos participantes da segunda fase do projecto educativo, actuais alunos do 12º ano do ensino profissional, tiveram a finalidade de recolher as considerações dos mesmos quanto à pertinência da actividade e as aprendizagens adquiridas com a mesma.

2.1.2 Recolha de dados

Recorrendo ao uso da entrevista como o mais adequado, pois, tal como diz Quivy & Campenhoudt (2005), é a forma de estabelecer um contacto mais directo com o entrevistado, tornando-se mais eficaz a compreensão dos acontecimentos ou situações. Dentro da entrevista optou-se por uma entrevista semidirectiva:

É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (...) Tanto quanto possível, “deixar andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos(...) (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp.192-193).

Devido à presença constante e participante, aplicou-se a observação directa através da escrita de notas de campo/diário de bordo. Segundo Quivy & Campenhoudt (2005) este tipo de técnica tem como vantagens:

A apreensão dos comportamentos e dos conhecimentos no próprio momento em que se produzem; a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo; A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos (p.199).

2.1.3 Análise de dados

No que diz respeito às técnicas de tratamento da informação recolhida, seguiu-se a investigação através da análise de conteúdo: “O lugar da análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.227). A análise dos conteúdos bibliográficos e das entrevistas oferece meios para a construção de hipóteses:

Perante esta ideia de mudança de práticas para melhorar o significado do ensino e conseqüentemente das aprendizagens, o professor começa, normalmente, por concretizar actos educativos orientados pelas teorias que servem de tecto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano lectivo (Coutinho et al., 2009, p.359).

2.2 Implementação do projecto

2.2.1 Fase 1 - Recolha e análise de dados

Nesta primeira fase, o objectivo era conhecer e validar a realidade programática do último ano de estudos (anexo II), vigente nas escolas profissionais de música. Optou-se por escolher as escolas profissionais do Norte/Litoral de Portugal: e1, e2 e e3. Com este estudo, pretendeu-se obter uma noção de quais os assuntos, conteúdos e estratégias usadas na aprendizagem da música do séc. XX. Para tal, foram analisados os conteúdos programáticos do 3º ano de TAM, descartando destes os conteúdos do séc. XIX, mais concretamente *Romantismo* e *Romantismo tardio* mantendo, no entanto, as referências a Debussy, por este ter um carácter musical *pós-romântico*. Após a análise, realizou-se com uma triangulação de resultados: visão institucional (programa da disciplina/ conteúdos programáticos), visão do docente e visão do aluno.

2.2.1.1 Conteúdos programáticos

Dividiu-se a análise bibliográfica em três categorias: objectivos, conteúdos e estratégias/actividades. Nos objectivos gerais da disciplina estavam presentes, em todas as escolas a estudo, propósitos como:

- Conhecer vários estilos, formas e técnicas;
- Audição: conhecer repertório representativo da música ocidental;
- Conhecimentos sólidos ao nível teórico, relativos à linguagem e à gramática musical do repertório musical ocidental;
- Análise ao nível harmónico, rítmico, melódico, formal;
- Conhecer algumas das principais características da música da primeira metade do séc. XX, nomeadamente nas estéticas do neoclassicismo e do serialismo.

Para além destes objectivos, a escola 1 (e1) e a escola 2 (e2) referem a intenção de conhecer algumas obras, compositores e correntes da segunda metade do séc. XX e/ou compositores relevantes do nosso tempo. Importa

também realçar que a e1 menciona o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade argumentativa como algumas das finalidades deste processo educativo.

Relativamente aos conteúdos leccionados, todas as escolas referem que leccionam, como conteúdos *pós-romântica*:

- 2ª escola de Viena – Schoenberg, Berg, Webern; Atonalismo, Dodecafonismo, Serialismo (forma, características, matriz, série, organização intervalar);
- Bartók, Debussy, Ravel (escalas/modos, alargamento do conceito de tonalidade, polimétrica).

Para além destes, a e1 referencia uma “revisão e aprofundamento dos conteúdos mais importantes da disciplina de T.A.M.– Preparação para as Provas Locais de Acesso ao Ensino Superior”.

As estratégias e actividades adoptadas para a leccionação e avaliação destes conteúdos, à excepção da e2, não são definidas. A e2 refere a realização de exercícios e pequenas peças, utilizando os recursos da estética serial, realização de peças atonais, composição de pequenas obras livres, trabalhos de casa, testes formativos e testes sumativos. Enquanto isso, a e3 não menciona nada a esse respeito, e a e1 afirma que utiliza métodos expositivos, ensino de conceitos, instrução directa, aprendizagem colaborativa e aprendizagem baseada em problemas.

2.2.1.2 Entrevistas aos professores

Após a recolha e análise dos conteúdos programáticos, foi criado um guião de entrevista semi-aberta (anexo I) destinada aos professores das três escolas em estudo. As questões foram escolhidas tendo em conta as mesmas categorias de análise dos conteúdos programáticos (objectivos, conteúdos e estratégias/actividades) estando mais interessado em perceber de que forma estes conteúdos são, na prática, leccionados (estratégias/actividades), quais as

escolhas de conteúdos programáticos e suas razões. As entrevistas encontram-se transcritas no anexo III.

Os professores entrevistados têm idades compreendidas entre os 33 e os 40 anos, sendo dois do sexo masculino e um do sexo feminino, com 15, 10 e 1 ano(s) de experiência profissional.

Nos cursos profissionais não há um programa pré-definido. “As escolas e os professores têm autonomia pedagógica para definir o programa, e isso faz com que varie muito de escola para escola” (p1). Os três professores definem o programa curricular como um documento demasiado generalista, e abrangente:

(...) um pouco vagos e vastos, cabe lá de tudo, talvez por isso não queiram alterá-los... pressupõe que o professor faça adaptações e escolhas, dê mais ênfase a umas coisas do que a outras... É tão geral que é difícil de dizer se me identifico ou não. Acho que é apenas uma estrutura de orientação (p3).

Tínhamos linhas orientadoras e adaptávamos à realidade das turmas. Linhas orientadoras muito gerais e globais que geríamos com muita liberdade. Com o tempo, começámos a definir mais pormenorizadamente o programa, servindo-nos da experiência acumulada anteriormente (p1).

No entanto, esta característica tem vantagens e desvantagens. Por um lado, o professor assume que, por uma questão de tempo, é irrealista dar todos os conteúdos do programa inerente ao ensino regular. Como tal, tem que fazer escolhas: “esprememos os conteúdos até ficar apenas o essencial que eram 3 ou 4 temáticas muito objectivos que eles trabalhavam” (p1). Mas, ao mesmo tempo, isso pode ser visto como uma vantagem já que, na ausência de exames nacionais ou provas semelhantes, os docentes têm menos pressão para dar a matéria toda, e liberdade para escolherem os conteúdos. O aspecto negativo é “porque gera falta de uniformidade, mais insegurança nos alunos, em geral não estão suficientemente claros. São irrealistas nas exigências que, em teoria, são feitas aos alunos.” (p3) Face a isto, os professores assumem que é necessário haver uma reflexão e estudo sobre os conteúdos a serem abordados, culminando com:

(...) devia haver um programa nacional para uniformizar os objectivos a nível nacional, dar segurança aos professores e alunos. (...). O mesmo para certas terminologias, nomeadamente no que respeita ao necessário para acesso ao ensino superior (p2).

O sistema de ensino profissional é modular, isto é, funciona por módulos de conteúdos independentes sem necessitar que os conteúdos tenham um seguimento lógico. Mesmo assim, os professores assumem reproduzir “um pouco aquilo que era o modelo de ATC: 1.º ano, a música mais antiga, 2.º ano, a música tonal, 3.º ano, chegar ao séc. XX e música contemporânea” (p1). O p2 afirmou que dava os primeiros módulos (contraponto) com o sistema tonal para “(...) ganhar tempo que é muito curto.” Em todos os casos, a música do séc. XX e XXI só é abordada no último módulo do curso. Até lá, é aprofundado e concluído o estudo do sistema tonal. A justificação dada para a valorização do sistema tonal face à música do séc. XX e XXI é: “A gestão do tempo. Valorizar o que é mesmo essencial para que em três anos fiquem preparados para entrarem no ensino superior” pois “sabemos que a tendência é para que, nas provas de acesso, saia a música tonal. Focámo-nos mais nessa matéria, e cumprimos o resto mais ao de leve” (p1).

A questão do tempo é sempre um problema. Estamos a falar de módulos que tem, por norma, 15 encontros com o professor, sendo que o último é teste e há faltas por estágios, *workshops* e afins... Conclusão, essas 15 sessões não são reais... são 10 encontros, e esses 10 encontros torna-se muito pouco para abordar e consolidar o conteúdo (p2).

Outro aspecto realçado pelos p1 e p3 é a diversidade de alunos que as escolas profissionais recebem, estando estes em níveis de conhecimento e aprendizagens distintos e, conseqüentemente, atrasam a chegada aos últimos conteúdos: «recebíamos alunos que estão a estudar música há pouco tempo, sem estudos formais de música, não sabiam ler sequer. Por isso, defini que o 1.º módulo tratava de uma coisa do tipo “elementos fundamentais da teoria da música”» (p1). Além disso, “os alunos, na sua maioria, não tocam instrumentos harmónicos o que lhes provoca dificuldades na compreensão da harmonia tonal. Estas dificuldades atrasam a entrada na música do séc. XX, como tal, é preciso que o 2º ano corra bem para que se consiga resolver o problema do 3º ano” (p3). Ainda relativo ao tempo, o p2 levanta uma outra questão particular do 12º ano, no módulo 9:

Outra questão que também acontece é no módulo 9: é a fase em que os alunos estão a concorrer às provas de acesso. Para além de faltarem por causa dos estágios, das *masterclass*... também começam a faltar porque têm que ir a Aveiro, Porto, Lisboa, etc...

São sempre datas diferentes durante a semana que os obriga a faltar à sala de aula (p2).

Face aos problemas expostos, os professores apresentam algumas propostas de solução, entre as quais:

Mais tempo lectivo, turmas mais pequenas e programa menos extenso, isto é moderar o programa e as expectativas para proporcionar uma maior componente prática (p3);

Acho que o limite do número alunos por turma devia ser 10 (p2);

Aumentar a carga horária, duas vezes por semana, nem que seja para a parte teórica e outra parte prática (p2).

Tal como nos restantes conteúdos, a música do séc. XX e XXI é geralmente abordada de uma forma algo semelhante por todos os professores, havendo, no entanto, algumas pequenas diferenças. O p1 inicia com o “ouvir música, mostrar-lhes determinadas obras, audições comentadas para ajudar a estabelecer diálogo e a usarem a terminologia adequada. (...) Fazer análise mais exaustiva de alguns fragmentos da peça. Audição, audição comentada e observação da partitura”. Já o p2 refere que estimula os alunos a tentar “identificar coisas que eu ainda não abordei, mas que sejam eles os curiosos a procurar. Para despertar uma certa curiosidade”. O p3 dá maior ênfase à composição e à resolução de “exercícios de conteúdos programáticos”. Nos três docentes nota-se uma necessidade de partir do já existente, da partitura e sua análise, para posteriormente aprofundar os conteúdos teóricos necessários.

Quando questionados sobre os conteúdos abordados do séc. XX e XXI, a primeira reacção é sempre de alguma apreensão, deixando perceber que não conseguem leccionar esses conteúdos como desejavam.

O século XX são prejudicados por virem no final e porque eles já não estão com a cabeça na escola mas sim na entrada para o ensino superior, além de que se trata de uma linguagem completamente diferente que precisava de um outro espírito. Fico-me pelo dodecafonismo, algumas técnicas de Bartók e Debussy e não mais que isso (p2).

Relativamente ao século XX, os p1 e p2 leccionaram Debussy, Ravel, Bartók e os compositores da 2ª escola de Viena, ainda que de uma forma rápida, e não aprofundando muito as técnicas composicionais. “Estamos a falar de 15

aulas para estes 4 compositores, com linguagens diferentes, enquanto o sistema tonal é sempre a mesma, e temos neste caso 8 módulos para o mesmo sistema. Há um grande desequilíbrio” (p2). Para além destes compositores, os mesmos professores referem que, de uma forma rápida e mostrando uns apontamentos, apresentam audições de compositores como John Adams, Karin Rehnqvist, Stravinsky, entre outros, “mas mais para eles simplesmente conhecerem... sem trabalho analítico profundo” (p1). O p2 menciona ainda que:

Do XXI é se formos a um concerto, posteriormente, na aula, discutimos um pouco esse trabalho, estéticas, sonoridades, técnicas estendidas, daquilo que aconteceu. Eu sinto que os alunos ficam muito receptivos a esse tipo de música, mais até do que à dos meados do séc. XX, possivelmente por verem músicos, por vezes os seus professores, tocarem técnicas que eles, muitas vezes, ainda não chegaram lá, que não lhes aparece no reportório...

Já o p3 utilizou uma estratégia diferente dos outros dois:

O que eu fiz foi mostrar-lhes algumas, ao longo do ano, coisas para os familiarizar, sem análise. Acabei por apostar bastante num exercício de composição livre em que a proposta era comporem algo sem uma linguagem ou regras definidas à partida - coloca-los como compositores do seu próprio tempo. (...) auditivamente “insisti mais em compositores vivos e jovens compositores, até porque, hoje essa distinção entre atonal e tonal é vista com subtilidade.

Quando questionados sobre as razões destas selecções, os docentes referem que não há tempo para mais, e que estas suas escolhas recaem sobre os compositores que historicamente marcaram uma rotura com o sistema tonal, e que se caracterizam por terem uma linguagem musical muito característica. Para além dessas razões, apresentam técnicas composicionais definidas e claras, facilitando a passagem rápida de informação e consequente compreensão pelos alunos. “Nalguns casos também é possível, Arvo Pärt ou Messiaen, mas esses conhecimentos nunca serão solicitados no ensino superior” (p2) e, como tal, raramente são abordados. O consentimento é geral quando se pergunta se estes conteúdos abordados são suficientes para que os alunos tenham consciência da música do séc. XX e XXI: “Não!” O p2, face à pergunta, questiona se esta matéria, pelo seu grau de diversidade e disparidade, não deveria ser uma outra disciplina. Admitem que a prioridade não é essa e que, a menos que seja aventada por

curiosidade de algum aluno, muito da música do séc. XX e quase toda a do XXI fica por ser abordada.

As dificuldades sentidas prendem-se com os atrasos nos conteúdos da música tonal e a sua dispensabilidade para as entradas no ensino superior, com as ausências dos alunos aquando das provas de acesso, a falta de tempo: “TAM, se fosse só teórica, podia ser só meia hora, o problema é que não nos podemos esquecer que a parte prática é muito importante” (p2).

Eu sinto que muitas vezes dou a ouvir e a analisar em simultâneo e eu defendo que devia de haver uma escuta primeiro, de preferência ao vivo e para isso acho que era importante os alunos andarem nos corredores da escola, nas audições da escola e para além de ouvirem aquilo que é tradicional, ouvirem outras coisas. Ninguém toca a escala de tons inteiros, ninguém toca as escalas de Messiaen, assim como tocam escalas maiores e menores. Se tal acontecesse passava a ser uma sonoridade mais familiar e depois quando ouvirem um Bartók ou Debussy até pode ser novo mas já não é estranho.” (p2)

Este problema é dos que causa maior dificuldade à leccionação da música contemporânea – a falta de “necessidade”. Se é verdade que alguns professores sentem necessidade de abordar estas questões, o mesmo não é prosseguido, de uma forma consistente, pelos restantes professores. Não havendo necessidade, estes conteúdos ficam no vazio, na inconsequência. “Se houvesse mais contacto interdisciplinar, e os alunos tocassem esse género de compositores, então talvez eu investisse mais nesses conhecimentos...” (p2). A interdisciplinaridade é uma das alternativas apresentadas pelos professores, por exemplo, nas aulas de instrumento e de música de câmara, de forma a que os alunos possam abordar estes conteúdos comuns às diferentes disciplinas. O mesmo em relação à História da Cultura e das Artes (HCA). Por um lado, “as matérias não abordadas podiam ser aprofundadas pela audição nas aulas de HCA, e possivelmente essa disciplina, ao passar a ser História da Música daria mais tempo para este tipo de abordagens. Isto tudo porque há determinados conteúdos que retirados são raízes que se perdem” (p1). Por outro lado, com o intuito de conseguir aprofundar um pouco mais os conteúdos, “seria útil que a História da Música tratasse destes compositores mais modernos, Boulez por exemplo, onde os alunos ouvissem essas músicas, e falassem dessas estéticas, se familiarizassem com elas, antes da abordagem nas aulas de TAM. Para se habituarem à

sonoridade. E se for em âmbito de concerto ainda melhor: há contacto visual com o instrumentista a resolver” (p2).

Para além de HCA, os professores admitem que este trabalho conjunto poderia realizar-se com a Formação Musical, no sentido da disciplina trabalhar treino auditivo e teórico de compositores do séc. XX e XXI. Referindo-se ao serialismo, o p2 questiona se “esta primeira abordagem não podia ser feita em formação música tal como as cadências... Porque tal como as coisas estão nós estamos sempre a dar apenas uma introdução, um apontamento”. Também nas disciplinas instrumentais, segundo o p1, há formas de trabalho conjunto: “Por vezes com disciplinas como Música de Câmara ou Conjuntos Instrumentais, pegando em peças que eles estão a tocar, e analisá-las na sala de aula... ou até de instrumento, pegando em peças de instrumento ou fazer audições comentadas” (p1). Para além da interdisciplinaridade, outras propostas surgiram:

Talvez uma disciplina diferente; talvez começar mais cedo, 10º, 11º anos, com abordagem ao séc. XX/XXI, mesmo sem terem previamente dado TAM” (p2);

Este ano tenho, no 9.º, uma disciplina que é de Introdução à Composição, onde tenho tentação em dar uma passagem rápida sobre toda a música do séc. XX. (p2);

Retirar matérias como o canto gregoriano e os modos, sonata e acordes de 7º diminuta (p2);

A formação de um aluno não se limita às actividades em contexto de sala de aula. No ensino profissional existem horas de formação fora da componente lectiva que, por norma, são denominadas de estágios, formação no exterior e formação em contexto de trabalho. Os p1 e p2 revelam usar essas possibilidades de formação.

