

**CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
PESQUISA E RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Sérgio Pedro Miranda Pinhão

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Abril, 2014

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Rodrigues, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*Dedico este trabalho aos meus pais Amália e Leonel,
à Maria e ao Quimquim*

AGRADECIMENTOS

Para assinalar a conclusão de uma etapa muito especial na minha vida gostaria de agradecer a um conjunto de pessoas sem as quais não seria possível este precioso momento.

À minha orientadora, a professora Helena Rodrigues, pela motivação e inspiração.

À professora Helena Caspurro pelas indicações preciosas que me permitiram seguir algumas pistas importantes no meu trabalho.

À professora Marta Isabel Meneses Gonçalves Dias Esteves, pela sua disponibilidade, profissionalismo e simpatia.

À Ana Isabel Pereira Santos e à Cátia Santos pelos bons momentos passados com companheirismo, debate de ideias e troca de experiências.

**CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
PESQUISA E RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Sérgio Pedro Miranda Pinhão

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade, Processo criativo, Composição, Pedagogia, Metodologia

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Fernando Pessoa, durante o ano letivo 2012/2013, com uma turma de 2º ciclo e outra de 3º ciclo.

Segundo Murray Schaffer (1979) a criatividade é provavelmente o aspeto mais negligenciado na Educação Musical ocidental. Procurando contrariar essa tendência, o presente trabalho procura analisar de forma teórica um conjunto de problemáticas em torno de atividades criativas no contexto da Educação Musical no Ensino Básico, afunilando o seu foco na composição musical. Pretendeu-se contribuir com uma reflexão de carácter pessoal no âmbito de uma experiência no ensino da composição com alunos do 3º ciclo.

**CREATIVITY IN MUSIC EDUCATION:
RESEARCH AND REPORT OF AN EXPERIENCE**

Sérgio Pedro Miranda Pinhão

ABSTRACT

KEYWORDS: Creativity, Creative Process, Composition, Pedagogy

This report focuses on the Supervised Teaching Practice (PES) held at Fernando Pessoa School during the school year of 2012/2013, with a class of 2nd cycle and other of 3rd cycle.

According to Murray Schaffer (1979) creativity is probably the most overlooked aspect in Western Music Education. Looking counteract this trend, this paper analyzes theoretically a set of issues around creative activities in the context of Music Education in preparatory education, narrowing its focus on musical composition. It was intended to contribute with a personal reflection of an experience in teaching composition to students of the 3rd cycle.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
IA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO	3
I.1. OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	3
I.1.1. Princípios orientadores	3
I.1.2. Currículo	4
I.1.3. Finalidades	4
I.1.4. Objetivos gerais	4
I.1.5. Orientações metodológicas	5
I.1.6. Conteúdos	5
I.1.7. Competências específicas em educação musical	6
I.1.8. Avaliação	8
II. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE FERNANDO PESSOA	9
II.1. A ESCOLA	9
II.2. OS ALUNOS	9
II.3. A SALA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	10
III. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO	11
III.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 5º6ª	11
III.2. AULAS OBSERVADAS	11
III.3. AULAS OBSERVADAS: REFLEXÃO CRÍTICA	13
III.4. AULAS LECIONADAS: PLANIFICAÇÕES DIÁRIAS	14
III.5. AULAS LECIONADAS: REFLEXÃO CRÍTICA	21
IV. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 3º CICLO	23
IV.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 7º5ª	23
IV.2. AULAS OBSERVADAS: METODOLOGIAS, APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO	23
IV.3. AULAS OBSERVADAS: REFLEXÃO CRÍTICA	24
IV.4. AULAS LECIONADAS: PLANIFICAÇÕES DIÁRIAS	24
IV.4.1. 1ª Aula	25
IV.4.2. 2ª Aula	27
IV.4.3. 3ª Aula	29
IV.4.4. 4ª Aula	31
IV.4.5. 5ª Aula	34
IV.5. AULAS LECIONADAS: REFLEXÃO CRÍTICA	41
V. CONCLUSÕES	45
V. COMPONENTE DE INVESTIGAÇÃO	49
V.1. INTRODUÇÃO	51
V.2. EDUCAÇÃO	53

V.3. MÚSICA E EDUCAÇÃO.....	55
V.3.1. <i>John Paynter</i>	57
V.4. MÚSICA E CRIATIVIDADE	60
V.4.1. <i>Criatividade</i>	60
V.4.2. <i>Produto criativo</i>	60
V.4.3. <i>Indivíduo criativo</i>	61
V.4.4. <i>Ambiente criativo</i>	62
V.5. PROCESSO CRIATIVO.....	63
V.6. CRIATIVIDADE E COMPOSIÇÃO	67
V.7. COMPOSIÇÃO EM SALA DE AULA.....	70
V.7.1. <i>Papel do professor</i>	74
V.7.2. <i>Benefícios da composição em sala de aula</i>	75
V.8. PEDAGOGIA.....	77
V.9. PROPOSTAS E METODOLOGIAS	82
V.10. AVALIAÇÃO	87
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
LISTA DE FIGURAS.....	I
APÊNDICES.....	II
APÊNDICE A: PLANIFICAÇÕES DAS AULAS LECIONADAS NO 2º CICLO	III
APÊNDICE B: PLANIFICAÇÕES DAS AULAS LECIONADAS NO 3º CICLO	IX
APÊNDICE C: PARTITURAS	XVIII
APÊNDICE D: ALINHAMENTO DAS FAIXAS MUSICAIS DO CD	XXII
ANEXOS	XXIII
ANEXO 1: MODELO DO PENSAMENTO CRIATIVO EM MÚSICA DE PETER WEBSTER.....	XXIV
ANEXO 2: MODELO DE COMPONENTES DA CRIATIVIDADE DE AMABILE (ADPATADO POR MAUD HICKEY AO CONTEXTO DA COMPOSIÇÃO MUSICAL).....	XXV
ANEXO 3: ESQUEMA CONCRETUAL PARA CURRÍCULO DE COMPOSIÇÃO MUSICAL DE MAUD HICKEY	XXVI

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi elaborada no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, no ano letivo de 2012/13.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes: o Relatório de Estágio e a Componente de Pesquisa.

No que concerne o Relatório de Estágio, o primeiro capítulo descreve as recomendações pedagógicas para a disciplina de Educação Musical no Ensino Básico, elaboradas pelo Ministério da Educação, enunciando os princípios, orientações curriculares e metodológicas vigentes, assim como as competências a serem adquiridas pelos alunos e os conteúdos programados para cada Ciclo.

No segundo capítulo, procede-se à caracterização da Escola onde decorreu o estágio - Escola Básica 2, 3 de Fernando Pessoa, situada na freguesia do Lumiar, no concelho da Lisboa -, ao nível, não só, do seu espaço físico, mas também, da envolvimento sociocultural no que respeita os alunos que a frequentam.

O terceiro e quarto capítulos descrevem a PES no contexto do estágio, relatando as aulas observadas em termos de metodologias utilizadas pela professora Marta Esteves, orientadora na Escola. Concomitantemente caracterizam-se as turmas de 2º e 3º Ciclos atribuídas, bem como as atividades realizadas nas aulas lecionadas, com uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado.

O quinto e último capítulo do Relatório de Estágio é dedicado às reflexões sobre a prática pedagógica.

A segunda parte deste trabalho consiste numa pesquisa de fontes bibliográficas subordinada ao tema da composição musical no contexto do ensino genérico da música. A escolha deste tema resulta do trabalho desenvolvido no estágio com a turma do 3º ciclo. A principal finalidade desta pesquisa prende-se com a tentativa de lançar um olhar sobre algumas problemáticas na prática pedagógica do ensino da composição musical.

O presente capítulo aborda os vários documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina de Educação Musical nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico em Portugal.

I.1. Os Programas de Educação Musical do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Todas as crianças e jovens devem passar por experiências e atividades diversificadas, através de propostas formais e não formais, que visem contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades musicais, pessoais e sociais. O objetivo geral da Educação Musical nestes dois ciclos é promover a literacia musical.

Os princípios básicos que orientam o plano de organização do ensino-aprendizagem durante os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico aparecem descritos nos programas da disciplina de Educação Musical, emanados pelo antigo Ministério da Educação, onde estão reunidos os componentes fundamentais – finalidades, objetivos, conteúdos, metodologia geral, e critérios de avaliação. Devido à semelhança dos diversos componentes das orientações curriculares para os dois ciclos, serão mencionadas diferenças específicas quando surgir essa necessidade.

I.1.1. Princípios orientadores

Um dos princípios orientadores básicos para realizar aprendizagens conducentes à construção das competências musicais vai no sentido de basear essa construção em ações relacionadas com três domínios da prática musical – audição, interpretação, e composição (ME/DEB, 2001). O mote para a aprendizagem musical é a “...experiência musical viva e criativa...”, onde “...as vivências e os pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida...” (ME/DGEB, 1991 a, p.213), sublinhando assim a importância da prática musical orientada para um envolvimento ativo do aluno, para a realização de uma aprendizagem efetiva, relegando os aspetos mais teóricos para segundo plano. O objetivo maior da Educação Musical no Ensino Básico é o desenvolvimento do pensamento musical do aluno, e da sua literacia musical.

I.1.2. Currículo

A estrutura do currículo assume uma organização influenciada pela visão educativa do psicólogo americano Jerome Bruner (ME/DGEB, 1991 a). A sua organização baseia-se na Teoria das estruturas de Bruner, e assume a forma de uma espiral, onde estão contidos os conteúdos a serem desenvolvidos, e os diferentes níveis de profundidade do conhecimento. Cada nível seguinte pressupõe uma compreensão musical mais complexa dos elementos musicais, através da sua integração com os conhecimentos dos níveis inferiores. Este currículo em forma de espiral é inspirado num outro currículo – *Manhattanville Music Curriculum Project* (ME/DGEB, 1991 a) desenvolvido nos anos 60 nos Estados Unidos da América, e que visou construir um modelo de sequências de aprendizagem musical de conceitos musicais básicos, tendo em conta a compreensão da criança. Este modelo funciona de forma centrada no aluno, onde a aquisição de conhecimentos acontece através da incitação à descoberta, sob a orientação do professor, e assenta sobretudo em atividades do domínio da composição. A sua utilização como modelo orientador não menciona, nem propõe, nenhuma das circunstâncias da sua utilização original.

I.1.3. Finalidades

O conjunto de finalidades descritas no documento refere-se ao desenvolvimento de competências musicais e competências gerais, onde se incluem competências de carácter social e psicológico. Dentro das competências musicais as finalidades consistem em desenvolver o sentido estético, espírito crítico, capacidade de expressão e comunicação, apelando também a uma consciencialização do património musical.

I.1.4. Objetivos gerais

Os objetivos gerais referidos no documento referente ao 2º ciclo estão organizados em três grupos, sendo que estes não são estanques e funcionam de forma inter-relacionada. O primeiro grupo diz respeito às atitudes e valores perante a prática musical geral, fazendo apologia de uma postura crítica e reflexiva, de valorização do património musical português, e dos aspetos emocionais oriundos da música. O segundo grupo refere-se às capacidades musicais expressas através da utilização da voz e de instrumentos musicais, capacidades auditivas, utilização de terminologias adequadas a nível oral e escrito. O último grupo de objetivos relaciona-se com os conteúdos

musicais, e refere a aquisição e identificação de conceitos musicais em diversos contextos.

Os objetivos gerais para o 3º ciclo são mais diversificados e descritivos do que aqueles mencionados para o 2º ciclo. No entanto, verifiquei que a sua descrição vai ao encontro das competências específicas que devem ser trabalhadas de forma transversal no Ensino Básico, apelando ao seu desenvolvimento e aprofundamento.

I.1.5. Orientações metodológicas

As orientações metodológicas para o período total do ensino básico propõem três grandes áreas de trabalho, mencionadas no início do capítulo – audição, interpretação, e composição, proporcionando ao aluno um conjunto de oportunidades de experiências individuais e coletivas. Para fomentar o desenvolvimento das experiências nestas três áreas da prática musical, é sugerido pelo documento que sejam desenvolvidas três competências musicais essenciais (ME/DGEBS, 1991 a):

1. Memória auditiva: trata-se da educação auditiva, desenvolvida através da prática da escuta diferenciada de exemplos vivos da literatura musical, e vista como um recurso imprescindível para a compreensão conceptual da música.
2. Motricidade: relaciona-se com as capacidades motoras ligadas à utilização do corpo como intermediário entre as ideias musicais e os instrumentos, incluindo a voz, e pressupõe uma área privilegiada de envolvimento ativo.
3. Processos de notação musical: pressupõe o conhecimento e utilização das diversas formas de notação musical convencional, assim como a criação de formas de notação musical originais.

I.1.6. Conteúdos

Este conjunto de conteúdos estão inscritos e descritos numa tabela, cuja organização está dividida pelos dois anos do 2º ciclo. Cada um dos ciclos está dividido em diversos níveis, que funcionam de forma sequencial e trabalham sempre os mesmos conceitos – Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo, e Forma. Os primeiros seis níveis de conhecimento são desenvolvidos no 5º ano, e os restantes seis níveis no 6º ano, perfazendo um total de doze níveis.

Os conteúdos musicais dirigidos ao 3º ciclo estão ligados sobretudo à revisão das aprendizagens adquiridas no âmbito do 2º ciclo. O documento que descreve as

orientações curriculares para este terceiro ciclo sugere a organização dos conteúdos a rever e desenvolver em módulos, incluindo cada um, sete domínios. A prescrição das orientações para gerir estas unidades temáticas indica apenas que devem ser trabalhados seis módulos ao longo dos dois anos do 3º ciclo, sublinhando que o tempo dedicado a cada uma é variável, e devendo ser feita uma apresentação pública do trabalho no final de cada módulo. Estes módulos funcionam de forma independente, e o seu desenvolvimento não está associado a nenhum dos níveis escolares, dependendo das circunstâncias da situação de ensino-aprendizagem.

Passo a enunciar e a descrever os sete domínios que existem em cada módulo (ME/DEB, 2001 b):

1. Pressupostos do módulo: aspetos essenciais que devem ser desenvolvidos em níveis de complexidade diferentes ao longo do módulo;
2. Competências anteriores: competências desejáveis para o desenvolvimento do trabalho;
3. Vocabulário musical: conjunto de conceitos, códigos, convenções, e terminologias específicas para apropriação e contextualização;
4. Recursos: possibilidades para desenvolver o trabalho com base nos recursos disponíveis;
5. Atividades de aprendizagem: procedimentos metodológicos a utilizar na consecução dos objetivos do trabalho;
6. Atividades de enriquecimento: sugestões para o desenvolvimento do trabalho
7. Expetativas de aprendizagem: patamares de aprendizagem alcançados pelos alunos;

I.1.7. Competências específicas em educação musical

As competências artísticas na área da música são adquiridas através de diferentes experiências que promovem processos de apropriação de conhecimentos que devem estar de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos. Estas competências visam a construção e o desenvolvimento da literacia musical em diversas dimensões, através de um conjunto de práticas musicais diversificadas, apelando à construção de uma ponte entre os vários contextos onde a música acontece. As dimensões que são consideradas no conceito de literacia musical são nove e passo a enumerar (ME/DEB, 2001):

1. Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical;
2. Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
3. Composição, orquestração, e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
4. Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
5. Apreciação, discriminação, e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;
6. Compreensão e criação de diferentes tipos de espetáculos musicais em interação com outras formas artísticas;
7. Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;
8. Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;
9. Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspetos da vida quotidiana e da história social e cultural;

O documento supracitado sublinha ainda a necessidade de relacionar as competências específicas da área da música com as competências gerais, numa perspetiva relacional e integradora de diversos saberes, fomentando uma cultura de participação, e apelando a diversas competências transversais às áreas curriculares.

O tipo de experiências de aprendizagem musical que devem ser contempladas são diversas, e incluem o contato com diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais, onde se inclui o património musical, exploração de diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical, produção, realização, e usufruto de espetáculos diversificados, utilização de tecnologias de informação e comunicação, estabelecimento de relações entre a escola e instituições, e entre os diversos conhecimentos do currículo escolar, passando ainda pela realização de projetos de investigação.

As competências específicas a desenvolver em Educação Musical no ensino básico estão organizadas por quatro grupos (ME/DEB, 2001):

1. Interpretação e comunicação;
2. Criação e experimentação;
3. Percepção sonora e musical;
4. Culturas musicais nos contextos;

Estas competências devem ser adquiridas no plano prático através de experiências que se relacionam com três domínios (ME/DEB, 2001):

1. Composição;
2. Audição;
3. Interpretação;

Os quatro grupos de competências e os três domínios acima descritos relacionam-se e interligam-se, estando omnipresentes no processo de ensino-aprendizagem, independentemente das características concretas dos conteúdos e estratégias utilizadas.

De acordo com as metas traçadas pelo documento, os alunos do ensino básico devem demonstrar um conjunto de competências relativo a cada um dos grupos descritos, que estão distribuídas e organizadas pelos 3 ciclos. As competências que devem ser adquiridas estão relacionadas com a apropriação de conceitos musicais, vocabulário e terminologias musicais, e o desenvolvimento de práticas vocais e instrumentais.

I.1.8. Avaliação

O documento do programa do currículo musical respeitante ao 2º ciclo sugere que a avaliação deve ser feita através da observação sistemática do aluno, tendo em conta o conjunto de objetivos gerais mencionados anteriormente. Outra sugestão vai ao encontro de métodos de avaliação mais formais, utilizando instrumentos de registo individual, pressupondo metas a serem atingidas pelos alunos.

II. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE FERNANDO PESSOA

Neste capítulo, caracteriza-se de forma breve a escola onde decorreu o estágio, a população escolar e por último, uma breve descrição da organização e recursos disponíveis nas salas de Educação Musical.

II.1. A Escola

A localização da escola de ensino público onde decorreu o estágio (prática de estágio supervisionada) fica na Rua Cidade de Carmona, no bairro de Santa Maria dos Olivais, pertencente à antiga freguesia com o mesmo nome, que foi agregada pela atual freguesia do Lumiar, pertencente ao Concelho de Lisboa.

A escola foi criada pela portaria nº 486/70, e entrou em funcionamento em 1970, sendo que só ocupou as atuais instalações em 1973, aquando da portaria 587/73, só sendo alargada ao 2º e 3º ciclos de ensino em 1987.

É sede do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa que engloba 3 jardins de infância (J.I.nº2, J.I.nº4, e J.I.nº7) e três escolas básicas do 1º ciclo (Escola E.B.1 nº 159, Escola E.B.1 Adriano Correia Oliveira, e E.B.1 Infante D. Henrique).

É uma escola construída num terreno com declive acentuado e que possui bastantes espaços verdes, o que confere à escola um ambiente bastante natural e apelativo. Existem cerca de sete pavilhões: um pavilhão central, quatro pavilhões que contêm salas de aula e salas de professores, um pavilhão gimnodesportivo, e um pavilhão polivalente. Inclui ainda um anfiteatro onde se realizam determinadas atividades ligadas sobretudo à apresentação de performances artísticas.

II.2. Os alunos

A maioria dos alunos que frequenta a escola reside no bairro dos Olivais Sul, sendo que quase todos os restantes habitam em bairro adjacentes, como o bairro dos Olivais Norte e o bairro de Chelas.

O nível socioeconómico das famílias dos alunos é bastante heterogéneo, sendo que a maioria pertence a famílias com poucos recursos, pertencente à classe média-baixa.

II.3. A sala de Educação Musical

Para a prática da Educação Musical a escola tem duas salas, M1 e M2, localizadas no pavilhão 4, que é o último e mais distante da entrada da escola.

Ambas as salas estão insonorizadas e têm amplas janelas dando possibilidade de receber bastante luz natural.

Cada uma das salas tem as cadeiras e mesas dispostas em U, sendo que contém ainda uma série de mesas e cadeiras na zona interior dessa disposição. Esta disposição permite um excelente contacto visual com a turma toda e também entre os alunos.

Ambas as salas têm material apropriado para a prática musical: um teclado digital de bastante qualidade, um quadro branco, um quadro pautado, um sistema de som com colunas, mesa de mistura, amplificador, leitor de CD e DVD, um computador, um *datashow*, e alguns instrumentos musicais e aparelhos sonoros indicados para a prática musical de estilo pop/rock.

Existe ainda um instrumental Orff bastante completo que se situa num compartimento intermédio anexo às duas salas de música.

III. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO

Este capítulo diz respeito às aulas observadas e lecionadas no 3º Ciclo, contemplando aspectos como a caracterização da turma, metodologias e estratégias aplicadas nas aulas observadas. Descrevem-se ainda as atividades realizadas e estratégias utilizadas nas aulas lecionadas, bem como uma reflexão crítica sobre o trabalho efetuado com a turma.

III.1. Caracterização da turma 5º6ª

A turma do quinto ano tinha a Direção de Turma atribuída à professora Marta Esteves e era constituída por 31 alunos (12 raparigas e 19 rapazes), com média de idades entre 11 e 13, havendo dois alunos com 14 e 15 anos.

A turma tinha alguns elementos com problemas de comportamento, destacando-se um deles com dificuldades de concentração acrescidas, sendo muitas vezes necessário uma atenção especial da parte da professora Marta. Por três vezes testemunhou-se a presença de elementos do conselho pedagógico e da psicóloga por razões de indisciplina.

As aulas de Educação Musical funcionavam em dois tempos letivos de 45 minutos consecutivos, sendo na prática um tempo letivo de 90 minutos, à quinta-feira, das 13h30 às 15h.

III.2. Aulas observadas

O fato de ter assistido ao exercício da profissão docente de Educação Musical em contexto real permitiu-me fazer aprendizagens que de outra forma não seriam possíveis. Permitiu-me também conhecer as dinâmicas existentes no seio do tecido social da turma, fazendo com que a minha preparação para realizar o meu trabalho pudesse ser mais sólida e confiante. Assisti às aulas da professora Marta Esteves, e da minha colega de estágio – Catarina Batista, com uma turma de 2º ciclo, do 5º ano de escolaridade.

A turma revelava sempre um comportamento bastante agitado no início da aula trazendo um pouco do ambiente exterior à sala de aula consigo. Durante este período de agitação a professora Marta Esteves, na sua função de diretora de turma, tentava resolver problemas que se ligavam com o comportamento inadequado que a turma

exibia constantemente durante o leccionamento das restantes disciplinas do currículo escolar.

Seguindo-se esse momento de agitação e resolução de problemas alheios ao ensino da música, as aulas da professora Marta começava-se com um momento dedicado às atividades de aprendizagem sequencial, através do ensino de padrões tonais e rítmicos, de forma oral e auditiva, de acordo com a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de E. Gordon. A realização destes exercícios foi feita de acordo com os princípios reiterados por Gordon (2000), segundo o qual a aprendizagem da música deve ter conta o desenvolvimento do indivíduo. Para Gordon, a aprendizagem de conteúdos musicais acontece de forma sequencial, passando pela aquisição de diversas competências, através de processos de discriminação e inferência, tendo em vista o desenvolvimento do processo de audição – capacidade cognitiva que possibilita pensar musicalmente e compreender a linguagem musical de forma significativa. Os alunos da turma observada aprendiam os conteúdos musicais abordados através de processos de discriminação ao nível oral e auditivo. Os conteúdos tonais abordados foram os modos maior e menor harmónico, e os conteúdos rítmicos abordados foram a métrica binária e ternária. O procedimento utilizado pela professora Marta Esteves começava com o estabelecimento de um contexto, tonal ou rítmico (conforme os conteúdos a trabalhar), passando depois a cantar ou entoar padrões dos respetivos contextos para a turma. No momento seguinte pedia-se de forma individual a um conjunto de alunos para imitarem esses padrões. Durante as aulas que observei a única competência abordada fazia parte da aprendizagem por discriminação, situada no primeiro nível – oral-auditivo, em que a sílaba neutra é utilizada para a comunicação musical.

A segunda parte da aula baseava-se no manual de educação musical – *100% Música*, e desenvolviam-se vários tipos de exercícios, com preponderância para a prática auditiva e interpretativa, sobrando pouco espaço para o campo da experiência musical em torno da criação e experimentação. O manual dispõe ainda de um CD que serve de suporte de acompanhamento musical para acompanhamento da realização de exercícios de interpretação de materiais musicais por parte dos alunos durante o tempo de aula, estando também disponível um recurso virtual através de um site na internet (http://www.musica5.te.pt/100_musica_multimedia.html) onde o trabalho realizado podia ser revisto e aperfeiçoado em casa.

As atividades de aprendizagem e prática musical que aconteceram na sala de aula durante a minha observação consistiam sobretudo na aprendizagem da notação musical convencional, a par de aprendizagens de outros elementos musicais como a Altura, ou a Intensidade. A aprendizagem dos conteúdos musicais fez-se através da leitura de definições escritas no manual, e através da prática interpretativa de exemplos musicais simples, onde a utilização da percussão corporal consistia numa das principais formas de interpretação musical. A par da aprendizagem da notação e dos conteúdos, realizou-se a aprendizagem do instrumento de sopro flauta de bisel. A utilização da voz cantada também fez parte das atividades, sendo que a aprendizagem de canções fazia-se de forma informal, através da audição dos materiais contidos no CD que acompanha o manual.

III.3. Aulas observadas: reflexão crítica

Ao refletir sobre aquilo que tive oportunidade de observar, cheguei a algumas conclusões menos positivas, que sublinham sobretudo as dificuldades que se apresentam hoje em dia, na prática docente do ensino da música, dentro do contexto do ensino genérico. Um dos aspetos que se destaca diz respeito à enorme quantidade de alunos (31) que fazia parte da constituição da turma. Como consequência disso passo a referir o insólito da necessidade de sentar 3 alunos na mesma mesa devido à falta de espaço, para além da dificuldade por parte da professora em gerir com qualidade o processo de ensino-aprendizagem nestas condições. Outro obstáculo à prática docente com qualidade está relacionado com a revisão curricular, de acordo com o Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de Agosto, que consistiu em reduzir o tempo letivo da Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico, tendo como consequência o aumento do número de turmas sob leção da professora Marta Esteves, de forma a poder continuar a ter um horário completo. Lança-se a questão de que tipo de ensino poderá fazer um docente quando este tem sob sua responsabilidade uma quantidade de turmas que pode pôr em risco a qualidade do seu trabalho. Não cabe aqui discorrer sobre essas questões bastante importantes, ficando apenas uma indicação da minha indignação para com aquilo em que me parece se estar a transformar a escola.