Formação em contexto de trabalho, estágios de 30 ou 35 horas, cada formador com uma abordagem diferente, houve vários formadores, por exemplo, o Eduardo Patriarca, Paulo Bastos, eu, o vosso projecto Experiências Musicais Contemporâneas. Havia pelo menos uma vez por ano uma actividade mais intensiva, quando era em contexto de trabalho era mesmo uma semana intensiva de criação musical que passava depois por apresentação pública de trabalho feito, por análise de algumas partituras (p1).

Já o p2 ia “com frequência, ver concertos do *Remix* e da orquestra sinfónica (...) e é aí que eu agarro um bocadinho alguns autores que foram abordados.” Dizem, no entanto, não existir muita oferta de formações ou actividades sobre a temática da música contemporânea destinada os alunos do ensino artístico especializado em música: “Além de Experiências Contemporâneas, a Casa da Música tem bastantes workshops, pelo menos os de música electrónica estariam mais relacionados com esses conteúdos...” (p3). Ainda sobre o Experiências Musicais Contemporâneas, o p1 destaca-o como único, já que “nenhuma como a vossa especificamente, que propõe uma abordagem da música contemporânea nas escolas, preparada para ir às escolas.” No entanto, há uma ressalva dos professores para com o apoio da Escola: “Apoio no sentido de as portas estarem abertas para que isso aconteça. (...) Uma coisa é a boa vontade e abertura das instituições, outra coisa é conseguir-se fazer. Há tanta preocupação com aspectos formais e burocráticos que se torna muito desgastante, consome a energia que seria útil para fazer coisas interessantes” (p1).

As reacções dos alunos à música XX/XXI é, para os professores, algo complicado de avaliar, pois diferem de turma para turma, de aluno para aluno e de peça para peça. No entanto, unanimemente concordam que, inicialmente, a “tendência é sempre não gostarem”, pois não estão habituados a ouvir, nem a interpretar esse tipo de sonoridades, não estão preparados para compreender a música que se encontra distante do sistema tonal. “No início tinham bastantes resistências, depois foi melhorando, ao longo do ano” (p3). A primeira abordagem e o reportório escolhido é muito importante para criar uma aproximação do público alvo. “A reacção dos alunos, frequentemente, também surpreende o professor, gostam desta música, e não gostam daquela, ao contrário do que era expectável... Portanto: a tendência é não gostarem, depois, pela acção do professor, pode-se conseguir excelentes resultados” (p1). As reacções dos alunos, tal como expresso pelo p2, estão directamente ligadas à sua postura com a disciplina e com a vida no geral. Um aluno que seja naturalmente curioso e interessado estará mais apto a conseguir compreender e, conseqüentemente, a gostar da música contemporânea:

Eles próprios fazem as peças e concorrem com elas a concursos, e são sempre feitas fora do âmbito da disciplina. Foram 2 alunos de 90... eu gostava de dizer que eram 30 de 90; aqueles 2 estão mais despertos, tem mais sensibilidade percebem que aquilo que eu digo na sala de aula pode ser levado para casa e no acto de compor, tenho a certeza que são alunos que não ficam só por aquilo que digo na sala de aula mas que também vão pesquisar noutras fontes (p2).

Para além das audições comentadas e das escolhas de repertório, os professores confessam outras formas de ajudar os alunos a adquirirem gosto pela *nova música*. Uma das estratégias é assistir aos concertos ao vivo: “Por vezes, ao verem um concerto, independentemente de gostarem ou não, fica-lhes a vontade de fazerem aquilo, utilizarem aquelas técnicas...” (p2). Uma outra é justificada pelo p3: “Só ouvir não funciona muito porque põem-se numa posição confortável de dizer simplesmente que gostam ou não gostam e não é isso que é desejado”. Para tal, desafia os alunos a comporem uma peça livre:

Principalmente na tal composição livre falamos imenso de processos de composição, princípios de composição: como dar estrutura, forma, textura (...) não se colocarem apenas na posição confortável de criticarem a música mais recente ou que não lhes soa tão familiar, e daí também eu ter optado pela tal parte prática porque aí se resolvem logo muitas coisas, ao confrontá-los com um papel em branco (...) Isso também lhes dá alguma humildade para com música do séc. XX... romper com preconceitos. (p2)

Para finalizar a entrevista, pediu-se a opinião dos professores acerca da utilidade da criação de uma disciplina específica sobre abordagens musicais ao séc. XX/XXI. Se achavam viável a criação de uma disciplina com este teor, e quais as suas características pedagógicas. Face a isto, as respostas foram:

Acho que é muito útil. Mas não sei se necessita de uma nova disciplina. É uma questão de conteúdos e não de novas disciplinas. (...) Se se investir mais sistematicamente nesta temática, vão surgir resultados de certeza. Mais reformas, criação de mais disciplinas, foi estratégia que já falhou no passado próximo, e vai voltar a falhar. Repensar certos conteúdos, isso sim (p1).

(...) o mais cedo possível, quanto mais cedo melhor... 7º, 8º, 9º anos ou até mais cedo. Quanto mais tarde pior! Quando somos novos torna-se mais fácil aceitar o novo e já dificilmente ouviremos alguém com 18 anos a questionar: “isto é música?” Mais direccionado para a parte de escuta. Por mim dedicava, no máximo, um ano ao sistema tonal. Muito mais ao século XX e XXI, mas para isso, as universidades teriam que estar connosco, direccionadas estas exigências, para este tipo de linguagens (p2).

(...) uma disciplina em formato mais de laboratório ou de classe de conjunto com pequenos grupos, em que se pudesse introduzir questões mais gerais, em vez de ser tão históricas e cronológicas como no caso de TAM, mais gerais como timbre, textura, ritmo, e trabalhar-se a partir daí com os instrumentos, eventual recurso à notação mas não sempre (p3).

2.2.1.3 Entrevistas aos alunos

Tendo em conta a análise dos conteúdos programáticos e das entrevistas aos professores, as últimas entrevistas desta primeira fase realizaram-se a oito alunos que terminaram o curso profissional, no ano lectivo 2015/16, em escolas profissionais a estudo. As entrevistas encontram-se transcritas no anexo IV. A amostragem é composta por quatro indivíduos do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com uma idade média de 18 anos. Todos os alunos entrevistados continuaram os seus estudos no Ensino Superior, na vertente de instrumento. A maioria tinha, na escola profissional, o instrumento e a classe de conjunto como preferência, isto é, as disciplinas que prevêem o uso do seu instrumento. O aluno 4 (a4) é o único que refere TAM como primeira escolha, evocando que é compositor e tem interesse no estudo da harmonia. Este aluno, relativamente às questões de música contemporânea, é uma excepção face aos restantes, já que demonstra mais interesse, conhecimento e predisposição para a esta música. Ele mesmo o admite dizendo que o seu conhecimento, antes de abordar a matéria, já era “bastante abastado. Mais do que o dos meus colegas porque já tinha interesse”. Já os restantes alunos admitem que, antes iniciarem o 12º ano, o seu contacto com a música do séc. XX e XXI era muito deficiente: “Pouco. Sabia daqueles compositores um pouco mais conhecidos... às vezes até tocávamos em orquestra(...) O que conheço mais de música contemporânea é até por causa dos percussionistas” (a8); “Era um conhecimento muito vago, alguma noção... depois é que comecei a aprofundar” (a1).

Apesar de, maioritariamente, considerarem uma disciplina difícil, todos julgam TAM importante. Ajuda à compreensão da partitura, antes de a tocar. Serve para analisar uma obra e, conseqüentemente, interpretá-la de uma forma

mais correcta: “É uma disciplina super importante. O que mais trabalhamos no ensino profissional foi análise em partituras, isso ajudava muito no instrumento para uma leitura antes de tocar.” (a3); “Gostei da disciplina, serviu para ter alguns conceitos, perceber que, antes de tocar é preciso fazer uma análise, não tocar imediatamente. Esta disciplina serviu para me fazer pensar antes de tocar.” (a5). Ainda assim, o a7, vai mais longe e afirma que: “ (...)dá-nos uma noção de tudo. Eu estou no erudito mas adoro jazz. É onde damos os modos, e os modos são o que melhor temos para improvisar. Ajuda-nos muito se quisermos começar a introduzir improvisação... A composição ajuda imenso, as técnicas do contraponto ajudam-nos muito...”

Dos conteúdos programáticos abordados ao longo dos três anos de estudo, os alunos, maioritariamente, gostaram mais da música do séc. XX: Debussy e dodecafonismo. As razões para esta escolhas devem-se ao facto de ser diferente dos restantes conteúdos, de ser um mundo desconhecido que desperta curiosidade: “Foi a parte mais complicada mas também mais interessante porque era algo diferente, desafiante, pois tínhamos que pensar de uma forma diferente e era uma mistura de quase tudo...” (a1); “nunca tinha ouvido falar; porque é um tipo de música contemporânea que não estamos muito a par e até porque não percebia nada de música contemporânea, e quando comecei a compreender, comecei a gostar mais” (a8).

Já os conteúdos menos queridos foram os primeiros módulos, contraponto, pois “era tudo muito igual” (a1), “era a parte mais chata, muito maçudo e com muitas regras...” (a2). No entanto, houve um aluno, caso único, que considerou a música do séc. XX como a parte que menos apreciou:

Porque não encaro completamente com isso. Ainda por cima, a professora não ajudava nada. Não gosto de música contemporânea... não é gostar, não lido bem com música contemporânea, aquelas ideias deles... nunca fui muito para esse lado. Percebia a matéria mas nunca gostei do que o Debussy pensava ou do que escrevia... Messiaen e as teorias deles... (a6).

Os alunos apresentam lacunas à disciplina de TAM, algumas das quais em concordância com os problemas apresentados pelos professores. Entre eles, a dificuldade em adaptar-se à disciplina: “No início a TAM foi complicada, principalmente a análise.” (a8); e a falta de tempo para compreender a matéria:

“O que correu mal: a matéria é muito extensa, tinha que ser dada a correr... falta de tempo, algumas coisas não são aprofundadas como deviam... Tanta matéria em tão pouco tempo, também esquece mais rapidamente” (a7).

Apesar de ter sido a última matéria dada na disciplina de TAM, muitos alunos admitem que não se lembram de quais os conteúdos leccionados sobre a música do séc. XX e XXI. Tal facto é justificado por: “Nunca investimos muito nestes séculos. Ficámos um bocado estagnados no Romantismo.” (a7). Para além disso, os conteúdos eram abordados levemente: “Nós não falamos muito especificamente, falamos mais no geral... tínhamos uma partitura e analisávamos, não demos nada de concreto, tipo definições e assim...” (a1). Adicionando às razões anteriores, e tal como também referido pelos professores, os alunos recordam que já estavam pouco focados nas disciplinas da escola: “já foi uma parte em que estava um bocado desligado das disciplinas, era só provas para a universidade. Bartok, Schoenberg... Ouvimos alguns desses mas não analisámos.” (a3). Dos conteúdos abordados, os alunos, na generalidade, acabam por referirem Messiaen, Debussy, Bartok, Schoenberg. Enquanto pensavam na resposta, denotava-se dúvidas, faltas de certeza nas respostas, e confusão de épocas: “Falamos sobre Messiaen, Debussy todas as teorias deles, análise daquela música dos pássaros e falámos também sobre as sextas... sexta italiana e sexta alemã, não sei se é isso... não me lembro de mais nada.” (a6). Houve ainda um aluno que referiu: “Não me lembro bem... mas a parte contemporânea, mais por desenhos, nunca abordamos.” (a3). Faço referência a este último comentário, pois denota que, apesar de não ter sido abordado na aula, o aluno sabia que a prática de notação gráfica era algo característico do séc. XX.

Os conteúdos, ainda que de uma forma vaga, foram leccionados com base na audição, análise e exercícios composicionais:

Começámos sempre por ouvir; depois o professor dava detalhes da partitura, alguns pontos que não existiam antes... mostrava-nos as inovações da Música Contemporânea. A partir daí começávamos a trabalhar e a chegar lá sozinhos... (a5);

(...) estava constantemente a mostrar coisas e havia alunos que eram muito interessados. Ele falava bastante disso. Não me lembro de mais coisas que demos... (a8);

ensinara-nos a fazer os quadros e as matrizes e pouco mais... Depois disso tentamos compor uma música dodecafónica e foi basicamente isto. (a4);

No 12^º insistimos mais no contemporâneo mas, também, de vez em quando, fazíamos um coral de Bach, uma sonata de Beethoven... (a5).

No geral, quando questionados sobre os conteúdos da música contemporânea que consideraram mais interessante, os alunos não sabem... Esta *não-opinião* poderá indiciar que os alunos não criaram uma grande empatia com a matéria, devido à forma leviana como a mesma foi dada. Ainda assim, alguns alunos responderam:

Composição final, “era livre, por isso não tínhamos regras. Completamente livre, portanto, podíamos basear-nos no período barroco ou mais contemporâneo. (a3);

Gostei muito de perceber os motivos por que os compositores compunham... uma coisa diferente... perceber a linguagem. Gostei de perceber a ligação que há entre o tipo de música que escreveram e aspectos da sua vida... (a5)

Dodecafonismo, “usávamos muito um relógio para nos ajudar, depois a tabela, que isso também é muito complicado, tivemos aulas e aulas para isso... depois tínhamos que fazer com os números da roda escrever as notas... como as notas não iam ser repetidas fazíamos melodias muito estranhas com isso (a8).

Apesar de transversal a todos os conteúdos, houve alunos que afirmaram que sentiram mais dificuldades na análise da música do séc. XX e XXI.

“Como defines música atonal?” Trata-se de uma questão difícil, complexa e com possibilidade de ter várias respostas, com níveis de complexidade diferenciadores. Esta pergunta serviu para averiguar se os alunos eram capazes de relacionar o antes e o após do sistema tonal, se existiu uma consolidação dos conceitos gerais da música do séc. XX, se conseguiam, partindo da palavra, raciocinar e alcançar a resposta de como algo contrário ao sistema tonal. As perguntas foram muito variadas, havendo alunos que se limitaram a evocar preconceitos auditivos e juízos de gosto para a tentar definir: “Alguma coisa que me causa desconforto, mas que, a certa altura, dentro deste desconforto, também provoca conforto...” (a5); “É uma música muito complicada de ouvir, e tem que se aprender a ouvir. Tem que se trabalhar para entender a música atonal. E nem

toda a gente tem capacidade – eu não tenho – mas com o tempo vou aprendendo a gostar. Já ouvi coisas atonais que, mais tarde, se tornaram tonais para os meus ouvidos.” (a6); “Uma música que não tem armação de clave; que o compositor tem liberdade de material que pode utilizar para escrever a nível de harmonia... (a3).

A maioria, não dando uma definição, apresenta compositores como Schoenberg, Stockhausen, Bartók e Stravinsky, como sendo atonais. Referem que se lembram, em contexto de aula, da palavra, mas não se lembram do significado: “Pergunta um bocadinho difícil... tem a ver... com a parte do dodecafonismo, acho eu... não me lembro... sei que surgiu no século XX, onde principalmente se desenvolveu...” (a1).

A resposta que foi mais ao encontro daquilo que considerava uma resposta certa foi a do a4 que diz:

A pergunta é muito vaga... música atonal pode ser uma variante de coisas, um monte de coisas... Eu diria antes “música sem centro tonal”. Há muito tipo de música, por exemplo, Shostakovich, Stravinsky... é música tonal, mas não totalmente, têm coisas que não fazem parte do ambiente tonal. Música atonal é algo fora do ambiente tonal... pode ser muita coisa, pode ser dodecafónica, pode ser “espacialista”, expressionista, montes de coisas...

Para além da disciplina de TAM, os alunos tiveram contacto com a música contemporânea na disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA), aonde “falámos sobre o contexto, sobre os compositores, as vidas deles, as obras...” (a1) e “relacionávamos a arte da vanguarda com a música do séc. XX” (a5). Para além dessa disciplina, só dois alunos contactaram, nas aulas de instrumento e música de câmara, com compositores do séc. XX e XXI (Sérgio Azevedo e Jorge Peixinho). Na descrição da peça o a3 refere que:

Havia um andamento que tinha 4 quadros, e eu só poderia escolher a ordem dos quadros, na hora da performance. Para mim isso foi incrível, poder chegar à frente do público e “agora vou escolher, agora vou tocar”. Em grande parte isto é teatro por as pessoas ali a olhar... “o que é que ele está a fazer?” Bater no instrumento, meter as mãos nos bolsos.... Foi a melhor experiência que tive.

Para além disso, dois alunos participaram em actividades extracurriculares relacionadas com a música contemporânea; um na escola de

Verão do *Remix Ensemble* e outro lembrou a ida do Experiências Musicais Contemporâneas à escola (no seu 9º ano).

A relação destes futuros músicos com a música contemporânea é muito célere e vaga, estando sempre relacionada com a performance musical: “Sim, ajuda sempre” (a1). O interesse demonstrado pelo que aprenderam da música do séc. XX e XXI restringe-se, na maioria dos casos, a auxiliar na reprodução da partitura: “Adquirimos bases para aprofundarmos os conhecimentos no futuro... para nos ajudar na interpretação” (a1). Há, no entanto, alguns alunos que, não muito convencidos, afirmam que: “Talvez... abriu-me a curiosidade. Como este tipo de música vai-nos acompanhar sempre, talvez esta matéria vá ser útil” (a8).

Estas respostas aos conteúdos abordados no último módulo de TAM estão em concordância com aquilo que são as práticas correntes dos alunos. Nas escolas profissionais, os alunos são preparados para se focarem no instrumento, para serem instrumentistas. A sua audição musical passa, em grande parte, pela música Clássica e Romântica e, na maioria dos casos, com grande foco no seu instrumento: “Ouço alguma coisa, mais direccionada para o instrumento” (a3). Ouvem maioritariamente as obras que irão/estão a estudar, havendo casos em que há espaço para jazz, rock e outros géneros não-eruditos. É de notar que a música contemporânea não faz parte das primeiras escolhas da maioria dos instrumentistas, e só uma pequena parte deles admite ouvir, por vezes, algumas obras mais actuais:

Descobri-a há pouco tempo. Há um ano comecei a apreciá-la, e ouvi-la de outra maneira. Antes, era fanático por Bach, tudo o que era consonâncias, tudo o que era convencional... Depois, através da percussão, que tem muita coisa contemporânea, ganhei o gosto. No quotidiano não ouço muito, mas o repertório de percussão é essencialmente contemporâneo, por isso, ouço... (a5).