Uma outra reflexão sobre as aulas observadas diz respeito às metodologias e técnicas de ensino da música. A metodologia de ensino observada foi baseada sobretudo no manual *100% Música* que contém em si uma pedagogia implícita. Nas atividades observadas depreendeu-se que o manual tem por base uma filosofia de ensino, onde não

parece estar presente o princípio segundo o qual o ensino da música deve estar alicerçado na experiência sensorial prévia ao conhecimento racional (“*sound-before-symbol*”). A filosofia dos métodos ativos de ensino da música proposta por diversos pedagogos do século XX (Dalcroze, Kodaly, Orff) transparece nalgumas das propostas do manual, no entanto, os conteúdos musicais foram ensinados através da sua vivência em simultâneo com a sua compreensão teórica. Observou-se, por exemplo, a prática da percussão corporal, através de exercícios similares aos que aparecem na proposta metodológica de Orff. Observou-se também os princípios dessa metodologia na aprendizagem da flauta de bisel, que passou pela interpretação de materiais musicais em modos pentatónicos. Já em relação ao ensino de canções que faziam parte do manual utilizado, observou-se que esses materiais são totalmente inadequados, porque não têm em conta o nível de desenvolvimento das competências tonais ou rítmicas dos alunos da turma. O fato da professora ter uma postura menos ativa, e não utilizar a voz no ensino de canções também se julga ser um procedimento menos musical.

III.4. Aulas lecionadas: planificações diárias

Para as aulas dadas à turma do 5ºano tentou-se dar alguma continuidade aos conteúdos abordados durante as aulas que assisti, e utilizaram-se dois exemplos musicais de características diversificadas, pertencentes a universos sonoros distintos.

A primeira parte do trabalho ocupou as primeiras três aulas e foram dedicadas à obra musical *Boléro*, uma peça constituída por um único movimento, originalmente composta para um ballet. Foi criada pelo compositor francês Maurice Ravel, e trata-se de um exemplo proveniente do campo da música erudita do século XX, de caráter moderno. Trabalhou-se de forma teórico-prática diversos elementos básicos da música.

A segunda parte do estágio ocupou as restantes duas aulas e foi dedicado a uma canção portuguesa – *Canção dos Abraços*, incluída no trabalho discográfico intitulado *Os Amigos do Gaspar*, do cantor e autor Sérgio Godinho, Nesta fase o trabalho tornou-se totalmente prático, e pretendeu-se integrar algumas das aprendizagens feitas a partir do trabalho precedente.

O Anexo A contém as planificações das 5 aulas dadas, e o Anexo C contém as partituras das obras musicais abordadas, assim como o arranjo da minha autoria da canção *Canção dos Abraços*, que se realizou com o intuito de ser interpretado pela turma.

Decidiu-se começar por trabalhar conteúdos referentes aos elementos básicos da música através do visionamento de um DVD pertencente a uma coleção – *Les Clefs de L’Orchestre*, cujo 2º volume é dedicado à obra *Boléro*, do compositor francês Maurice Ravel. O grande mentor deste trabalho é Jean-François Zygel que, juntamente com a Orchestre Philharmonique de Radio France dirigida por Kazushi Ono, abordam diversos aspetos dessa obra de Ravel com o intuito de oferecer uma audição guiada a um público generalista. Achou-se que o visionamento deste DVD poderia ser do interesse dos alunos, visto que os conteúdos musicais elementares são abordados de uma forma bastante interessante, clara, e ligados à prática musical. Ao longo do visionamento do DVD faz-se uma tradução livre da língua francesa devido à inexistência de legendas. Passo a descrever em seguida o conteúdo do DVD que fornece uma clara indicação daquilo que foi o trabalho realizado.

Jean-François Zygel começa por fazer uma introdução ao compositor, e à obra em questão, fazendo uma ponte com a História da Música. Começa por abordar o elemento mais característico desta obra musical – o motivo rítmico que percorre toda a obra musical.



Figura 1 – Motivo rítmico de Boléro

Aproveitou-se o conhecimento desse elemento e introduziu-se à turma o conteúdo musical ligado ao elemento Forma denominado ostinato. Trabalhou-se esse conceito através de uma atividade prática de caráter rítmico, que retive numa oficina prática intitulado *Aqui toca-se Mozart*, liderada pelo músico David Harisson (incluída no programa educativo do Centro Cultural de Belém – Fábrica das Artes, em 2012), e que vim a chamar de “Ostinatos Gastronómicos”, que passo a explicar. A sua realização consistiu em pedir a três ou quatro alunos para referirem algo que gostassem de comer, utilizando a técnica da prosódia para tornar esse alimento num ostinato rítmico. Após a construção de diversos ostinatos procedeu-se à sobreposição de diversos “alimentos rítmicos”, criando-se um excerto musical constituído por “texturas gastronómicas”. A atividade teve por base uma prática musical fundamentada na metodologia Orff, onde a

prosódia é utilizada como técnica para vivenciar o elemento musical do ritmo. O procedimento foi o seguinte:

1. Todos os alunos praticaram, em conjunto, cada um dos ostinatos para uma perfeita interiorização dos aspectos rítmicos;
2. A turma foi separada em dois conjuntos, cada um deles entoando um ostinato diferente, de forma a criar uma textura com duas camadas rítmicas;
3. A turma foi separada em 3 conjuntos, cada um deles entoando um ostinato diferente, de forma a criar uma textura com três camadas rítmicas;
4. A turma foi separada em 4 conjuntos, cada um deles entoando um ostinato diferente, de forma a criar uma textura de quatro camadas rítmicas;
5. Sempre que necessário eu auxiliava um dos grupos que pudesse estar mais desfasado ritmicamente;

Ostinatos Gastronómicos

The image shows a musical score titled "Ostinatos Gastronómicos" for four students (Aluno 1 to 4). The score is written in common time (C) and consists of two systems. Each student has a specific rhythmic pattern and lyrics. Aluno 1 has a dotted quarter note followed by an eighth note, with lyrics "Ba-ta-ta fri-ta". Aluno 2 has a quarter note followed by an eighth note, with lyrics "Cho-co-la-te". Aluno 3 has a quarter note followed by an eighth note, with lyrics "Pi-za". Aluno 4 has a quarter note followed by an eighth note, with lyrics "Ham". The score is divided into two systems, with the second system starting with a measure rest for the first student. The lyrics for the second system are "bur-guer" and "Ham-bur-guer".

Figura 2 – Ostinatos Gastronómicos

Zygel aborda as questões da dinâmica musical, conteúdo de maior importância na obra *Boléro*, cuja interpretação parte de uma intensidade *molto pianissimo*, perto do

silêncio, até ao final em que a orquestra toca com o seu máximo poder sonoro numa intensidade *molto fortissimo*. Um dos pontos interessantes da abordagem ao elemento musical Intensidade é o exemplo musical dado pela orquestra, permitindo uma comparação entre a dinâmica crescente original, e uma dinâmica contrária, em movimento decrescente. Nesse exemplo a orquestra toca apenas o ostinato principal, percorrendo a crescente intensidade da obra, e logo de seguida exemplifica o contrário – começando com intensidade fortíssima e diminuindo para intensidade pianíssima. Outro aspeto relativo à intensidade que é abordado, é o equilíbrio das diferentes intensidades entre instrumentos, que realizam o acompanhamento e melodia, cuja justificação musical se encontra na possibilidade de uma audição perfeita de todas as partes intervenientes. Neste ponto da obra, aparece o elemento Textura.

Questões de textura são então abordadas dando conta da imensa diversidade que está patente na orquestração e nos arranjos que Ravel utiliza nas diferentes combinações de instrumentos que fazem o acompanhamento e melodia. Estas combinações vão desde a melodia interpretada a solo, por alguns instrumentos de sopro, até à combinação de instrumentos de diversas famílias que interpretam a melodia em diversas combinações harmónicas. O trabalho de edição musical neste excerto é excelente, conseguindo recortar as imagens dos diversos intervenientes, colocando-os num mesmo plano de imagem, possibilitando assim visualizar apenas os instrumentos pertinentes.

Para frisar melhor o conceito de textura musical apresentou-se um site na internet intitulado *incredibox*, (<http://www.incredibox.com/v2/#>) cujo objetivo é proporcionar a possibilidade ao utilizador de manipular um conjunto de bonecos com finalidades musicais. Cada boneco reproduz um ostinato vocal de carácter rítmico ou melódico, ligado ao estilo *beatbox*. O objetivo é fazer música optando por combinar diversos bonecos (até sete em simultâneo), apelando assim à criação musical através da manipulação do elemento Textura.

Um outro elemento musical da obra de Ravel abordado por Zygel é a Forma, explicando como a obra está organizada em dois grandes blocos melódicos – A e B, e que cada um destes é repetido duas vezes. Aliada a esta explicação da forma, a orquestra vai fazendo ouvir a organização e escolha de instrumentação em cada um destes blocos melódicos. Faz uma ponte para as influências musicais presentes nas

melodias de *Boléro*, decorrentes de elementos nacionalistas da música provida de Espanha, e da música proveniente dos Estados Unidos da América – o Jazz.

Uma das noções interessantes que acompanha a abordagem da compreensão da obra é a possibilidade de ouvir diversas interpretações de *Boléro*, em diversos estilos musicais diferentes, dando a conhecer processos de transformação musical. Isto é possível devido à técnica pianística virtuosa de Zygel.

Uma das questões pertinentes para o uso deste DVD é também a oportunidade de proporcionar um contato com os instrumentos da orquestra sinfónica, cuja visualização e audição é bastante boa devido à qualidade da edição de vídeo. Sabendo que uma das unidades temáticas do manual de Educação Musical utilizado pela turma tratava exatamente disso, foi sugerido aos alunos que olhassem para esse bloco de conteúdos. O DVD acaba com a interpretação total da obra *Boléro*, acompanhada por Zygel, que informa o espetador com sinais que vão remetendo para o tema A e B, e para os diferentes instrumentos que vão tocando a melodia em cada momento (exemplo: um cartão vermelho com oboé de amor escrito significa que este instrumento toca a melodia A; um cartão azul com trombone escrito significa que este instrumento toca a melodia B).

Ao longo das aulas que abordaram *Boléro*, ofereceram-se audições de interpretações diferentes da obra, através do *youtube*. Escutou-se uma interpretação em guitarra folk, de Sungha Jung (<https://www.youtube.com/watch?v=OaU0C87P4AM>), e uma interpretação em três pianos, de Bernardo Sasseti, Mário Laginha, e Pedro Burmester (<https://www.youtube.com/watch?v=czjIWRUUjql>).

A segunda parte do meu trabalho com a turma do 5ºano baseou-se numa canção intitulada *Canção dos Abraços*, pertencente ao compositor e cantor Sérgio Godinho. Recorreu-se a esta canção porque, para além das suas características musicais serem pertinentes, o conteúdo do texto também é, de alguma forma, apropriado, pois remete para o mundo dos afetos positivos, que na minha opinião é necessário sublinhar não só, mas sobretudo nesta fase da vida dos alunos.

Do ponto de vista musical é um exemplo pertinente porque a sua sintaxe tonal baseia-se no modo eólico, oferecendo assim uma oportunidade para usufruir de

conteúdos musicais menos comuns. Ao mesmo tempo promoveu uma experiência musical auditiva contrastante com a anterior.

Para esta canção decidiu-se fazer um arranjo (Anexo C) que incluísse alguns elementos que foram abordados no DVD visionado nas três primeiras aulas. O arranjo da canção incluiu duas secções pensadas para o trabalho que esta turma teria capacidades para realizar. Ambas as secções foram inspiradas em técnicas utilizadas na metodologia Orff. A primeira secção incluiu um arranjo para ser interpretado vocalmente *a cappella*, baseada numa textura dupla. Essa textura constitui-se por um ostinato com um movimento melódico entre as notas fundamentais das harmonias, funcionando como acompanhamento, e pela melodia da canção. A segunda secção criada incluiu um arranjo melódico para flauta de bisel, criando uma secção intermédia na canção. A inclusão desta secção instrumental adveio da vontade de dar continuidade ao trabalho realizado pela professora Marta Esteves, que se focava no presente momento no ensino da flauta de bisel. Desta forma os conteúdos de textura, forma, ostinato, e orquestração, puderam ser vivenciados no plano da interpretação musical, favorecendo também a utilização da voz como ferramenta de compreensão de conteúdos musicais.

Ensinou-se a canção através da estratégia todo-partes-todo, que consiste, primeiramente, em fazer ouvir várias vezes a canção completa. No momento seguinte ensinou-se cada frase musical até à sua interiorização pela totalidade dos alunos. Para terminar voltou-se a juntar todas as partes e cantou-se a canção na sua totalidade. Havendo dúvidas nalguma parte da canção voltava-se a insistir na passagem problemática, seja esta de carácter melódico ou rítmico. Decidiu-se, com o objetivo de ajudar os alunos a cantar a canção de forma mais afinada, incluir técnicas de ensino musical preconizadas na TAM de E. Gordon, mais precisamente através da audição e do canto de padrões tonais. Tomou-se esta decisão, não só porque a professora Marta Esteves fazia uso desta abordagem nas suas aulas, mas porque foi um dos aspetos fulcrais do trabalho realizado durante o mestrado. Cantou-se em primeiro lugar a canção, de forma a estabelecer um contexto tonal (modo aeólico), e cantaram-se seguidamente padrões tonais de aculturação e imitação desse contexto. Voltou-se a cantar a canção, procedendo-se depois ao ensino das diversas frases musicais. Desta forma pode-se trabalhar a audição e o canto de aspetos tonais importantes no contexto da canção, como a função tónica e dominante, que para além de serem as funções tonais

implícitas na melodia, são também as duas funções mais importantes para estabelecer a sintaxe tonal no pensamento musical dos alunos.

Um dos aspetos que se decidiu incluir no estágio foi a apresentação de diversos instrumentos musicais. Levou-se um instrumento diferente em cada aula, que foi apresentado no início de cada aula, incluindo-se algumas noções de organologia, e interpretando-se algum material musical no instrumento. Essa foi uma forma de poder aumentar o entusiasmo dos alunos, e dar início à aula com um bom nível de motivação. Os instrumentos apresentados foram o saxofone alto, o clarinete baixo, a guitarra folk de 12 cordas, a concertina, e alguns instrumentos menos convencionais, construídos por mim. Com alguns desses instrumentos fez-se uma ponte para os conteúdos abordados na sala de aula. No saxofone alto interpretou-se melodias da obra *Boléro*, na guitarra Folk interpretou-se a canção *Canção dos Abraços*, com a concertina fez-se um pequeno exercício de audição para distinguir tonalidades – o modo menor e o modo maior. Este último momento foi proporcionado de forma a estar em consonância com o trabalho feito pela professora Marta Esteves, que, como já foi referido, abordava a discriminação entre os dois modos.

O último momento do meu estágio foi dedicado ao ensaio do arranjo da canção de Sérgio Godinho para realizar uma gravação, com o intuito de devolver o trabalho aos alunos para sua própria apreciação. O CD anexo contém o registo auditivo da interpretação final do arranjo por mim realizado da canção *Canção dos Abraços*.

Outro dos aspetos do meu estágio foi a utilização da internet enquanto ferramenta que possibilitasse a audição de música, ou visualização de performances musicais, que fossem pertinentes para a o trabalho feito em sala de aula. Para além das utilizações mencionadas anteriormente, serviu também para realizar a audição da versão original da canção de Sérgio Godinho, através do site *youtube* (<http://www.youtube.com/watch?v=DXzN1O1XOWA>).

Outro dos vídeos visionados através do *youtube* (https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=0VqTwnAuHws) foi a performance de um grupo de músicos que, utilizando um piano como instrumento principal, interpretam uma canção de um grupo musical sobejamente conhecido pelos alunos da faixa etária da turma. A performance em causa pareceu ser interessante e pertinente porque se tratava de uma interpretação de material musical que os alunos

conheciam muito bem, que propunha uma recriação desse material muito bem conseguida, exemplificando assim um possível processo de transformação musical, semelhante ao que já tinha sido abordado aquando da visualização do DVD sobre a obra de Ravel.

Para fazer uma ponte com as questões abordadas acerca do timbre e da orquestração, apelou-se à visualização de um vídeo através do *youtube* (<http://www.youtube.com/watch?v=hpfYt7vRHuY>), cuja música é feita utilizando um conjunto de timbres não convencionais, a partir de fontes sonoras do quotidiano. Neste caso trata-se de um conjunto de músicos que decidiram explorar as possibilidades sonoras dos vegetais.

III.5. Aulas lecionadas: reflexão crítica

A minha reflexão sobre o trabalho realizado com a turma de 5ºano pretende salientar os aspetos positivos e menos positivos da minha experiência. Considero que realizei um trabalho muito satisfatório, proporcionando aos alunos desta turma, aprendizagens diversas e momentos de bastante alegria.

O enquadramento do meu trabalho no currículo nacional do ensino básico, remete para diversas competências essenciais, organizadas em torno das três áreas mencionadas: perceção sonora e musical, culturas musicais nos contextos, e interpretação e comunicação.

Começando pelos aspetos positivos, destaco em primeiro lugar o fato de ter proporcionado uma experiência musical diversa, através da utilização de dois exemplos musicais (*Boléro* e *Canção dos Abraços*) com características contrastantes, quer nos conteúdos tonais e rítmicos, quer no estilo musical. Como já foi referido, a obra *Boléro* utiliza métrica ternária, e as suas melodias apresentam-se no modo maior e modo frígio, provindo do universo da música erudita do início do século XX. A canção de Sérgio Godinho é um exemplo do estilo musical folk, utiliza métrica binária e as suas melodias apresentam-se no modo eólico. Salvuaguarda-se que a referência ao modo eólico não deve ser considerada absoluta, uma vez que o grau musical que confere a sua identidade tonal (6º grau) não está presente na melodia nem no arranjo musical que propus.

Um aspeto menos positivo do meu trabalho refere-se à não inclusão de atividades de movimento, tendo em conta a sua importância para uma aprendizagem

musical que se queira completa. A decisão está relacionada com a minha menor experiência, na altura, nessa área pedagógica. Para além desse aspeto existe outra justificação de ordem logística para não ter optado por estratégias nessa área, relacionada com a falta de condições da sala de aula.

IV. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 3º CICLO

Este capítulo diz respeito às aulas observadas e lecionadas no 3º Ciclo, contemplando aspetos como a caracterização da turma, metodologias e estratégias aplicadas nas aulas observadas. Descrevem-se ainda as atividades realizadas e estratégias utilizadas nas aulas lecionadas, bem como uma reflexão crítica sobre o trabalho efetuado com a turma.

IV.1. Caracterização da turma 7^o5^a

A turma do sétimo ano era constituída por 27 alunos (18 raparigas e 9 rapazes), com média de idades entre os 12 e os 15 anos de idade, havendo um aluno com 16 anos. Esta turma apresentava alguns problemas de comportamento, sobretudo ligados à falta de pontualidade e à dispersão da atenção.

A utilização de manual escolar não era obrigatória, sendo apenas obrigatório a aquisição de uma flauta de bisel. No entanto, nem todos os alunos traziam este instrumento para a sala de aula, fazendo com que a utilização da mesma para certas atividades da sala de aula se tornasse problemática.

IV.2. Aulas observadas: metodologias, aprendizagens e avaliação

A observação das aulas lecionadas ao 7^o5^a foi problemática devido ao funcionamento da disciplina no âmbito do 3º ciclo. No momento em que se deu início ao estágio ocorreu uma mudança na turma entre os alunos que frequentavam a disciplina e os alunos que frequentavam a outra opção curricular. Isto quer dizer que os alunos da turma que participaram no estágio eram desconhecidos. Um outro problema deu-se devido à falta de ajustamento dos horários entre o período em que eram lecionadas as aulas do 3º ciclo, e o período do meu trabalho pessoal, dificultando a possibilidade de presenciar as aulas de forma ideal. No entanto, consegui assistir às aulas da minha colega de estágio Catarina Batista.

As aulas da minha colega Catarina decorreram com tranquilidade e foram bastante diversificadas nos conteúdos musicais, estratégias de ensino, e prática musical. O seu trabalho consistiu sobretudo na transmissão de conhecimento ligado à área das ciências musicais, fazendo referências à área de conhecimento da História da Música e à Organologia. As experiências abrangidas realizaram-se na área dos seguintes

organizadores: interpretação e comunicação; percepção sonora e musical; culturas musicais nos contextos.

IV.3. Aulas observadas: reflexão crítica

As aulas observadas revelaram-se bastante interessantes, no sentido em que me proporcionaram a hipótese de observar a turma e a sua dinâmica de funcionamento, e ao mesmo tempo, a possibilidade de observar o trabalho da minha colega de estágio, que optou por uma metodologia de carácter diverso do meu.

IV.4. Aulas lecionadas: planificações diárias

O trabalho realizado com a turma do 7ºano foi em torno do processo de composição musical. Tendo em conta que as orientações curriculares para o 3º ciclo do ensino básico, definidas pelo documento emanado para o efeito (ME/DEB, 2001) contemplam uma escolha da parte do professor entre diversos temas, decidiu-se desenvolver um trabalho na área da composição, não só para contrabalançar com o trabalho da colega de estágio, que era de cariz menos ativo, mas também para motivar os alunos na criação e realização de material musical que fosse, de alguma forma, também da sua autoria. Ao mesmo tempo, tendo em conta que estes alunos já passaram por diversas experiências musicais no contexto da disciplina de Educação Musical durante a sua frequência do 2º ciclo, pareceu adequado ao nível dos conhecimentos e competências musicais que estes alunos supostamente adquiriram, proporcionar-se uma experiência que lhes permitisse a manipulação de todas essas aquisições. Teriam assim a possibilidade de demonstrar o conhecimento adquirido, tal como, partindo desse conhecimento, dar azo a uma experiência que se pretendesse criativa e gratificante.

O trabalho que se decidiu desenvolver com estes alunos pretendeu ser teórico e prático, fazendo-se uma revisão dos grandes conceitos musicais, para depois serem aplicados de forma prática na composição de uma canção. Tendo em conta a definição deste objetivo, consultaram-se diversos manuais escolares de Educação Musical dos 5º e 6º anos, fazendo-se um levantamento dos conteúdos de todas as unidades didáticas apresentadas, dividindo-se os momentos do estágio tendo em conta esses conteúdos. Em todas as aulas realizadas abordou-se de forma teórica os elementos, com o intuito de se fazer uma revisão desses mesmos elementos, e utilizaram-se exemplos musicais diversos, através da ferramenta de internet *youtube*, para tornar os conhecimentos abordados mais concretos. No final de cada aula pretendeu-se sempre fomentar o

processo de criação musical através de exercícios simples, onde se tentou proporcionar aos alunos momentos de aplicação e demonstração daquilo que fora abordado. Estes pequenos exercícios de composição tiveram também como objetivo a preparação de uma composição musical final. Através das propostas de atividade que se realizaram, alinharam-se algumas contribuições que vieram a integrar a composição final. De forma a poder tornar o processo que decorreu mais explícito, organizou-se o presente texto em cinco subsecções correspondendo a cada uma delas uma aula. No Anexo B apresentam-se as planificações das 5 aulas dadas.

Para propor a aprendizagem da composição, achou-se a necessidade de construir uma metodologia que pudesse, passo a passo, conduzir a turma a um resultado final, o mais completo possível. A partir dos elementos que se retiraram das unidades didáticas dos manuais de Educação Musical do 2º ciclo estruturaram-se as aulas de forma a poderem ser trabalhados os conteúdos musicais, no sentido da sua compreensão e manipulação, em prol da criação musical. Na metodologia de composição criada e utilizada, decidiu-se desenvolver o trabalho em torno apenas de elemento musical de cada vez, de forma isolada, com o intuito de permitir uma compreensão mais clara e focada. No entanto, sabendo que uma abordagem dos elementos musicais descontextualizada pode gerar alguma confusão, propuseram-se atividades onde os elementos já trabalhados foram conjugados, de forma a proporcionar-se a sua contextualização de forma mais musical, apelando-se à criação de pequenas composições musicais.

Devido ao facto do conhecimento musical transmitido ao longo do 2º ciclo se basear bastante na aprendizagem da notação musical convencional, decidiu-se centrar uma parte da metodologia na sua utilização. Desta forma permitia-se aos alunos a perseveração do seu trabalho, possibilitando-lhes a sua recuperação de forma precisa ao longo das aulas. Outra das vantagens em utilizar a notação convencional prendeu-se com o fato de proporcionar uma oportunidade de recordar esse conhecimento.

IV.4.1. 1ª Aula

Na primeira aula começou-se por ter uma conversa informal sobre as intenções de trabalho a ser realizado, abordando-se o tema da composição e da revisão de conteúdos necessária para o processo em vista. Apelou-se aos alunos para dizerem quais os elementos musicais que se recordavam de ter aprendido durante os anos anteriores.

Perscrutou-se também junto dos alunos que significado teria para eles a vivência criativa de compor música. Esta primeira abordagem servia sobretudo para introduzir o mote de trabalho que iria ser feito durante as próximas aulas, e para se ficar a saber qual o ponto de partida em relação aos conhecimentos musicais dos alunos, assim como as suas expetativas em torno da composição musical.

Começou-se por abordar em primeiro lugar o elemento musical do ritmo. A escolha deste primeiro passo em torno do elemento rítmico deveu-se ao fato de, na metodologia idealizada, ser essencial para a estruturação do restante trabalho. Para começar o trabalho deste elemento, decidiu-se notar a existência de práticas musicais que se centram exclusivamente em elementos rítmicos. Para espreitar a curiosidade dos alunos e centrar o tema da aula apelou-se à visualização de um vídeo que demonstra uma prática musical tradicional no Japão – Koto, onde o elemento musical do ritmo é preponderante (<http://www.youtube.com/watch?v=8zSa6Zz2Zrs>).

No momento seguinte fez-se uma revisão de conteúdos em torno do elemento musical Ritmo. Começou-se por fazer alusão a alguns conceitos de forma mais teórica, como a pulsação, a métrica, e noções ligadas à notação musical convencional, como o compasso e as figuras rítmicas. Em relação a todos estes conteúdos, abordaram-se apenas as suas variantes mais elementares, de forma a proporcionar-se uma manipulação criativa mais simples e eficaz.

Foram propostos diversos exercícios de composição com os elementos rítmicos abordados. Nestes exercícios pediu-se aos alunos que se voluntariassem para criar conjuntos de organizações rítmicas que seriam escritas no quadro da sala de aula. A proposta de atividade consistiu na criação de ostinatos rítmicos, utilizando compassos de métrica usual binária e ternária, e figuras rítmicas associadas a funções rítmicas básicas. O objetivo desta proposta prendeu-se com o intuito de verificar os conhecimentos dos alunos. A partir destas pequenas invenções construiu-se uma pequena peça, composta através da sobreposição de ostinatos rítmicos.

Para a sua interpretação final decidiu-se recorrer ao corpo como fonte sonora. Exemplificaram-se algumas possibilidades de exploração tímbrica do corpo através de uma performance pessoal, e da visualização de um vídeo onde a percussão corporal é um elemento primordial – (<http://www.youtube.com/watch?v=Guc4Jk9IKYo>).

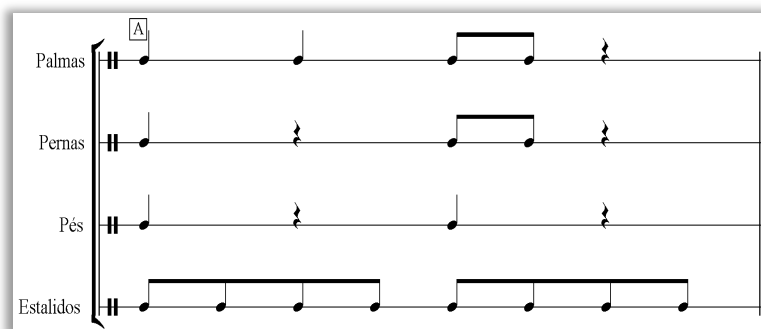


Figura 3 – Ostinatos rítmicos

IV.4.2. 2ª Aula

Na aula seguinte deu-se continuidade ao trabalho feito sobre o elemento Ritmo, adicionando-se mais dois elementos – Forma e Timbre. De certa forma, algumas noções de Timbre e Forma já tinham sido desenvolvidas na aula anterior, aquando da utilização do ostinato (Forma), e da escolha dos níveis de percussão corporal (Timbre) para interpretar os ostinatos rítmicos criados pelos alunos. A decisão de dar continuidade ao trabalho de composição com estes dois elementos prendeu-se com a necessidade da criação musical se submeter aos princípios de organização estrutural musical, através do elemento Forma, e de continuar a desenvolver a musicalidade do trabalho realizado na aula anterior, através da sua transposição para instrumentos de percussão, veiculando desta forma conteúdos musicais associados ao elemento Timbre.

De forma a motivar e inspirar os alunos começou-se por dirigir a sua atenção para dois vídeos que apelam ao uso de timbres sonoros menos convencionais. Os dois vídeos retratam artistas musicais que desenvolveram formas organizadas de fazer música com materiais não-musicais. Num dos casos trata-se da exploração tímbrica de uma árvore (<http://www.youtube.com/watch?v=fY-ZoVMwGKM>), e no outro caso de um excerto de um filme *Sound of Noise*, cujo grupo de percussionistas realiza a exploração musical do ponto de vista rítmico e tímbrico, de elementos existentes na cidade. Nesse excerto, as fontes sonoras utilizadas são uma autoestrada, uma viatura, e uma bateria (<http://www.youtube.com/watch?v=Qct3nBWINTA>).

Os conteúdos musicais teóricos revistos nesta aula fizeram-se em torno do conceito musical Forma, abordando-se assim a noção de repetição e contraste, forma binária, ternária, e rondó. Sobre o conceito Timbre fez-se a revisão da noção de fontes

sonoras convencionais e não convencionais, apelando-se aos vídeos que foram apresentados.

A proposta de trabalho para esta aula consistiu em criar uma nova secção musical constituída pela sobreposição de ostinatos rítmicos, à semelhança daquela que foi criada na aula anterior mas, com características contrastantes a essa. No passo seguinte juntaram-se as duas criações, escolhendo-se a forma binária para estruturar as duas secções

Para a orquestração dos dois excertos de música criados fez-se a utilização de instrumentos de percussão de altura indefinida que estavam disponíveis para utilização. Foi então concedido tempo para um período de exploração tímbrica dos instrumentos, e a sua subsequente escolha para orquestrar a composição. Para esta decisão ir ao encontro de uma interpretação com qualidades musicais conduziram-se as escolhas dos alunos de forma a evitar orquestrações que pudessem resultar em sonoridades incongruentes. Acrescentou-se ainda, por sugestão pessoal, um bordão musical interpretado pelas flautas de bisel na segunda seção da composição. Esta opção deveu-se ao fato de poder assim incluir todos os alunos na interpretação da composição, pois os instrumentos de percussão não eram suficientes para todos. Ao mesmo tempo acentuou-se o contraste existente entre as duas partes. Para o resultado musical poder ter uma maior duração decidiu-se que seria repetido duas vezes cada parte. Nesse momento aproveitou-se para fazer a revisão do símbolo da notação convencional de repetição.

No final da aula, à interpretação da criação musical dos alunos, juntou-se um pequeno tema melódico, de interpretação pessoal, ao piano eletrónico, de forma a tornar esse momento mais musical.

A

Flauta de Bisel

Piano

Pernas

Palmas

Pés

Estalidos

Detailed description: This musical score is for section A, marked with a box 'A'. It is in 4/4 time. The Flauta de Bisel part is mostly silent. The Piano part has a melodic line in the right hand and a harmonic accompaniment of chords in the left hand. The Percussion parts include Pernas (snare drum), Palmas (claps), Pés (feet), and Estalidos (shuffles). The Estalidos part has a steady eighth-note pattern.

2

B

5

FB

Pno.

PR

PL

P

EST

Detailed description: This musical score is for section B, marked with a box 'B'. It is in 4/4 time. The FB (Bass Drum) part has a steady quarter-note pattern. The Pno. (Piano) part is mostly silent. The Percussion parts include PR (snare drum), PL (claps), P (feet), and EST (shuffles). The EST part has a steady eighth-note pattern.

Figura 4 – Composição com Forma binária

IV.4.3. 3ª Aula

Na aula seguinte abordou-se a questão do conceito Altura e de alguns elementos melódicos. Abordou-se de forma teórica o conceito de escala musical, desenvolvendo-se algumas noções de construção de escalas. O exemplo prático que serviu para concretizar estes conhecimentos partiu de uma escala que os alunos já conheciam bem – escala do modo maior, com tonalidade Dó. Depois de compreendida a lógica interna da

constituição da escala maior deram-se a ouvir mais alguns exemplos de escalas de outros modos como, por exemplo, a escala do modo menor harmônico. A apresentação destas noções teóricas em torno de escalas teve como objetivo lançar a ideia de que a construção de melodias se poderia fazer partindo desses materiais musicais. Um dos objetivos desta aula foi a construção de uma melodia simples que se adequasse ao trabalho já feito nas aulas passadas.

Nessa altura sentia-se que a orientação do trabalho dos alunos deveria ir ao encontro de um resultado final mais concreto. Na revisão pessoal de aprendizagens realizadas em contexto de oficinas na área da música, aplicaram-se algumas ideias na construção da metodologia de composição. Foi necessário começar a organizar a estrutura básica na qual iria assentar o desenvolvimento da canção. Decidiu-se sugerir a inclusão de alguns conceitos musicais da música tradicional das ilhas de Java e Bali, conhecida como Gamelão. Para introduzir os alunos à prática do Gamelão sugeriu-se a visualização de um vídeo através do *youtube* (<http://www.youtube.com/watch?v=sZZTfu4jWcI>).

A oficina previamente realizada a nível pessoal ocorreu no Museu do Oriente e foi orientada por Elizabeth Davis. Aquilo que foi retirado dessa oficina para integrar na metodologia de composição relacionou-se com questões estruturais, mas também questões melódicas. Uma das formas mais elementares para estruturar a música no Gamelão é a utilização de um *balungan* (estrutura melódica básica de uma peça) funciona de forma circular, numa contagem de oito pulsações, onde a utilização do instrumento gongo serve para pontuar o final e início de cada seção, sendo tocado na última pulsação.

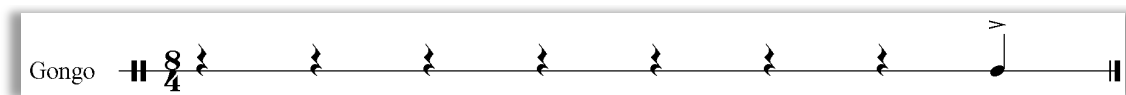


Figura 5 – Estrutura de oito pulsações inspirada no Gamelão

Com base na apropriação desta estrutura de oito pulsações construiu-se o esqueleto estrutural para a composição do elemento seguinte – a melodia. Para simplificar de forma prática o trabalho de composição da melodia por parte dos alunos decidiu-se incluir outro aspeto da música do Gamelão – o pentatonismo. Trabalhou-se em primeiro lugar na construção de uma melodia com base em cinco notas, passando-se posteriormente ao desenvolvimento de uma melodia mais completa. Explicitou-se,

então, o conceito de escala pentatônica com alguns exemplos de melodias que utilizavam este esquema melódico na sua gênese.

Para a criação de uma melodia propôs-se que esta se realizasse com algumas restrições. A primeira seria a adequação rítmica ao esquema de oito pulsações, ou seja, uma nota por pulsação. A segunda seria a utilização de notas apenas da escala pentatônica de Sol. No momento seguinte passou-se à construção da melodia. Neste passo decidiu-se utilizar uma técnica de construção aleatória, baseada em metodologias mais experimentais. Pediu-se a oito alunos que dissessem um número entre 1 e 6, revelando-se, depois, que cada um destes números resultaria numa nota da escala pentatônica. Construiu-se assim uma sequência de oito números, onde cada um deles teve um significado musical.

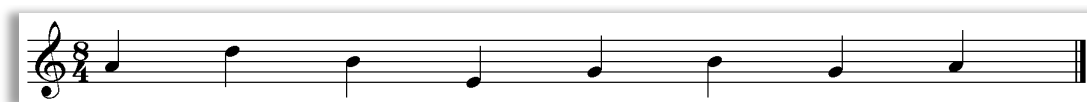


Figura 6 – Melodia pentatônica

Três foram as razões que conduziram à opção de criar uma melodia nestes parâmetros. A primeira prendeu-se com o fato de as escalas pentatônicas serem harmonizadas com técnicas simples, um trabalho que seria realizado na aula seguinte. A segunda razão era a limitação dos instrumentos utilizados em sala de aula. Os instrumentos de percussão de altura definida estão limitados nas suas possibilidades, limitando assim o leque de alturas sonoras. Uma última razão ligava-se à técnica dos alunos nos instrumentos em causa. A prática instrumental dos alunos era praticamente inexistente, e a flauta de bisel, por exemplo, exige alguma técnica para tocar ritmos melódicos mais complexos.

A aula terminou com a interpretação da melodia criada na flauta de bisel, e em alguns instrumentos de percussão com capacidade melódica – metalofones e xilofones.

IV.4.4. 4ª Aula

Na aula seguinte deu-se continuidade ao desenvolvimento do elemento melódico e foi abordado o elemento harmónico enquanto forma de acompanhamento musical.

Em relação ao desenvolvimento do elemento melódico, explicou-se aos alunos algumas técnicas de ornamentação melódica de forma a ser criada uma segunda melodia

a partir daquela que fora criada na aula anterior. Desta forma seria possível obter uma melodia mais rica, com um contorno musical mais suave e *cantabile* a partir de uma estrutura básica e ritmicamente estática. As duas técnicas de desenvolvimento melódico utilizadas com os alunos foram a ornamentação por notas de passagem, e a ornamentação através de ornatos superiores e inferiores. A partir desses conhecimentos foram feitas diversas tentativas de modificação da melodia pela turma, elegendo uma melodia final. No entanto, para evitar alguns aspetos melódicos onde os tipos de ornamentação mencionados não funcionariam, foram sugeridas algumas modificações. Nomeadamente, utilizou-se uma noção de arpejo harmónico descendente (si-sol-mi) na terceira pulsação, e apogiatura descendente (si) na segunda metade da sétima pulsação.



Figura 7 – Melodia com ornamentação

Esta melodia foi interpretada na flauta de bisel por um conjunto de alunos que tinham consigo esse instrumento.

No momento seguinte introduziram-se alguns conceitos relativos ao elemento musical da harmonia, em conjunto com algumas técnicas de acompanhamento. Desenvolveram-se algumas noções de acorde com três sons – tríade, a partir da noção de escala, desenvolvida na aula anterior. Explicitou-se a forma de construção de acordes, a partir da junção de três notas organizadas por intervalos de terceira, partindo da escala de Dó maior. Posteriormente fez-se uma ponte de ligação entre os aspetos harmónicos abordados e algumas técnicas de acompanhamento. As técnicas de acompanhamento mencionadas foram retiradas da metodologia Orff, utilizando-se instrumentos de percussão de altura definida, nomeadamente o bordão simples, e o arpejo. Sugeriu-se a prática de alguns exemplos a partir de Dó maior, pedindo-se a um aluno para tocar um bordão em Dó num metalofone baixo, e outro aluno para tocar um arpejo com as notas do acorde de Dó maior – dó, mi, e sol, num metalofone alto. Foram exploradas quatro versões possíveis.

The image shows a musical score for two metallophone parts. The top staff is labeled 'Alto Metallophone' and the bottom staff is 'Bass Metallophone'. Both are in 4/4 time. The Alto part is divided into four measures, each labeled 'bordão 1' through 'bordão 4'. Each measure contains a sequence of eighth notes. The Bass part consists of a single bass note (G2) in each measure.

Figura 8 – Técnica de bordão com arpejo

Para a criação de um acompanhamento da melodia baseado nestas duas técnicas sugeriu-se que os alunos usassem apenas um acorde. Deste modo estar-se-ia a simplificar a harmonia e o acompanhamento, obtendo no entanto, um resultado bastante musical. Quando se pensou nas hipóteses harmónicas da melodia que fora criada pareceu interessante poder criar um efeito modal a partir da utilização do acorde de Mi menor. Sugeriu-se em primeiro lugar a junção de um bordão com o arpejo, de forma a construir o arranjo passo a passo.

The image shows a musical score for two metallophone parts. The top staff is labeled 'Metalofone Alto' and the bottom staff is 'Metalofone Baixo'. Both are in 4/4 time. The Metalofone Alto part is a continuous eighth-note arpeggio. The Metalofone Baixo part consists of a single bass note (G2) in each measure.

Figura 9 – Bordão selecionado

No momento seguinte decidiu-se aproveitar a melodia pentatónica da aula anterior, servindo assim como uma outra textura de apoio à melodia principal. Sugeriu-se que fosse interpretada num instrumento mais agudo, por exemplo, um jogo de sinos. O resultado final começou por ser confuso devido ao timbre metálico dos três instrumentos utilizados. Para resolver esse problema decidiu-se substituir o metalofone alto por um xilofone alto. O resultado tornou a textura musical mais definida.

The image shows a musical score for three instruments. The top staff is labeled 'Jogo de Sinos', the middle staff is 'Xilofone Alto', and the bottom staff is 'Metalofone Baixo'. All are in 4/4 time. The Jogo de Sinos part is a pentatonic melody. The Xilofone Alto part is a continuous eighth-note arpeggio. The Metalofone Baixo part consists of a single bass note (G2) in each measure.

Figura 10 – Junção da melodia e acompanhamento

Por fim adicionou-se a melodia criada na aula, sendo esta interpretada na flauta de bisel.

The image displays a musical score for four instruments: Flauta de Bisel, Jogo de Sinos, Xilofone Alto, and Metalofone Baixo. The score is written in 8/4 time. The Flauta de Bisel part features a melodic line with a slur over the first two measures. The Jogo de Sinos part has a rhythmic accompaniment. The Xilofone Alto part has a rhythmic accompaniment. The Metalofone Baixo part has a rhythmic accompaniment. The score is presented in a single system with four staves.

Figura 11 – Junção das duas melodias e acompanhamento

Para tudo isto ser interpretado de forma sincronizada foi necessário utilizar o metrónomo e a notação convencional da composição no quadro, de forma a estabilizar o andamento da composição. De outra forma foi impossível conjugar as diferentes partes.

IV.4.5. 5ª Aula

A última aula foi dedicada à construção do texto, através de uma técnica de escrita criativa, e foi desenvolvido um último aspeto do elemento harmónico. Para a interpretação da canção foi decidido também a forma como organizaríamos as partes criadas na última aula. O último momento da aula foi dedicado ao ensaio da composição final para gravação e posterior audição e apreciação dos alunos.

Para a criação do texto usou-se uma técnica de escrita criativa sob influência da apresentação da primeira edição do projeto educativo *10 x 10*, que aconteceu no contexto do *Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência*, que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian, em 2012. Este projeto consistia na construção de micropedagogias que estabelecessem estratégias de comunicação em sala de aula, e que visassem o envolvimento de professores, artistas, e alunos, num trabalho que valorizasse os conteúdos curriculares do ensino secundário. Um dos artistas que participou nesse projeto – Miguel Horta, em conjunto com uma professora de biologia, desenvolveu um trabalho que se chamou *Palavras, Poesia, e Planeta*. Durante a apresentação do trabalho feito demonstrou uma forma de criar poesia através de uma técnica bastante simples, que apelidou de “máquina de escrever de poesia”. Essa técnica

consistia em pedir aos alunos um conjunto de palavras que estivessem de acordo com algumas categorias.

MÁQUINA DE FAZER POESIA

Nomes	Verbos	Locais	Estados de Alma	Adjetivos
Palavra	Beijar	Jardim	Paz	Belo
Pássaro	Pensar	Cidade	Amor	Infinito
Gato	Cantar	Lisboa	Saudade	Doce
Música	Sentir	Praia	Felicidade	Misterioso

Figura 12 – Técnica de escrita criativa – Máquina de fazer poesia

A técnica consistia em escolher uma palavra de cada categoria, à exceção dos locais e estados de alma (em que se pode escolher apenas palavras de uma ou outra dessas categorias), e junta-las de forma a criar uma frase. A ordem de escolha das palavras pode ir no sentido direito ou esquerdo, podendo começar por um nome ou por um adjetivo. Essa frase deve ter sentido gramático mas pode não ter sentido concreto, originando configurações de frases que apelam a sentidos diversos da realidade. Desta técnica de escrita foram construídas várias frases pelos alunos.

Os quatro exemplos que foram criados são:

1. O pássaro beija o jardim da paz infinita;
2. O gato sente o amor misterioso;
3. A doce saudade que pensa a palavra;
4. Um pássaro gracioso cantou a paz;

A turma decidiu escolher a última frase para ser introduzida na canção. No momento seguinte falou-se da prosódia e das suas possibilidades, e deu-se o exemplo do estilo musical hip-hop, onde se encontra o expoente máximo dessa forma de utilizar a palavra. Para fornecer um exemplo musical da utilização da prosódia sugeriu-se a visualização de um excerto do filme *Singin' in the Rain*, onde acontece a canção *Moses Supposes*.

Para a prática da prosódia sugeriu-se como atividade que os alunos inventassem uma forma rítmica de dizer o seu nome. Todos tiveram oportunidade de experimentar diversas formas de dizer o nome de forma rítmica. Chegada a vez de criar uma forma rítmica de dizer a frase inventada sugeriram-se diversas formas diferentes. Em conjunto foi encontrada uma forma de dizer a frase, tendo em conta a quantidade de pulsações a que deveria corresponder.

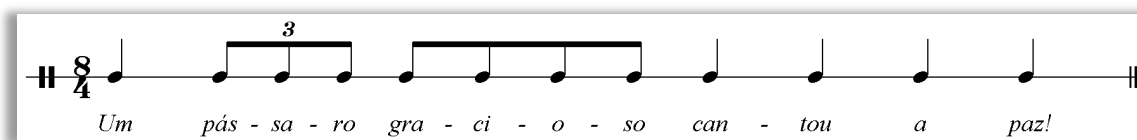


Figura 13 – Prosódia da frase criada pelos alunos

No momento seguinte seria necessário criar uma melodia para a prosódia criada. Como se tratava da última aula não havia tempo para criar um melodia, de forma a ser interiorizada para ser cantada, tendo em conta que ainda era necessário ensaiar toda a composição para ser gravada numa performance final. A ideia que surgiu para remediar a situação foi transformar a frase rítmica criada num bordão a duas vozes com intervalo de quinta perfeita, proposta à qual os alunos naturalmente aderiram.

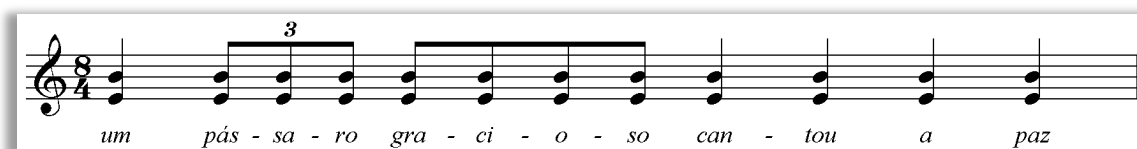


Figura 14 – Bordão cantado pelos alunos

Depois de praticada a parte das vozes foi altura de começar a fazer o arranjo final de todas as partes criadas. Em primeiro lugar ficou decidido que seria cantada a frase sem acompanhamento instrumental, ou seja, *a capella*. Logo depois entraria a primeira textura de acompanhamento constituída pelo metalofone baixo, tocando apenas a nota fundamental do acorde de Mi menor, o bombo, e o prato. No momento seguinte entra a segunda camada da textura constituída pelo xilofone alto arpejando o acorde de Mi menor. A terceira camada da textura entra no momento seguinte, constituída pela melodia pentatónica tocada no jogo de sinos. Estando esta estrutura montada, foi decidido que surgiria outra vez a parte vocal que deu início à composição. Depois deste momento surge então a melodia principal tocada pelas flautas.

Para acompanhar esta melodia decidiu-se introduzir uma variação, no bordão de acompanhamento, interpretado no instrumento metalofone Baixo. A nota Mi seria alternada com a nota Ré, de cada vez que se perfaz uma estrutura completa, ou seja, de oito em oito pulsações. Esta proposta teve como objetivo proporcionar a oportunidade de fazer os alunos ouvir a mesma melodia e o mesmo arranjo com outra cor sonora de fundo, aproximando assim a composição criada a uma sonoridade modal. Este Ré confere assim movimento harmónico à composição, alternando assim entre duas estruturas harmónicas que adquirem funções – Tónica e Subtónica. As notas contidas na melodia apresentam todos os graus à exceção do segundo (Mi, Sol, Lá, Si, Dó, e Ré). Ao incluir um bordão harmónico com a nota Ré é possível o ouvido completar as notas ausentes que poderiam conceber esse bordão numa tríade. Para completar esta tríade é necessário invocar uma nota ausente em toda a composição – Fá. Se este Fá for natural estaremos perante o modo frígio. Se for Fá suspenso estaremos perante o modo dórico.

Um último detalhe foi ultimado para o arranjo da versão final da composição que foi interpretado e gravado. O acompanhamento feito pelo bombo foi adaptado em consonância com o acompanhamento feito pelo metalofone baixo, de forma a poder conferir uma maior unidade e segurança a toda a composição.

Decidiu-se dar à composição o título *Pássaro da Paz*. De seguida apresenta-se a partitura da composição final, seguidamente de um esquema teórico que pretende dar a conhecer a metodologia elaborada para compor uma canção.

Adagio
♩ = 60

3

Vozes
um pás-sa-rogra-ci-o-so can-tou a paz

Flauta de Bisel

Jogo de Sinos

Xilofone Alto

Metalofone Baixo

Prato

Bombo

2

6

3

3

um pás-sa-rogra-ci-o-so can-tou a paz um pás-sa-rogra-ci-o-so

12 3

can - tou a paz

This musical score block contains measures 12 through 15. It features a vocal line with the lyrics "can - tou a paz" and a piano accompaniment. The piano part includes a treble clef staff with chords and a bass clef staff with a simple bass line. The vocal line has a melodic line with some phrasing slurs. The score is divided into two systems, with a double bar line at the end of measure 14.

4 15

This musical score block contains measures 16 through 19. It continues the vocal and piano accompaniment from the previous block. The piano part features a treble clef staff with chords and a bass clef staff with a simple bass line. The vocal line has a melodic line with some phrasing slurs. The score is divided into two systems, with a double bar line at the end of measure 18.