Depois de entrar para a profissional, comecei a ouvir jazz standard e só aí comecei a ouvir música clássica, isto é, erudita. O que eu ouço mais é rock e metal progressivo, isto é, rock com alguma influência do erudito (a7).

Em suma: as aprendizagens destes alunos, no que se refere à música contemporânea, limitam-se à possível futura interpretação de obras. A componente de criação é, maioritariamente, abandonada e não estimulada. Exemplo disso é a ausência quase total de alunos que tenham grupos musicais

fora do âmbito acadêmico, e que invistam na composição individual e/ou colectiva. Para esses, os conteúdos abordados restringem-se a performance:

Se calhar para interpretar melhor as coisas que estão escritas na partitura (a8);

Por exemplo, se hoje tocasse a “Sagração...” não tocava da mesma maneira que toquei há dois anos (a1);

(toca na banda Filarmónica) Acho que em quase nada porque não tocámos muito esse género de música (a2);

Se precisar de tocar música contemporânea, já estou mais familiarizado e vai-me ser mais fácil pegar na partitura e tocar. Se fosse numa banda, esta aprendizagem ir-me-ia inspirar... seria para me inspirar e depois tentaria pôr em prática algumas destas estratégias aprendidas (a5).

Para os dois alunos que têm bandas de garagem, a música contemporânea abre novas possibilidades de pensamento e composição musical:

Uma certa liberdade que há mais na música moderna. Necessidade de haver mais ligação entre os elementos, têm que conversar, concertar procedimentos, mais do que noutra tipo de músicas... é muito à base de efeitos, é preciso maior sintonia entre os membros... discutir as ideias, é preciso falar (a3);

Nos meus grupos de rock progressivo tentamos fazer isso de ir buscar a dissonância quando a música pede e é os motivos. Nos temos montes de motivos que se usam na música contemporânea (a7);

O uso de motivos. O compositor ser muito *motivista*, é muito próprio da música contemporânea, acho eu. A ideia do mesmo motivo que é muito repetido passando por vários instrumentos Isso é um coisa que uso muito na minha composição... (a7).

Já terminada a entrevista ao a3, este disse, e passo a citar:

“As primeiras pessoas que nos começaram a falar mais de música contemporânea, a seguir a vocês (Experiências Musicais Contemporâneas), foi o professor ---- que chegou lá e começou lá com umas ideias... Mesmo o pessoal, alunos, não recebem bem essas ideias mas porque a escola desde sempre nos fecha um bocado ao barroco... perfeição, clássico e desvaloriza a música moderna. É o que eu sinto na profissional, porque eu gosto e sempre gostei, até quando o meu professor de instrumento começou a puxar por mim na música contemporânea eu passei a gostar mais porque, até aí, nunca ninguém nos tinha levado para aí. Mesmo nós, a ideia que nós ficamos quando vocês foram lá é que aquilo era uma brincadeira e foi este ano que vi que não. Foi este ano que voltei a pensar em vocês e a pensar, “não, aquilo

não era brincadeira, era mesmo a sério!”. Mesmo os comentários de alguns professores eram: “Ah, gostaram?”, do género, vieram aqui brincar com vocês, e não era isso! E vocês não foram lá brincar connosco!

Esta primeira fase da investigação deu a conhecer variadas realidades, diferentes alunos, com diferentes gostos e diferentes níveis de aprendizagem. Algumas considerações, ainda que generalistas, são possíveis de destacar. Desde logo a falta de tempo atribuído à aprendizagem da música contemporânea. Apesar da música contemporânea fazer parte do quotidiano musical, no ensino secundário esta é encoberta pela música antiga. O próprio ensino superior, com os requisitos exigidos nas suas provas de acesso, limitam a exploração da música contemporânea na disciplina. Quando esta surge, aparece mais como um conteúdo necessário porque “é sempre importante saber”. Com esta análise das entrevistas percebe-se que é necessária uma adaptação das técnicas composicionais contemporâneas à prática, aquilo que os alunos mais gostam de fazer, e onde sentem mais à-vontade: a tocar o seu instrumento. Para além disso, detecta-se uma carência da prática composicional como estímulo à criatividade. Os alunos, por norma, limitam-se a reproduzir a música feita por outros, não lhes sendo fornecidas *ferramentas* para criar e recriar – competências essenciais para uma completa formação artística.

2.2.2 Fase 2 – Experiências Musicais Contemporâneas

Após a recolha e análise de dados sobre a realidade escolar, optou-se por conteúdos do séc. XX e XXI que, por norma, não seriam abordados na disciplina de TAM e que, pelas suas particularidades de pensamento e/ou escrita musical, estimulassem e desafiassem os alunos a uma nova postura para com a música. Para além disso, constatou-se que os alunos são entusiastas no estudo do seu instrumento sem que, no entanto, ultrapassem a “barreira da imitação” de outros instrumentistas de referência, do cumprimento integral da partitura e das restantes regras já estabelecidas. Não que isso esteja errado, simplesmente é incompleto para a sua formação e ligação com a prática musical. Como tal, e

baseado na leitura e análise da teoria existente sobre possíveis abordagens à música do século XX e XXI, dividiu-se o seminário em duas partes: uma parte denominada teórica e outra parte prática.

O projecto educativo, denominado “Experiencias Musicais Contemporâneas”, realizou-se nos dias 3, 4 e 5 de Janeiro de 2017, na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo.

	9:00–10:30	11:00–12:30	14:00–15:30	16:00–18:00
1º Dia	Sessão Teórica		<i>Sound Walk</i>	Parte prática
2º Dia	Parte Prática			
3º Dia	Parte Prática			Concerto

Fig.1 - Calendarização do seminário

2.2.2.1 Parte Teórica

A parte teórica, primeira parte, consistia numa contextualização histórico-social, na audição e na exposição teórica e analítica de obras escolhidas, com o objectivo de demonstrar a variedade de inovações existentes na música do séc. XX. Esta passagem por várias abordagens musicais permite abrir espaço e mostrar possibilidades que serão exploradas na segunda parte, a parte prática. No final do dia, foi entregue um guia de audição com as obras trabalhadas e outras que complementam o trabalho auditivo desenvolvido.

Esta sessão começou com questões aos alunos sobre alguns dos principais acontecimentos marcantes do séc. XX, como por exemplo: o primeiro voo dos irmãos Wright, a descoberta da penicilina, a chegada ao espaço, a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais, a Revolução Bolchevique, a produção industrial em série, a 1ª República Portuguesa, o Estado Novo, e outros considerados oportunos. Após esta enumeração, os participantes foram desafiados, através do diálogo e discussão, a chegarem a três dos principais factores de mudança que “afectaram” a música: a evolução tecnológica; melhoramento dos meios de comunicação e conseqüente globalização; evolução dos valores humanistas. Partindo deste ponto, foi mais simples a compreensão do surgimento da música electrónica, dos

novos sons, das novas técnicas de análise e recolha sonora, da democratização dos meios para fazer música, e do conseqüente aproximar da música erudita à *música ligeira*, das recolhas dos cancioneiros tradicionais, da busca de características sonoras não-ocidentais, e a ocidentalização de culturas musicais não-ocidentais. O objectivo foi: partindo de algo que lhes é familiar, conseguir que percebam os factores e as mudanças musicais do século XX.

Antes de se iniciar a audição dos excertos das diferentes categorias, foi colocada a seguinte questão: *O que é a música?* Esta questão, devido ao seu grau genérico e vago, propiciou uma longa discussão, com propostas, justificações e contrapropostas dos alunos, na qual eu, enquanto docente, restringi-me ao papel de moderador e provocador. Aproveitou-se este momento para mostrar algumas obras que contestassem algumas das possibilidades surgidas. No final, não houve uma resposta consensual, mas sim variadas respostas, sem que nenhuma conseguisse responder perfeitamente à questão. Mantendo o papel de moderador, finalizei o debate sem concluir com “a resposta válida”, antes afirmando: “Boa discussão, chegámos a alguns conceitos e a algumas possibilidades. Não vos vou dar nenhuma resposta final, pois esse é um trabalho vosso, enquanto futuros profissionais.”

A audição foi dividida em conformidade com os três grandes pontos de mudança alcançados na contextualização histórico-social do séc. XX. O seguimento das obras respeitava uma coerência estética, ou de técnicas composicionais, conceitos e linguagens, evitando, desse modo, o seguimento cronológico comum das disciplinas curriculares.

De forma a criar dinâmica na aula e aumentar a atenção dos alunos, todas as audições tinham tarefas práticas, desde identificarem a instrumentação, tentarem explicar como funcionava o instrumento, a referirem a forma da peça, o pretendido pelo compositor, entre outras.

Na parte final da sessão teórica, foi dada maior relevância à notação musical e partitura gráfica, mostrando-se e comparando-se compositores como Cage, Ferneyhough, Teske, Risset, e Ligeti, bem como conceitos como composição, improvisação, improvisação controlada e composição em tempo real. Neste momento “teórico” preparou-se a discussão para as temáticas a serem abordadas na parte prática.

2.2.2.2 Parte prática

A primeira actividade da parte prática, tal como sugerido por Oliveros (2003), foi a realização de uma escuta atenta dos sons existentes no nosso meio, o denominado *Sound Walk*. Com esse exercício de escuta pretendeu-se que os alunos experienciassem a possibilidade de ouvir *sons reais* numa *atitude* musical, analisando a sua forma, o seu timbre, a sua altura, o seu ritmo, a sua textura e o seu gesto. Por se considerar uma actividade difícil, principalmente quando ainda não houve tempo para amadurecer a ideia de ouvir os sons do dia-a-dia como se fosse um objecto musical, decidiu-se criar um guia de ajuda à audição. Nessa explicação, alertou-se os alunos para algumas das características que deviam ser especialmente consideradas:

- Musicalidade que estes sons (“ruído”) podem proporcionar;
- Caracterizar os sons pelo timbre, ritmo, altura e de densidade;
- Agrupar, ou criar relações entre os diferentes sons, a partir das suas características musicais;

Ex: Um som de moto e de um camião. Ambos têm um ritmo constante e repetitivo que pode ter *accelerando* ou *ritardando*. Relativamente à altura, o som é mais agudo e estridente na moto. No camião é perceptível um som mais denso. Porque é que o som da moto é mais agudo do que o do camião? Porque é que o som fica mais agudo com o aumentar da velocidade?

- Ter atenção ao contexto envolvente, e qual a posição que esses sons têm no meio;

Ex: Se ouvirmos à beira-mar as gaivotas, estas não terão o mesmo impacto se as ouvirmos numa zona com trânsito.

- Regra mais importante: devemos olhar e categorizar os sons pela sua musicalidade e não pela representação do objecto *real*.

Ex: O som da chuva e do mar. Apesar de ambos serem sons derivados da água, o som da chuva é pontilístico e staccato, enquanto que o som do mar é ligado, com ataques mais preparados e mais fortes.

Ultrapassada esta fase, dividiu-se o passeio por diferentes sítios de escuta, a fim de conseguir a maior diversidade de sons. Durante o passeio, houve momentos de paragem para breves trocas de ideias, no sentido de uma melhor orientação da escuta.

Para que a actividade fosse mais consequente, cada aluno levou folhas de papel e lápis-de-cor. Para além da escuta, deveriam seleccionar entre 4 a 5 sons que ouviram e representá-los graficamente. Este trabalho teve dois objectivos: primeiro, ajudar os alunos a reflectir sobre o som que ouviram, a iniciarem uma prática de ecologia sonora, a perceberem o mundo que os rodeia sobre outro prisma; segundo, começar a ambientá-los ao pensamento gráfico, e ao possível aproveitamento de material para a peça final. Os resultados finais estão presentes no anexo VI.

Já na sala de aula, começou-se por discutir o passeio auditivo realizado, percebendo quais as maiores dificuldades apresentadas, bem como os motivos para maior entusiasmo. A maioria dos alunos mostrou-se contente e surpreendida pelo potencial musical que os sons que ouvimos diariamente sem atenção podem revelar. As maiores dificuldades iniciais foram de transpor a ideia para o papel. No resto da sessão do dia, analisaram-se e tocaram-se, colectivamente, alguns dos desenhos feitos. Para além de tentar representar aquilo que os desenhadores pretendiam, exploraram-se outras possibilidades, outras características sonoras que tinham sido menosprezadas como a textura e o timbre. Com este trabalho, os alunos participantes ficaram mais conscientes, a partir do desenho, da importância que o gesto pode ter na definição de um som.

Devido a esse trabalho, no dia 2, os alunos apresentaram novos desenhos, mais pensados e elaborados, já contendo alguns atributos discutidos na sessão anterior. O trabalho centrou-se na experimentação e discussão dos desenhos de todos, experimentando-os de diferentes formas. Esta parte do seminário estruturava-se em três partes: na primeira, tentava-se imitar o som real que tinha dado origem ao desenho, com o instrumento, recorrendo, quando necessário, à exploração das técnicas estendidas do instrumento; de seguida, interpretava-se o desenho segundo a vontade do autor; por último, criavam-se outras possíveis interpretações para a mesma imagem. Em todo este processo,

havia rotatividade de tarefas entre os alunos participantes, de forma a que todos passassem pelas mesmas e diferentes experiências.

Com todo o material resultante do exercício anterior, começou-se a relacionar e conjugar os diferentes motivos. Enquanto isso, começaram a surgir as primeiras formas da peça. Todo o trabalho resultou da discussão colectiva e do método *tentativa-erro*.

O trabalho do professor consistiu em moderar e solucionar alguns momentos específicos, através de resposta indirecta, isto é, nunca apresentando uma solução para o problema, mas sim meios para o resolver. Esses momentos de bloqueio, durante o processo de criação, são naturais, ainda mais se tivermos em conta que estiveram a trabalhar com uma linguagem nova e a tocar em grupo sem uma partitura convencional, um tempo convencional, entre outros meios. Nesses momentos, criaram-se exercícios de grupo que serviam não só para deixar os participantes mais à vontade em grupo, como para dar-lhes novas ideias para o desenrolar dos trabalhos. Podiam ser jogos de ritmos acentuados, por exemplo: um grupo a acentuar a cada 3 colcheias e outro a cada 5 colcheias, mudarem as acentuações de 2 até 7. Outros exercícios exploravam a densidade e as texturas, por exemplo: “quero que comecem numa textura muito simples e leve e que lentamente alcancem o oposto. Devem ouvir-se uns aos outros para que a mudança seja lenta e progressiva”. Outros exercícios foram desenvolvidos como a exploração de dinâmicas, de timbres, de pergunta/resposta, trabalhar elementos regulares e não-regulares, entre outros. De uma forma lenta e progressiva, foram-se criando gestos simbólicos para os exercícios, baseando-se no *soundpainting* do Walter Thompson, que acabaram por ser incorporados na peça final.

No último dia, a peça ainda não estava concluída, contendo *partes soltas* e outras a necessitar de maior reflexão e experimentação. Foi exigido um esforço extra colectivo para se conseguir finalizar a obra e criar as adaptações necessárias para que a obra ficasse pronta para ser apresentada. Isto revela que os três dias de seminário são curtos para conseguir atingir os resultados necessários.

Todo o trabalho culminou na criação de uma partitura gráfica e a sua performance para a restante comunidade escolar. Notaram-se, pelos

comentários e expressões dos ouvintes, que gostaram da peça dos colegas, e mostraram vontade em participar numa próxima iniciativa, mesmo achando a peça “esquisita”.

2.2.3 Fase 3 - Resultados

Terminado o seminário, foram entrevistados três dos alunos participantes, dois do sexo masculino e um do sexo feminino, todos com 17 anos de idade. As entrevistas encontram-se integralmente transcritas no anexo V. Questionados sobre a vontade de progredir os seus estudos na área musical, todos afirmaram que pretendiam seguir a via de instrumentista sendo, aliás, as suas disciplinas favoritas na escola profissional. “Instrumento, porque quero fazer disso a minha vida futura – se não gostasse era um bocado estranho” [aluno participante 1 (ap1)]. Já as disciplinas menos prezadas, apesar de serem todas diferentes, pertencem ao grupo disciplinar da sociocultural, isto é, sem ligação directa ao estudo da música.

A disciplina de TAM, apesar de não pertencer ao grupo das favoritas, tem uma função importante para estes estudantes. Tal como os alunos entrevistados na fase 1, estes da fase 2 assumem que a disciplina “faz-nos falta para compreender o que está nas partituras, o que vai na cabeça dos compositores. É preciso compreender para interpretar. Abre-nos outras possibilidades como a composição...” (ap2). Protestam que a disciplina tem uma componente teórica que não está ligada à prática, tornando-a desinteressante. Para além disso, queixam-se de que existe muita pressão criada pelo excesso de trabalhos em simultâneo.

Dizem-nos “é assim que temos que fazer” e depois, as coisas não são bem assim. Impõem-nos regras, e na prática, não são aplicadas. Mais do que livros académicos, possivelmente era melhor estudar as partituras, as partituras dos considerados mestres e explicar a partir daí (ap1).

Tal como os alunos entrevistados, os alunos participantes admitem que ouvem “principalmente as obras que estou a tocar, mais música clássica.” (ap1).

No entanto há quem afirme que ouve de tudo um pouco:

Quase todo o tipo de música. Tive a influência do meu pai, que vendia aparelhagens, era DJ, tinha uma formação mais ou menos erudita. Em casa, ouve-se Jazz, Beethoven, Rock... desde pequeno que tem sido assim (ap3).

A música contemporânea é deixada para segundo plano, sendo ouvida no âmbito académico (para as aulas de HCA) ou então, “(...) às vezes alguém diz-me que encontrou uma obra que, por alguma razão, era especial ou algum factor que a tornava diferente e aí eu ouço...também gosto de conhecer” (ap2). A não-audição de música contemporânea advém do pouco contacto que existe com a mesma: alguns excertos auditivos.

(...) tínhamos acabado de dar o séc. XX em História da Música. Tinha uma noção dos vários movimentos: futurismo, serialismo... principais compositores: Debussy, Bartok... conhecia algumas obras, algumas partituras... mas é conhecimento como disciplina e não como iniciativa do vou procurar, por mim... (ap3).

No sentido de comparar com os colegas anteriormente entrevistados, foi-lhes perguntado o que consideravam ser “música atonal”. Todos deram respostas semelhantes e dentro daquilo que se considerava uma resposta certa:

Tecnicamente deveria ser alguma coisa que anda fora do universo tonal, do universo conhecido na Europa, na Ásia a música tonal já pode ser outra, pois o que é natural para eles para nós não é... mas não é bem o que soa bem e o que soa mal... Pelo que nós aprendemos é o que está fora das tonalidades definidas – SolM, RéM, etc. Deverá ser algo que obedece a outra junção de notas. Bom, ainda não pensei muito nisto... (ap2).

Talvez música que não tenha um centro. A música tonal está baseada num centro tonal, em notas mais importantes que outras. Na música atonal talvez não haja uma escala, e todas as notas têm a mesma importância (ap1).

Relativamente ao seminário de música contemporânea (fase 2), os alunos declaram que nunca tiveram algo do género. As principais referências sobre o que tinham aprendido foram:

Tivemos a parte auditiva... introdução de obras... a forma de nós olharmos, o que pode ser ou não música; algumas noções do que é necessário para compor uma obra e passar a ideia para o papel ou gráfico ou assim... (ap1).

(...) percebemos que houve muitas mudanças importantes; que os músicos passaram a ter novas formas de compor, até novos instrumentos. Foi-nos ensinado a ouvir, não só música, mas tudo o que nos rodeia, e que poderá ser usado para produzir música. Tivemos uma visão do que é a música contemporânea, o que sabíamos era muito pouco. Ouvimos ao mesmo tempo que víamos as partituras, para perceber o que se estava a passar, perceber as ideias e o tipo de sonoridades que a música contemporânea fornece. Aprendemos a importância de trabalhar em grupo, neste tipo de música. É um estilo de trabalho diferente onde o “está mal” tem outros parâmetros (ap2).

Apesar de saberem que existiam alguns dos conteúdos abordados, os alunos revelaram que nunca tinham contactado com algo do género, que era uma novidade. Sublinharam que passaram a “ver e pensar de outra maneira (...) de olhar para uma partitura que tem um ponto, e poder arranjar 20 min de música com aquele ponto não fazia muito sentido na minha cabeça” (ap2).

Quando questionados sobre a “parte teórica”, os alunos participantes mostraram-se agradados com a planificação e discussão: “Por acaso gostei, foi activo!” (ap2). Destacaram que não houve excesso de exposição de conteúdos e que estavam sempre a ser procurados para interagir, opinar e discutir as peças, as técnicas composicionais, a instrumentação, e outras questões particulares de cada obra, bem como as «dicas dadas para a audição das peças: “ouçam isto”, “estejam atentos a estas questões”... Para o tempo reduzido de 3 dias, o objectivo foi bem conseguido» (ap3).

Relativamente à parte prática:

Foi surpreendente, uma vez que não estamos habituados a nada disto nas aulas. O que estamos habituados e chegar à escola, tocar, estudar, ter aulas e ir embora... agora compor uma partitura, tocar uns pontos, ouvir um pássaro e fazer desenhos e interpretar de outra maneira são coisas que não estávamos habituados. Consegui compreender, consegui atingir o que se pretendia, logo acho que foi positivo (ap3).

Apesar de admitirem que ainda lhes causa estranheza, o contacto destes três dias de seminário com realidades que desconheciam entusiasmou os alunos. Estes compreenderem que existe muito mais do que aquilo que conhecem, mostrando vontade de continuar a explorar e experimentar coisas novas e de tocar música contemporânea. “O professor disse que isto era um ponto muito pequenino, mas que é uma porta para o ponto grande “ (ap1).

É um bocado lógico... Nós temos obrigação de fazer a nossa própria música, a música do nosso tempo, tocá-la, valorizá-la e continuar para a frente. É connosco que a música vai avançar, não com os próximos. Apesar de gostarmos e mantermos a música do passado, não devemos ficar parados nela. (ap2)

O ap2 afirma que “são só 3 dias e como tal não dá para muita coisa...”, mostrando, tal como os restantes colegas, vontade de participar em seminários semelhantes, já que:

A escola não chega para tudo, é preciso procurar outras fontes diferentes do conhecimento... Só assim há evolução. E esses workshops e actividades são sempre bem-vindos porque como o professor tida dito, não podemos excluir nada, não podemos fechar portas... não podemos estagnar e ficar confinados a isto. (ap2)

Além da reacção positiva dos alunos ao seminário, e tendo em conta que foi um trabalho em tempo muito reduzido, procurou-se perceber qual o grau de consciência que os alunos retiram destes três dias. Por outras palavras, pretendeu-se compreender de que forma é que os novos conteúdos abordados alteraram a sua visão sobre a música e sobre a sua prática. As respostas foram positivas, uma vez que os alunos vêm nessa matéria possibilidades para o seu futuro musical:

Passaria a estar mais atenta aos sons que me rodeiam, no dia-a-dia. Porque não esses sons darem origem a alguma coisa?... Talvez também contactar com novos compositores, até tinha alguma curiosidade (ap1);

Primeiro passar a ouvir mais música contemporânea, que não é tão abstracto como antes. Deu para perceber que o antes estipulado de “feio” não é... é outro tipo de característica de tocar (ap3);

(...)perceber novas possibilidades quando abrir uma partitura, o que posso tirar do meu instrumento, a descobrir novas potencialidades do instrumento (ap3);

Por acaso, penso que já comecei. Ao trabalhar partituras em que não temos tudo escrito e pensar no que poderíamos fazer com isso. Quando tocamos músicas do séc. XX ou XXI, já o faço com outros olhos e outra sensibilidade... procuro ver nelas outros factores para além das notas, das pautas rígidas convencionais. Nestes três dias, já me sinto a olhar para as partituras de uma forma diferente e procuro retirar dali outras coisas... Olhar para as coisas de maneira diferente, perceber que se pode olhar de outra forma. Porque, por norma, nós olhamos para aquilo e é

aquilo, não dá mais! Porque foi assim que aprendemos e não nos questionamos sobre isso (ap2);

Por exemplo, um grupo que tem o objectivo de dinamizar actividades com jovens e crianças. Aí, música contemporânea era uma boa forma de começar, pois não precisas de ser um *expert* a tocar, a dominar um instrumento. Nós podemos pegar num pau e fazer, pois não há a barreira de “se não consegues tocar não podes tocar, não serves”. Pois se há partituras que se pode interpretar de outra maneira, pode-se transportar isto para gente que não tenha formação em música. Dessa forma, ajuda a difundir a nossa música, e vamos tentar que a população e o povo ache que essa música seja mais natural de ouvir (ap2).

2.3 Discussão dos resultados

A disciplina de TAM é considerada por todos os alunos entrevistados importante para a sua formação. Quando questionados sobre as razões da sua importância, a totalidade dos alunos, exceptuando aquele que se considera compositor e estudioso da prática composicional (a4), referem que a disciplina de TAM é importante para ajudar a perceber a partitura, antes de tocar. Isto levanta, à partida, controvérsia: TAM só serve para isso? Porque razão a resposta é igual em todos os indivíduos? A disciplina de TAM contempla duas grandes áreas de estudo: a análise e a composição. Logo, à partida, a resposta dada exclui a área composicional e reduz a análise aos requisitos mínimos: analisar para tocar. Ironicamente questiono: se TAM se reduz a isso, para que é necessária? Não compete aos próprios professores de instrumento analisar e contextualizar a obra antes do aluno começar a tocar? São todas estas questões que me suscitam dúvidas sobre a validade da resposta dada pelos alunos. Não será esta uma explicação modelo, uma resposta típica que ouvem dos colegas e professores e que obstrói a tentativa de alcançar respostas mais pessoais e verdadeiras, mesmo que mais contestáveis? Denota-se pelas entrevistas, e pela observação directa no terreno aquando deste projecto, que os alunos têm uma postura *imitadora*, de submissão para com o conhecimento do professor, dos mestres, dos *bons* modelos musicais. Isto vai ao encontro da afirmação já referida de Schafer (1992): “A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a

cabeça vazia. Objectivo do professor: empurrar a informação para a cabeça vazia do aluno” (p.278).

Exemplo da prática/atitude é a música que ouvem, que se destina, na maioria dos casos, a obras do repertório do seu instrumento, no sentido de apurar o seu som, a sua técnica, e imitar a musicalidade dos instrumentistas modelo. Além disso, é-lhes pressionado o desígnio de serem instrumentistas, e que, para o serem, precisam de se dedicar quase que exclusivamente ao instrumento. Não se pretende com isto menosprezar esta área, no entanto, parece haver uma desvalorização das disciplinas que não contemplem a performance do instrumento. Estas são afirmadas como importantes, mas tratadas como secundárias. Os professores de TAM entrevistados assumiram que as turmas são exageradamente grandes e que o número de horas é insuficiente face às necessidades da disciplina. Para além disso, o programa das mesmas é extenso, pouco concreto e diferente de escola para escola. Tudo isto são factores que secundarizam a disciplina, reflectindo-se, também, na atitude dos alunos.

As competências e as aprendizagens são conseguidas quando os alunos conseguem relacionar os novos assuntos com os já apreendidos, quando podem, mais do que escutar, praticar e realizar. Este problema foi já apresentado por Schafer (1992) e Paynter (1970) que propuseram, como possível solução, a multidisciplinaridade. A mesma solução é apresentada pelos professores entrevistados que acreditam ser necessário um trabalho de aprendizagem que envolva as diferentes componentes artísticas musicais, pois é nesse tipo de contexto que se cria a necessidade de aprender para poder executar, já que existe uma ligação causa/efeito. A teoria desligada da prática é, provavelmente, inócua e inútil, ficando a música presa a conceitos fechados e estanques. Este caso ainda é agravado na escola profissional pela existência de uma estrutura de funcionamento por módulos, existindo um maior risco de seccionar os conteúdos e não olhar para eles como um todo.

Os métodos baseados somente na aprendizagem pela memorização e na transmissão de conteúdos não funcionam; surgem como um sapato desadequado ao pé que caminha e deseja crescer. (Santos, 1996, p.72)

Outra questão que deve ser trazida à discussão são os pré-requisitos para o ensino superior. A grande maioria dos alunos do ensino profissional de música pretendem seguir os seus estudos e, como tal, as provas de acesso tornam-se, a partir do último módulo de TAM, módulo 9, a prioridade dos mesmos. Tal como é partilhado pelos professores, o requerido nas provas de acesso são exercícios e análises em torno da música tonal, isto é: barroco, clássico e romântico. Como tal, os alunos estão interessados em relembrar esses conteúdos e os professores tendem a corresponder com a ajuda necessária. Tal facto faz com que os professores não consigam dar um seguimento lógico aos conteúdos, tanto porque os alunos pretendem rever as matérias passadas, como porque os alunos faltam para realizar os ditos exames, e até porque os alunos não estão focados para aprender algo que não lhes vai ser útil no momento. Isto denota uma falta de comunicação entre as escolas profissionais, ensino superior e os conteúdos a ser abordados: por um lado, os exames de acesso poderiam encontrar-se concentrados numa altura em que não existissem outras aulas para que os alunos estivessem focados só nesse assunto; por outro, sendo a linguagem tonal uma pequena parte da história, poderia exigir-se mais do que isso, isto é, algumas questões sobre linguagem *pós-tonal*. Se tal acontecesse, os alunos teriam necessidade de adquirir esse tipo de conhecimentos, e os professores conseguiriam e/ou teriam que desenvolver trabalho nessas áreas.

O *Experiências Musicais Contemporâneas* foi o primeiro momento em que estes alunos participaram num seminário sobre esta temática. Admitem conhecer algumas das práticas abordadas como a partitura gráfica e a música electrónica, mas que, no entanto, nunca tinham contactado com estas ferramentas ou géneros musicais e, como tal, não sabiam como usufruir dessas ferramentas.

Por norma, os alunos tendem a desvalorizar e a desmotivarem-se com a teoria, considerando-a enfadonha e sem uma importância relevante para a sua vida profissional. A sessão teórica preparada para o seminário teve em conta não só os conhecimentos gerais dos alunos, como um teor mais prático. Os alunos apreciaram este tipo diferente de abordagem, tanto devido às obras escolhidas, como à diversidade de temáticas e abordagens da música do séc. XX e XXI. A juntar a estes factores, foi decidido, desde o primeiro momento, que a sessão,

apesar de previamente estruturada, fosse construída e movida pelos contributos individuais e colectivos que surgiam. Os participantes eram desafiados a falar e opinar sobre os assuntos expostos e estimulados com questões prévias às audições, como forma de os cativar e guiar nestas novas linguagens. Para além disso, havia perguntas de resposta não-directa, que os obrigavam a colar peças soltas, a raciocinar e não apenas a debitar conceitos. Estas foram as razões apontadas pelos alunos para terem gostado da sessão teórica, dizendo até que, se fosse sempre assim, eles passavam a gostar da teoria. Esta prática utilizada não é nova: Priest (2002) refere-o, Schafer e Self já as experimentavam, nos anos 60 do século passado. Então, porque não se adopta este tipo de postura para as aulas de TAM? Pelas declarações dos professores e até dos alunos, deve-se à falta de condições: por um lado, a falta de tempo afirmada pelos professores (menos tempo exige uma aula expositiva para tentar abordar todos os conteúdos e crer que os alunos conseguiram compreender parte dela); em segundo, porque as turmas têm um número excessivo de alunos. Tentando imaginar este seminário nos moldes actuais das aulas de TAM, este era inconcretizável. No entanto, consegue-se comprovar, pelos resultados, que os alunos mudaram a postura para com o desconhecido, para com as *novas* ideias: «o “está mal” tem outros parâmetros» (ap2). Exemplo disso são as respostas dadas, aquando do questionamento sobre a música atonal, aonde se notou que os alunos tinham consciência da existência de uma rotura no séc. XX., de uma resposta ao sistema tonal; bem como demonstraram capacidade de lógica e raciocínio sobre o termo (que, propositadamente, nunca foi referido durante o seminário) para alcançar uma solução. Esta atitude é retratada por Paynter (2008), que refere:

É precisamente a forma como isto nos ensina a questionar e a procurar (não é por nada que *ricercare* é essa tal forma musical entre compositores barrocos, uma palavra resume todo o processo do pensamento musical!)²⁶ (p.104).

No final do processo, observou-se na atitude e nas conversas dos participantes um orgulho pelo trabalho desenvolvido, um sentido de pertença e

²⁶ "It is precisely the way this teaches us to question and to search (not for nothing was the *ricercare* such musical form among baroque composers, that a word sums up the whole process of musical thought!).

responsabilidade para com a música por eles criada, e de respeito pela música diferente daquela a que estavam habituados.

As crianças devem ter experiência de ambos os aspectos e, sempre que possível, sua música deve ser gravada e ouvida novamente, talvez junto com a música de um compositor profissional que usou sons da mesma forma ou com um propósito semelhante.²⁷ (Paynter, 2008, p.11).

Esse sentimento, retratado por Paynter, foi atingido pelo processo criativo utilizado: pô-los a discutir e a resolver os problemas de uma forma autónoma, na medida do possível, visto que a figura do professor não pode ser desvalorizada como fulcral, para que o trabalho atinja os seus objectivos.

Tal como esperado, a apresentação final teve impacto na comunidade escolar: aplausos, entusiasmo e vontade de participar numa próxima oportunidade, mas também desconfiança sobre o trabalho, foram as reacções mais recorrentes. Apesar desta diversidade, o objectivo foi cumprido: gerou discussão entre colegas e professores, levantou questões sobre outras possibilidades de criar e escrever música, sobre “o que é a música?”

Sendo a escola um espaço educacional e cultural impulsionador da sociedade, é importante que este tipo de momentos aconteça recorrentemente, que os futuros músicos reajam e façam reagir a escola e a sociedade.

²⁷ Children should have experience of both aspects and wherever possible their music should be tape-recorded and heard again, perhaps alongside music by a professional composer who had used sounds in a similar manner or with a similar purpose.

Conclusão

“(…) classifica-se a música clássica estereotipadamente como arte dos mortos, um repertório que começa com Bach e termina com Mahler e Puccini. As pessoas ficam por vezes surpreendidas ao darem-se conta de que os compositores ainda andam a compor” (Ross, 2009, p.14).

Urge a necessidade de findar com este tipo de reacções, ainda mais quando presentes nas nossas escolas de música. A instituição escola tem a obrigação de estar presente na vanguarda do conhecimento e do pensamento. Não é proposto um abandono do estudo da música antiga, mas sim um abandono do estudo praticamente só da música antiga. Não há nada mais anacrónico do que estar no séc. XXI e só se abordar música até ao séc. XIX, as suas técnicas musicais e o seu pensamento estilístico. A música dita erudita está, maioritariamente, fechada no seu passado, no seu pequeno grupo de admiradores e estudiosos, demasiadamente teórica, cheia de regras, tecnocrata. Perante isto, muitos alunos perdem o gosto e a vontade de aprender esta prática artística. Por outras palavras, é necessário que o estudo da música e as pedagogias adoptadas se abram ao presente, às características e meios actuais. Nota-se tanto na disciplina de TAM como nas restantes, incluindo o instrumento, que existe em larga escala uma falta de afinidade entre os conteúdos e os alunos, uma falta de identidade. Isso é natural, se tivermos em conta a disparidade de idade entre os jovens e as partituras que tocam.

Para além disso, trata-se de adolescentes que estão à procura da sua identidade, de respostas às suas dúvidas, num momento em que, pedagogicamente, se devem colocar conteúdos estimulantes, que promovam o sentido crítico, artístico e pessoal. A escola é o espaço para criar, além de profissionais competentes, cidadãos preparados para as exigências da sociedade. Deseja-se que estes sejam formados num sentido activo, crítico e participativo. Tal só se efectiva se estes tiverem consciência do mundo actual, se o explorarem e criticarem, se se sentirem plenamente integrados. A nível profissional, actualmente em Portugal, o mercado de trabalho para orquestras é escasso, e este problema tem tendência a piorar com o número crescente de jovens formados na área musical. Se a formação não evoluir, e se expandir outras áreas

como a improvisação, a composição, a música não erudita, a música contemporânea e o trabalho autónomo e cooperativo, os jovens terão fragilidades formativas para conseguirem entrar no mundo laboral, para criarem novos projectos alternativos aos existentes.