Figura 15 – Partitura completa da composição final

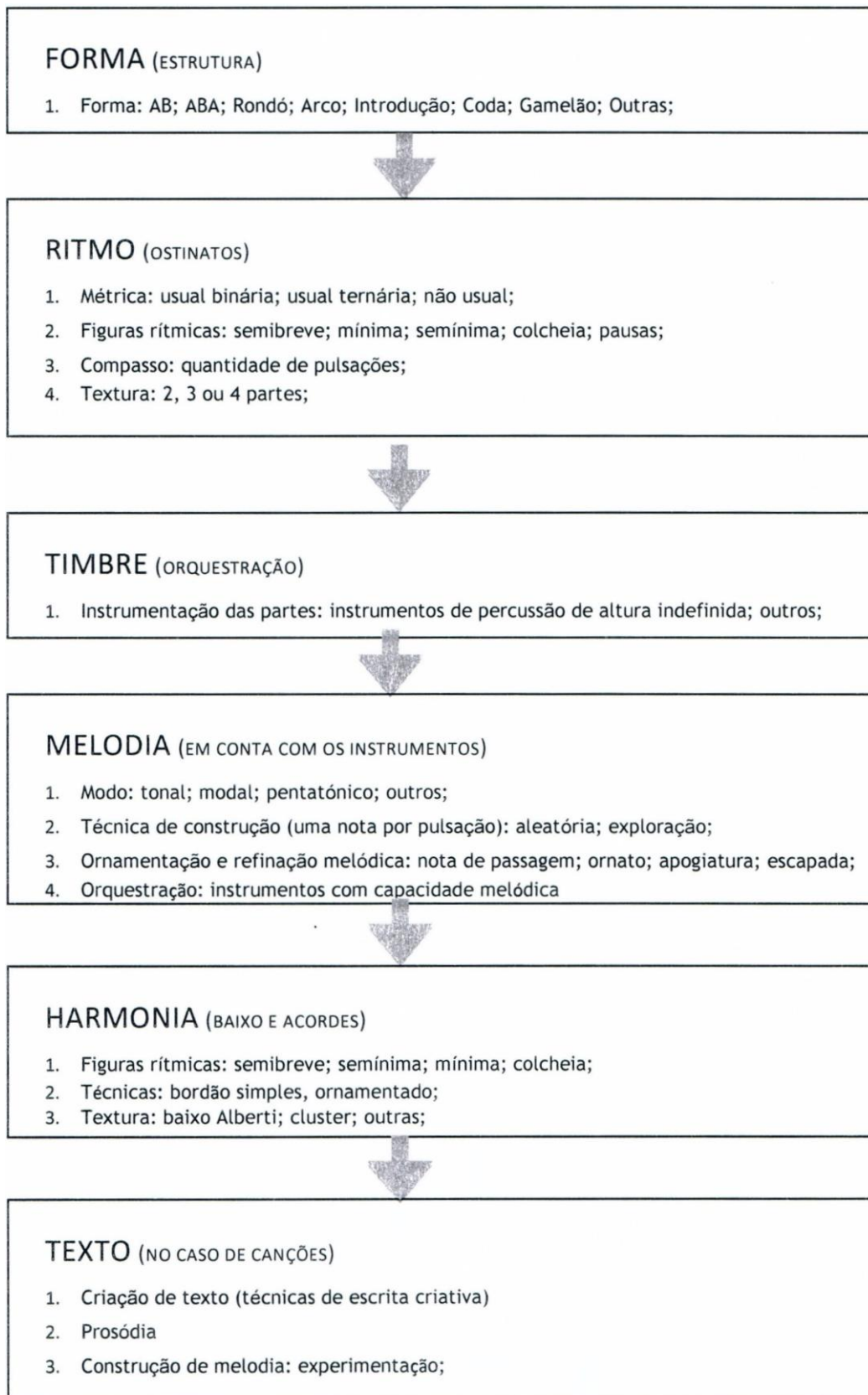


Figura 16 - Esquema sequencial da metodologia de composição

IV.5. Aulas lecionadas: reflexão crítica

O objetivo geral autoproposto de orientar a composição de uma canção foi concretizado. A metodologia de composição criada e utilizada foi eficaz, e possibilitou a criação de uma canção. Esta metodologia pressupunha partir de conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o 2º ciclo, e através da manipulação desses conhecimentos criar uma sequência de etapas que levasse à composição de um produto musical em forma de canção. O processo foi conduzido de forma partilhada com a turma, e cada etapa foi elaborada com o intuito de trabalhar um elemento musical em particular.

A sequência partiu de conteúdos relacionados com o elemento do Ritmo, seguindo-se o elemento Forma, Timbre, e Altura. O procedimento consistiu em fornecer vocabulário musical e técnicas de composição, de forma teórica e prática, através de uma proposta de trabalho estruturada, que contemplou a exploração e revisão de vários conteúdos já conhecidos pelos alunos. Através do fornecimento de exemplos, demonstrou-se a aplicação de técnicas de composição e concedeu-se a possibilidade de exploração dos materiais, conduzindo a uma apropriação do vocabulário por parte dos alunos.

A ideia de fundo que apoiou este procedimento pretendia que os alunos se apropriassem do vocabulário de forma a possibilitar o surgimento de processos criativos. Não se pode criar a partir de nada, e nesse sentido é necessário fornecer matéria-prima e ferramentas para dar azo ao processo criativo. Foi também com esse intuito que se pretendeu desenvolver esta proposta de trabalho com a turma do 3º ciclo.

Outro dos objetivos gerais que pretendia atingir era a revisão de conceitos e elementos musicais adquiridos durante o 2º ciclo por parte dos alunos. Ao mesmo tempo que se pretendia trabalhar a composição, foi possível, através dessa prática, a pretendida revisão. Trata-se assim de um duplo objetivo, atingido através de uma só ferramenta – composição. Porque este objetivo estava previsto no trabalho, decidiu-se incluir sempre a utilização da notação convencional, de forma a proporcionar também a sua revisão.

Durante o processo de composição foram trabalhadas competências ligadas à prática de composição, através da utilização de diversas técnicas. Foram trabalhadas competências ligadas à prática musical de interpretação, através da percussão corporal,

da utilização de instrumentos de percussão de altura definida e indefinida, da flauta de bisel, e da voz falada e cantada.

De forma geral, admite-se que a tarefa foi mais difícil do que o esperado, por duas razões: a primeira consiste na falta da, então, experiência pessoal no ensino da composição, e a segunda deve-se ao fato das expectativas acerca do conhecimento musical dos alunos serem diferentes do encontrado na realidade. Como esse pressuposto acerca do conhecimento dos alunos fora defraudado, decidiu-se trabalhar de forma mais centrada no papel instrutor, procurando que o objetivo de compor uma canção se mantivesse. Ao aplicar a metodologia de composição de forma exemplificativa, visou-se demonstrar apenas uma possibilidade de produto final. Querendo percorrer todas as etapas de outra forma, chegar-se-ia a um produto final diferente.

No entanto, não pode ser deixado de referir que se pretendia que o processo de composição fosse mais autónomo por parte dos alunos. A ideia inicial que se desejou trabalhar foi a de que cada aluno fosse capaz de seguir cada etapa do processo de composição, de forma a criar uma canção sua no final. Admite-se no entanto que foi demasiado ambicioso. Seria necessário, talvez, dedicar mais tempo a cada etapa do processo, de forma a proporcionar aos alunos mais tempo para absorver as competências necessárias, para poderem passar por um processo musical válido neste contexto. A questão que se depôs no início do trabalho foi a logística e tempo necessários para esse processo. Um dos principais problemas encontrados para desenvolver a proposta de trabalho foi a quantidade de tempo disponível. Seria necessário mais um estágio curricular igual para completar de forma perfeita o processo de trabalho iniciado.

Outro dos problemas que surgiu foi a dificuldade da parte dos alunos para fazer música de conjunto com os instrumentos de percussão. Esta dificuldade aparecia sobretudo quando a atividade consistia em interpretar várias partes musicais diferentes de forma sincronizada. Essa dificuldade levou à revisão das possibilidades do produto final, instando à utilização de parâmetros mais simples dos elementos musicais, sobretudo ao nível rítmico, e à utilização do metrónomo.

Um outro aspeto que não aconteceu durante o trabalho foi a utilização de um instrumento de avaliação. Este aspeto foi premeditado uma vez que o objetivo era compor uma canção de forma partilhada com a turma, e não avaliar os atributos de

composição neste contexto, sobretudo pela sua especificidade subjetiva de criação conjunta e circunscrita no tempo. Poder-se-ia no entanto, ter avaliado os conhecimentos dos alunos que estavam a ser revistos durante o processo de composição. Porém, a quantidade de tempo para atingir o objetivo de compor uma canção não permitiria a realização de outro tipo de tarefas. Num outro contexto talvez uma forma de avaliação possível no âmbito da composição, fosse pedir aos alunos que fizessem uma composição musical, demonstrando a forma como manipulariam diversos elementos musicais. Para melhor definir essa proposta de atividade poderiam ser definidos alguns parâmetros musicais, como por exemplo, a utilização de métrica ternária, um conjunto definido de notas musicais para a construção de uma melodia, e o bordão harmónico subjacente. Ficaria assim, à escolha do aluno, a manipulação dos restantes parâmetros como a Forma, o Timbre, e a Textura.

A Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência que possibilitou realizar um conjunto de observações e práticas, que conduziu naturalmente à aprendizagem de diversos aspetos relacionados com a prática docente em Educação Musical, e proporcionou também uma reflexão em torno dessa mesma experiência.

Sendo que o estágio se dividiu em dois tipos de trabalho diferentes, passam-se a tecer algumas reflexões de forma distinta para cada uma dessas experiências.

Relativamente ao estágio efetuado no 2º ciclo, houve um confronto com uma situação de ensino-aprendizagem em condições bastante difíceis, pelo facto da turma ser bastante grande e o espaço da sala de aula não fornece condições para uma prática musical que assente na vivência. O programa de Educação Musical para o 2º ciclo reitera algumas orientações que vão no sentido de incentivar o envolvimento pessoal dos alunos através de atividades ativas, onde o ato de fazer música é imperativo, aparecendo em segundo plano aspetos de carácter mais teórico ou informativo.

De acordo com o aprendido no mestrado, uma aprendizagem musical sólida passa sempre por um processo de envolvimento ativo, onde a utilização do corpo como ferramenta de aprendizagem primária é fundamental. Das diversas pedagogias ativas do ensino da música que surgiram durante o século XX, nenhuma delas foi devidamente integrada no ensino da música veiculado pelos manuais escolares. Na prática educativa parece não ter existido mudanças essenciais no sentido de proporcionar uma experiência musical dinâmica e com sentido mais profundo.

Apesar da reivindicação de um ensino da música com base nalguns pressupostos obrigatórios, baseados em metodologias ativas, que incluem a utilização do corpo como ferramenta fundamental, a experiência pessoal de ensino no 2º ciclo foi submetida a práticas que foram, de alguma forma, no sentido oposto. No primeiro momento em que foi trabalhada a compreensão da obra musical *Boléro*, o processo de aprendizagem deu-se de modo relativamente passivo. No entanto, todas as aprendizagens feitas através do visionamento do DVD musical, eram visionadas e ouvidas na prática musical de excelência do conjunto de músicos envolvidos.

Para ir ao encontro das ideias que incitam a aprendizagem musical através do ato de fazer música, utilizou-se uma canção de um compositor nacional – Sérgio Godinho,

como ferramenta que permitisse utilizar os conteúdos musicais abordados de forma mais passiva, numa prática musical ativa.

A segunda parte do estágio, no contexto do 3º ciclo expressou uma tentativa de incluir uma atividade de cariz criativo, através da composição de uma canção. Esta escolha teve por base o gosto pessoal pela arte da composição, mas também a vontade de contrariar um sistema educativo que de forma geral, não apela à inclusão das dimensões da imaginação e criação. A maior parte das experiências musicais oferecidas no ensino genérico da música são de cariz auditivo e interpretativo, com base nas escolhas e orientações do professor, deixando pouco espaço para o exercício da criatividade, onde o papel do aluno pode ser mais ativo.

Ao mesmo tempo serviu um outro objetivo, de ordem secundária, ligado à revisão dos conteúdos e competências reiteradas para o 5º e 6º anos do 2º ciclo. Para isso foram consultados o programa de Educação Musical referente ao 2º ciclo e diversos manuais de Educação Musical para conhecer de forma mais concreta, as estratégias e abordagens utilizadas para veicular esses conteúdos. A partir desta pesquisa elaborou-se uma metodologia de composição que pudesse ser aplicada na sala de aula, com alunos do 3º ciclo, de forma a atingir os dois objetivos – composição de uma canção, e revisão de conteúdos.

Pretendeu-se assim desenvolver uma metodologia de composição, constituída por um conjunto de etapas, onde cada elemento musical trabalhado fosse abordado de forma isolada, com o intuito de proceder à sua exploração. A partir desta exploração dos materiais sonoros pretendeu-se, de forma cumulativa, construir uma combinação de todos os elementos trabalhados, de forma a chegar a um resultado final.

Esta metodologia foi elaborada pelo conjunto da turma total, de forma a poder incluir todos os alunos na sua realização. O processo foi feito com orientação, ensinando-se algumas técnicas de composição, exemplificando-se algumas possibilidades de aplicação e tentando-se incluir sempre ideias e sugestões dos alunos. Ao longo do processo tentou-se sempre apelar à participação dos alunos, com uma postura comunicativa na base do diálogo aberto, colocando-se questões de reflexão relacionadas com a resolução e exploração de tarefas.

Outro dos aspetos importantes a realçar, relaciona-se com a forma como se interligaram as diferentes áreas de experiência musical – audição, interpretação e

composição. Através de exemplos musicais para audição, pretendeu-se proporcionar uma experiência diversificada, focando os elementos musicais a trabalhar, e ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento cultural dos alunos.

Na prática educativa pareceu essencial poder-se dinamizar o interesse pela descoberta da música no seu sentido lato. O uso da internet, a visualização de vídeos e de trabalhos experimentais onde se mostram formas de transformar sons em música, fez sentido pela importância de fornecer ferramentas que pudessem potenciar o interesse e a descoberta dos alunos pelo mundo da música. No ensino, a partilha de ferramentas diversificadas é essencial para uma autonomização crescente da vontade de aprender.

V. COMPONENTE DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se uma investigação de carácter teórico, que pretende abordar o tema da criatividade em Educação Musical, incidindo sobre a sua inclusão no ensino e aprendizagem da composição.

Pretende-se assim dar a conhecer uma pesquisa pessoal, que passou pelo levantamento de fontes bibliográficas, com o objetivo de tornar o conhecimento na área da composição musical no contexto do ensino genérico, mais amplo.

Na persecução desse objetivo, foi pensado ter como ponto de partida as orientações curriculares prescritas para o ensino da música no ensino básico em Portugal, para a área da composição, que estão descritas no capítulo 1.

Considerando que a composição faz parte de um leque de atividades de carácter criativo, decidiu-se abordar no capítulo 2, algumas questões filosóficas do ponto de vista educativo, que no meu entender estão na base da justificação para a inclusão de atividades criativas na escola.

Partindo da premissa que a música na escola pode, e deve promover a criatividade, aborda-se, no capítulo 3, o papel da música na escola, destacando o contributo essencial de John Paynter na sua reformulação.

Seguindo esta linha de raciocínio, destaca-se o conceito de criatividade no contexto musical no capítulo 4.

No capítulo 5 dá-se destaque ao componente do processo criativo em música e mais especificamente ao pensamento criativo, por ser este que mais tem sido focado no âmbito da literatura de investigação.

Após a análise de algumas concepções de pensamento criativo em música, destaca-se no capítulo 6 a relação específica entre a criatividade e a composição.

Afunilando a pesquisa em torno da composição, passa-se a descrever no capítulo 7 algumas visões acerca do papel desta no contexto da prática musical em sala de aula, destacando o papel do professor, assim como os benefícios dessa prática.

No capítulo 8 destacam-se algumas problemáticas pedagógicas no ensino da composição.

No capítulo 9 faz-se referência a algumas propostas concretas para o ensino da composição em sala de aula, tendo em conta a sua natureza e objetivos.

No capítulo 10 são referidas algumas problemáticas em torno de procedimentos de avaliação, tendo em conta a natureza criativa das atividades de composição.

O último capítulo é dedicado a uma conclusão que se pretende reflexiva e dialogante com a minha prática pessoal no contexto do trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

V.1. Introdução

Seja qual for a origem mais remota da música, ela surge da criação humana. Nesse sentido não é possível pensar na existência da música sem pressupor que esta tenha sido criada. Podemos olhar para esta criação como uma atividade social ou individual, dependendo do contexto histórico e social em que decorre.

Ao longo da história da música ocidental, na área específica da música erudita, podemos afirmar que o papel do compositor enquanto artista foi o de transformar a música e conduzi-la a novos patamares artísticos. No entanto, se nos deslocarmos dessa visão mais reduzida é possível compreender que a criação e invenção musical é também uma atividade que acontece de forma mais natural no dia-a-dia quotidiano.

Certos investigadores documentaram a sua existência em crianças pequenas, em momentos de brincadeira e descontração. Em certos contextos culturais também é possível observar uma prática musical ligada a tradições e rituais, onde a definição de compositor não existe, sendo assim uma atividade partilhada onde todos são “compositores”. Esta forma de olhar para a composição como algo que todas as pessoas podem fazer é assumida hoje em dia por linhas de pensamento que pretendem desenvolver uma prática musical em comunidade, cujas finalidades vão bem para além da música em si. Exemplos dessa filosofia surgiram em diversos países como por exemplo, em Inglaterra (More Music Morecambe), em França (Centre de Formation de Musiciens Intervenants), e mais recentemente em Portugal (licenciatura Música na Comunidade). Billy Bragg (Moser & McKay, 2005) refere essa prática nos seguintes termos: “Music and songwriting are great at getting people together to express themselves. ‘Community Music’ is a wonderful tool for all those who wish to tap into this latent creativity” (Moser & McKay, 2005, p. 84).

Em suma, a composição pode ser vista como uma forma de estar na música, acessível a todas as pessoas, tal como a prática interpretativa ou a audição. Tendo essa perspetiva em conta tomou-se a decisão de fazer da composição musical a área de foco deste trabalho no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Durante o século passado surgiu um grande interesse pelo papel da criatividade na aprendizagem, levando à aceitação da inclusão de experiências criativas no ensino das artes. Na área do ensino da música generalista passou a ser incluído no currículo um espaço aberto para diversas atividades criativas que contemplam a improvisação e a

composição. No entanto, Lessa e Mota (citado por Leite,2003) constataam que a prática pedagógica dos professores de educação musical em Portugal não valoriza a criatividade, sendo escassas as atividades criativas.

Ao sublinhar a importância da composição na sala de aula pretende-se chamar a atenção para as diversas possibilidades de extensão do ensino para práticas com base em abordagens que são consideradas criativas, promovendo a inclusão de dimensões mais imaginativas, e que podem enriquecer o pensamento e a prática da música nas escolas, de forma a elevar também o estatuto da educação.

No documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, e que define os pressupostos para a educação artística, contempla-se um eixo da literacia artística geral ligado ao desenvolvimento da criatividade (ME/DEB, 2001). Este eixo pretende valorizar a expressão espontânea, a seleção de informação e procura de soluções criativas para a resolução de problemas, a seleção de meios técnicos e instrumentais com intenção expressiva, a invenção simbólica na representação do material artístico e a inclusão de formas de improvisação no processo de criação artística.

Na definição dos aspetos que possibilitam a construção e desenvolvimento da literacia artística na área da música estão patentes dimensões relacionadas com o desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, concebidos como a capacidade de imaginar e relacionar sons, e com a prática da composição em diferentes estilos e géneros musicais (ME/DEB, 2001). Mais à frente, nesse mesmo documento, incluído na descrição de experiências de aprendizagem que visam contribuir para o desenvolvimento da literacia musical e para o pleno desenvolvimento das identidades sociais e pessoais das crianças e jovens, aparece o tema *Explorar diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical*, que apela ao desenvolvimento da compreensão das formas de interação e organização dos elementos sonoros e musicais na criação de obras musicais, e aos princípios composicionais que organizam os sons e as ideias musicais em prol da coesão e singularidade de cada obra musical. A experiência de aprendizagem descrita sugere que a assimilação e manipulação dos princípios composicionais, conduz à compreensão de como podem ser utilizados para a criação artística e como formas pessoais de expressão e comunicação. (ME/DEB, 2001)

Dentro das competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical, mencionadas pelo documento, aparece um conjunto que está agrupado em torno do organizador *criação e experimentação*, que deve ser desenvolvido através dos três domínios da prática musical – Composição, Audição, e Interpretação. Este organizador contempla a aquisição e exploração de conhecimentos e saberes próprios direcionados para a criação sonora e musical, que incluem atividades de exploração, composição, prática de arranjos, improvisação, e experimentação de materiais sonoros e musicais de diversas características. O desenvolvimento do pensamento musical e da prática artística nesta área deve ser alcançado através da utilização da audição, imaginação, conceitos, e recursos estruturais, com progressivo nível de aprofundamento, complexidade e sofisticação. (ME/DEB, 2001)

O documento apresenta ainda um conjunto de metas a alcançar no final do ensino básico para todos os organizadores. No caso do organizador *criação e experimentação* aparecem metas que definem que o aluno deve compor peças musicais utilizando técnicas vocais e instrumentais diversificadas, manipular os sons através de diferentes meios acústicos e tecnológicos, e investigar processos de criação musical que considerem pressupostos, técnicas, estilos e estéticas diferenciadas (ME/DEB, 2001).

V.2. Educação

Para uma melhor compreensão e contextualização da criatividade enquanto elemento integrante do sistema educativo torna-se necessário fazer referência a algumas ideias que têm direcionado a educação.

Segundo Stephens (2003), existe um desequilíbrio na constituição do currículo escolar devido à centralização dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação em torno de uma orientação estritamente funcional, com abordagens demasiado estruturadas, que desvalorizam o papel da imaginação no desenvolvimento pessoal.

A educação pode ser vista, de forma lata, como um caminho para o desenvolvimento individual e coletivo, onde o questionamento de ideias e suposições deve ter o seu lugar. No entanto, no contexto da educação formal a prática assenta em abordagens mecanicistas e centradas em processos de avaliação que privilegiam a aquisição de conhecimento, capacidades e competências, tidas como relevantes para o mundo laboral. Este paradigma educativo baseado na perceção das necessidades do mundo laboral deixa para segundo plano aspetos educativos relacionados com a

promoção do pensamento criativo e um conhecimento compreensivo de caráter mais geral, que pode permitir o desenvolvimento e adaptação dos indivíduos a um mundo em permanente mutação. (Robinson 2010).

Para Stephens (2003) é necessário considerar a importância dos aspectos ligados ao mundo laboral, tal como os aspectos mais ligados às necessidades individuais, para a construção de um currículo mais equilibrado, promovendo também uma vida mais rica e preenchida. Paynter (1982) ao alertar para alguns aspectos presentes no modelo educativo vigente na década de 1960, que colocavam a tónica na aquisição e treino de competências ligadas ao pensamento lógico na área da literacia e numeracia, através da transmissão de informação pela figura do professor, recusou que a lógica subjacente a este modelo fosse aplicado a todas as áreas do currículo. Para este pedagogo os modelos educativos influenciados pela corrente filosófica do positivismo lógico associado às ciências, deviam dar lugar a uma maior pluralidade de formas de conhecimento e reconhecer a existência de diferentes formas de saber, diferentes formas de dar sentido e significado e diferentes tipos de verdade (citado Finney,2011).

Sherman (1971) considera que uma cultura que não se liga às energias criativas do seu povo torna-se estéril e vive apenas do que adapta de outras culturas e do passado. De acordo com esta ideia Balkin (1990) apela à importância crucial da criatividade para o futuro das crianças, da nação e do mundo afirmando “Creative adults develop from creative children. Creative people change the world” (p.39).

A criatividade é um aspecto fundamental quando se faz referência ao “mundo das artes”. Balkin (1990) afirma que “For there to be genuine growth and interaction between classroom music teachers and their students, it is essential to put creativity in some rational, attainable, conceptual perspective...and to describe conditions or attitudes that nurture its proliferation” (p.35). Segundo este autor, a criatividade é crucial para o desenvolvimento humano e deve ser vista como um comportamento que pode ser adquirido, aprendido e ensinado, desmistificando a diferença entre talento e criatividade, que passa pelo caráter ativo da segunda.

Para Sherman (1971), a criatividade pode conduzir a uma apropriação de conhecimento no sentido em que a aprendizagem com base em atividades criativas desenvolve uma consciência que conduz a uma relação com o conhecimento mais durável. Segundo o autor:

If an idea is to take root and prosper, it must be consumed as a seed by the mind of whoever accepts it and merge again as a natural expression of his or her thoughts and actions. It is not only that the idea becomes part of the person, but also that the person becomes part of the idea (Sherman, 1971, p. 17).

Graças a um movimento reformista surgido nos anos de 1960 e 1970, sobretudo em Inglaterra, foram introduzidas mudanças no currículo escolar que pressupõem a inclusão de atividades que promovem comportamentos associados com a criatividade.

A tendência atual na educação musical parece seguir essa visão reformista, fazendo apelo à fomentação da criatividade. Hickey e Webster (2001) alertam para a necessidade de incluir esse espírito criativo de forma transversal em todas as experiências musicais, numa abordagem educativa que combine a aquisição de competências e o pensamento criativo: “encouraging students to apply their growing knowledge of music in creative ways should be at the core of philosophy and practice” (p.19).

V.3. Música e Educação

Ao considerarmos a relação que se estabelece entre a música e a educação no contexto escolar é necessário definir as suas finalidades. O papel da música no currículo escolar pode ser diverso, dependendo dos objetivos que são estipulados para a sua prática. Existem dois paradigmas básicos de relação entre a música e a educação: um que favorece práticas artísticas, mais centrado na música, e outro que favorece práticas educativas, cuja finalidade é o desenvolvimento humano (Rodrigues & Rodrigues, 2006). Paynter (1982) acredita que a educação deve servir-se da música, e das restantes artes, de forma a dar um contributo significativo para o desenvolvimento dos alunos, proporcionando oportunidades de participação ativa, tendo em conta o seu próprio ritmo. O mesmo autor argumenta sobre a importância da existência de um espaço de decisão pessoal para o aluno que, através das artes criativas, proporciona liberdade para desenvolver ideias que conduzem à organização da sua experiência. A experiência artística pode ser assim vista como uma forma de expressar algo pessoal, através da autodescoberta:

They ‘work’ their materials – sound, paint, clay, space, movement, or whatever – gradually bringing the medium under control; and because the control springs from within the individual, so the ultimate organization of the chosen elements bears the mark of the artist’s personality – which is the product of his experience (Paynter, 1982, p.36).