O facto deste projecto apresentar resultados aparentemente positivos, tanto a níveis de aprendizagem como motivacionais, comprova que existem alternativas, não só o estudo de caso realizado, como outros exemplos referenciadas no ponto 1 da presente dissertação. No entanto, esta iniciativa isolada, realizada uma vez por ano, é manifestamente insuficiente. Primeiro, porque trabalhando com alunos que nunca exploraram este tipo de linguagens, é complicado desenvolver os conceitos a fundo; segundo, porque são apenas três dias, não havendo tempo para aprofundar. Deste modo, esta acção tenderá a ser vista como supérflua, *brincadeira para descontrair e fazer umas coisas fixes*; terceiro, uma turma do ensino profissional tem uma média de 26 alunos, o que impossibilita qualquer trabalho deste tipo (este projecto educativo foi desenvolvido com metade da turma).

Uma das soluções para colmatar estas falhas seria a criação de uma nova disciplina, abordando apenas a música do séc. XX e XXI, e tendo uma componente mais prática. Na verdade, esta solução levanta um problema: os alunos do ensino profissional encontram-se com um excesso de carga horária. Mais uma disciplina poderia prejudicar a sua aprendizagem, saúde e convivência social necessária, para além de que continuaria isolada das restantes práticas musicais. Face a isto, esta solução teria lacunas visto que, não resolvendo o problema na sua essência, tende a *aparentar* que o soluciona.

Uma segunda solução passaria por alterar os conteúdos programáticos da disciplina de TAM, dando maior relevo às técnicas composicionais e práticas da música do séc. XX e XXI. Esta solução parece manifestamente melhor, mesmo que exigisse um trabalho delicado de escolha e retirada de alguns dos atuais conteúdos a serem abordados. No entanto, a nossa proposta não finda aqui, por achar que esta medida, por si só, não colmata as falhas do actual sistema de ensino. Juntamente com as alterações programáticas de TAM, as restantes disciplinas da área musical, tais como Instrumento, Classes de Conjunto e Projectos Colectivos, deviam actualizar os seus conteúdos, dando maior destaque

à música contemporânea. Não se propõe que se esqueça a música passada, apenas que, durante o ciclo de estudos, haja espaço para os conteúdos pós-tonais. Para além dos conteúdos, era importante alterar as práticas de ensino. Mesmo partindo da música antiga, o ensino da música deveria ter uma vertente exploratória e criativa constante como por exemplo, pôr os alunos a improvisar sobre um tema de um quarteto de Vivaldi ou, então, variá-lo, usando técnicas estendidas do seu instrumento. Na disciplina de Prática Auditiva, vulgarmente conhecida como Formação Musical, porque não utilizar escalas não-tonais, tais como a escala octatónica ou os modos de transposição limitada de Messiaen? Porque não pôr os alunos a improvisar sobre progressões harmónicas de Debussy? Com este trabalho conjunto e multidisciplinar, os alunos perceberiam a ligação entre a teoria e a prática, tornando a aquisição deste tipo de conhecimentos *normal*. «Spencer (1993: 75) concluiu que “a criatividade deveria estar no cerne de todas as áreas afectivas do currículo” - uma sugestão que eu fiz no *Sound and Structure*»²⁸ (Paynter, 2008, p.145).

Para além disso, é necessário que o Ensino Superior adira à mudança, requerendo, nas suas provas de acesso, conteúdos da música pós-tonal, improvisação e performance de obras de compositores mais recentes. A solução passa por um conjunto de mudanças pedagógicas, mais, por uma real alteração de mentalidades e de coragem para arriscar na mudança, pois:

O moderno é de sempre, o moderno é o eterno. (...) em todos os tempos houve artistas, escritores, pensadores «modernos», e que os verdadeiros artistas, escritores ou pensadores de determinada época foram sempre modernos. O moderno significa que eram actuais (Lopes-Graça, 1942, p.9).

Com este trabalho de investigação, foi-me possível descobrir e ampliar diferentes práticas pedagógicas. É minha intenção dar continuidade a esta nova forma de trabalhar a música, consciente de que no futuro poderei vir a preparar e melhorar as sessões, e ainda experimentá-las em diferentes contextos académicos, tais como o ensino especializado (ensino profissional e conservatórios), e com alunos de diferentes idades/graus. Como este tipo de

²⁸ “Spencer (1993: 75) was forced to conclude that the notion that ‘Creativity should be at the heart of all affective areas of the curriculum – a suggestion I had made in *Sound and Structure*”.

abordagem tem um teor inclusivo, já que não requer um conhecimento musical prévio dos conteúdos, presumo ser possível aproveitar este projecto e trabalhar com dinâmicas diferentes, por exemplo com grupos sem formação especializada em música: grupos de jovens, comunidades locais e/ou associações culturais de ímpeto amador. Isto ampliará mais um dos objectivos deste projecto: despertar curiosidade e a criatividade, colocar as pessoas a questionarem-se, promover a discussão, e ajudar a retirar o rótulo que tantas vezes é colocado à música contemporânea.

Referências Bibliográficas

- Burnard, P. (2010). Crianças compositoras: Em memória de John Paynter, 1931 - 2010. *Revista de Educação Musical*, 134, 7–8.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*. <http://doi.org/49418854>
- Cox, C., & Warner, D. (Eds.). (2015). *Audio Culture* (3º). Nova Iorque: The Continuum International Publishing Group inc.
- Cunha, J., Carvalho, S., & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk - História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro: UA Editora - Universidade de Aveiro.
- Fernandes, A. (2006). A Investigação-acção como metodologia. *Projecto SER MAIS Educação Para a Sexualidade Online*, 1–11.
- Fonterrada, M. T. (2003). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23.
- Holmes, B., & Leite, V. D. (2009). *Espectromorfologia na música instrumental*. Brasil: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Lopes-Graça, F. (1942). *Introdução à música moderna*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Oliveros, P. (2003). Deep Listenig: A composer's Sound Praticce. Retrieved May 4, 2016, de <http://www.deeplistening.org/site/content/deep-listening-composers-sound-practice>
- Paynter, J. (1970). *Sound and Silence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (2000). Conceitos de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *Educação Musical*, 106, 4–8.
- Paynter, J. (2008). *Thinking and making*. (J. Mills & J. Paynter, Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Priest, P. (1998). Putting listening first. In G. Spruce (Ed.), *Teaching Music* (pp.

- 206–215). Londres: Routledge.
- Priest, T. (2002). Creative Thinking in Instrumental Classes. *Music Educators Journal*, 88(4), 47–53.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Raymond-Quivy.pdf*. (R. Santos, Ed.) (4º). Lisboa: Grávida - Publicações, Lda.
- Ross, A. (2009). *O resto é ruído - À escuta do século XX*. Lisboa: Casa das Letras.
- Santos, A. (1996). Filosofia e Educação para o Pensamento Crítico. *Revista Filosófica de Coimbra*, 5(9), 71–79.
- Schafer, M. (1984). *El rinoceronte en el aula*. (R. Gainza, Ed.). Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Schafer, M. (1992). *O Ouvido Pensante*. (M. T. Fonterrada, M. R. G. Silva, & M. L. Pascoal, Eds.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Self, G. (1967). *New Sounds in Class - A contemporary approach to music*. London: Universal Edition.

Parte II

Relatório de Prática de Ensino
Supervisionada

Introdução

A componente prática de ensino supervisionada, inserida no âmbito do Mestrado em Ensino da Música – Variante de Análise e Técnicas de Composição, desenvolveu-se no presente ano lectivo, 2016/2017, na FAM/Escola Profissional de Música de Viana do Castelo (EPMVC).

O presente estágio, orientado pela professora Sara Carvalho da Universidade de Aveiro (UA), e coorientado pela professora Ana Sofia Vieira da EPMVC, foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Teoria e Análise Musical (TAM). Este estágio integrou actividades como a leccionação da disciplina, a redacção e compilação de sebatas para os diferentes módulos e a organização e participação em várias actividades incluídas no âmbito escolar.

O facto de ser, actualmente, professor desta escola, influenciou directamente a escolha de realização do estágio. No entanto, importa salientar que a instituição em questão é uma das escolas profissionais mais antigas e com mais história no nosso país. A EPMVC, caracterizada pela sua comunidade escolar empenhada e dinâmica, propícia um ambiente positivo para a elaboração deste projecto pedagógico.

1 Contextualização

1.1 Descrição da escola

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no artigo 19º dedicado à formação profissional, afirma:

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

Em 1992, é neste âmbito criada a Escola Profissional de Viana do Castelo (EPMVC), “ao abrigo do Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro, mediante despacho conjunto dos Ministérios da Educação e do Emprego e Segurança Social. Teve como entidades promotoras a Academia de Música de Viana do Castelo e, dois anos mais tarde, a Câmara Municipal de Viana do Castelo. Por imposição do Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro, a figura dos promotores é substituída pela de entidade proprietária. Surge, assim, a 4 de Novembro de 1999, a Fundação Átrio da Música (FAM)” (Projecto educativo EPMVC).

“A Escola Profissional de Música de Viana do Castelo é uma instituição privada que integra a rede de ensino nacional, goza de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, é tutelada pelo Ministério da Educação e tem como entidade proprietária a Fundação Átrio da Música.

A EPMVC traçou como objectivo, desde a sua criação (1992), viabilizar uma área de formação praticamente inexistente na formação de jovens proponentes a uma carreira musical.

Ao longo de 24 anos de atividade formativa, a EPMVC pode convictamente afirmar os resultados positivos obtidos, passíveis de avaliar, não só pelo elevado número de diplomados em exercício de atividade profissional como instrumentistas, docência, ou outra, mas também pela sua articulação com o plano de desenvolvimento estratégico cultural e artístico da

região.

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

Segundo o seu projecto educativo, a EPMVC tem como objectivos:

- Promover uma formação profissional e artística de elevada qualidade, dos jovens, nomeadamente, do Alto-Minho;
- Contribuir para o desenvolvimento cultural e artístico local, regional e nacional, nomeadamente para a criação e formação de públicos;
- Dinamizar a vida musical na região em que está inserida, dotando o distrito de músicos profissionais capazes de integrar orquestras ou outras formações profissionais;
- Contribuir para a criação e/ou o desenvolvimento de infra-estruturas músico-culturais na região e no país.

Viana do Castelo é um distrito que vive intensamente as suas tradições e os seus costumes. Este facto poderá ajudar a compreender a importância que a comunidade dá às bandas filarmónicas. Estas desempenham um papel importante na sociedade vienense e, inerentemente, são uma realidade para a escola, já que a maioria dos alunos participa intensamente nas suas actividades e, foi nestas comunidades musicais, que iniciaram os primeiros estudos musicais.

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

Tal como é assumido pela EPMVC, existe uma vontade de “abrir a escola” à comunidade e, ao mesmo tempo, intervir sobre ela, criar hábitos de consumo e desenvolvimento cultural. Desde à 25 anos, a EPMVC tem vindo a desenvolver vários e contínuos projectos musicais e pedagógicos, desde concertos, estreias mundiais de obras de compositores de referência, concursos, workshops com figuras internacionais tais como Jacques Zoon, Henrik Goldschmidt, Olga Pratts, Alejandro Oliva, Jean Geofroy e Giorgio Mandolesi, obtendo pontuais da DGArtes e protagonizando actividades conjuntas com a população vianense ou abertas a ela.

Actualmente, a escola ministra o Curso Básico de Instrumento, equivalente ao 3º ciclo de estudos, o Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla (CICT) e de Instrumentista de Sopros e de Percussão (CISP), equivalente ao ensino secundário, com a duração de três anos cada. As diversas especialidades estão subdivididas de acordo com a tradicional organização da orquestra sinfónica: cordas (violino, viola d’arco, violoncelo, contrabaixo), sopros (flauta, clarinete, oboé, fagote, trompa, trompete, trombone e tuba) e percussão.

O plano de estudos, fig. 2 e fig. 3, contém três componentes de formação: componente sócio cultural, que é comum a todos os cursos profissionais; a componente científica, que é comum a todos os cursos da mesma área de formação, neste caso música; componente técnica, que varia consoante o curso, com uma carga horária curricular que não deve exceder os 50% do total.

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	HORAS DE FORMAÇÃO			Total
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
SOCIOCULTURAL				
Português	110	110	100	320
Língua Estrangeira I (Inglês/Francês)	80	80	60	220
Área de Integração	80	80	60	220
TIC	50	50		100
Educação Física	50	50	40	140
CIENTÍFICA				
História da Cultura e das Artes	70	70	60	200
Teoria e Análise Musical	50	50	50	150
Física do Som	50	50	50	150
TÉCNICA				
Instrumentos	90	100	100	290
Conjuntos Instrumentais	60	60	60	180
Naípe e Orquestra	160	160	160	480
Projectos Colectivos e Improvisação	80	80	70	230
subtotal	930	940	810	2680
Formação em Contexto de Trabalho	140	140	140	420
total	1070	1080	950	3100

Fig. 2 - Plano curricular CISP

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	HORAS DE FORMAÇÃO			Total
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
SOCIOCULTURAL				
Português	110	110	100	320
Língua Estrangeira I (Inglês/Francês)	80	80	60	220
Área de Integração	80	80	60	220
TIC	50	50		100
Educação Física	50	50	40	140
CIENTÍFICA				
História da Cultura e das Artes	70	70	60	200
Teoria e Análise Musical	50	50	50	150
Física do Som	50	50	50	150
TÉCNICA				
Instrumentos (Específico e de Acomp)	90	90	90	270
Música de Câmara	60	70	70	200
Naípe e Orquestra e Prática de Acompanhamento	160	160	160	480
Projectos Colectivos	80	80	70	230
subtotal	930	940	810	2680
Formação em Contexto de Trabalho	140	140	140	420
total	1070	1080	950	3100

Fig. 3 - Plano curricular CICT

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

Turmas	Nº Alunos	
1ºCBI	18	
2ºCBI	27	
3ºCBI	23	
1º CICT	12	29
1º CISP	17	
2º CICT	12	26
2º CISP	14	
3º CICT	11	36
3º CISP	25	
	159	

Fig. 4 Disposição dos alunos da escola pelos diferentes cursos/anos

Tal como indica a fig. 4, existe uma média de 26,5 alunos por ano, número constante ao longo dos anos. Por norma, o número de alunos do secundário é ligeiramente superior ao número de alunos do CBI, já que a maioria dos alunos do CBI prosseguem os seus estudos para o secundário e outros só no secundário se inscrevem. De acordo com dados recolhidos nos últimos 2 anos, a taxa de sucesso escolar no CICT e CISP é de 90%, continuando os seus estudos no ensino superior 00%, dos quais 00% em áreas musicais. Este sucesso escolar denota-se também pelos prémios alcançados em competições como tais como: Prémio Jovens Músicos 2016, categoria MCâmara, nível médio; Prémio de Terras de la Salette; Prémio Internacional Luso Espanhol Fafe e Internacional de sopros do Alto Minho. Para além disso muitos dos alunos são admitidos em escolas estrangeiras tais como: Conservatorium van Amsterdam, Haute École de Musique de Genève, Guildhal School of Music & Drama e Koninklijk Conservatorium Den Haag (Haia).

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

A EPMVC/FAM, que conta com 60 elementos na comunidade docente, desde professores de instrumento, a pianistas acompanhadores, professores das áreas sócio-culturais e sócio-artísticas, tem “autonomia para: contratar e remunerar pessoal docente e não-docente, fixar um projecto pedagógico e um RI próprios(...)” (Vieira, 2014, p.23). A fig. 4 revela o organigrama da instituição:

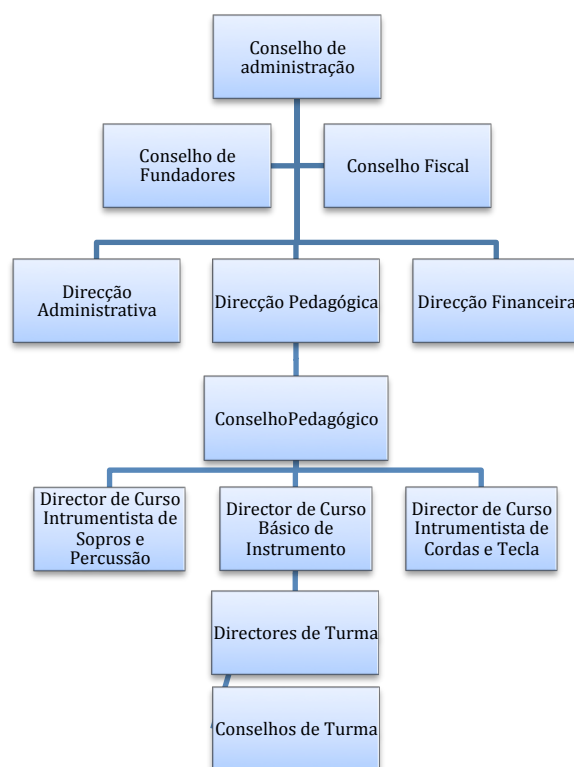


Fig. 5 - Organograma EPMVC/FAM

Desde Outubro de 2000, através de um protocolo celebrado com Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC), com quem partilha as instalações, “num moderno edifício que procura responder às exigências do ensino vocacional da música, co-financiado pelo Feder e pela Câmara Municipal da cidade, localizado na zona histórica da cidade” (Barbosa, 2006, p.208). As instalações da escola dispõem de cantina, biblioteca, pequeno auditório, reprografia e o estúdio denominado Estúdio Jorge Peixinho.

A EPMVC desenvolve um trabalho ímpar na região, recebendo financiamento e apoios do POCH, 2020 e fundos europeus com base no reconhecimento, validação e certificação de competências da ANEQP e articulação com Degeste. Ainda no foro de parcerias institucionais, o Projecto Educativo da EPMVC tem como preocupação dominante o envolvimento e trabalho conjunto com instituições da comunidade tais como a Câmara Municipal, o Governo Civil, a Região de Turismo do Alto-Minho, a Diocese de Viana do Castelo, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a Escola Superior de Educação, a Associação Industrial do Minho, a Santa Casa da Misericórdia, o

Centro de Formação Profissional, a Associação de Municípios de Valima (já extinta) e a Comunidade Urbana Valimar.

1.2 Descrição da disciplina de TAM

A disciplina de Teoria e Análise Musical (TAM) está dividida em 9 módulos, 3 por ano lectivo. Os módulos 1,2,4,5,7 e 8 são de 17 horas e os restantes (3, 6 e 9) de 16h. Em conformidade com outras disciplinas, os alunos podem ficar com módulos em atraso, caso não obtenham uma avaliação igual ou superior a 10 valores, no entanto têm de concluir todos os módulos para terminar o curso com sucesso. No caso de impossibilidade de término dos módulos nas épocas normais, os alunos têm a oportunidade de os concluir em alturas definidas para o efeito – nas interrupções lectivas.