Algumas das razões apontadas para a inclusão no currículo escolar de experiências criativas com base na composição musical, têm por base diferentes objetivos: o desejo de proporcionar este tipo de experiências a todos os alunos; a vontade de aproximar a estética musical mais atual e a prática musical efetuada na escola; a suposição de que estas experiências conduzem ao desenvolvimento do pensamento e compreensão musical; e por último, a vontade de desenvolver uma nova geração de compositores musicais (Barrett 2003).

Do ponto de vista histórico, a inclusão de atividades musicais criativas no currículo escolar teve o seu início no final dos anos sessenta, quando em Inglaterra diversos educadores musicais criticaram as abordagens de carácter mais passivo que dominavam o ensino da música (Finney 2011). O ensino tinha por base a transmissão de conhecimento sobre compositores e as suas obras, através de atividades de interpretação, audição e o ensino de aspetos históricos, existindo ainda um tipo de ensino mais especializado para alguns alunos, cujas abordagens serviam aspetos mais técnicos e teóricos ligados ao ensino da harmonia, contraponto e da prática instrumental. A geração de educadores progressistas que levou a composição para a sala de aula desenvolveu uma abordagem inclusiva, baseada na utilização de técnicas da música erudita contemporânea de carácter experimental, onde a exploração dos materiais musicais foi um aspeto essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Deste período histórico que foi denominado por Odam (2000) de *Creative Dream* surgiram várias figuras incontornáveis que, enquanto artistas musicais e educadores, lograram mudar os paradigmas educativos vigentes, lançando o debate sobre os princípios educativos em que deve assentar a construção do currículo da educação musical. Ao mesmo tempo, desenvolveram os fundamentos para a prática criativa no ensino da música. Entre aqueles que se destacam estão por exemplo os compositores John Paynter, Peter Aston, Murray Schafer, George Self e Brian Dennis.

Antes do surgimento deste movimento educativo outros pedagogos, durante a primeira parte do século XX, já tinham aplicado princípios e estratégias criativas na sua prática musical. Odam (2000) e Webster (1990) referem os nomes de Emile Jaques-Dalcroze e Carl Orff, na Europa, e Satis Coleman, juntamente com a realização de dois projetos curriculares – *The Contemporary Music*, e *Project Manhattanville Music*

Curriculum Project, nos Estados Unidos da América, como abordagens que promoviam formas criativas de aprender música.

Explicitam-se de seguida alguns dos momentos cruciais na origem e desenvolvimento deste movimento, que deu origem a uma nova filosofia de pensar o ensino da música, incidindo de forma mais especial no contributo de John Paynter.

V.3.1. John Paynter

John Paynter foi um dos grandes impulsionadores do movimento educativo progressista que levou à inclusão de atividades criativas associadas ao ensino da composição no currículo escolar do ensino da música. Por volta da década de 1950, quando dava os seus primeiros passos na carreira docente, surgia em Inglaterra um conjunto de ideias que defendiam um currículo centrado na criança, com base numa procura de autenticidade na autoexpressão e que pretendia apoiar formas de crescimento e desenvolvimento individual através da prática criativa. Do lado das instituições escolares surgiram também documentos com diretivas que conferiam um espaço para a criatividade na escola, numa conceção de um universo próprio da criança, onde o seu envolvimento ativo e pessoal com a música era reconhecido e valorizado.

Surgia assim uma forma de pensar onde a música e as artes detinham um potencial educativo significativo, capazes de servirem os propósitos de uma educação inclusiva, onde todas as crianças poderiam encontrar o seu espaço. Ao mesmo tempo, na década de 1960, surgiram diversos compositores, que, tal como Paynter, foram simultaneamente pedagogos e que foram desenvolvendo formas de colocar em prática a atividade criativa, propondo metodologias para a composição e improvisação em sala de aula. Os compositores mencionados anteriormente fizeram parte desta nova mentalidade de pensar o ensino da música e durante os anos da década de 1960 contribuíram com um conjunto de publicações de muita importância, onde são descritas sugestões para atividades musicais de índole criativa no contexto de sala de aula, com diversas abordagens ao processo de ensino-aprendizagem (Finney 2011).

Um outro conjunto de figuras ligadas à renovação do pensamento sobre a relação da educação com a arte – Herbert Read, Sybill Marshall, David Holbrook e Wilfrid Mellers, também tiveram influência no pensamento de Paynter. Ideias que traduziam uma visão de um ensino artístico demarcado de abordagens passivas e

mecanicistas, onde a arte pode ser vista como uma ferramenta de liberdade de expressão intelectual e emocional, com capacidade para agregar diversas experiências de aprendizagem, revelando, através de realizações criativas, a forma como cada criança vê o mundo. No pensamento geral destas figuras, a construção de um currículo equilibrado faz-se através da inclusão da expressão do mundo interno da criança e dos seus interesses com os saberes das diversas áreas de conhecimentos.

No contexto deste compromisso com a experiência criativa, a improvisação, a composição, a interdisciplinaridade, a relação da educação e música como arte viva e a crença de que numa sociedade saudável todos os homens podem ser artistas (de forma proporcional à sua capacidade de viver criativamente), Paynter iria dar um passo significativo na sua vida e na sua contribuição para a Educação Musical.

Os pressupostos educativos que então surgiam davam azo a uma nova conceção de educação liberal, possibilitando uma visão fresca do significado de compreensão musical. O reconhecimento do estatuto epistemológico das artes como uma forma distinta de conhecer, faz crer que o contributo das artes para o currículo escolar é essencial. Seria pelo discernimento filosófico de Suzanne Langer que a consideração destes aspetos epistemológicos ganhariam força. Segundo o seu pensamento (citado por Finney, 2011), a existência humana é fundamentalmente sensorial e o conhecimento acontece através da sua transformação e mediação por sistemas simbólicos no pensamento. Para Langer seria necessário fazer a distinção entre dois tipos de símbolos – discursivos e representativos, sendo que os primeiros possuem um significado concreto e estável e os segundos retiram o seu significado dentro de um contexto holístico. Partindo desta noção, os educadores artísticos sentiram-se legitimados para afirmar a distinção entre formas de conhecimento associadas ao verbo e formas de conhecimento que vão para além dessa dimensão verbal.

A música encontra a sua forma de simbolização fora do discurso verbal, onde a formação de significados é mutante e caleidoscópica, e habita um nível mais profundo da consciência, para lá dos limites do pensamento discursivo. Esta visão apoia a proposição que concetualiza a música como uma forma de pensar específica, pertencendo a uma ordem diferente de pensar sobre música.

As experiências no ensino da composição levadas a cabo por John Paynter e que foram eternizadas com a publicação da obra *Sound and Silence*, em 1970, traduziam a

crença de que a educação através das artes começava com o indivíduo e que deveria ser centrada nas percepções e pensamentos da criança, para que dessa forma as crianças criassem música que refletisse aquilo que para si fosse significativo. Apelava-se à inclusão de temas que estivessem ligados à sua imaginação, que partissem do seu mundo interno, e que guiassem a uma organização dos sentimentos e das suas experiências.

Paynter apelou também à prática da investigação por parte dos professores de forma a examinarem a sua conduta com postura crítica e sistemática. A conceção do seu projeto abria espaço para o professor assumir o papel de investigador em prol de um desenvolvimento profissional, concebendo assim liberdade para desenvolver as suas ideias criativas, à semelhança dos alunos. Paynter criou uma pedagogia do artista-compositor, cuja prática girava em torno de projetos que salientavam o processo de pensar e fazer. Nesta pedagogia encontra-se um caminho para o ensino criativo que envolve os indivíduos na experiência prática, cujo objetivo é tornar possível realizar algo através da descoberta das suas possibilidades. Esta descoberta é vista como uma procura simbólica de ordem e integração, estando esse desejo integrador na origem do impulso criativo. Segundo Finney (2011), esta é a essência da ideologia de Paynter, considerando este processo nas seguintes palavras: “this is to be thought of as a process central to the human condition, one that is humanizing and in existential terms a process that in some way or other is unavoidable” (p. 22-23).

Apesar do incontornável contributo que John Paynter legou para a reformulação do papel da educação musical e da criatividade no currículo escolar, a tendência da prática musical atual parece ser ambígua. A visão de Paynter (1977) sobre a prepotência das abordagens racionais ao ensino da música parece fazer sentido ainda hoje. Stephens (2003) questiona o lugar da composição num currículo cuja organização confere prioridade a objetivos, metas, capacidades e resultados de aprendizagem claramente definidos. Se a composição é tida como uma aprendizagem a longo prazo torna-se quase impossível encontrar o seu espaço nesse currículo. Por outro lado, ao ser incluída num currículo, o seu ensino pode incorrer numa organização que conduza a uma abordagem mecanicista e prescritiva, que não permita um trabalho de carácter mais criativo.

V.4. Música e Criatividade

V.4.1. Criatividade

Uma das formas de abordar a criatividade na literatura é a sua descrição em torno de várias perspectivas. Balkin (1990) define a criatividade como uma interação entre três componentes – pessoa, processo e produto. Cada um destes componentes foi abarcado e analisado na investigação de diferentes pontos de vista teóricos. Mais tarde os investigadores começaram a apelar à inclusão de uma quarta dimensão relacionada com fatores do ambiente externo, incluindo variáveis de caráter social e cultural.

A esta visão atomista do fenómeno criativo Hickey (2003) contrapõe uma tendência da investigação atual que propõe uma análise mais holística, em abordagens de sistemas múltiplos, onde todas as partes interagem de forma complexa. No entanto, o fenómeno criativo continua a gerar confusão devido aos seus possíveis significados e aparente caráter subjetivo.

V.4.2. Produto criativo

Hargreaves (1987) analisa os diversos contributos da psicologia para definir o conceito de criatividade, partindo de uma análise do produto criativo. Esta análise começa por ter em conta a distinção entre criatividade e o conceito de originalidade. Balkin (1990) também questiona a criatividade como sinónimo de originalidade, chegando à conclusão que nem sempre as duas se relacionam. Uma resposta original pode ser definida como algo raro do ponto de vista estatístico e ao mesmo tempo ser absolutamente inadequada ao contexto social e cultural onde acontece. Para além disso, Hargreaves (1987) refere a influência do contexto para a definição de produto criativo afirmando que “the essence of a creative piece of work is it’s novelty in the context of existing environmental constraints” (p.153).

Hickey (2003) refere ainda que a originalidade só por si não leva necessariamente a um produto criativo, sendo necessária a presença de uma intenção por parte do criador, afirmando que “The combination of original musical ideas arranged in such a way that they are also interesting or pleasing to the listener makes a composition or improvisation creative” (p.21).

Para Hickey e Webster (2001) a definição de produto criativo mais consensual é aquela que refere a característica de originalidade no sentido de ser único, ter utilidade e

ser agradável, referindo que estas características são sempre relativas a um grupo e contexto social onde o produto foi criado. Humphreys (2006) critica a premissa anterior que assume que um produto criativo deve necessariamente ser valorizado pelo prazer que confere do ponto de vista estético. O autor refere alguns exemplos históricos em que certos compositores – Beethoven ou Stravinsky por exemplo, foram publicamente criticados pela audiência, não fazendo esse facto com que as suas obras não sejam consideradas criativas. Da mesma forma, o autor refere o exemplo de composições de crianças, que provavelmente não estarão de acordo com os diversos critérios estéticos da cultura ocidental para avaliar a sua criatividade.

V.4.3. Indivíduo criativo

Hargreaves (1987) faz uma síntese de estudos que analisaram a criatividade do ponto de vista do indivíduo, tecendo críticas à investigação de carácter psicométrico que se dedica a esta questão. Estes investigadores, que afirmam que a criatividade pode ser vista como um traço de personalidade distribuído de forma normal na população, não podem deduzir que esta se reduza a um conjunto de traços de personalidade, lembrando Hargreaves os problemas de validade dos testes que aplicam. Para o autor a criatividade não é um conjunto de traços de personalidade, e apenas se pode inferir que os testes aplicados podem apenas prever a criatividade.

Para o autor, devido à especificidade dos detalhes que o processo criativo implica na sua explicação, existem tantas criatividades quanto criadores, afirmando que “each person goes about things in a way that is unique, and this is presumably determined by temperament, past experience, environmental pressures, and so on” (p.150).

A tradição de investigação psicológica de carácter psicométrico teve, no entanto, através do trabalho de algumas personalidades um enorme contributo para a compreensão do fenómeno criativo do ponto de vista cognitivo. A investigação de Guilford (citado por Hargreaves, 1987) sobre a natureza da inteligência humana desenvolveu um modelo de estrutura do intelecto onde a criatividade é tida em conta, configurando-se na categoria de operações intelectuais associada à produção divergente. Guilford propõe que a criatividade seja o produto de um conjunto particular de capacidades cognitivas, sugerindo que o pensamento criativo está associado a características do pensamento divergente tais como a fluência, flexibilidade e

originalidade. De fora ficam ainda os fatores associados à personalidade e motivação, que têm a sua influência sobre o processo criativo.

Heargreaves (1987) recusa esta visão parcial, onde a tónica se encontra nas capacidades divergentes, afirmando que no campo da composição musical as capacidades de carácter convergente também são indispensáveis, porque estão por trás do domínio das regras formais da música.

O autor refere também algumas tendências da investigação que associam a presença de criatividade em indivíduos com certos estilos cognitivos associadas à flexibilidade, e características motivacionais intrínsecas. Mais do que a capacidade no contexto da resolução de problemas, destaca-se a capacidade de descoberta e a vontade de correr riscos como pré-requisitos para o pensamento criativo. Os traços de personalidade que ressaltam da investigação de forma mais proeminentes são a força do ego (inconformista e independente) e a preferência pela complexidade (tolerância à ambiguidade). Hickey e Webster (2001) estão de acordo com Hargreaves, acrescentando outros traços de personalidade comuns em pessoas consideradas criativas, como o sentido de humor e a mentalidade aberta.

Apesar das descobertas feitas que dizem respeito aos traços de personalidade, Hargreaves (1987) rejeita que estes possam ser considerados condição necessária ou suficiente para a criatividade. Para o autor a tarefa de descobrir os traços de personalidade associados à criatividade é uma missão só por si desnecessária visto que o ato criativo acontece sempre num contexto, tal como o autor assinala: “these may well vary according to the particular field of endeavour. (p.165)”

V.4.4. Ambiente criativo

A perspetiva da criatividade que considera a influência de aspetos ambientais nem sempre foi tida em conta. Segundo Hickey e Webster (2001) um ambiente criativo é aquele que promove comportamentos associados a traços de personalidade criativos, nutre processos que envolvem o pensamento criativo, através de uma atmosfera de segurança, disponibilizando recursos para exploração, onde a audácia na persecução de soluções é promovida. Este ambiente deve ainda proporcionar desafios, ser relaxado e deve incitar à curiosidade do aprendiz, devendo ser suficientemente flexível para ter em

conta as diferenças individuais no sentido de todos poderem tirar o melhor partido da sua criatividade.

V.5. Processo Criativo

Do ponto de vista do senso comum, o trabalho criativo é visto como um trabalho regular tal como os outros, feito na persistência do trabalho quotidiano, sendo desse ponto de vista, banal e de base racional. Muitos artistas funcionam dessa forma, fazendo parte de uma rotina. Criatividade, neste sentido, é uma atividade comum como comer e dormir. Esta visão do processo criativo contrasta com a outra visão mais popular, e bastante romântica, que julga a criatividade na base do mistério, do inconsciente e do irracional, da necessidade da musa inspiradora e do trabalho feito de rompante. Existe assim uma visão que opõe o momento de inspiração e de transpiração, o carácter racional e o irracional. Vários artistas ao longo da história assumiram tender mais para um ou outro polo de funcionamento. Na história da música são conhecidos os casos de Haydn, Schumann ou Mozart que aparentemente conseguiam compor sem grande esforço, contrastando com Beethoven e Bach, que sempre se demoravam para afinar todos os detalhes das suas obras (Hargreaves, 1987).

O estudo do processo criativo constitui o maior investimento da investigação no campo da criatividade. É a partir da observação do processo que se torna possível compreender como ocorre a criação (Kratus,1990). A problematização, geração de ideias e avaliação de soluções são alguns dos seus componentes. Existem diversos modelos conceituais para descrever o processo e tentativas de medir o pensamento criativo através de testes de pensamento divergente, como já foi referido.

Os modelos teóricos que abordam o processo criativo são diversos. O primeiro a ser concebido foi pela mão de Graham Wallas, em 1926, através de descrições do processo criativo de diversos artistas. Este modelo continua a ter ressonância em trabalhos recentes, sendo analisado por diversos investigadores (Balkin,1990; Webster,2003). O modelo identifica quatro estágios considerados independentes:

1. Preparação: recolha de informação e materiais pertinentes para o problema;
2. Incubação: reflexão sobre o problema através de processos inconscientes;
3. Iluminação: identificação de uma solução possível;
4. Verificação: avaliação da adequação da solução;

Durante o último estágio – verificação, o criador pode não estar satisfeito com o produto, voltando a um dos estágios anteriores, para novamente percorrer os estágios em direção a uma nova solução, passando assim por um processo de revisão.

Hargreaves (1987) tece uma crítica ao modelo do ponto de vista experimental e afirma ser muito difícil provar a existência destes estágios, assim descritos, porque estes se manifestam de forma diversa de acordo com a personalidade do criador e com o seu contexto.

No contexto educativo, Webster (1990) afirma ser mais prudente falar em **pensamento criativo**, quando se trata de abordar o processo criativo. Para proceder à sua investigação é necessário focar o processo de aprendizagem, na tentativa de compreender o funcionamento cognitivo quando a criança está envolvida na criação com materiais musicais. Segundo o autor, o papel da imaginação musical é o elemento mais destacado na literatura de investigação sobre o pensamento criativo. Este elemento é definido pelo autor como a capacidade cognitiva de pensar em som de forma significativa.

Webster (1990, 2003, 2009) propõe um modelo teórico do pensamento criativo (Anexo 1) no contexto da música, onde contempla um conjunto de variáveis que influenciam e determinam o processo e produto criativo. Esse modelo define o pensamento criativo como um processo mental dinâmico, que alterna entre processos convergentes e divergentes, através de diversos estágios (utilizando o modelo de criatividade de Wallas), influenciado pelas competências musicais do criador e por fatores ambientais e cuja finalidade é um produto criativo. Este produto criativo pode acontecer em diversas práticas musicais como a composição, interpretação, improvisação, audição e análise.

Modelos do pensamento criativo de Peter Webster

1. Produto/intenção – toda a prática musical pode ser considerada o ponto de partida do processo e, ao mesmo tempo, o seu objetivo;
2. Competências pessoais possibilitadoras – são a base da inteligência musical e traduzem-se em diversas formas:

- a) Competências musicais: convergentes – capacidade de reconhecer padrões rítmicos e tonais e sintaxe musical; divergentes: extensividade musical, flexibilidade, e originalidade;
 - b) Conhecimento de fatos – compreensão musical conceptual;
 - c) Musicalidade – capacidade de aplicar a competência anterior ao serviço de uma tarefa musical;
 - d) Sensibilidade estética – capacidade de criar estruturas sonoras que traduzam sentimentos pessoais.
3. Condições possibilitadoras – variáveis extra musicais: motivação, imaginário subconsciente, personalidade e ambiente.

Segundo Hickey e Webster (2001), a competência musical que permite tomar decisões com base na sensibilidade estética é resultado de processos divergentes e convergentes. As condições ambientais para essa competência ser desenvolvida envolvem uma grande disponibilidade de oportunidades e a orientação sábia de um professor de música. Para os autores, as estratégias de ensino da música que consideram a tomada de decisões estéticas fornecem oportunidades para a compreensão de como a música enlaça os aspectos emocionais e intelectuais: “by creating their own music interpretation, students can sense the power and meaning in music that are beyond the notes themselves” (p. 22).

Hickey (2003) sugere que a análise da criatividade musical nas crianças deve ter em conta as interações e a influência de todos os componentes abarcados pelo modelo holístico de criatividade de Amabile (citado por Hickey,2003), debruçando-se sobre aspectos relacionados com a influência de fatores sociais e ambientais nos processos de pensamento musical criativo das crianças. Estes fatores são:

- a) Influência das experiências de composição anteriores na motivação para a realização de novas tarefas de composição;
- b) Papel e a natureza da motivação para a composição;
- c) Identificação de competências importantes para o pensamento musical criativo;
- d) Formas de avaliar essas mesmas competências;

Este modelo propõe uma visão compreensiva do pensamento criativo geral e parte de três pressupostos:

- 1) Criatividade como um continuum entre níveis mínimos de criatividade observados nos gestos mais quotidianos, até às ações históricas mais significativas nas mais variadas áreas da produção humana;
- 2) Existência de níveis mais ou menos criativos no trabalho de qualquer indivíduo;
- 3) Influência da motivação para a tarefa, das competências relevantes para essa tarefa e das competências relevantes para a criatividade;

O modelo pode ser descrito pela interação entre o processo do pensamento criativo, que contempla um conjunto de fases como a identificação da tarefa, preparação, criação de soluções, validação de soluções e resultados, e um conjunto de componentes que influenciam esse processo, descritos anteriormente no ponto três.

No capítulo seguinte abordar-se-ão com mais detalhe estes aspetos através da adaptação deste modelo para o contexto da composição musical elaborada por Hickey.

Webster (1990) refere que a imaginação musical é uma capacidade cognitiva de pensar em som de forma significativa, referindo no seu modelo de pensamento criativo, que uma competência musical necessária para isso acontecer relaciona-se com a capacidade de compreender a sintaxe musical. Sobre esta questão é necessário referir o enorme contributo dado por Gordon para o estudo e compreensão dos processos envolvidos no pensamento musical e da sua relação com a criatividade. Gordon sugere que a criatividade em si não pode ser ensinada, sublinhado que o desenvolvimento criativo deve ser focado na fomentação do pensamento criativo. Para poder ocorrer um pensamento criativo na música é necessário desenvolver um processo de apreensão musical que Gordon chama audição – capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Este desenvolvimento passa pela aquisição de vocabulário musical o mais diversificado possível ao nível dos conteúdos tonais e rítmicos, através de diversas competências, com vista a desenvolver e compreender a sintaxe musical desses conteúdos. Esta aquisição é feita de forma sequencial, de acordo com o desenvolvimento musical do indivíduo, através de processos de discriminação e inferência. É através da audição que se torna possível conferir significado aos sons imaginados. Considerando que a criatividade musical é uma forma de combinação de elementos musicais, Gordon afirma que:

Quanto mais vasto for o vocabulário dos alunos e mais variada a música que ouvirem antes, em termos de estilo, expressão e progressão harmónica, mais bem preparados estarão para escolher,

do seu dicionário de audição, os padrões tonais e rítmicos apropriados que irão contribuir para a sintaxe e a arte da música que estão a criar e a improvisar (Gordon, 2000, p.177).

Uma das melhores formas de observar o pensamento criativo em música é através da composição e improvisação musical. No entanto, esta suposição pode não estar correta no sentido em que nem todas as práticas de composição são criativas e nem todas as experiências criativas em música se fazem na área da composição ou improvisação, podendo também serem incluídos processos ligados à prática de arranjos musicais, direção musical e interpretação (Barret 2003). A realização de um exercício de composição que é concebido para a demonstração de compreensão de uma técnica específica por parte do aluno, e que resulta num trabalho pouco criativo, é exemplo disso.

V.6. Criatividade e Composição

. A investigação sobre o pensamento criativo no contexto da composição musical em sala de aula pode proporcionar, aos professores de educação musical, estratégias pedagógicas viáveis para a realização de atividades de composição. No entanto, as áreas de pesquisa dedicadas ao pensamento criativo e à composição musical com crianças raramente se interseam na literatura de investigação. Barret (2003) refere que apesar dos imensos modelos teóricos que propõem descrições do fenómeno criativo, nenhum deles parece ter em conta a possibilidade de existência de uma criatividade própria da criança, sugerindo que “children’s musical compositions and creative experiences are not ersatz versions of adults’ experiences of similar activities” (p.5).

Segundo Sherman (1971) existem alguns procedimentos para alimentar a criatividade na aprendizagem, e que estes assentam em 4 premissas: 1) a aprendizagem só é válida se partir de uma necessidade genuína; 2) o exercício da imaginação em indivíduos inexperientes é alcançado através da manipulação de materiais desconhecidos; 3) a técnica é adquirida como consequência da experiência prática; 4) para haver um sentido de proporção, de arte e de realização criativa, requer-se que todos os problemas na composição sejam completos e musicalmente autossuficientes;

Hickey e Webster (2001) destacam a terceira premissa sublinhando a importância de proporcionar oportunidades para a exploração, manipulação, e organização na atividade de composição, no contexto de tarefas de resolução de

problemas de caráter aberto e divergente, com diversas respostas possíveis, de forma a nutrir o pensamento criativo.

Existem diversos modelos que foram concebidos para explicar o processo criativo em contexto de atividades de composição. O modelo de componentes da criatividade de Amabile (Anexo 2) foi adaptado por Hickey (2003) para proporcionar uma visão holística a partir do qual a criatividade musical das crianças pode ser nutrida e observada. O maior destaque que Hickey faz na sua adaptação do modelo à criatividade musical das crianças é a influência da motivação para a tarefa. Segundo o levantamento da sua pesquisa relativamente a esse aspeto, para um nível ótimo de criatividade é necessário ter em conta um balanço equilibrado entre os aspetos definidos na tarefa, as recompensas e a motivação.