Para além das aulas regulares, os alunos do 3º ano, por se encontrarem em ano de preparação para as provas de acesso ao ensino superior, e os alunos do 1º ano com necessidade de reforço do conhecimento, têm aulas de apoio a TAM. Nessas aulas é possível realizar um trabalho mais individualizado e próximo, para que seja possível colmatar falhas na aprendizagem.

Apesar de não se encontrar inserido na disciplina de TAM, existe um módulo no 9º ano (CBI), de 40h, denominado “Introdução à Composição”. Este módulo tem um programa curricular bastante livre, possibilitando assim ao professor a escolha dos temas a leccionar com recurso à composição e à futura disciplina de TAM.

1.2.1 Conteúdos programáticos

Anualmente, os conteúdos programáticos (anexo VIII) são apresentados ao Conselho Pedagógico da escola com vista à sua aprovação. Devido a vários factores como a localização da escola e ao horário incompleto para o professor da disciplina, a alteração de formador tem sido uma constante nos últimos 3

anos e, com isso, mais adaptações dos conteúdos programáticos. No entanto, é possível constatar que estes mantêm-se aproximados aos conteúdos abordados na disciplina de ATC.

Uma das principais características destes conteúdos (positiva e/ou negativa) prende-se com o facto de serem muito generalistas, extensos e vagos, ou seja, impõe-se uma constante necessidade de seleccionar os conteúdos a abordar. Estou ciente de que este trabalho sobre a “escolha de conteúdo” não se encontra concluído (e provavelmente nunca estará!), mas acredito que, com experiência, criatividade e reflexão poder-se-á obter bons resultados.

1.2.2 Critérios de Avaliação

Considero que a avaliação poderá ser uma das tarefas mais complicadas e que mais discussões provoque no meio docente, em grande medida pelo ao seu carácter pouco objectivo e à própria diversidade de formas de aprendizagem que os alunos podem ter. Os critérios actuais de avaliação (anexo VIII) têm em conta 3 grandes parâmetros: saber, saber estar e saber ser. Com o objectivo de evitar uma apreciação precipitada do saber dos alunos, a mesma é dividida em 3 partes: uma prova oral ou escrita, contendo uma parte de análise e outra de composição; um trabalho de composição, que dá maior liberdade e tempo para a prática composicional; e os trabalhos de casa.

1.2.3 Prémio de Composição século XXI

A Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC), entidade promotora da EPMVC, tem um passado de enorme relevo na música contemporânea com inúmeras encomendas e estreias mundiais de compositores como Virgílio Melo, Cândido Lima, Eurico Carrapatoso, António Pinho Vargas, Tomás Henriques, João Pedro Oliveira, Nuno Côrte-Real e Petra Bachratá (Barbosa, 2006).

Envolto nessa dinâmica foi criado um concurso de composição da EPMVC/AMVC é uma iniciativa protagonizada pela disciplina de TAM e ATC, destinada aos alunos dos Cursos Secundários de Música e dos Cursos Profissionais de Música (nível IV) ministrados em Portugal. Em cada edição deste prémio é homenageado um compositor relevante da música portuguesa contemporânea.

Trata-se de um concurso ímpar no panorama nacional, uma forma de incentivar os jovens músicos a comporem e exporem as suas peças, potenciando assim o desenvolvimento de trabalho criativo. Para além disso, este concurso incentiva os jovens músicos a olharem para a composição como uma área ao seu alcance, como algo que não “pertence” só a um grupo específico que são os compositores.

1.3 Descrição da vivência escolar

Na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo respira-se música. Parece uma afirmação banal mas não é. Na verdade, é das poucas escolas que conheço, onde uma grande parte dos alunos quer seguir uma vida profissional ligada à música, onde estudam e trabalham muito para esse fim. São alunos que respeitam a instituição, os professores e os funcionários, sempre com sorriso e boa-disposição. Além de se falar da matéria, os alunos interpelam-me nos corredores ou na biblioteca, para colocar questões sobre música, sobre outras matérias, para solicitar apoio em escolhas musicais diferentes ou, simplesmente, para conversarem. Trata-se de uma escola onde todos trabalham em prol de um comum: a música.

Ao contrário de outros estabelecimentos de ensino com os quais contactei, a EPMVC nunca rejeitou uma “boa” ideia, uma ideia que pudesse ajudar e estimular a comunidade musical para novas experiências e desafios. Trata-se de uma instituição pautada pela criação de públicos com hábitos de consumo cultural. No entanto, nem tudo são “rosas”. Faltam apoios financeiros, e isso afecta a qualidade do trabalho: menos professores e mais sobrecarregados e

turmas demasiado grandes. De todos estes problemas o pior é sem dúvida as turmas grandes, em média, de 26 alunos, onde a qualidade de ensino fica, inevitavelmente, debilitada: não há possibilidade de apoio individual e as salas de aula não estão dimensionadas para esta quantidade de alunos, pelo que propiciam a desatenção e dificultam o contacto entre professor e aluno.

2 Descrição da Prática de Ensino supervisionada

A prática de ensino supervisionada começou em Outubro com a turma de 10º ano; foram criadas sebatas de apoio ao estudo, com explicação sucinta da matéria, exercícios e partituras; foram organizadas actividades e motivou-se os alunos para a participação noutras já existentes na escola. A minha orientadora cooperante foi a professora Ana Sofia Vieira, actual membro da direcção pedagógica da EPMVC e professora de História e Cultura das Artes (HCA).

2.1 Caracterização dos intervenientes

No início do ano lectivo a professora Ana Vieira, na qualidade de coorientadora e membro da direcção pedagógica, deu-me a conhecer a realidade vivida na escola, quais as minhas responsabilidades e possibilidades de trabalho, o calendário escolar, bem como uma caracterização geral dos alunos. Considero este momento como essencial para o meu desempenho já que nunca tinha contactado com a presente instituição e/ou meio social.

O exercício da caracterização dos alunos e das turmas em que se inserem, é fundamental para o exercício da profissão. As características individuais e colectivas da turma, que recolhemos intuitivamente e de forma empírica, necessitam de uma sistematização e reflexão sobre as mesmas. Se tal acontecer, será possível desenhar um plano de trabalho que vá ao encontro tanto das necessidades dos alunos, como do que é pedido ao professor. A caracterização da turma é um trabalho constante, apoiado sistematicamente na redefinição das práticas pedagógicas a implementar. Em todas as aulas há elementos novos, tanto individuais como colectivos, e o professor deve estar atento e receptivo, interpretando-os de forma inteligente e dinâmica, a fim de que a aula seja mais do que um momento de aquisição de informação: seja um momento oportunidade para aprender com entusiasmo e alegria.

2.2 Caracterização da turma

Para a prática de ensino supervisionada, a turma escolhida foi o 10º ano, isto é, o 1º CICT/CISP. A mesma é constituída por 29 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, dos quais 13 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

Alguns destes alunos são procedentes do curso básico da escola (CBI), outros frequentam pela primeira vez a escola. Apesar de existirem muitos alunos que não se conheciam, no geral, a turma reagiu bem à integração de todos, não existindo problemas nesse aspecto. Durante o ano, houve uma hora de apoio semanal à disciplina de TAM, dada por mim, no sentido de auxiliar os novos alunos, aqueles que tinham tido pouco contacto anterior com o ensino da música. Eram, na sua maioria, provenientes do ensino não-oficial, nomeadamente das escolas das bandas filarmónicas locais.

Durante as aulas, a turma mostrou-se equilibrada e, na sua maioria, participativa e receptiva à aprendizagem das matérias. Foram excepção apenas alguns alunos que, só mais tarde, se adaptaram à nova realidade. Existiram vários momentos de dificuldade no controlo da agitação e barulho, facto que se deveu ao cansaço que a aula provocava, agravado ainda pelas limitações inerentes ao desenho da sala de aula, conforme foi referido acima.

Em jeito de conclusão, penso que foi uma turma que, apesar dos incidentes momentâneos, empenhou-se na realização das tarefas, participou no decorrer da aula, que, em síntese, realizou um bom trabalho.

2.3 Plano anual de formação de estágio

O estágio decorreu entre Outubro de 2016 e Maio de 2017. No início do ano lectivo, foi preenchido o Plano Anual de Formação, definindo a turma envolvida na prática pedagógica, as actividades que iria organizar e nas quais iria participar.

Visto que sou o professor titular e único da disciplina de TAM na EPMVC, o meu plano de formação foi adaptado, uma vez que não poderia assistir a aulas de outro professor da disciplina. Desta forma, o acordado com as instâncias competentes foi de haver 3 aulas assistidas pela minha orientadora, Sara Carvalho, e 6 aulas assistidas pela minha coorientadora, Ana Vieira. Predispus-me igualmente a compilar e redigir sebatas para os 3 módulos do 1º CICT/CISP (ver anexo IX).

Para além disso, como actividades extracurriculares, assumi a responsabilidade de coordenar a 8ª edição do Concurso de Composição da escola e o Seminário sobre Música Contemporânea e de auxiliar o *Ciclo das Quintas*, a apresentação das obras vencedoras da 7ª edição do Concurso de Composição e o *Audiofilia*. Todas estas actividades encontram-se descritas no ponto 2.5 do presente relatório.

Para além destas tarefas participei em 5 reuniões de departamento e 3 reuniões gerais de avaliação.

2.4 Descrição e discussão das aulas leccionadas

2.4.1 Planificações anual

De forma a organizar os conteúdos programáticos, foi criada uma calendarização dos mesmos tendo em conta o número de aulas. Trata-se de uma planificação geral que permite a percepção dos tempos determinados a cada matéria, bem como a relação entre os diferentes conteúdos ao longo do módulo.

Módulo 1

Nº Aula	Conteúdo	Data	Nº Aula	Conteúdo	Data
1/2	- Apresentação - Música na antiguidade <ul style="list-style-type: none"> • Primórdios da notação 	13/9	13/14	- Monodia profana <ul style="list-style-type: none"> • Temáticas • Forma • Características • Modos rítmicos 	25/10
3/4	- Canto gregoriano <ul style="list-style-type: none"> • Notação • Modos • Forma • Melodia 	20/9	15/16	- Monodia profana <ul style="list-style-type: none"> • Análise da métrica e da prosódia • Composição 	8/11
5/6	- Canto gregoriano <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de canto • Transposição de modos - Polifonia Primitiva <ul style="list-style-type: none"> • <i>Organum</i> paralelo • <i>Organum</i> misto • <i>Faux-bourdon</i> • <i>Organum</i> Livre 	27/9	17/18	- 3ª Espécie <ul style="list-style-type: none"> • Regras gerais • Ornato duplo • Cambiata 	15/11
7/8	- Polifonia Primitiva <ul style="list-style-type: none"> • <i>Organum</i> melismático • <i>Organum duplum, triplum, quadruplum</i> - 1ª Espécie <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos básicos • Regras gerais 	4/10	19/20	- 3ª Espécie <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios (Cont.) 	22/11
9/10	- 1ª Espécie	11/10	21/22	- Revisões da matéria	29/11

	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios <p>- 2ª Espécie</p> <ul style="list-style-type: none"> Regras gerais Dissonâncias 				
11/12	<p>- 2ª Espécie</p> <ul style="list-style-type: none"> Nota de passagem Ornato 	18/10	23/24	- Teste de avaliação	6/12
			25/26	- Entrega/correção do teste de avaliação	13/12

Módulo 2

Nº Aula	Conteúdo	Data	Nº Aula	Conteúdo	Data
27/28	<p>- 4ª espécie</p> <ul style="list-style-type: none"> Regras gerais Retardos 	10/1	39/40	<p>- Ballata e Madrigal</p> <ul style="list-style-type: none"> Características gerais Análise <p>- Entrega/correção do teste de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> 5ª espécie 	21/2
29/30	<p>- 5ª espécie</p> <ul style="list-style-type: none"> Regras gerais Cadências 	17/1	41/42	<p>- Contraponto: Cântone e moteto</p> <ul style="list-style-type: none"> Composição cânone Contraponto isorrítmico 	7/3
31/32	<p>- Moteto isorrítmico</p> <ul style="list-style-type: none"> Características <i>Ars Nova</i> <i>Música ficta</i> Isorritmia (<i>dux e</i> 	24/1	43/44	<p>- Missa</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextualização da música litúrgica Características contrapontísticas 	14/3

	<p>comes)</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise 			<ul style="list-style-type: none"> <i>Talea e Color</i> <p>- Revisões da matéria</p> <ul style="list-style-type: none"> Contraponto isorrítmico Análise de moteto 	
33/34	<p>- 5ª espécie</p> <ul style="list-style-type: none"> Composição (Cont.) 	31/1	45/46	<p>- Teste de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> Cânone Análise de moteto 	21/3
35/36	<p>- Moteto isorrítmico</p> <ul style="list-style-type: none"> Notação rítmica <i>Talea e Color</i> Análise <p>- 5ª espécie</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisões 	7/2	47/48	<p>- Entrega/correção do teste de avaliação</p>	28/3
37/38	<p>- Mini teste de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> 5ª espécie <p>- Contraponto: Cânone</p> <ul style="list-style-type: none"> Composição (cont.) 	14/2			

Módulo 3

Nº Aula	Conteúdo	Data	Nº Aula	Conteúdo	Data
49/50	- Contraponto a 3 vozes (1º espécie) <ul style="list-style-type: none"> Análise de peças a 3 ou mais vozes Regras gerais Composição 	2/5	55/56	- Contraponto a 3 vozes <ul style="list-style-type: none"> Composição (cont.) - Baixo Cifrado <ul style="list-style-type: none"> Análise c/ cifras Composição c/ cifras 	23/5
51/52	- Baixo Cifrado <ul style="list-style-type: none"> Análise harmónica Contextualização Cifras 	9/5	57/58	- Revisões da matéria <ul style="list-style-type: none"> Contraponto a 3 vozes Baixo cifrado 	30/5
53/54	- Contraponto a 3 vozes (2ª espécie) <ul style="list-style-type: none"> Análise de peças a 3 ou mais vozes (dissonâncias) Regras gerais Composição - Baixo Cifrado <ul style="list-style-type: none"> Cifras (cont.) Análise c/ cifras Composição c/ cifras 	16/5	59/60	-Teste de avaliação	6/6
			61/62	-Entrega e correcção do teste de avaliação	13/6

2.4.2 Planificações de aula

2.4.2.1 Planificação 1 e 2

Escola: Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

Curso: CISP/CICT

Disciplina: TAM (Técnicas e Análise Musical)

Turma: 10º Ano

Nº de alunos: 29

Duração: 2 horas

Professor: José Tiago Baptista

Ano lectivo: 2016/17

Dia/ Aula	15Nov nº17 e 18	22Nov nº19 e 20
Situação/ Sumário	Trata-se de uma turma heterogénea que necessita de estratégias de ensino diversificadas. Apesar de novo, os alunos já tiveram contacto com o conteúdo curricular que vai ser abordado nesta aula, visto que, em aulas anteriores, os alunos desenvolveram trabalho composicional contrapontístico com a 2º espécie. Nesta aula os alunos irão aprender a fazer contraponto de 4 notas para uma, bem como consolidar os conhecimentos contrapontísticos.	
Conteúdo	Contraponto 3ª Espécie	
Objectivos	Perceber: - Regras do contraponto 3ª espécie; - Relação das regras contraponto 3ª espécie com as de 2º espécie; - Ornato duplo e cambiata.	- Consolidação da matéria
Método/ estratégia	- Recapitulação das regras da 2ª espécie: (20min) <ul style="list-style-type: none">• Quadro de conteúdos;• "Para que serve o contraponto?"	- Realização de exercícios de contraponto de 3ª espécie individualmente com acompanhamento do

	<ul style="list-style-type: none"> • Audição do motete <i>Oculus non vidit</i> de Lassus para compreenderem <i>o porquê</i> de estarem a aprender contraponto. <p>- Análise do exercício de contraponto 3ª espécie (Sebenta 1, p. 27): (10 min.)</p> <p>- Criação de um quadro de conteúdos; (15 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conceitos apreendidos; <p>- Desafio: fazer contraponto de 4 notas sob 1, com o baixo dado. (15min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a discussão sobre como resolver o problema segundo o já apreendido; <p>- Exposição e explicação das excepções: ornato duplo e cambiata (30min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novas formas de tratamento das dissonâncias; <p>- Realização de exercícios (30min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "À procura do erro" (p.27); • Escrita de contraponto de 3ª espécie; 	<p>professor: (60min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios com a voz superior dada; • Exercícios com a voz inferior dada; <p>- Através da avaliação dos problemas mais comuns, realizar pequenos exercícios em contexto de turma. (60min)</p>
Recursos didácticos	<p>- Sebenta 1; - Quadro; - Piano;</p>	<p>- Sebenta 1; - Quadro; - Piano;</p>
Avaliação	<p>A avaliação do desempenho dos alunos será feita através de observação directa. Durante a realização dos exercícios, o <i>feedback</i> será dado aos alunos de imediato, no sentido de melhorarem os seus desempenhos.</p>	

Nota: Na aula nº 17 e 18, caso necessário, poderei despende de mais algum tempo para uma das tarefas, retirando tempo à última. A mesma poderá ser colmatada na aula seguinte, visto ser uma aula dedicada a exercícios.

2.4.2.2 Relatório 1

O pretendido era abordar o contraponto de 3ª espécie. Trata-se de uma das espécies mais relevantes para a compreensão do contraponto, já que permite/exige que o aluno coloque 4 notas contra 1. Mais notas complica o processo, no entanto propicia novas possibilidades entre as quais, caso o aluno adquira essa consciência, a de fugir ao principal problema existente até então: as 5^{as} e 8^{vas} paralelas.