Recompensa/avaliação

Pensar na avaliação dos produtos da atividade criativa como uma forma de recompensação do trabalho dos alunos é tido como uma influência negativa na motivação intrínseca para a tarefa. Dai que nem todas as tarefas de composição devam passar pela procura de um resultado final, podendo antes ser vistas como um processo de aprendizagem onde a relação entre professor e aluno se baseia no diálogo reflexivo com vista à promoção das competências do último.

Reward	Instructional Set	
	Closed (informed) Task	Open Task
Low External Reward	low creativity high intrinsic motivation	high creativity high intrinsic motivation
High External Reward	high creativity low intrinsic motivation	low creativity low intrinsic motivation

Figura 17 - relação entre definição de tarefa e recompensa e a sua influência na criatividade e na motivação intrínseca

Fonte: Hickey, M., 2003, p.44

Parâmetros das tarefas

Quanto mais definida for a tarefa, menos espaço é deixado para a exploração, imaginação e ocorrência de erros, não permitindo assim a existência de características essenciais para estimular o pensamento criativo. Hickey faz uma análise dos produtos de composição tendo como variáveis a qualidade da definição da tarefa (quantidade de parâmetros estabelecidos pelo professor) e a quantidade de regras e técnicas sugeridas para a sua realização. Desta análise surgem quatro visões distintas do ensino da composição:

1. Tarefa mais restrita sem orientação de regras: pode resultar num exercício que não é musical nem criativo;
2. Tarefa mais aberta sem orientação de regras: pode resultar em música caótica e sem organização;
3. Tarefa mais restrita com orientação de regras: são considerados bons exercícios em aulas teóricas ou em contextos de aprendizagem dessas regras, mas não resultam em composições musicais muito criativas;
4. Tarefa mais aberta com alguma orientação de regras: prática musical com possibilidades criativas, que promove a originalidade e aprendizagem de técnicas de composição.

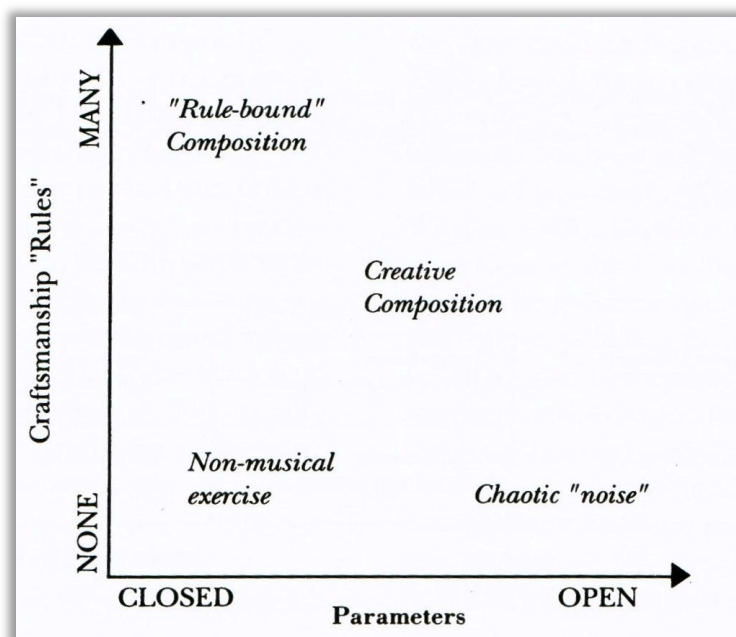


Figura 18 - Resultados de composição possíveis

Fonte: Hickey, M., 2003, p.43

Hickey (2003) sugere que para criar um ambiente apropriado ao desenvolvimento da criatividade é, e passo a citar:

To mix up all possible conditions when teaching music composition. Assignments for musical compositions should range from the specific, with strict parameters to the loosely defined...the environment for music composition should be challenging and fun and invite the curiosity of the learner (Hickey, 2003, p.45).

Motivação

Segundo Hickey (2003), as características da tarefa mencionadas têm efeito sob a criatividade e motivação intrínseca para a tarefa. Segundo a autora a condição ideal para alimentar a motivação intrínseca, e com resultados bastante criativos, é aquela em que o controlo e a recompensa externa são baixos e as tarefas são relativamente abertas.

Em resumo, o modelo de componentes da criatividade de Amabile pode fornecer aos educadores musicais uma estrutura holística com base na qual se pode compreender e fomentar a criatividade musical das crianças. Os métodos de ensino musical criativos devem ter em conta a interação e os efeitos de todos os seus componentes. Hickey considera que para ensinar composição musical não devemos ficar pelo conhecimento dos domínios específicos que compreendemos mas também ter em conta e fomentar, para maior benefício do processo, as interações entre aspetos sociais, motivacionais e criativos, que conduzem ao pensamento criativo musical.

V.7. Composição em sala de aula

A composição na escola começou por ser vista como uma experiência criativa que promovia a auto expressão e o crescimento individual, que era conseguido através da realização de atividades que sublinhavam a liberdade expressiva. Esta conceção, no entanto, não permitia a existência de restrições colocadas por aspetos técnicos e não fazia referência à influência dos contextos socioculturais na realização da experiência criativa. Segundo Barrett (2003) a visão atual mais influente para a prática dessa atividade nas escolas é aquela que olha para a composição como uma ferramenta para promover o pensamento e a compreensão musical, fazendo referência à crença de que a criança deve envolver-se em todo o tipo de práticas musicais. Para Thoms (1987) o propósito da existência de atividades de composição em sala de aula pode simplesmente passar por, num primeiro momento, permitir que os alunos tivessem consciência que esse tipo de atividades musicais é possível e fazem naturalmente parte da música.

Tendo em conta a importância adquirida pela composição no currículo da educação musical, a investigação nesta área focou-se em questões em torno de experiências musicais criativas proporcionadas às crianças em contexto escolar, como por exemplo, o estudo dos processos e produtos da composição e improvisação e dos contextos sociais e culturais afetos.

Um dos aspetos carenciados na investigação diz respeito à conceção e função da composição na vida das crianças. Sobre este aspeto Barret (2003) afirma que a composição pode ser vista essencialmente como uma forma de construção de significados que é mediada culturalmente, sendo descrita como um diálogo entre a criança enquanto compositora, a composição em vias de realização, as culturas pertencentes ao compositor, a composição em si e o contexto físico onde estas interações acontecem. Barret (2003) afirma que “from a cultural psychology view, an original composition is inevitably a reflection of and response to the social and cultural contexts in which a composer works” (p.10).

Nesta relação entre os diversos elementos descritos, a criança desempenha os papéis de compositor, ouvinte crítico e intérprete, de forma interligada. Esta visão tem como fundo filosófico uma conceção da educação como ferramenta de desenvolvimento da capacidade da criança em construir significados a partir das suas experiências de vida, partindo da abertura de um espaço dialogante na relação pedagógica dirigida para a identificação de problemas que estimule a reflexão e ação sobre a realidade, dando azo à construção de uma realidade significativa para si.

A proposta de Barret (2003) vai ao encontro do redirecionamento do estudo do comportamento humano em torno da sua relação com os aspetos socioculturais, e tem por base um conjunto de conceitos que provêm de teorias pertencentes à psicologia cultural de Bruner e Cole, ao construtivismo social de Vygotsky, à aprendizagem situada de Wertsch e ao questionamento dialógico de Bakhtin. Barrett (2003) demonstra algumas formas de construção de significado que as crianças utilizam nas suas experiências de composição musical através da análise das suas respostas verbais como compositores e ouvintes críticos de composições suas e alheias. Exemplos destes processos dialógicos podem ser encontrados na influência da experiência musical prévia que as crianças adquirem como ouvintes, ou praticantes de um instrumento, no conhecimento das funções sociais da música e no significado emocional e pessoal da

música. A investigação feita por esta autora pretende mostrar o papel dos aspetos sociais e culturais no desenvolvimento da compreensão musical da criança, procurando evidenciar a forma como a criança percebe os elementos musicais, apropriando-se destes para os submeter às suas próprias intenções no processo criativo.

Na continuidade da visão anterior, Gromko (2003) olha para a composição musical como um elemento curricular que deve ser visto como uma narrativa artística, traduzindo uma simbolização da experiência de vida da criança e que é definida nas suas palavras como “a temporal sequence of musical events with a beginning, a middle, and an end that is communicated through musical sound and recorded within the symbol system of music” (p.69). Esta ideia surge da análise de composições de crianças de diversas idades, onde se torna possível observar a forma como esses trabalhos refletem o seu armazenamento interno, constituído pelo vocabulário musical apreendido e pelas suas experiências de vida. Os materiais que as crianças usam para as suas composições musicais nas observações feitas pela autora, são feitos de sons e fontes sonoras que colecionam no seu quotidiano através da sua experiência direta e no repertório musical ouvido e interpretado. Para além disso, a sua experiência de vida também tem influência no processo da composição, sendo possível observar ligações ao campo da poesia, histórias, números, linguagem, cores, formas, e meios de comunicação social.

Gromko (2003) também alerta para a possibilidade de utilização da composição musical como uma ferramenta inclusiva, permitindo que as vozes das crianças tenham algum contributo para a prática educativa, afirmando que a importância de ter em conta o contexto social e cultural dos alunos, sendo que a existência de uma ponte entre aquilo que aprendem e as suas vidas é fundamental para se sentirem integrados na comunidade escolar. Para a autora, a música que as crianças criam está diretamente associada com as suas ações, sentimentos e pensamentos, afirmando que “when children make music, they are engaged in personalized encounters with music...they are creating symbols that represent what is meaningful to them” (p.71). A experiência musical deve ter como ponto de partida a experiência total da criança, de forma a ser criada uma ponte com os aspetos importantes da sua vida e apelar assim a uma expressividade artística mais honesta e idiossincrática.

No ensino da composição musical há a tendência em considerar apenas os aspetos ligados ao conhecimento específico da música, deixando para segundo plano

aspectos relevantes relacionados com as interações existentes entre o contexto social, a motivação e a criatividade, que também são influentes no pensamento musical criativo. Neste sentido, qualquer que seja a proposta pedagógica utilizada para o ensino da composição musical em sala de aula, com o intuito de fomentar a criatividade musical das crianças, deve ter em conta a necessidade da existência de certas disposições, condições e um ambiente apropriado à sua nutrição.

De acordo com as ideias dos autores anteriores, Balkin (1990) refere que a composição, tal como o processo criativo, é essencialmente uma forma de estabelecer ligações e que o papel do professor de música deve ter em vista a reconciliação entre a educação e a “vida real”, de forma a proporcionar à criança uma visão mais viva e significativa. Rodrigues (2014) também partilha desta filosofia fazendo notar a existência de uma separação artificial na forma como se concebe a prática musical atualmente, recusando esta visão e apelando à importância de projetos que “fazem com que a música seja o polo de articulação de vários aspetos importantes da nossa relação com o mundo e com os outros” (CMT,2014).

Do ponto de vista que olha para a composição como um reflexo da experiência de vida das crianças, torna-se imperativo proporcionar um contacto musical assente numa grande riqueza e diversidade, de forma a promover o crescimento do seu vocabulário musical pessoal. Com base nesta ideia é possível compreender a importância das experiências de audição e interpretação musical, e a sua influência inegável na experiência de composição. Se as crianças revelam a utilização de ideias que retiveram de experiências musicais prévias, isto é um indicativo que a composição não deve ser uma substituição, mas sim uma extensão das atividades de música tradicionais. Se é através das experiências musicais que geramos ideias musicais, então o repertório para interpretação e audição deve ilustrar uma grande possibilidade de efeitos possíveis através das suas organizações e combinações sonoras.

Esta ideia é corroborada por Rodrigues e Rodrigues (2006) que ao definirem a criatividade como sendo, pelo menos, uma reconstrução do conhecimento, implica que esta reconstrução seja um ato de combinação através de um processo de seleção e negação, negando a possibilidade da criação poder ocorrer fora do contexto daquilo que constitui o vocabulário do criador, concebendo a impossibilidade de uma expressão “livre” com origem no nada.

V.7.1. Papel do professor

Na senda desta visão da composição que comunga os aspetos sociais na sua prática Leite (2004) refere a importância dos aspetos do contexto para o desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade. O trabalho desenvolvido nesta investigação alerta para o contributo essencial do papel do professor que deve proporcionar um ambiente de carácter humanista, cabendo-lhe o papel de “orientar, incentivar, estimular, e valorizar as capacidades dos alunos” (p.31).

Gromko (2003) coloca a tónica numa orientação curricular centrada nas necessidades e interesses da criança, mas sublinha que o papel desempenhado pelo professor é da maior importância. A função do professor deve estar mais centrada em utilizar a sua atenção perspicaz, astúcia social e flexibilidade musical, em direcção às ideias e direcções da criança, em detrimento da tradicional preponderância diretiva. Para o autor, o trabalho do professor deve ser no sentido de orientar e apoiar as crianças na criação de composições efetivas, afirmando:

The teacher’s primary role is to invite the artful narrative in such ways that children can trust they will be heard and understood, that is, to let children know they have something worthwhile to say and to help them find a way to say it (Gromko, 2003, p.89).

A pesquisa que se dedica a investigar a importância do papel do professor no ensino da composição em sala de aula não é substancial. As poucas referências encontradas revelam a importância do professor na promoção de um ambiente de aprendizagem criativo, utilizando o *feedback* como ferramenta para a avaliação e análise das composições dos alunos.

Berkley (2004) ao investigar o papel do professor e a sua influência pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem da composição refere, com base da investigação, que muitos professores que nunca experienciaram a composição como parte integrante da sua formação, ou enquanto alunos do ensino básico, sentem dificuldades no ensino desta. Esta ideia já tinha sido apontada por Paynter (citado por Odam, 2000) afirmando que, sem nenhum plano estratégico ou coordenado, a única forma de aprender a ensinar a compor seria através da experiência empírica. Esta experiência empírica também é necessária mas uma formação sólida na área da composição é indispensável para um ensino efetivo.

Para Hickey e Webster (2001), a estimulação do pensamento criativo não pode acontecer em circunstâncias em que as atividades são centradas no professor, impossibilitando um produto musical pessoal. No entanto, é necessário que os alunos possam aprender a partir de exemplos que possam servir de modelo. É justamente isso que Kratus (1990) defende ao afirmar que o professor pode ajudar o aluno a melhorar as suas competências de composição, exemplificando e modelando formas de desenvolver e testar ideias. Segundo o autor, isto pode ser realizado em contexto de grupo, através de uma ação interrogativa do professor.

Leite (2004) constata isso mesmo referindo que as propostas de trabalho de composição musical em situação de grupo alimentam processos de ensino-aprendizagem que fomentam o diálogo baseado na reflexão, escolha, justificação e decisão de ideias entre os alunos, e entre os alunos e professor. Segundo a autora, esse diálogo conduz o processo de composição em todos os seus aspetos adquirindo assim uma grande importância nas práticas pedagógicas de produção de conhecimento.

Se o papel do professor é o de orientar o trabalho de composição tendo em conta a emergência de uma identidade e voz da criança enquanto compositora, tal como sugere Stauffer (2003), é necessário estar atento de forma ativa ao trabalho em progresso, ter agilidade mental e musical para conseguir reconhecer a emergência de gestos musicais das crianças, ser paciente para com a criação e revisão das suas ideias e ter capacidade de fazer questões e redirecionar ações, de forma a motivar os estudantes.

V.7.2. Benefícios da composição em sala de aula

A crença de que a composição musical e as experiências criativas são benéficas para a criança está bastante disseminada, mas a fundamentação teórica para esta suposição continua ainda por ser feita. (Barrett 2003)

Para a autora, a composição como uma forma de envolvimento ativo na construção de significados de forma interativa com o mundo, pode contribuir para o desenvolvimento e autoconhecimento da identidade da criança e da sua compreensão dos aspetos culturais circundantes. Ao funcionar como uma ferramenta ao serviço do imaginário, segundo Maxime Greene (citado por Barrett, 2003), proporciona uma forma de exploração de realidades alternativas de pensamento e emoção que se relacionam

com a vida pessoal da criança, a composição pode contribuir para a nutrição da consciência empática, e para a construção de um possível processo de humanização.

A composição enquanto experiência reflexiva pode contribuir também para o desenvolvimento de certos aspectos cognitivos relacionados com hábitos mentais que sublinham a importância e valor de certas características do pensamento criativo como a curiosidade, coragem, abertura, observação, interpretação, reflexão e audácia.

Segundo Hickey (2003), a composição em sala de aula trás benefícios musicais e sociais. A possibilidade de aquisição e desenvolvimento do pensamento criativo musical, e a capacidade de compor e apreciar boas melodias são capacidades básicas a serem trabalhadas numa educação musical de excelência, que podem ser adquiridas através de atividades de composição. É quase impossível não ter em consideração os benefícios sociais da música, já que esta, pela sua natureza, pode ser considerada um elo de ligação e comunicação relacional. Paulo M. Rodrigues afirma:

podemos não estar conscientes disso, ou pode esta ideia ser uma especulação, mas o nosso trabalho com comunidades tem-nos feito pensar que muitas das razões que fazem com que a música tenha perdurado e explicam o nosso fascínio pela música têm que ver com a sua capacidade de ser um fator de coesão social (CMT, 2014)

Para Stephens (2003) os benefícios da inclusão da composição em educação musical passam pela possibilidade do desenvolvimento do pensamento criativo, a promoção da responsabilidade pessoal do estudante pela sua aprendizagem e o fato da composição poder servir de elo entre os diversos tipos de atividade – audição, interpretação, e composição.

Kratus (1990) também sugere um conjunto de benefícios, na prática de atividade criativas como a composição, diretamente ligados à música: tornar o aluno mais imaginativo, mais aberto à resolução de problemas e musicalmente mais independente; saber como proceder em atividades musicais criativas tais como a composição e improvisação; conhecer o funcionamento dos mecanismos musicais da sintaxe e estrutura no contexto de atividades musicais criativas.

V.8. Pedagogia

O termo pedagogia relaciona-se com o âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Nesses termos sugere-se que esta é de importância vital para o ensino e aprendizagem da composição que se queira com qualidade e eficácia. Para isso abordam-se algumas questões pedagógicas que têm sido investigadas no terreno.

Os métodos pedagógicos dedicados ao ensino da composição e improvisação musical em sala de aula raramente têm em conta o trabalho feito pela investigação no campo do pensamento criativo, havendo uma necessidade de combinar a investigação em ambos os campos para promover uma pedagogia da criatividade na sala de aula de caráter mais sólido (Hickey, 2003).

As implicações que surgem da investigação da criatividade para o ensino da música através de uma pedagogia centrada na criatividade são diversas. É necessário repensar o que significa ensinar música e como pode ser o seu ensino estruturado. Hickey e Webster (2001) criticam uma visão da criatividade como algo a ser ensinado no contexto específico de uma unidade didática prescrita no currículo, a ser ensinada num dado período temporal, e sugerem a restrição do repertório em prol de uma compreensão mais profunda dos materiais musicais.

Segundo Odam & Welch (citado por Webster, 2009) existe uma ligação direta entre o sucesso no ensino da composição e a experiência passada do professor no contexto do pensamento musical envolvido na composição. Daqui se pode depreender que é necessário introduzir uma componente na formação de professores ligada aos processos criativos de composição, de forma a preparar professores de música capazes de desenvolver sequências de aprendizagem de composição com sucesso.

Barret (2003) alerta para um conjunto de restrições que acontecem no processo ensino-aprendizagem que devem ser levadas em consideração pelas implicações que levantam. Estas restrições podem ser inerentes à proposta de atividade, e a determinados aspetos relacionados com o aluno, como por exemplo, a sua perceção da proposta de atividade, as suas competências e conhecimentos e o seu contexto cultural. Ao ter em conta este conjunto de restrições torna-se possível explorar os aspetos que conduzem a uma experiência criativa efetiva.

Os problemas mais comuns que se observam na prática musical dizem respeito ao desenho de tarefas demasiado definidas nos seus parâmetros e uma ênfase demasiado grande na performance do produto final, onde o trabalho do professor é demasiado diretivo, dirigindo os alunos na procura do melhor produto possível. Segundo Hickey (2003), esta abordagem parece não ser congruente com a fomentação da criatividade e na sua ótica, as abordagens pedagógicas extremadas não são educativas, nem conduzem à criatividade, afirmando que “children need structure and discipline as well as the chance for freedom, spontaneity, and the exploration of musical sounds” (p.35).

Ao assinalar a tendência dos professores em controlarem todos os parâmetros numa primeira abordagem à composição, no desejo implícito de levar a resultados de convergência com a música tonal, Hickey (2003) critica esta postura por não oferecer espaço para a exploração, imaginação, ou mesmo para o erro, sugerindo que seja utilizada uma abordagem mais livre que proporcione oportunidades de exploração e criação dentro das limitações dos alunos, estimulando assim o pensamento criativo.

Kratus (1990) também está de acordo com a ideia de que a composição musical deve acontecer depois do aluno ter passado por atividades de caráter explorativo e improvisatório, para que dessa forma se torne possível um conhecimento prévio dos materiais sonoros e estratégias de estruturação, através da construção de padrões e combinação de sons. Hickey (2003) também refere este tipo de atividades com a finalidade de permitir ao aluno a aquisição de ideias para a prática da composição de forma criativa. Esse tipo de atividade permite a descoberta de possibilidades sonoras de forma empírica. O método pedagógico de Paynter, que já foi referido, vai nesse sentido, passando por uma reflexão sobre estratégias para colocar os alunos a trabalhar diretamente com o som, com o objetivo de criar peças de música completas, organizando a turma em pequenos grupos e orientando o pensamento dos alunos com base no seu pensamento enquanto compositor (citado em Finney, 2011).

Paynter partia da formulação de ideias, discutindo as possibilidades da música, para depois escolher a instrumentação e experimentar as suas possibilidades sonoras. A partir desta experimentação abria-se a discussão acerca desses sons e das suas possíveis combinações, e qual a direção que devia seguir para chegar a um resultado satisfatório. O papel do professor neste contexto passa por encontrar formas de veicular os aspetos essenciais do processo sem utilizar muitas instruções específicas que restrinjam o

trabalho. Paynter advogava que o trabalho deveria começar com uma ideia, que pode estar eventualmente relacionada com outra experiência extramusical, e que sirva de ponto de partida sugerindo padrões sonoros que despertem na imaginação um desenvolvimento em direção a uma peça total. Estas ideias contêm em si aspectos que permitem vislumbrar possibilidades de continuidade e direção, à medida que são exploradas. Este processo envolve a criação de formas, através das estruturas que surgem do material musical inicial. O processo dá-se por terminado quando essas estruturas que foram criadas, ensaiadas e afinadas, revelam o potencial para o surgimento de um sentimento de totalidade. Para concretizar melhor a compreensão das suas ideias pedagógicas Paynter (2000) utilizou a vida quotidiana como metáfora da sua pedagogia empírica, afirmando que a arte e a vida passam por processos semelhantes: “As nossas vidas são viagens. Nem sempre estamos seguros do sentido em que seguimos mas, aconteça o que acontecer, movemo-nos e acabamos por chegar. Ao longo desse percurso existem numerosos pontos intermédios de ‘chegada’ e de ‘nova partida’ ” (p. 6).

Um dos processos que deve ser contemplado na prática da composição é a revisão e extensão do trabalho, que permite o desenvolvimento das ideias iniciais criadas pelos alunos. Segundo Balkin (1990), este é um momento fundamental do processo criativo, onde a perseverança do compositor deve estar presente. Neste sentido Kratus (1990) refere que este é um dos aspectos que confere a natureza da composição, diferenciando-a de outras atividades musicais criativas como a improvisação.

Este é um processo que pode ser observado de forma natural no trabalho criativo das crianças. No entanto constata-se que as crianças tendem a desvalorizar este processo, recusando a sugestão para redefinirem as suas composições. Webster (2003) propõe diversas razões para os professores incitarem os alunos a passarem por este processo, indicando que este é inerente à música como forma de arte, e ao processo criativo. É na relação continuada entre artista e obra de arte que se alcançam resultados criativos para além do material que é criado num primeiro momento. O autor realça ainda também o valor educativo deste processo afirmando que ao integrarem esta forma de desenvolver a composição as crianças aprendem acerca do poder musical que permite manipular os materiais musicais em prol da criação de significados que não existem noutras formas de arte.

O desenvolvimento do processo do pensamento criativo é moroso e pode percorrer caminhos tortuosos. É absolutamente necessário proporcionar diversas oportunidades para a exploração das possibilidades sonoras e de composição, orientando e facilitando uma abordagem reflexiva e qualitativa sobre o processo criativo. Para Balkin (1990), fomentar a criatividade no aluno pode passar por desenvolver o processo de tomada de decisão. Em composição, esse tipo de processo deve passar por fazer escolhas seletivas de forma reflexiva, em diversos tipos de contextos de criação – paisagem sonora, canção, sonorização de estórias, dodecafonismo, entre outros.

Paynter questionava o ensino orientado para a transmissão de informação numa forma de racionalismo científico, que envolve a prescrição de estratégias e resultados dependentes de um delineamento de objetivos de ordem restrita. Na sua visão o ensino deve ser orientado em direções artísticas no enquadramento de uma oficina prática, onde processos de fazer e pensar conduzem à criação de composições por um caminho onde se contempla a possibilidade de inclusão de todos os elementos que surgem, sejam coincidências, ideias, identificação de problemas, procura de soluções, onde o papel do professor alterna entre a restrição ou o alargamento do foco de trabalho

Seguindo essa ideia pedagógica torna-se claro, mais uma vez, que aquilo que é possível criar parte inevitavelmente daquilo que conhecemos. Para desenvolver a nossa capacidade de criar torna-se então imprescindível conhecer o que conhecemos, e procurar aumentar os nossos recursos. Rodrigues (CMT, 2012) chama a atenção para a necessidade de compreender os processos internos que ocorrem na música de forma a poder construir novos materiais através da sua recombinação. No documento *Nuvens, linhas, e outras questões de música*, Rodrigues aborda estratégias para a construção de canções, a partir de processos de improvisação, com base na nossa “nuvem” de conhecimentos. Tal como reiterado por Gordon (2000), Rodrigues afirma que essa biblioteca interna de conhecimentos deve ser o mais diversificada possível no que diz respeito aos conteúdos musicais, de forma a possibilitar uma criatividade assenta no maior número de elementos.

Para Rodrigues (2012) a necessidade de estabelecer um contexto para conferir coerência e orientação ao processo criativo revela-se fundamental. Esse contexto pode ser extraído de sintaxes musicais existentes ou inventadas, e pode ser, ou não, definido à

partida, alertando assim para diversos pontos de partida possíveis para a criação. O processo criativo descrito por Rodrigues passa primeiro pela via da experimentação, de forma a conhecer as possibilidades sonoras dos materiais, passando depois a uma fase de tomada de decisões quanto à forma e organização. Nas palavras do autor “o trabalho de criação de recursos educativos é sobretudo um trabalho de desenvolvimento de ideias, ferramentas e processos, mais do que produtos. Esse é um trabalho pessoal e de ‘afinação’ “ (CMT, 2012).

A utilização de modelos predefinidos como estratégia pedagógica para ensinar composição é outro aspeto salientado por Stauffer (2003), que questiona se as expectativas e restrições implícitas num dado modelo serão apropriadas para o nível de desenvolvimento da criança. Do seu ponto de vista, estes modelos, que em último caso servem para imitar ideias alheias, não permitem o desenvolvimento da identidade e voz da criança enquanto compositora, sendo mais úteis a partir do momento em que essas características surgem. Na sua observação de crianças em atividades de composição, Stauffer (2003) depreende que “their cultural experiences provide them with musical models from which they intuitively explore and creat” (p.109), rejeitando assim a utilidade de modelos como ferramentas pedagógicas nas abordagens iniciais à composição.

Para Stauffer (2003) a grande tarefa da pedagogia deve consistir em dar apoio e respeitar a identidade e voz das crianças enquanto jovens compositores. As implicações para uma pedagógica da composição que se baseie na suposição que as crianças são inerentemente criativas, que podem fazer música por si, e que essas criações musicais são uma expressão e extensão de si mesmas, devem ter em conta certas condições que apoiem o desenvolvimento das suas identidades e vozes musicais, enquanto compositores. A autora refere três qualidades da experiência de composição em contexto escolar que devem reter a nossa atenção para isso acontecer: oportunidade para compor, a natureza das atividades de composição em grupo e individual e o uso de modelos de composição.

A primeira qualidade que a autora abarca relaciona-se com a quantidade de tempo disponível para a composição, que deve ser suficiente para proporcionar ao aluno uma maior familiaridade com o processo de composição, com os materiais musicais utilizados e oportunidades para desenvolver estratégias de trabalho. Stauffer (2003)

resume este aspeto dizendo que “students get better at composing by composing, and composing takes time” (p. 107). Além disso, do ponto de vista do desenvolvimento da sua voz e identidade como compositor, o aluno necessita de tempo para formar e desenvolver os gestos musicais que as constituem.

Quanto à questão da natureza das atividades de composição em grupo Stauffer (2003) afirma que estas se relacionam mais com uma voz e identidade corporativa do que com o desenvolvimento do *self* da criança enquanto compositora. As experiências de composição em grupo têm o seu mérito e podem contribuir de forma muito positiva para o trabalho individual, mas não o devem substituir. Para a autora, a composição em grupo funciona com base numa sobreposição de características individuais (socioculturais e musicais), que se encontram num espaço partilhado onde a negociação pode acontecer, correndo o risco, no entanto, de certas ideias individuais se sobreporem. Por essa razão devem ser proporcionadas oportunidades para a composição individual, onde cada estudante pode ocupar o seu lugar e a sua forma de criar, trabalhando as suas ideias e estratégias pessoais, descortinando opções criativas que podem estar cobertas por opções alheias no trabalho de grupo.

Odam (2000) constata que um dos problemas no ensino da composição em Inglaterra, está ligado ao fato dos professores utilizarem metodologias inadequadas tendo em conta os recursos de que dispõem. Esses professores utilizam metodologias de trabalho em contexto de pequenos grupos sem condições logísticas para manter um ambiente adequando ao trabalho de composição.

V.9. Propostas e metodologias

Antes de mergulhar diretamente em algumas propostas para a prática da composição em sala de aula, dar-se-á destaque a um trabalho de grande importância nesta área pelo seu carácter sintético e bastante pertinente. Esse trabalho foi realizado por Mandy Lupton e Christine Bruce no ano de 2010, e pretendeu analisar as diversas formas de ensinar e aprender composição que constam na literatura sobre esse assunto, com o intuito de extrapolar um modelo para o ensino da composição. Apresentam também, com base em dados recolhidos de forma empírica, um outro modelo de aprendizagem de composição. A partir da análise da relação dos dois modelos criados

retiram implicações para a conceção de modelos pedagógicos e para a estruturação de currículos para o ensino da composição.

Modelo pedagógico

Da análise feita aos modelos pedagógicos de composição saíram um conjunto de quatro categorias:

1. Aprender com os mestres: abordagem baseada na aquisição de conhecimento através da análise e audição de técnicas de composição, imitação de compositores e reprodução de estilos musicais;
2. Domínio de técnicas: abordagem baseada na aquisição de competências de técnicas de composição como ferramentas para a prática musical;
3. Exploração de ideias: abordagem aos processos de desenvolvimento da composição, através da experimentação, tentativa e erro e reflexão;
4. Desenvolvimento da voz pessoal: abordagem baseada na expressão com base na criatividade;

O modelo pedagógico desenvolvido pelos autores é composto por estes quatro vetores, sendo que cada um deles tem por base um objetivo (conhecimento, competência, processo e expressão), com os dois primeiros mais centrados no professor e ligados à aquisição de conteúdos, e os restantes dois mais centrados no aluno e ligados ao desenvolvimento da criatividade.

1. <i>Learning from the masters</i>	knowledge	content	teacher-centred
2. <i>Mastery of techniques</i>	skill	content	teacher-centred
3. <i>Exploring ideas</i>	process	creativity	student-centred
4. <i>Developing voice</i>	expression	creativity	student-centred

Figura 19 - Modelo pedagógico de composição de Mandy & Christine

Fonte: Lupton, M & Bruce, C., 2010, p.8

Modelo de aprendizagem

O modelo de aprendizagem que foi criado pelos autores tem por base a forma como os alunos do estudo empírico realizado trabalharam as propostas de composição. Este modelo é composto por três categorias:

1. Ofício (*craft*): criar uma composição através da aplicação de técnicas;
2. Processo: criar uma composição através de processos de descoberta;
3. Arte: criar uma composição através da expressão pessoal;

Teaching composition	Learning composition	
<i>Learning from the masters</i> (knowledge)	<i>Craft</i> - applying techniques	Content
<i>Mastery of techniques</i> (skill)		
<i>Exploring ideas</i> (process)	<i>Process</i> - process of discovery	Creativity
<i>Developing voice</i> (expression)	<i>Art</i> - expressing oneself	

Figura 20 - Ensino e aprendizagem de composição

Fonte: Lupton, M & Bruce, C., 2010, p.16

Ambos os modelos são considerados inclusivos e hierárquicos, isto é, as categorias estão organizadas de forma sequencial, sendo que a possibilidade de alcançar a última está inscrita na realização das anteriores. Sendo assim torna-se necessário desenhar os currículos de composição tendo em conta estes pressupostos, de forma a permitir que o aluno possa progredir. Neste sentido a criatividade não é algo que seja ensinado, mas algo que surge com a aquisição de conhecimentos e competências que permitam o aluno passar por processos de exploração em direção à sua expressão pessoal.

As propostas pedagógicas existentes para a prática musical criativa centrada na composição em contexto de sala de aula são diversas. Neste capítulo procura-se apresentar alguns exemplos mais pertinentes, tendo em conta a natureza das suas abordagens, de acordo com o previamente descrito. No entanto é necessário ter em conta que não existem metodologias válidas só por si. Paynter (1992) parece partilhar dessa ideia quando refere a impossibilidade de universalizar uma metodologia de ensino da composição dizendo que “it is no more possible to provide récpes for successful

music education than it is for composing pieces of music. There are far too many variables” (p.25).

A proposta pedagógica de Hickey (2003), que pode ser consultada no Anexo 3 orienta-se para a estruturação do ensino da composição musical com o objetivo de orientar os professores que procuram uma sequência sensível que permita uma exploração desta ferramenta de ensino com profundidade. Esta sequência proporciona uma forma de integrar diversas competências necessárias à aprendizagem da composição. Um dos aspectos a realçar nesta proposta é o direcionamento progressivo do ensino para elementos e aspetos associados à música tonal ocidental, com um consequente aumento das limitações e restrições na definição das tarefas.

Esta sequência é concebida em forma de espiral, podendo ser percorrida com base em diferentes níveis de competência, tendo um carácter de complexidade progressiva que pode ser mais ou menos aprofundado consoante o tempo dedicado ao ensino da composição. Esta proposta pretende fornecer uma sugestão pedagógica que integre diversos tipos de competências – musicais, criativas e de composição.

Stephens (2003) propõe uma experiência de aprendizagem da composição baseada em três níveis de integração progressiva. A proposta tem por base um pensamento holístico e integrativo sobre a música. O primeiro nível centra-se na estruturação de combinações entre sons e silêncio, possibilitando ao aluno uma consciencialização das possibilidades e técnicas básicas de expressão musical. O segundo nível de trabalho inclui alguns elementos básicos da música e o terceiro nível inclui questões de ordem mais teórica.

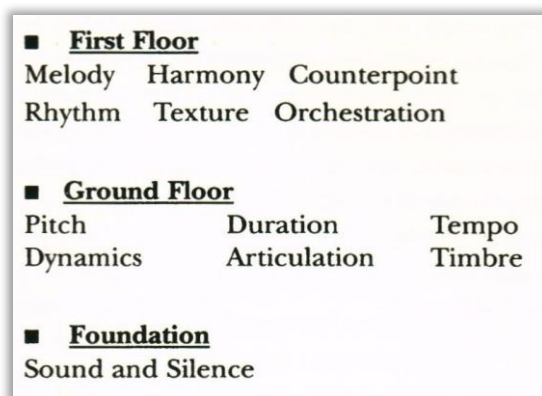


Figura 21 - Modelo de composição de Stephens

Fonte: Hickey, M., 2003, p. 122

As diversas propostas que surgiram no movimento criativo durante a segunda parte do século XX, sobretudo em Inglaterra, são pioneiras e continuam a ser válidas como exemplos que podem inspirar o trabalho dos professores de música na área da composição.

Paynter e Aston (1970), editam a sua obra seminal *Sound and Silence*, que se pode considerar um manual para o ensino da composição criativa na sala de aula, baseada num método de composição empírica, que se desenvolve através da exploração de materiais musicais, cuja complexidade tende a aumentar. O livro é constituído por 36 projetos, constituídos por ideias organizadas para a exploração de aspetos musicais ligados ao silêncio, som de palavras, exploração de padrões melódicos pentatónicos, heterofonia e modos. Paynter publicou também *Sound & Structure* em 1992 onde descreve um outro conjunto de propostas para realizar o trabalho de composição tendo em conta a relação entre os parâmetros dos sons, das técnicas, das estruturas musicais e das ideias musicais.

Thackray (1965) justifica a existência de atividades criativas na escola para todos os alunos, valorizando a atividade musical criativa como uma experiência de caráter único cuja finalidade é a própria atividade. O autor sugere no seu livro diversas abordagens possíveis para todas as idades, em situação de turma ou individual, propondo que o ensino de competências teóricas possa ser feito através da composição. Tal como outros pedagogos dessa época (Dennis, 1970; Self, 1967), dá ênfase à utilização de técnicas da música erudita contemporânea como por exemplo, movimento harmónico paralelo, dodecafonismo, escalas de tons inteiros, e composições baseadas em ostinatos. As áreas contempladas pelas atividades incluem a improvisação e a composição, usando a voz e instrumentos.

Murray Schafer desenvolveu uma pedagogia do ensino da composição baseada na tomada de decisões no contexto da criação de paisagens sonoras. Segundo o autor as atividades de composição podiam ter o seu ponto de partida e serem estruturadas a partir da observação e audição ativa dos sons do mundo natural. Schafer (1979) sublinha a existência de três objetivos para a prática musical – a descoberta do potencial criativo dos alunos que lhes permite fazer música de forma independente; a consciencialização e avaliação crítica dos sons existentes no ambiente; e a descoberta de um espaço onde todas as artes podem convergir e desenvolver de forma harmoniosa. A publicação

Creative Music Education compila um conjunto de obras do autor onde se apresentam um conjunto de transcrições de aulas de música onde participou como professor, que descrevem diálogos de debate sobre aspetos da música. Os tópicos abordados passam pelo debate de conceitos de ruído, silêncio, altura, timbre, textura, entre outros, incluindo também sistemas de notação musical originais.

Regelski (1979), tal com Schaffer, faz a apologia da prática da composição através de uma abordagem sonora. O autor define a composição sonora como um tipo de composição que usa sons que não são tidos como musicais e que são gerados por fontes sonoras não convencionais. Através da organização e arranjo destes sons, utilizando elementos musicais formais e expressivos, este tipo de composição pode ser considerado musical. O autor concretiza estas ideias através da sugestão de modelos de aprendizagem ativa, formas de abordar as atividades e competências de resolução de problemas musicais.

V.10. Avaliação

As formas de avaliação no contexto da educação formal assentam numa base que pode não ser a mais adequada para atividades criativas. Para Stephens (2003), uma avaliação de carácter sumativo simplifica a questão, conferindo garantia na segurança de uma medida observável que, de forma ilusiva, oferece validade. Os métodos de avaliação que são tradicionalmente utilizados em educação musical, consideram os produtos da prática musical como um excelente indicador de uma aprendizagem de sucesso. Estes produtos normalmente aparecem na forma de uma interpretação musical ou na forma de um teste escrito, e são pré-determinados pelo professor. Segundo Stephens (2003), a preferência dos professores por atividades na área da interpretação e audição musical está relacionada com a facilitação do processo de ensino e avaliação. Através de formas de avaliação com base em respostas únicas, testes normativos, e sistemas de graduação numérica, torna-se mais fácil fazer uma avaliação do que em contextos de avaliação qualitativa e subjetiva, em que não existam respostas certas ou erradas, mas antes soluções mais ou menos eficazes.

Hickey e Webster (2001) consideram que os processos de avaliação tradicionais não se adequam a competências de aplicação criativa, como a tomada de decisões de carácter estético, e muito menos podem servir para avaliar o progresso em direcção a metas que impliquem o pensamento musical. Esta postura levanta problemas no sentido

em que a possibilidade de determinar se aconteceu aprendizagem não é possível. Para Stephens (2003) não é possível aplicar a visão da avaliação tradicional assente na nivelção ao estudo da composição devido à inconsistência de critérios quantitativos, que só por si não deixam revelar a qualidade da composição – “more should not be confused with better” (p.132).

Para Kratus (1990), esse problema resolve-se na forma como os comportamentos aparecem descritos nos objetivos, sugerindo que se evite uma avaliação do produto em si em termos de bom ou mau, ou se é criativo ou não. O autor considera que a natureza do trabalho criativo é imprevisível e de difícil mensuração, devido às incontáveis possibilidades do seu resultado. A melhor maneira de conceber uma proposta para compreender a qualidade das aprendizagens efetuadas através de processos criativos é a elaboração de objetivos onde constem aspetos e critérios relacionados com o processo de ensino-aprendizagem ou com o resultado. Estes critérios teriam a finalidade de ajudar a avaliar aspetos específicos da composição sem querer correr o risco de fazer uma análise musical atomística.

O conjunto de categorias de avaliação sugerido por Stephens (2003) deve incluir: a comunicação de ideias, sentido de identidade, forma e estilo; musicalidade, sentido artístico e intenção expressiva; capacidades técnicas e uma consciência de considerações práticas. Um dos pontos difíceis na prática de atividades criativas é a identificação e mensuração do seu desenvolvimento, de forma a poder ajudar as crianças a progredir na sua atividade de composição. O autor refere a importância de evitar abordagens mecânicas divididas em estágios e de reconhecer a variedade de formas de progresso e a sua não-linearidade.

Para Hickey (2003), nem todos os trabalhos devem ser sujeitos a avaliação ou audição, podendo desta forma deixar ao critério do aluno a escolha dos trabalhos a serem avaliados, proporcionando assim um ambiente adequado ao desenvolvimento da criatividade. O autor refere ainda que no caso específico da composição os aspetos da avaliação devem ter em conta a forma como os parâmetros aparecem descritos na tarefa. Para tarefas muito específicas, normalmente associadas à aquisição e desenvolvimento de conceitos musicais, a avaliação deve incidir sobre o sucesso da utilização desses conceitos. Contrariamente, nos casos em que a prescrição de parâmetros é mais aberta,

possibilitando resultados mais imprevisíveis e criativos, a avaliação deve ser feita em forma de *feedback*.

As considerações filosóficas de uma forma de pensar diferente do ensino da música conduzem necessariamente a uma forma de avaliação diferente. Segundo Hickey e Webster (2001) e Kratus (1990) afirmam que não há uma forma perfeita de avaliar a aprendizagem musical, sobretudo se esta for baseada em atividades que apelam ao pensamento criativo. No entanto, segundo os autores, uma forma de poder acompanhar a evolução do processo e produto, passa pela criação de portfólios por parte dos alunos, baseados na realização de projetos, que documentem a evolução do trabalho criativo. A partir destes documentos e de outros instrumentos de avaliação qualitativa (escalas em forma de rúbrica), o professor pode chegar a uma avaliação eficaz daquilo que é valorizado na filosofia das pedagogias criativas, e ao mesmo tempo beneficiar os alunos.

Para terminar este trabalho de recolha e levantamento de fontes é feita uma reflexão, tendo por base algumas ideias apresentadas ao longo do texto e a experiência pessoal durante o estágio.

De acordo com aquilo que foi constatado a música tem potencial para fomentar comportamentos com algumas características de carácter criativo. Entre esses estão por exemplo, a tomada de decisão, a aceitação pacífica da possibilidade de correr riscos, concretizar formas de expressão individual e contrariar a passividade de uma educação que promove respostas de carácter certo ou errado que são normalmente focadas nas filosofias do sistema educativo ocidental.

Sendo assim sugere-se que a Educação Musical possa ser uma base sólida para a fomentação de comportamentos criativos através da prática da composição.

No ensino da composição é importante ter em mente a diversidade de materiais e perspectivas de ensino ao dispor do professor de música. Mais do que nunca este agente educativo e as instituições responsáveis pela sua formação devem fomentar o sentido crítico que poderá permitir optar pelos procedimentos adequados a cada situação de ensino, incluindo a construção de uma metodologia própria. É importante que o educador musical tenha capacidade de pesquisa, experimentação, questionamento, análise crítica, tendo abertura necessária para a prática docente, sem esquecer que estas capacidades devem também ser inculcadas no aluno.

A imaginação musical é multifacetada e as formas de ensinar a desenvolver a imaginação musical são variadas. É bastante útil poder trabalhar com base em metodologias de instrução musical onde existe já uma sistematização dos procedimentos na qual se pode basear o trabalho. Partindo destas referências metodológicas pode-se fazer então um trabalho de adaptação às várias situações práticas com que o professor se depara nas escolas, sendo assim um ponto de partida para a sua criatividade e permitindo-lhe poder desenvolver as próprias ideias com base nesse “vocabulário” de pedagogias.

O trabalho prático relacionado com a imaginação deve ser diverso porque a própria natureza da imaginação é diversa. Nesse sentido, cultivar e desenvolver uma abordagem mais pessoal que possa por em prática alguns desses aspectos, poderá enriquecer o ensino da música. Assim, com essa prática, poder-se-á ter uma postura reflexiva de forma a poder melhorar os aspectos menos conseguidos, perseguindo sempre uma forma mais adequada, mais eficaz e mais efetiva de ensinar música através da composição musical.

A composição é uma atividade que requer experiências prévias em atividades como a exploração e improvisação, em prol de um melhor domínio dos materiais sonoros, requerendo disponibilidade temporal. Para que a aprendizagem da composição seja feita de forma efetiva através da composição é necessário dedicar-lhe um espaço mais importante no currículo de forma a poder haver tempo necessário para a aquisição das competências e conhecimentos básicos necessários ao seu trabalho

No plano prático todos os elementos musicais podem ser manipulados na criação – sintaxe tonal e rítmica e elementos expressivos, e devem passar por uma sequência de dificuldade progressiva, partindo sempre do contexto de trabalho de turma em direção ao trabalho em pequenos grupos e individual. O trabalho realizado em sala de aula no contexto do estágio teve em conta esta última ideia.

A ideia do professor enquanto elemento de modelação na exemplificação de formas de desenvolver e testar ideias, podendo ajudar o aluno a melhorar as suas competências de composição, também foi primordial. É necessário que os alunos aprendam e retenham bons modelos para posteriormente terem espaço para uma maior autonomia. Relativamente ao processo criativo, o trabalho realizado em sala de aula fez-se no sentido de desenvolver a musicalidade dos alunos através de aspectos ligados às competências musicais convergentes, tais como o conhecimento de estratégias e técnicas de composição.

De acordo com estas ideias a necessidade de proporcionar experiências musicais anteriores que permitam a construção de um vocabulário de composição o mais rico possível é fundamental, sendo esse também um dos objetivos do trabalho realizado neste estágio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balkin, A. (1985). The creative music classroom: laboratory for creativity in life. *Music Educator Journal*, 71 (5), 43-46.
- Barrett, M. (2003). Freedom and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of compositions. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 3-31). MENC, Reston, VA.
- Burrows, M. (2008). *Outside the lines: A new approach to composing in the classroom*. USA: Heritage Music Press
- Campbell, P. S. & Scott-Kaaner, C. (1995). The creating child. In *Music in Childhood. From Preschool through the Elementary Grades* (pp. 248-266). New York: Schirmer Books.
- Decreto Lei nº 94/2010 de 3 de Agosto. *Diário da República 1ª Série nº 148*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Dennis, B. (1970). *Experimental music in schools: towards a new world of sound*. Oxford: Oxford University Press.
- Dennis, B. (1975). *Projects in sound*. London: Universal Edition.
- Domingues, J. Amaral, D. Neves, A. (2004). *100% Música, Educação Musical 5º ano*. Lisboa: Texto Editora.
- Finney, J. (2011). John Paynter, music education and the creativity of coincidence. *British Journal of Music Education*, 28 (1), 11-26.
- Frazee, J. (1987). *Discovering Orff*. New York: Schott Music.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1980)
- Greene, M. (1995). *Realising the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gromko, J.E. (2003). Children composing: inviting the artful narrative. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 69-90). MENC, Reston, VA.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hallam, S. (2006) *Music Psychology in Education*. London: Institute Of Education Press.
- Hamann, D. (Ed). (1991). *Creativity in the music classroom: The Best of MEJ*. MENC, Reston, VA.
- Hargreaves, D.J. (1987). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative Thinking in music. *Music Educators Journal*, 88 (1) 19-23.
- Hickey, M. (2003). *Why and how to teach music composition*. MENC, Reston, VA.
- Hickey, M (2003). Creative thinking in the context of music composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 167-192). MENC, Reston, VA.
- Howard, J. (1991) *Aprendendo a compor*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. (Obra original publicada em 1990)
- Kratus, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educator Journal*, 76 (9), p. 33-37.
- Leite, C. (2004). Atividades de composição no 3º ciclo do Ensino Básico: contributos para uma aprendizagem significativa. *Revista de Educação Musical da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 120, 21-32
- Lupton, M. and Bruce, C.S. (2010) Craft, process and art: teaching and learning composition in higher school. *British Journal of Music Education*, 27 (3), 271-287.
- Mills, J. (1993). (Rev. ed.) *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moser, P. & McKay G. (Eds). (2005). *Community Music: A Handbook*. Oxford: Russel House Publishing.

- Odam, G (2000). Teaching composition in secondary schools: the creative dream. *British Journal of Music Education*, 17 (2), 109-128.
- Orff, C. e Keetman, G. (1961). *Orff-Schulwerk. Música para crianças*. Mainz: Schott.
- Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum--trends and development in the classroom*. University Press, Cambridge.
- Paynter, J. (2000). Conceitos de música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 106, 4-8.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. London: Cambridge University Press.
- Petit, J. (1995). *Manuel d'harmonie volume 4: improvisation et invention*. Paris: éditions ipcm
- Rodrigues, H. e Rodrigues, P.M. (2006) A Educação e a Música no divã – “nóias“, paranoias, dogmas e paradigmas – seguido de apontamento sobre uma “gota no oceano”. *Revista de Educação Musical da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 123, 61-79.
- Reese, S. (2003) Responding to student compositions. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 211-232). MENC, Reston, VA.
- Regelski, T. (1986b). A sound approach to sound composition. *Music Educators Journal*, 72 (9), 41-45.
- Schafer, R.M. (1979). *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*. New York: Schirmer.
- Schafer, R.M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP. (Obra original publicada em 1986)
- Self, G. (1967). *New sounds in class: a contemporary approach to music*. London: Universal Edition.
- Self, G. (1976). *Make a new sound*. London: Universal Edition.