A estratégia usada foi recapitular a matéria até então, topificando-a no quadro. Desta forma, os alunos tinham à sua frente todos os princípios e “regras” que foram aprendendo até então. Durante o processo de recapitulação da matéria, decidi mostrar um motete isorrítmico, *Oculus non vidit* de Lassus, que iríamos abordar no módulo 2, de forma a dar-lhes consciência da finalidade do trabalho que tínhamos a desenvolver – contraponto de espécies. De seguida pedi-lhes para analisarem um exemplo de contraponto de 3ª espécie (sem que, no entanto, referisse o nome). No final, trocamos algumas ideias sobre como estavam dispostas harmonicamente e melodicamente as notas. De seguida, desafiei os alunos a fazerem um exercício de contraponto, utilizando 4 notas contra 1, em contexto de turma. Só após isto, referi que estávamos a fazer contraponto de 3ª espécie, explicando, de uma forma expositiva com a sebenta, quais as regras e possibilidades que esta espécie proporcionava.

Com esta abordagem penso que consegui ajudar os alunos a consolidar conhecimentos e a utiliza-los, usando a lógica e raciocínio, como forma de atingir novos conceitos e consequentemente novas aprendizagens.

Por falta de tempo, não consegui resolver todos os exercícios que pretendia mas, tal como referido no planeamento, fi-los na aula seguinte. Para além disso, dei um exercício como trabalho de casa, pois acredito que seja didacticamente importante que os alunos tenham contacto com a matéria mais

do que uma vez por semana, para além de ser a única oportunidade que o aluno tem de se confrontar com as suas dificuldades, contando apenas consigo.

Penso que a globalidade dos alunos, apesar da matéria ser difícil, compreendeu a generalidade dos conteúdos abordados, precisando de exercícios e prática para consolidar os conhecimentos. Para além disso, é importante constatar que esta nova matéria trouxe motivação pelo desafio que representa.

2.4.2.3 Relatório 2

Esta aula foi dedicada a fazer exercícios de 3ª espécie presentes na Sebenta 2 (p.28 e 29), de forma a consolidar a aprendizagem. TAM é uma disciplina com um carácter teórico-prático, isto é, precisa que a matéria, depois de exposta, seja praticada. É nesses momentos que os alunos irão ter dúvidas, e se tornarão competentes para colocar no papel aquilo que lhes foi transmitido.

Foram feitos exercícios com *cantus firmus* dados na voz inferior, exercícios com *cantus firmus* dados na voz superior e exercícios de procura de erros. À posteriori, para além de realizarem os exercícios individualmente e em pares, corrigiram os exercícios dos colegas. Este último exercício descrito revelou-se muito eficaz, já que levanta a discussão entre os alunos e ajuda o professor a detectar dificuldades na assimilação e compreensão dos exercícios.

2.4.2.4 Planificação 3 e 4

Escola: Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

Curso: CISP/CICT

Disciplina: TAM (Técnicas e Análise Musical)

Turma: 10º Ano

Nº de alunos: 29

Duração: 2 horas

Professor: José Tiago Baptista

Ano lectivo: 2016/17

Dia/ Aula	17Jan nº29 e 30	31Jan nº33 e 34
Situação / Sumário	Trata-se de uma turma heterogénea que necessita de estratégias de ensino diversificadas. Apesar de novo, os alunos já tiveram contacto com o conteúdo curricular que vai ser abordado nesta aula, visto que, em aulas anteriores, os alunos desenvolveram trabalho composicional contrapontístico com a as restantes espécies. Nesta aula os alunos irão experimentar conjugar todos os tipos de contraponto leccionados, realizar a 5ª espécie contrapontística.	
Conteúdo	Contraponto 5ª Espécie	
Objectivos	Perceber: - Regras do contraponto 5ª espécie; - Relação entre as regras dos outros 4 contrapontos; - Outras formas de resolução de retardos.	- Consolidação da matéria de uma forma prática.
Método/ estratégia	- Exercício em pares sem contextualização: partindo de um exercícios de 1º espécie com baixo dado, criar contraponto “livre” (5ª espécie) com base nos conhecimentos adquiridos até então; (20min.) <ul style="list-style-type: none"> • Promoção de raciocínio na resolução de problemas • Exploração da temática partindo dos conceitos já adquiridos 	- Correção do trabalho de casa. (20min) - Realização de exercícios de contraponto de 5ª espécie da Sebenta 2 com acompanhamento do professor; (50min.) - Através da avaliação dos

	<p>- Exercício colectivo: realização de um do mesmo exercício com a ajuda do professor, aonde os alunos são incentivados a dar o seu contributo e a exporem a sua resolução do problema. (40min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conceitos apreendidos; • Promover a discussão sobre como resolver o problema segundo o já apreendido; • Construção de um quadro de conteúdos actualizado; <p>- Realização individual de 2 exercícios de contraponto de 5ª espécie da Sebenta 2; (40min.)</p> <p>- Correção do trabalho realizado pelo colega; (20min.)</p>	<p>problemas mais comuns, realizar pequenos exercícios em contexto de turma.</p> <p>(50min.)</p>
Recursos didácticos	<p>- Sebenta 1;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Piano;</p>	<p>- Sebenta 1;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Piano;</p>
Avaliação	<p>A avaliação do desempenho dos alunos será feita através de observação directa. Durante a realização dos exercícios, o <i>feedback</i> será dado aos alunos de imediato, no sentido de melhorarem os seus desempenhos.</p>	

2.4.2.5 Relatório 3 e 4

Visto que as espécies são uma forma de aprender, de maneira progressiva, o contraponto deve-se interligar todos os conceitos e aprendizagens adquiridos até então para alcançar novos conceitos e novas aprendizagens. O meu objectivo, aquando da planificação desta aula, foi de introduzir a 5ª espécie de uma forma natural e progressiva, para que fosse facilmente compreendida por todos. No seguimento desta ideia, desafiei-os com um exercício em pares

para que, de uma forma criativa, transformassem e adaptassem o seu conhecimento: “ Se vos desse um *cantus firmus* e vos dissesse para usar todas as espécies que aprenderam até então, vocês conseguiriam?”

Após esta tarefa realizou-se o mesmo exercício colectivamente, pedindo os contributos de todos, com especial atenção aos que, por norma, tendem a participar menos. Houve espaço para interpelações minhas, dúvidas dos alunos, exemplificação ao piano e a criação, ao longo de toda a actividade, de um mapa de conceitos. Com este exercício consegui expor-lhes os conteúdos programáticos de uma forma prática e pouco expositiva, mais ligado ao problema colectivo que se tentava deslindar.

A segunda parte da aula consistiu em realizarem dois exercícios de contraponto de 5º espécie (agora já conscientes deste nome) presentes na Sebenta 2 (p. 28 e 29). Pretendi que este exercício fosse realizado individualmente tanto para estimular a resolução autónoma, como para concretizar o exercício seguinte.

Por fim, corrigiram o trabalho individual do parceiro. Este último trabalho tem-se revelado muito eficaz, pois coloca-os no papel de correctores, surgindo discussões e dúvidas pertinentes, que não se tinham colocado na realização do trabalho individual.

No sentido de colmatar as dúvidas e o pouco à-vontade demonstrado pela turma para com as imensas possibilidades de que agora dispõe, a aula aula nº33 e nº34 teve um cariz mais prático, de exercitação da 5º espécie... Nesta foram repetidas as últimas estratégias usadas nas aulas nº29 e nº30: realizar individualmente exercícios e correcção do exercício do colega, sempre com supervisão do docente.

Pelas observação do decorrer da aula e pelas reacções dos alunos, no final da mesma, pareceu-me que a aula foi bem conseguida e que eles conseguiram compreender melhor as potencialidades do contraponto. No entanto, também persenti que esta parte da matéria causa-lhes desconforto pelas múltiplas possibilidades de escolha, por terem que tomar decisões.

Estas duas aulas foram, essencialmente, dedicadas à composição, visto que não existe muito material, para além de exercícios já resolvidos, susceptível de ser analisado. Para equilibrar e relacionar a matéria decidi, tal como exposto

na planificação anual de estágio, intercalar a matéria de contraponto de 5ª espécie (mais relacionado com composição) com o Motete Isorrítmico (mais relacionado com análise).

2.4.2.6 Planificação 5 e 6

Escola: Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

Turma: 10º Ano

Curso: CISP/CICT

Nº de alunos: 29

Disciplina: TAM (Técnicas e Análise Musical)

Duração: 2 horas

Professor: José Tiago Baptista

Ano lectivo: 2016/17

Dia/ Aula	24Jan nº31 e 32	7Fev nº35 e 36
Situação / Sumário	Trata-se de uma turma heterogénea que necessita de estratégias de ensino diversificadas. Os alunos não tiveram contacto com o conteúdo curricular que vai ser abordado nesta, no entanto tiveram com a técnica composicional base: o contraponto. A aula vai ser uma estimulação ao sentido crítico, perceptual e de procura de argumentos, no sentido de tentar resolver as dificuldades levantadas. Trata-se de uma forma de colocar, em novos contextos, os conteúdos adquiridos até então.	
Conteúdo	<i>Ars Nova – Moteto</i>	
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia e utilização prática dos conteúdos apreendidos até então. - Estimular a resolução de problemas sem relação contextualizadora. - Perceber: <ul style="list-style-type: none"> - O que é um moteto? - Quais as principais 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da matéria de uma forma prática.

	<p>características composicionais da música da <i>Ars Nova</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é a isorritmia 	
Método/ estratégia	<ul style="list-style-type: none"> - Partindo dos conhecimentos adquiridos até à data, ouvir e analisar o moteto <i>Expectatio justorum</i>, de Orlande de Lassus, tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura formal; - Indicar modo; - Explicar notas alteradas; - Explicar as dissonâncias; - Encontrar pontos em comum entre as vozes, e possíveis técnicas composicionais. <p>(45min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção do exercício anterior e explicação expositiva de: <ul style="list-style-type: none"> - Isorritmia; - Notação rítmica; - <i>Música ficta</i>; - Moteto. <p>(45min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e descobrir os 9 erros do moteto <i>Iusti tulerunt spolia impiorum</i>, de Orlande de Lassus. <p>(30min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correção do exercício do moteto <i>Iusti tulerunt spolia impiorum</i>, de Orlande de Lassus realizado na aula nº32. <p>(10min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição e análise do <i>Oculus non vidit</i> de Orlande de Lassus; <p>(40min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através da avaliação dos problemas mais comuns, realizar pequenos exercícios em contexto de turma. <p>(40min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição e análise do <i>Serve boné et fidelis</i> de Orlande de Lassus; <p>(30 min. - caso possível)</p> <p>* caso a aula atrase o exercício deverá ficar para concluir em casa.</p>
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Sebenta 2; - Quadro; - Piano; - Sistema de Som. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sebenta 2; - Quadro; - Piano; - Sistema de Som.
Avaliação	<p>A avaliação do desempenho dos alunos será feita através de observação directa. Durante a realização dos exercícios, o <i>feedback</i> será dado aos alunos de imediato, no sentido de melhorarem os seus desempenhos.</p>	

2.4.2.7 Relatório 5 e 6

Apesar de contemplar análise, a matéria programática proposta até à referida aula baseou-se mais na prática composicional. Na minha óptica, o moteto é a primeira matéria que mais se aproxima da música que os alunos poderão ouvir/interpretar e, como tal, é importante fornecer ferramentas para que consigam analisar este e outros estilos contrapontísticos tais como: a missa, madrigais ou *ballata*. Neste currículo de 3 anos, os alunos irão aprender outras e diferenciadas técnicas composicionais, no entanto, considero a análise do moteto uma matéria com perspectivas de conseguir explorar mais a “análise empírica” ou “análise às escuras”. Por outras palavras, o meu objectivo, enquanto professor, não se pode limitar à transmissão de conceitos e um bloco de regras. A análise é um trabalho necessário para qualquer músico, seja ele compositor, instrumentista, maestro, ou outro. Como tal, acredito que deixar e proporcionar aos alunos uma observação exploratória, durante algum tempo, na tentativa de análise de uma obra, é muito importante para ganharem ferramentas e consciência da lógica da composição. Poderão não utilizar a terminologia adequada, no entanto, penso que ganharão algo mais importante: a compreensão. O moteto é bom para esse “jogo”, já que eles irão procurar a harmonia, o modo(s); irão perceber de que forma as dissonâncias são apresentadas, e quais as que suscitam dúvidas nos seus aparecimentos e/ou resoluções; procurar uma divisão formal da peça; e perceber qual a relação entre as vozes que, neste caso, é através da isorritmia com ou sem imitação e/ou inversão. Isto tudo com a ajuda da audição.

Penso que foi uma aula de que eles gostaram bastante, já que começaram a perceber a lógica de pergunta/resposta, de excertos de ritmos iguais, do modo como a obra foi composta, os meios composicionais usados pelo compositor. No final da aula, foi-lhes dada a contextualização, explicação e solução. Desta forma, entenderam melhor o que lhes faltava colocar, e o que tinham conseguido observar.

Nas aulas nº35 e nº36, houve a consolidação da matéria sobre a composição de motetes. Começou-se por relembrar o que se tinha aprendido através da correcção do trabalho da aula anterior, que alguns alunos terminaram

em casa. De seguida, ouviu-se e analisou-se os motetos *Serve boné et fidelis* e *Oculus non vidit* de Orlande de Lassus. Analisar várias obras, para além de ajudar à compreensão e consolidação da matéria, mostra particularidades presentes em cada uma. Desta forma, mesmo generalizando as principais características do moteto, o aluno percebe que não são todos iguais, havendo neles particularidades e, por vezes, pormenores que eles identificariam com errados. Quando esses exemplos são os melhores já que, por norma, existe uma razão, ou razões, para que esse “erro” exista. Com isto, as principais noções que pretendo transmitir à turma são: as regras são boas para compreendermos o processo e a generalidade das obras; a evolução da música é feita com o quebrar de regras.

2.4.2.8 Planificação 7

Escola: Escola Profissional de

Música de Viana do Castelo

Curso: CISP/CICT

Disciplina: TAM (Técnicas e Análise Musical)

Turma: 10º Ano

Nº de alunos: 29

Duração: 2 horas

Professor: José Tiago Baptista

Ano lectivo: 2016/17

Dia/ Aula	7Mar nº41 e 42
Situação/ Sumário	Trata-se de uma turma heterogénea que necessita de estratégias de ensino diversificadas. Os alunos já tiveram contacto com parte do conteúdo curricular que vai ser abordado, nesta aula (será introduzida a escrita isorrítmica através da imitação e inversão a diferentes intervalos). Nas aulas anteriores, os alunos fizeram cânones e análises de motetes isorrítmicos. Nesta aula os alunos irão rever e consolidar os conteúdos já abordados, bem como experimentar escrever peças isorrítmicas.
Conteúdo	Contraponto – Cânone, motete isorrítmico
Objectivos	Perceber e consolidar: <ul style="list-style-type: none"> - Construção de um cânone; - Estruturação isorrítmica de um motete através da prática;

<p>Método/ estratégia</p>	<p>- Correção do trabalho de casa (2 exercícios de cânones):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar o colega parceiro a corrigir o trabalho de casa; - O docente vai tirando dúvidas e corrigindo os trabalhos <p>(40min)</p> <p>- Com os alunos, rever os conceitos e regras aprendidos sobre como fazer um cânone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir um pequeno cânone em grupo; - Cantar o exercício de forma a perceber auditivamente como soa e quais as partes que poderiam ser melhoradas. <p>(60min)</p> <p>- Iniciar a realização de uma ficha de trabalho sobre isorritmia com estrutura pré-definida, indicações de alteração do <i>dux</i> e <i>comes</i> e pedido de diferentes tipos de isorritmia: imitação e inversão (ficha presente na Sebenta 2) ;</p> <p>(20min)</p>
<p>Recursos didáticos</p>	<p>- Sebenta 2;</p> <p>- Ficha de Trabalho</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Piano;</p>
<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação do desempenho dos alunos será feita através de observação directa. Durante a realização dos exercícios, o <i>feedback</i> será dado aos alunos de imediato, no sentido de melhorarem os seus desempenhos.</p>

2.4.2.9 Relatório 7

A composição exige prática. Esta aula foi isso mesmo, praticar a técnica contrapontística tanto individualmente, como em pares, como em colectivo. Colocar o aluno na tarefa de professor tornou-se uma vez mais uma prática pedagógica válida já que, por um lado, exige ao alunos espírito crítico e contacto com o trabalho dos colegas e, por outro, colmata a limitação temporal existente, que torna impossível ao professor a correção individual e cuidadosa de todos os

trabalhos (temos pouco tempo e elevado número de alunos que dentro da sala de aula).

Durante esta parte da aula, as dúvidas colocadas, bem como os erros que ia encontrando nos trabalhos eram motivo para questionar a turma e fazer outras exemplificações, fomentando assim a discussão colectiva. Para além disso, considero que este tipo de actividades tem boa aceitação na turma, já que o erro é visto como algo natural e importante para a aprendizagem.

Na sequência do exercício anterior, e tendo em conta todo o trabalho e discussão desenvolvida, fez-se colectivamente um pequeno cânone. Para além dos alunos serem questionados sobre as possibilidades de construção do motete, os mesmos tinham que avaliar as propostas dadas pelos colegas, e passar o exercício para o caderno. No final, cantou-se a peça construída - primeiro a voz principal, de seguida em cânone.

Com o pouco tempo restante da aula, começou-se por fazer o primeiro sistema da ficha de trabalho sobre a isorritmia. Esta ficha promove um maior número de possibilidades de isorritmia, tal como a imitação a diferentes alturas e a inversão, não ficando o aluno limitado à composição de cânones (imitação constante à 8^{va}). Individualmente, tiveram cerca de 5 minutos para fazer o excerto, e depois corrigiu-se a mesma parte, até ao fim da aula. O sistema seguinte ficou para trabalho de casa. A restante ficha será feita na próxima aula.

2.4.2.10 Planificação 8

Escola: Escola Profissional de
Música de Viana do Castelo

Curso: CISP/CICT

Disciplina: TAM (Técnicas e Análise
Musical)

Turma: 10º Ano

Nº de alunos: 29

Duração: 2 horas

Professor: José Tiago Baptista

Ano lectivo: 2016/17

Dia/ Aula	14Mar nº43 e 44
Situação/ Sumário	Trata-se de uma turma heterogénea que necessita de estratégias de ensino diversificadas. Os alunos já tiveram contacto com parte do conteúdo curricular que vai ser abordado nesta aula visto que, em aulas anteriores, os alunos contactaram com diferentes géneros composicionais da <i>ars nova</i> e suas características composicionais. Nesta aula os alunos irão consolidar os conteúdos já abordados e conhecer as características composicionais da <i>missa</i> . Dependendo do tempo restante, irão fazer-se exercícios de preparação para a ficha de avaliação.
Conteúdo	Outros géneros: Missa
Objectivos	Conhecer: - Diferentes géneros musicais da <i>ars nova</i> ; - Características da música litúrgica contrapontística – missa; - Principais características da missa nesta época; Perceber: - A relação entre as características composicionais contrapontísticas descobertas noutros géneros musicais; - A utilização da <i>talea e color</i> . Consolidar: - Escrita de contraponto isorrítmico.
Método/	- Audição da “Messe de Notre Dame” de Guillaume de Machaut

estratégia	<ul style="list-style-type: none"> - Kyrie - Credo (excerto) - Ite missa est <p>(10min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise individual e colectiva tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura formal - Modo(s) - Explicar notas alteradas - Explicar as dissonâncias - Descobrir técnicas composicionais <p>(50min máx.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuar a realização de uma ficha de trabalho sobre isorritmia com estrutura pré-definida, indicações de alteração do <i>dux</i> e <i>comes</i> e pedido de diferentes tipos de isorritmia: imitação e inversão (ficha presente na Sebenta 2, p.12) ; <p>(60min)</p>
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Sebenta 2; - Quadro; - Piano; - Sistema de Som.
Avaliação	<p>A avaliação do desempenho dos alunos será feita através de observação directa. Durante a realização dos exercícios o <i>feedback</i> será dado aos alunos de imediato no sentido de melhorarem os seus desempenhos.</p>

2.4.2.11Relatório 8

As aulas números 43 e 44 foram as últimas, antes no momento de avaliação final do módulo. Como tal, preparei a aula tendo em conta dois objectivos: mostrar a matéria restante da sebenta em falta, e fazer trabalho de preparação para a ficha de avaliação.

Após verificação, constatei que, apesar da maioria dos alunos ter realizado os trabalhos de casa propostos, os mesmos estavam com erros

derivados de falhas de atenção ou de compreensão. Aproveitei esses erros para que, colectivamente, a turma pudesse ajudar a resolvê-los. A ficha de composição isorrítmica proposta, presente na sebenta 2, tem momentos de difícil resolução. Assim, utilizei este facto para, por um lado alertar, chamar à atenção os alunos que trabalharam menos e, por outro, tentar desafiar-los a tarefas mais complicadas. Apesar de não se ter completado o exercício, tinha previsto cantar toda a versão feita em conjunto entre a aula passada e a presente, mas não foi possível porque os alunos apresentavam diferentes versões do mesmo exercício. Percebi que, no futuro, precisarei de ter a versão concluída e facilmente disponível, para resolver este problema, caso surja.

Na segunda hora da aula analisamos o *Kyrie*, parte do *Credo* e o *Ite missa est* da *Messe de Notre Dame* de Guillaume de Machaut. Inicialmente houve uma curta contextualização histórica da obra e, de seguida, procedeu-se à audição da mesma. Após a primeira audição, fiz perguntas que questionavam partes da obra e, de seguida, voltei a por a gravação da obra. Desta forma, foquei o ouvido dos alunos para aquilo que pretendia ver analisado. Após isso, decidi dar 15min para que, individualmente, tentassem descobrir o modo, tentassem explicar as notas alteradas, explicassem as dissonâncias, e descobrissem os motivos presentes na obra. No final, houve discussão colectiva dos resultados obtidos individualmente.

No geral, nesta aula foi bastante difícil manter o controlo da turma e, de uma forma ordenada, conseguir leccionar tudo o que era pretendido. Os alunos estavam muito agitados, faladores e pouco trabalhadores. Após reflexão e troca de ideias com as minhas orientadora e coorientadora, percebi que tenho que, por vezes, ter uma atitude mais firme, a fim de conseguir ter serenidade na aula. Além disso, houve dois factores desestabilizadores: primeiro a chegada das temperaturas mais elevadas que, para além de deixarem os alunos mais agitados, provocam muito calor na sala; a segunda ocorreu no contexto da aula assistida e da minha avaliação. Efectivamente, o facto de estar a ser avaliado e a dar a aula, inibiu-me um pouco de ser firme, rigoroso e disciplinador, num momento em que tal se revelou necessário. Foi um momento de aprendizagem da qual tirei a respectiva lição de como reagir, no futuro, a situações idênticas.

2.5 Descrição e discussão das actividades

Tal como necessário para a Prática de Ensino Supervisionada e para um eficiente trabalho pedagógico, coordenei e auxiliei a realização de actividades extracurriculares na EPMVC, tal como descrito de seguida.

2.5.1 Actividades organizadas

Fiquei com a tarefa de coordenar as actividades relacionadas com a área de análise e de composição musical. Assim sendo coube-me a edição do presente ano do Prémio de Composição da escola, uma visita à Casa da Música, um seminário sobre práticas contemporâneas e a reabilitação do Estúdio Jorge Peixinho.

2.5.1.1 8ª Edição do Prémio de Composição séc. XXI

Na presente edição presta-se homenagem ao compositor Carlos Azevedo (n. 1964). As obras vencedoras serão divulgadas dia 15 de Julho.

A tarefa que me incumbiu foi a de coordenar os trabalhos, bem como o lançamento da edição. Nesse processo foram delimitadas datas, escolhido o compositor homenageado, enviadas cartas e *e-mails* a todas as escolas de ensino especializado em música do país, adaptado o regulamento do concurso, e todas as outras pequenas questões logísticas. Para além disso, fiz parte do júri, juntamente com Carlos Azevedo, Fátima Fonte (professora da AMVC) e Manuel Brásio (jovem compositor vianense).

2.5.1.2 Visita de estudo à Casa da Música (CdM)

No dia 20 Janeiro de 2017 realizou-se uma ida dos alunos do CBI (7º, 8º e 9º ano) à CdM, no sentido de lhes proporcionar uma variada vivência estética

musical, necessária para a sua formação intelectual, profissional e artística. A visita abrangeu um ensaio aberto da Orquestra Sinfónica CdM (ensaio da obra encomendada a Birtwistle), visita guiada à CdM e visita/apresentação da *Digitópia*. A reacção dos alunos foi muito positiva, uma vez que tiveram oportunidade de contactar com “novos mundos”, valorizando assim a sua formação profissional. Os alunos ficaram igualmente surpreendidos com a arquitectura da CdM, com os seus diferentes espaços e sua versatilidade. Apesar de ter sido num curto espaço de tempo, e já no final da manhã, a visita/conversa da *digitópia* colocou-lhes algumas interrogações sobre novas visões do que poderá ser a música, da manipulação musical a partir de meios electrónicos e as potencialidades da mesmas. Não saíram com certezas, mas foi um primeiro contacto que não os deixou indiferentes.

Da parte da tarde, houve uma visita, no âmbito da disciplina de História, ao Museu dos Descobrimentos.

2.5.1.3 Seminário de Práticas Musicais contemporâneas

Foi realizado, no âmbito da proposta de dissertação de mestrado, um seminário de música contemporânea, de 3 dias, com alunos de CICT do 12º ano. Este seminário dispôs uma sessão mais expositiva, com uma contextualização histórico-musical do séc. XX e das diferentes vertentes musicais desse período e uma sessão prática que envolveu um *sound walk*, recolha e gravação de sons e a construção colectiva de uma peça recorrendo à partitura gráfica. Esta iniciativa foi muito bem aceite pelos alunos que mostraram vontade de repetir este tipo de experiencias. O seminário culminou com uma apresentação final, no átrio da escola, com uma considerável adesão da comunidade escolar.

2.5.1.4 Reabilitação do estúdio Jorge Peixinho

A AMVC, entidade promotora da EPMVC, teve um papel pioneiro a nível nacional relativamente à *nova música* e à música electrónica. Dinamizou encontros e cursos de Verão sobre a música contemporânea, as Jornadas

Internacionais de Música Electroacústica (1979-1983) e os Seminários de Composição Electroacústica (1981-1985). Nestas actividades estiveram compositores como Jorge Peixinho, A. Pinho Vargas, Costin Mieranu, Maroto Shinohara, Daniel Teruggi, Henrique Macias, Cândido Lima, Virgílio Melo e C. Bochmann que, para além de seminários e palestras, compuseram peças electroacústicas para serem estreadas na cidade, encomendadas pela AMVC (Barbosa, 2006).

O estúdio Jorge Peixinho, criado em 1999, pretende constituir-se como um núcleo dinamizador da criação musical contemporânea, promovendo a encomenda a compositores em início de carreira e procurando desenvolver várias actividades no âmbito da formação/sensibilização de jovens estudantes para as potencialidades dos novos meios tecnológicos, nas áreas de composição, montagem e edição áudio e digital de partituras.” (Barbosa, 2006, p.229).

Os tempos foram mudando e, quando cheguei à escola, o estúdio era uma sala usada para aulas de apoio e com o material de estúdio empacotado. Para rentabilizar esta área da escola, propus-me, juntamente com Manuel Brásio, compositor vienense e ex-aluno da escola, requalificar o estúdio porque, em primeiro lugar, é um “crime” deixar todo aquele material estragar-se sem lhe dar o uso devido; em segundo, não existe outro espaço com equipamento apropriado à audição de música contemporânea; e por último, é uma forma de incentivar os alunos a experimentarem as novas tecnologias, e comporem música electrónica – com um interesse acrescido para o concurso de composição da escola. No início, servindo-me de uma listagem do material fornecida pela escola, inventariei o material e verifiquei o estado de funcionamento da cada peça. De seguida, experimentou-se a melhor disposição do PA, tendo em conta as questões acústicas e a segurança do material. Foi efetuado também, um regulamento de utilização do espaço e das boas práticas a ter no mesmo, bem como foram criadas as condições logísticas para que o estúdio tivesse um funcionamento responsável.

Desta forma, criou-se um novo espaço/serviço na escola! Utilizei as aulas de apoio a TAM, do último módulo, para dar a conhecer obras relevantes do séc. XX e XXI. Para além disso orientei, nos meus tempos livres, os alunos que queriam compor música electrónica.

2.5.2 Participação em actividades da comunidade escolar

Para além de ter organizado algumas das actividades que decorreram ao longo do ano lectivo, colaborei activamente noutras realizadas pela escola. Foram momentos de aprendizagem e de cooperação com colegas que, com a sua experiência, me ajudaram a pensar noutras formas de organização e planeamento das actividades.

Seguem as actividades realizadas e respectiva descrição:

2.5.2.1 Entrega de prémios da 7ª edição do Prémio de Composição Séc. XXI

A entrega de prémios da 7ª edição do Prémio de Composição Séc. XXI decorreu no dia 18 Novembro de 2016, foi organizada pela professora Fátima Fonte, cabendo-me tarefas de logística, de contacto com o homenageado do concurso, o professor Fernando Lapa, e de desenvolver pequenos textos sobre as peças com os alunos do 9º ano. Esta iniciativa teve a participação de toda a comunidade escolar, em especial dos alunos que interpretaram as peças vencedoras, e dos restantes que assistiram ao trabalho dos seus colegas instrumentistas e compositores.

2.5.2.2 Ciclo das quintas

Esta iniciativa da EPMVC realiza-se mensalmente na terceira quinta-feira de cada mês. Trata-se de concertos comentados pelos próprios músicos, músicos esses que, por norma, são os alunos e professores da escola. Os artistas apresentam as peças e/ou a temática que irão tocar, falando um pouco dos

compositores, das obras e de outros pormenores relevantes para a audição. No final da apresentação, os alunos são convidados a fazerem perguntas aos interpretes. Esta actividade pretende incentivar e criar hábitos de consumo cultural, proporcionando espectáculos regulares de música erudita ou jazz, num formato de pequenos concertos comentados.

A minha participação nesta iniciativa passou por levar os alunos ao Teatro Sá de Miranda, e ajudar a mantê-los em silêncio, antes e durante o espectáculo. No final, já no caminho de volta às instalações da escola, provocava a discussão com os alunos sobre a música que tinham ouvido.

2.5.2.3 *Idipsumúsica*

Realizou-se a 3 Junho, na CdM, o concurso de música de câmara da escola – *Idipsumúsica*. Este concurso é destinado aos alunos da escola e tem como objectivo a valorização da música de câmara e das competências dos jovens instrumentistas. Pretende promover o intercâmbio de aprendizagem entre os alunos, e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pela EPMVC.

A minha participação neste trabalho consistiu em levar a turma do 9º ano ao espectáculo, e preparar com eles trabalhos de apreciação crítica à performance dos colegas e às peças escolhidas.

2.5.2.4 *Audiofilia*

Trata-se de um concurso que pretende propiciar aprendizagens de uma forma lúdica, bem como potenciar o gosto pelo trabalho em equipa, fortalecendo os laços familiares, visto que os encarregados de educação têm uma participação activa.

Os seus participantes serão colocados face a provas de natureza diversa, como o reconhecimento de excertos musicais, outros exercícios que estimulem o interesse pelas matérias musicais de natureza teórico-científica, a resolução de enigmas, adivinhas e trava-línguas, promovendo a interdisciplinaridade e um espírito de competição saudável. Os conteúdos das diferentes provas abarcam as

disciplinas da área científica de um curso profissional de música, como a Física do Som, a História da Cultura e das Artes, a Teoria e Análise Musical. Para além destas áreas, haverá provas que mobilizam conhecimentos de carácter tradicional e cultural.

A minha participação neste concurso consistiu na ajuda à preparação do mesmo, colaborando com a professora Margarida na escolha dos melhores jogos para serem feitos, bem como de trechos sonoros propícios à prática, e a auxiliar noutras questões logísticas. Para além disso estive presente na actividade, que se desenvolveu no sábado, dia 29 de Abril, da parte da manhã, para que pudesse haver um maior número de participações dos encarregados de educação.

Conclusão

Após concluir o meu processo de estágio, é tempo de reflectir sobre o trabalho feito, os conhecimentos e aprendizagens adquiridos, e as possibilidades de implementação destes novos conceitos, no futuro.

Se aprendi com este estágio? Certamente. Estagiei numa escola com um contexto diferente daquela a que estava habituado, num tipo de ensino (profissional) com o qual nunca tinha contactado, para um conjunto de alunos muito diferentes das minhas experiências anteriores, e isso foi muito positivo, obrigando-me a pensar e reflectir sobre novas abordagens, sobre possibilidades de resolver os problemas que surgiam. A juntar a esse facto, tive duas orientadoras bastante experientes no ensino que, não só me indicavam os pontos menos positivos, como também me mostraram algumas soluções para os problemas, dando-me liberdade para poder resolve-los, por mim. Esta possibilidade de ouvir opiniões de outros, ajuda-nos a ver os problemas de outras perspectivas e, conseqüentemente, a alcançar respostas mais adequadas.

No entanto, sem prejuízo do que fica dito, acredito que a minha principal aprendizagem adveio do *terreno*, da experiência. Essa parece-me ser a melhor *escola* de um professor: o contacto diário com muitos e diferentes alunos, com diferentes realidades, e o tempo suficiente para o professor estudar e reflectir. Entre outras coisas, este contacto directo ajudou-me a repensar o processo educacional, sugerindo-me ideias que quero experimentar, e mudanças que poderão tornar a disciplina de TAM mais actual e, conseqüentemente, mais estimulante para os futuros músicos e cidadãos.

Se aprendi com este estágio? Certamente. Qualquer lugar, qualquer experiência, qualquer conversa é um momento de aprendizagem, no entanto, acho que existem formas mais produtivas. Um professor deve ser um conhecedor das principais pedagogias abordadas, deverá ser um crítico constante dos métodos de ensino, principalmente dos seus. Mas, tão ou mais importante do que isso, um professor deverá ser um intelectual, um eterno estudioso, um pensante da sociedade. Actualmente, não se pede a um professor mais do que uma coisa, a profissionalização. Tal preconiza um ensino estereotipado, baseado em conceitos

e verdades absolutas, que produz uma escola amorfa, um espaço de formatação e de ensinamentos técnicos.

“As escolas têm excelentes professores, mas a trabalhar do modo errado. Não faz sentido alunos do século XXI terem professores do século XX, com propostas teóricas do século XIX, da Revolução Industrial. A grande questão é que as escolas têm sido geridas por burocratas e não por pedagogos e as políticas públicas têm sido desastrosas(…)” (Carriço, 2017).

Por outras palavras e citando o sétimo princípio de Schafer (1992):

“A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objectivo do professor: empurrar a informação para a cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também” (p.277).

Para concluir, considero importante estar ciente e mostrar esta minha visão pouco encantadora da actualidade do sistema de ensino e da preparação para o ensino, já que é com a consciência da realidade que é possível mudar, trazer algo de novo e actualizar as práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, C. S. (2006). A presença da Academia de Música na Cidade de Viana do Castelo. *Cadernos Vianenses*, 38, 207–238.
- Barbosa, C. S. (2016). O ensino profissional da Música em Viana do Castelo. *Cadernos Vianenses*, 38, 161–193.
- Carriço, M. (2017, March 17). José Pacheco: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende.” *Observador*. Lisboa. Retirado de: <http://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Fundação Átrio da Música. (2017). Sobre nós. Retirado de: <http://www.fam.pt/pt/escola/sobre-nos>
- Schafer, M. (1992). *O Ouvido Pensante*. (M. T. Fonterrada, M. R. G. Silva, & M. L. Pascoal, Eds.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Vieira, A. S. (2014). *O orientador da prova de aptidão profissional nos cursos profissionais de música: Um projeto transdisciplinar integrador de saberes e competências profissionais*. Universidade Católica Portuguesa.

Lista de Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista

- Professores
- Alunos
- Alunos participantes

Anexo II – Conteúdos programáticos

- EPME
- CMJ
- EPMVC

Anexo III –Transcrição das entrevistas Professores

Anexo IV – Transcrição das entrevistas Alunos

Anexo V – Transcrição das entrevistas Alunos Participantes

Anexo VI - Documentação do seminário

- Cartaz
- Diploma
- Ficha de audição (sessão teórica)
- Primeiros esboços
- Partitura gráfica final
- Vídeos descritivo do seminário

Anexo VII - Programa curricular da disciplina de TAM

Anexo VIII - Critérios de avaliação de TAM/Fichas de Avaliação

Anexo IX - Sebenta

- Módulo 1
- Módulo 2
- Módulo 3

Anexo X – Material logístico de actividades extracurriculares

Anexo XI – Vídeo resumo da sessão prática

Anexo XII – Vídeo da apresentação final