- Sherman, R. (1971c). Creativity and the condition of knowing music, Part 3. *Music Educators Journal*, 58 (4), 48-51.
- Stauffer, S. (2003). Identity and voice in young composers. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 91-112). MENC, Reston, VA.
- Stephens, J. (2003) Imagination in education: strategies and models in the teaching and assessment of composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 113-140). MENC, Reston, VA.
- Thackray, R.M. (1965) *Creative music in education*. London: Novello.
- Thoms, H. (1987). Encouraging the musical imagination through composition. *Music Educators Journal*, 73 (5), 27-30.
- Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76 (9), 22-28.
- Webster, P. (2003). What do you mean, ‘Make my music different?’ Encouraging revision and extension in children’s music composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 55-65). MENC, Reston, VA.
- Webster, P. (2009). Children as creative thinkers in music: Focus on composition. In Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (Eds.), *The oxford handbook of music psychology* (pp. 421-428) Oxford University Press
- Wiggins, J. (2003). A frame for understanding children’s compositional processes. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 141-167). MENC, Reston, VA.
- Yunker, B. (2003). The nature of feedback in a community of composing. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, (pp. 233-242). MENC, Reston, VA.

Suporte electrónico

- Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa [AEFP]. (2012). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, para o triénio 2012/2015. Acedido Janeiro 3, 2013 em <http://www.agrupamentofernandopessoa.pt/PEA2012-2015.pdf>
- Companhia de Música Teatral [CMT]. (2012). Nuvens, Linhas, e outras questões de Música. Acedido Janeiro 20, 2013 em <http://www.musicateatral.com/publicfiles/Sharing/OpusTutti/RE01.pdf>
- Companhia de Música Teatral [CMT]. (2014). Notas Super Sónicas. Acedido Janeiro 21, 2014 em: <http://www.musicateatral.com/publicfiles/Sharing/Super-Sonics/NotasSupersonicas.pdf>
- Introduction to gamelan music [IGM]. Acedido Março 10, 2012 em <http://members.efn.org/~qehn/tutor/>
- Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica [ME/DEB]. (2001 a). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Acedido Janeiro 10, 2013 em <http://www.meloteca.com/CompetenciasEssenciaisEnsinoBasicoEducacaoArtistica.pdf>
- Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica [ME/DEB]. (2001 b). Música: Orientações Curriculares para o 3º Ciclo do Ensino Básico. Acedido Janeiro 10, 2013 em <http://www.dgidec.min-educ.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=52>
- Ministério da Educação: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário [ME/DGEBS]. (1991 a). Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Volume I. Ensino Básico: 2º Ciclo. Acedido Janeiro 10, 2013 em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=43>
- Ministério da Educação: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário [ME/DGEBS]. (1991 b). Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Volume II. Ensino Básico: 2º Ciclo. Acedido Janeiro 10, 2013 em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=43>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Motivo rítmico de Boléro	15
Figura 2 – Ostinatos Gastronómicos	16
Figura 3 – Ostinatos rítmicos.....	27
Figura 4 – Composição com Forma binária	29
Figura 5 – Estrutura de oito pulsações inspirada no Gamelão.....	30
Figura 6 – Melodia pentatónica	31
Figura 7 – Melodia com ornamentação	32
Figura 8 – Técnica de bordão com arpejo	33
Figura 9 – Bordão selecionado	33
Figura 10 – Junção da melodia e acompanhamento	33
Figura 11 – Junção das duas melodias e acompanhamento.....	34
Figura 12 – Técnica de escrita criativa – Máquina de fazer poesia.....	35
Figura 13 – Prosódia da frase criada pelos alunos	36
Figura 14 – Bordão cantado pelos alunos	36
Figura 15 – Partitura completa da composição final	39
Figura 16 - Esquema sequencial da metodologia de composição	40
Figura 17 - relação entre definição de tarefa e recompensa e a sua influência na criatividade e na motivação intrínseca	68
Figura 19 - Resultados de composição possíveis	69
Figura 20 - Modelo pedagógico de composição de Mandy & Christine	83
Figura 21 - Ensino e aprendizagem de composição	84
Figura 22 - Modelo de composição de Stephens	85

APÊNDICES

Apêndice A: Planificações das aulas lecionadas no 2º Ciclo

Aula 1

Material Musical: Boléro

Conteúdos:

- Forma: ostinato;
- Dinâmica: pianíssimo, piano, mezzo forte, forte, fortíssimo, crescendo, diminuendo;
- História da Música: contexto da obra “Boléro”, de Maurice Ravel;

Materiais: PC, *datashow*, quadro, DVD “les clefs de l’orchestre 02 Ravel boléro”, sistema de som com monitores e amplificador;

Objetivos:

- a) Interpretação e Comunicação: interpreta ostinatos rítmicos em métrica binária;
- b) Perceção Sonora e Musical: identifica auditivamente ostinato rítmico em métrica ternária; identifica auditivamente vários parâmetros de Dinâmica;
- c) Criação e Experimentação: cria ostinato rítmico em métrica binária;
- d) Culturas Musicais nos Contextos: compreende e valoriza aspetos da História da Música;

Atividades:

- 1) Visionamento do DVD;
- 2) Discussão dos conteúdos musicais discriminados;
- 3) Atividade criativa e performativa “Ostinatos Gastronómicos”;

Aula 2

Material Musical: Boléro

Conteúdos:

- Forma: ostinato
- Timbre: família de timbres, combinação de timbres;
- Textura: homofonismo, polifonismo, solo, tutti:
- Organologia: características organológicas do saxofone alto;

Materiais: PC, *datashow*, quadro, DVD “les clefs de l’orchestre 02 Ravel boléro”, sistema de som com monitores e amplificador, ligação à internet, saxofone alto;

Objetivos:

- a) Interpretação e Comunicação: interpreta vocalmente ostinato rítmico da obra “Boléro” ;
- b) Perceção Sonora e Musical: identifica auditivamente vários parâmetros de Textura; identifica auditivamente diversas famílias de timbres e combinações tímbricas, de fontes sonoras convencionais e não convencionais; identifica auditivamente outras interpretações da obra “Boléro”;
- c) Culturas Musicais nos Contextos: compreende e valoriza o artista musical enquanto elemento criativo

Atividades:

- 1) Visionamento do DVD;
- 2) Discussão dos conteúdos musicais discriminados;
- 3) Visualização de vídeo sobre timbres de fontes não convencionais;
- 4) Ensino do ostinato rítmico da obra “Boléro”;
- 5) Apresentação do instrumento saxofone alto;
- 6) Audição de música – duas versões de “Boléro”;

Enriquecimento: sugestão de utilização do software “incredibox”, disponível na internet, como fonte de manipulação criativa dos conteúdos relacionados com o Timbre e Textura, abordados na aula;

Aula 3

Material Musical: Boléro; Canção dos Abraços;

Conteúdos:

- Forma: binária;
- Organologia: características organológicas da concertina;

Materiais: PC, *datashow*, quadro, DVD “les clefs de l’orchestre 02 Ravel boléro”, sistema de som com monitores e amplificador, ligação à internet, concertina;

Objetivos:

- a) Interpretação e Comunicação: interpreta vocalmente a canção “Canção dos Abraços”;
- b) Perceção Sonora e Musical: identifica auditivamente forma binária; identifica visualmente o instrumento musical concertina; adquire conhecimentos organológicos da concertina; identifica auditivamente modo maior e modo menor harmónico;
- c) Culturas Musicais nos Contextos: compreende e valoriza o instrumento concertina enquanto elemento do património musical;

Atividades:

- 1) Visionamento do DVD;
- 2) Discussão dos conteúdos musicais discriminados;
- 3) Síntese dos conteúdos musicais abordados na obra “Boléro”;
- 4) Audição e visualização da performance da obra completa “Boléro”;
- 5) Apresentação do instrumento concertina;
- 6) Exercício de perceção auditiva sobre o modo maior e modo menor harmónico;
- 7) Ensino da canção “Canção dos Abraços”;

Enriquecimento: Visualização e audição de performance da música “What makes you beautiful” por um grupo de cinco pianistas, com o objetivo de proporcionar outro exemplo de recriação de material musical, partindo da cultura musical dos alunos.

Aula 4

Material Musical: Canção dos Abraços;

Conteúdos:

- Altura: função tonal de tónica e sub-tónica no modo eólico;
- Forma: ostinato melódico
- Textura: homofónica;
- Organologia: características organológicas do clarinete-baixo;

Materiais: PC, *datashow*, quadro, sistema de som com monitores e amplificador, ligação à internet, clarinete-baixo; piano digital;

Objetivos:

- a) Interpretação e Comunicação: canta padrões tonais de aculturação e imitação, das funções tónica e sub-tónica, no modo eólico; canta ostinatos melódicos utilizando as notas fundamentais de acordes; canta verso da canção a duas vozes; interpreta vocalmente a canção “Canção dos Abraços”;
- b) Perceção Sonora e Musical: identifica visualmente o instrumento musical clarinete-baixo; adquire conhecimentos organológicos do clarinete-baixo;
- c) Culturas Musicais nos Contextos: compreende e valoriza canção abordada enquanto elemento do património musical;

Atividades:

- 1) Apresentação do instrumento clarinete-baixo;
- 2) Audição da canção “Canção dos Abraços” na sua interpretação original;
- 3) Atividade de padrões tonais, de acordo com os postulados da “Teoria da Aprendizagem Musical”, de Edwin Gordon;
- 4) Ensino da canção “Canção dos Abraços”;
- 5) Ensino de ostinato melódico;
- 6) Cantar a canção com acompanhamento de piano;

Aula 5

Material Musical: Canção dos Abraços;

Materiais: partitura do arranjo musical da canção “Canção dos Abraços”; guitarra folk de 12 cordas; flauta de bisel; piano digital;

Objetivos:

- Interpretação e Comunicação: canta e toca na flauta de bisel melodia em modo aeólico; canta verso da canção “Canção dos Abraços” a duas vozes; canta canção respeitando arranjo preparado durante a aula;
- Percepção Sonora e Musical: identifica interpretação instrumental da canção “Canção dos Abraços”;

Atividades:

- 1) Apresentação da guitarra folk de 12 cordas;
- 2) Interpretação instrumental da canção “Canção dos Abraços”;
- 3) Ensino da melodia em modo aeólico;
- 4) Aprendizagem da melodia através da voz;
- 5) Praticar a melodia na flauta de bisel;
- 6) Interpretar o arranjo da canção “Canção dos Abraços”;
- 7) Gravação da performance;

Apêndice B: Planificações das aulas lecionadas no 3º Ciclo

Aula 1

Material Musical: vídeo sobre prática de percussão tradicional do Japão – Taiko; vídeo de performance de percussão corporal;

Conteúdos:

- Ritmo: pulsação, andamento, métrica, compasso, figuras rítmicas, tercina;
- Forma: ostinato;
- Textura: polifonia;
- Timbre: percussão corporal;
- Notação musical convencional: símbolos de figuras rítmicas e de compasso;

Materiais: PC, *datashow*, quadro, sistema de som com monitores e amplificador; internet;

Objetivos:

- a) Interpretação e Comunicação: escreve, lê, e entoa padrões rítmicos utilizando figuras rítmicas semibreve, mínima, semínima, e colcheia; interpreta peça musical rítmica em métrica binária usando a voz, e diversos níveis de percussão corporal;
- b) Perceção Sonora e Musical: visualiza vídeo sobre tradição musical de percussão japonesa – Taiko; identifica níveis de percussão corporal através de visualização de vídeo de performance;
- c) Criação e Experimentação: cria ostinatos rítmicos com quatro pulsações em métrica binária, utilizando figuras rítmicas semibreve, mínima, semínima, e colcheia; cria peça em métrica binária com textura de quatro níveis, utilizando ostinatos rítmicos diferentes; decide níveis de percussão corporal a utilizar em cada ostinato;
- d) Culturas Musicais nos Contextos: compreende e valoriza práticas musicais tradicionais do Japão;

Atividades:

- 1) Debate sobre elementos básicos da música, com o objetivo de recordar conhecimentos adquiridos no 2º ciclo, e sobre o tema da composição musical;
- 2) Visionamento de vídeo sobre prática musical tradicional do Japão – Taiko;
- 3) Revisão de conteúdos sobre elemento Ritmo;
- 4) Criação de ostinatos rítmicos;
- 5) Composição de peça musical com base nos ostinatos rítmicos, e com textura de quatro níveis;
- 6) Visionamento de vídeo sobre performance de percussão corporal;
- 7) Interpretação da composição musical criada utilizando 4 níveis de percussão corporal: pés, pernas, estalinhos de dedos, e palmas;

Aula 2

Material Musical: vídeos sobre prática musical utilizando fontes sonoras não convencionais;

Conteúdos:

- Forma: ostinato, contraste e repetição; forma binária;
- Timbre: fontes sonoras convencionais e não convencionais, família de timbres do instrumental Orff, combinação e mistura de timbres; orquestração;
- Notação musical convencional: símbolos de figuras rítmicas,

Materiais: PC, *datashow*, quadro, sistema de som com monitores e amplificador; internet, instrumental Orff; flauta de bisel;

Objetivos:

- a) Interpretação e Comunicação: escreve, lê, entoa, e interpreta em instrumentos de percussão de altura indefinida (A.I.), ostinatos rítmicos; interpreta peça musical rítmica em métrica binária usando a voz, e diversos instrumentos de percussão A.I.; interpreta bordão musical utilizando flauta de bisel; interpretação do arranjo criado para a composição;
- b) Perceção Sonora e Musical: visualiza e ouve vídeos sobre práticas musicais com fontes sonoras não convencionais; identifica forma binária, ternária, e forma rondo; identifica timbres dos instrumentos de percussão A.I.
- c) Criação e Experimentação: cria ostinatos rítmicos com a duração de quatro pulsações contrastante com aquela que fora criada na 1ª aula; decide forma musical a utilizar na composição; explora sonoridade de instrumentos de percussão A.I; decide orquestração das duas secções rítmicas da composição;

Atividades:

- 1) Debate sobre elementos musicais do Timbre e Forma
- 2) Visionamento de vídeos sobre música que utiliza timbres de fontes sonoras não convencionais;
- 3) Criação de secção musical com quatro compassos utilizando elementos rítmicos;

- 4) Orquestração das duas secções musicais com instrumentos de percussão A.I.;
- 5) Interpretação de ostinato melódico na flauta de bisel;
- 6) Criação de arranjo musical para composição;
- 7) Interpretação da composição;

Aula 3

Material Musical: vídeo sobre prática musical do Gamelão

Conteúdos:

- Altura: melodia, escalas, intervalos, escala de Dó maior, acordes, escalas pentatônicas, escala pentatônica de Sol;
- Forma: estrutura de oito compassos proveniente de tradições musicais da Indonésia – Gamelão

Materiais: PC, *datashow*, quadro, sistema de som com monitores e amplificador; internet, instrumental Orff; flauta de bisel;

Objetivos:

- a) Interpretação e comunicação: interpreta melodia utilizando a voz, flauta de bisel, e instrumentos de percussão de altura definida (A.D.);
- b) Percepção Sonora e Musical: visualiza e ouve vídeos sobre a prática musical do Gamelão; identifica estrutura de oito pulsações do Gamelão; identifica escala de Dó maior na flauta de bisel; identifica auditivamente escalas no modo maior e no modo menor harmônico, e escala pentatônica;
- c) Criação e Experimentação: cria melodia pentatônica através do uso de técnica aleatória, respeitando o esquema rítmico de oito semínimas;
- d) Culturas musicais no contexto: compreende e valoriza a prática musical tradicional Gamelão;

Atividades:

- 1) Debate sobre elementos de Altura;
- 2) Visionamento de vídeo sobre prática musical do Gamelão
- 3) Composição de melodia utilizando escala pentatônica de Sol maior, e esquema rítmico de oito pulsações;
- 4) Interpretação da melodia através da voz, da flauta de bisel, e de instrumentos de percussão A.D.;

Aula 4

Conteúdos:

- Altura: melodia, contorno melódico, ornamentação, harmonia, intervalo harmónico de 3ª maior e menor; acorde maior e menor de três sons, arpejo,
- Textura: homofónica, técnica “Baixo de Alberti”, técnicas de acompanhamento da pedagogia Orff, orquestração;
- Notação musical convencional: melodia e acompanhamento;

Materiais: PC, *datashow*, quadro, sistema de som com monitores e amplificador; internet, partitura da composição, metrónomo, instrumental Orff, flauta de bisel;

Objetivos:

- a) Interpretação e comunicação: interpreta melodia utilizando a voz e flauta de bisel; interpreta acompanhamento musical com instrumentos de percussão A.D., interpreta arranjo musical com flauta de bisel e instrumentos de percussão A.D;
- b) Perceção Sonora e Musical: identifica melodia em notação musical convencional; identifica notas de passagem, ornato superior e inferior na notação musical convencional; identifica auditivamente acordes maiores e menores de três notas; identifica bordão simples e arpejado na notação convencional; identifica pulsação através do metrónomo;
- c) Criação e Experimentação: desenvolve melodia através de técnicas de ornamentação; constrói de parte de acompanhamento utilizando técnicas da pedagogia Orff;

Atividade:

- 1) Debate sobre elementos de Altura;
- 2) Desenvolvimento da melodia criada através do uso de ornamentos;
- 3) Construção de partes de acompanhamento harmónico utilizando técnicas de bordão simples e arpejado;
- 4) Realização de orquestração das partes criadas – melodia e acompanhamento;

- 5) Interpretação de arranjo com flauta de bisel e instrumentos de percussão A.I, utilizando metrônomo;

Aula 5

Material Musical: vídeo de excerto do filme “Singin’ in the Rain”

Conteúdos:

- Ritmo: prosódia;
- Altura: bordão melódico a duas vozes; movimento harmónico entre funções de tónica e sub-tónica;
- Notação musical convencional: composição;

Materiais: PC, *datashow*, quadro, sistema de som com monitores e amplificador; internet, partitura da composição, metrónomo, instrumental Orff, flauta de bisel, gravador digital;

Objetivos:

- a) Interpretação e comunicação: interpreta partitura rítmica de texto; interpreta bordão a duas vozes; interpreta arranjo musical da composição final utilizando voz, e instrumental Orff;
- b) Perceção Sonora e Musical: identifica elementos da prosódia na canção “Moses Supposes”; identifica auditivamente elementos da prosódia; identifica auditivamente e no instrumento metalofone baixo, movimento harmónico entre duas funções harmónicas de tónica e sub-tónica;
- c) Criação e Experimentação: cria texto poético através de técnicas de escrita criativa; cria formas de dizer nome próprio através da prosódia; cria elemento prosódico para texto poético;

Atividades:

- 1) Debate sobre elemento musical Altura e Ritmo;
- 2) Criação de texto poético;
- 3) Visualização e audição da canção “Moses Supposes”, do filme “Singin’ in the Rain”;
- 4) Atividade de prosódia com nomes dos alunos;
- 5) Criação de ritmo para o texto através da prosódia;

- 6) Interpretação vocal de bordão a duas vozes;
- 7) Realização de arranjo para composição final;
- 8) Interpretação e gravação da composição final;

Apêndice C: Partituras

Partitura 1 – melodia da “Canção dos Abraços” (versão original)

Canção dos Abraços

Sérgio Godinho

Andante

São dois bra - ços, são dois bra - ços ser vem p'ra dar um a -
5 bra - ço as - sim co - mo qua - tro bra - ços ser - vem p'ra dar dois a -
9 bra - ços São dois E as - sim por a í fo - ra até que
13 quan - do for a ho - ra vão ser tan - tos os a - bra - ços que não
17 vão che - gar os bra - ços vão ser tan - tos os a - bra - ços que não
21 vão che - gar os bra - ços prós a - bra - ços —

Partitura 2 – Canção dos Abraços (arranjo musical de Sérgio Pinhão)

Canção dos Abraços

Sérgio Godinho
Arranjo de Sérgio Pinhão

Andante
Guitarra **7** **Tutti**

The musical score is written in 2/4 time. It begins with a guitar introduction marked 'Andante' and 'Guitarra' with a '7' indicating a barre. The tempo then changes to 'Tutti'. The lyrics are written below the notes.

São dois bra-ços, são dois bra-ços ser vem

11
p'ra dar um a - bra - ço as - sim co - mo qua - tro bra - ços ser - vem

15
p'ra dar dois a - bra - ços São dois E as - sim por a i

19
fo - ra até que quan - do for a ho - ra vão ser tan - tos os a -

23
bra - ços que não vão che - gar os bra - ços vão ser tan - tos os a -

27
bra - ços que não vão che - gar os bra - ços prós a - bra - ços__

32 Flauta de Bisel

The Flauta de Bisel part begins at measure 32 with a melodic line.



40 vozes femininas a capella

vozes masculinas a capella

Na na na na na na na na Na na na na na na na na

44

E as -

Na na na na na na na na Na na na na na na na na

48

sim por a í fo - ra até que quan - do for a ho - ra vão ser

Na na na na na na na na Na na na na na na na na

52

tan - tos os a - bra - ços que não vão che - gar os bra - ços vão ser

Na na na na na na na na Na na na na na na na na

56 Tutti

tan - tos os a - bra - ços que não vão che - gar os bra - ços prós a -

60

bra - ços _____ prós a - bra - ços _____ prós a -

Detailed description: This block contains the first system of musical notation, measures 60 through 63. The music is written on a single treble clef staff. Measure 60 starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4 and B4, and ends with a quarter note C5. Measure 61 begins with a quarter rest, followed by quarter notes D5 and E5. Measure 62 starts with a quarter note F5, followed by quarter notes G5 and A5, and ends with a quarter note B5. Measure 63 begins with a quarter rest, followed by quarter notes C6 and B5. The lyrics 'bra - ços' are aligned under measures 60-61, 'prós a - bra - ços' under measures 62-63, and 'prós a -' under the final measure.

64

bra - ços _____ prós a - bra - ços _____

Detailed description: This block contains the second system of musical notation, measures 64 and 65. The music is written on a single treble clef staff. Measure 64 starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4 and B4, and ends with a quarter note C5. Measure 65 begins with a quarter rest, followed by quarter notes D5 and E5, and ends with a quarter note F5. The lyrics 'bra - ços' are aligned under measure 64, and 'prós a - bra - ços' are aligned under measure 65.

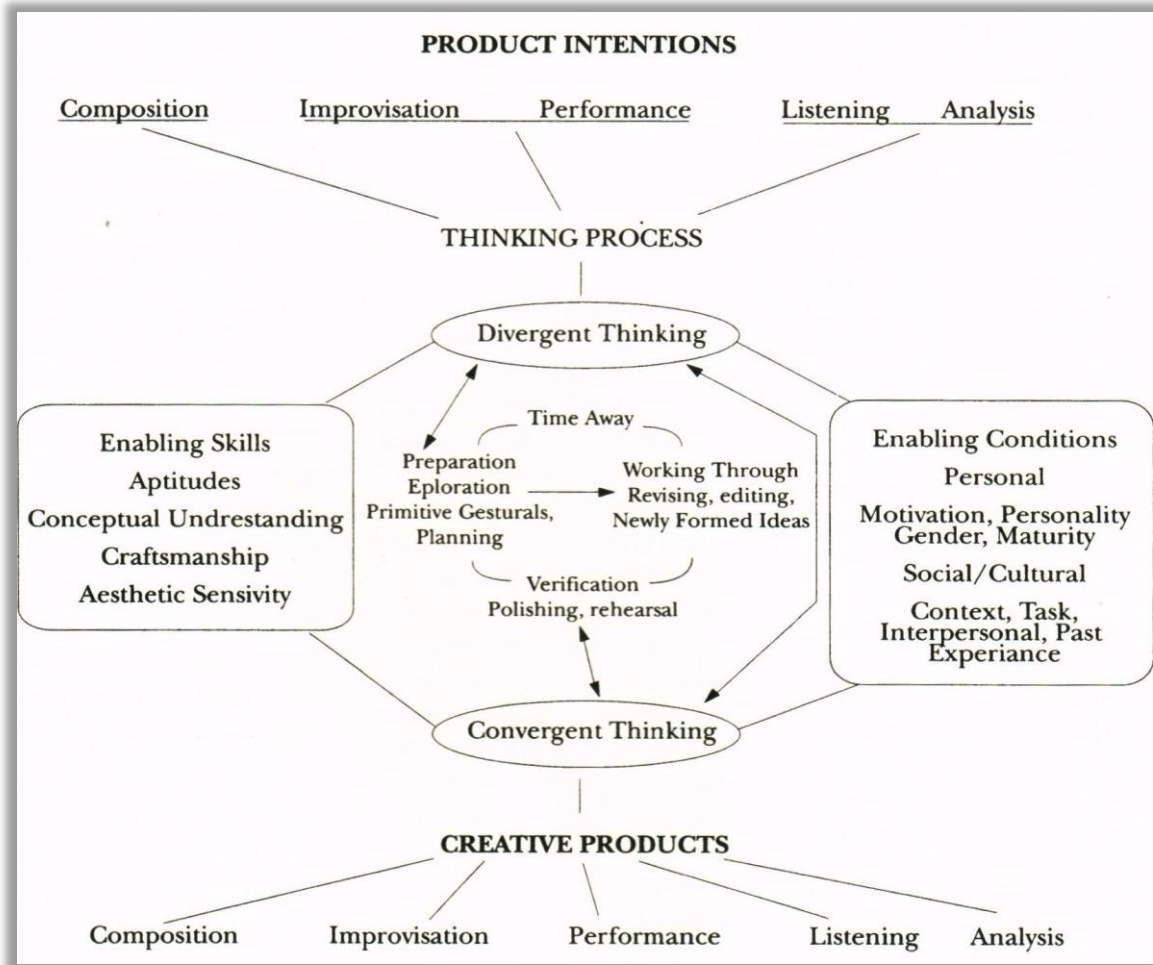
Apêndice D: Alinhamento das faixas musicais do CD

Alinhamento

- 1 – Canção dos Abraços (arranjo de Sérgio Pinhão) – interpretação da turma 5^o6^a
- 2 – Pássaro Gracioso (composição coletiva original da turma 7^o5^a) – interpretação da turma 7^o5^a

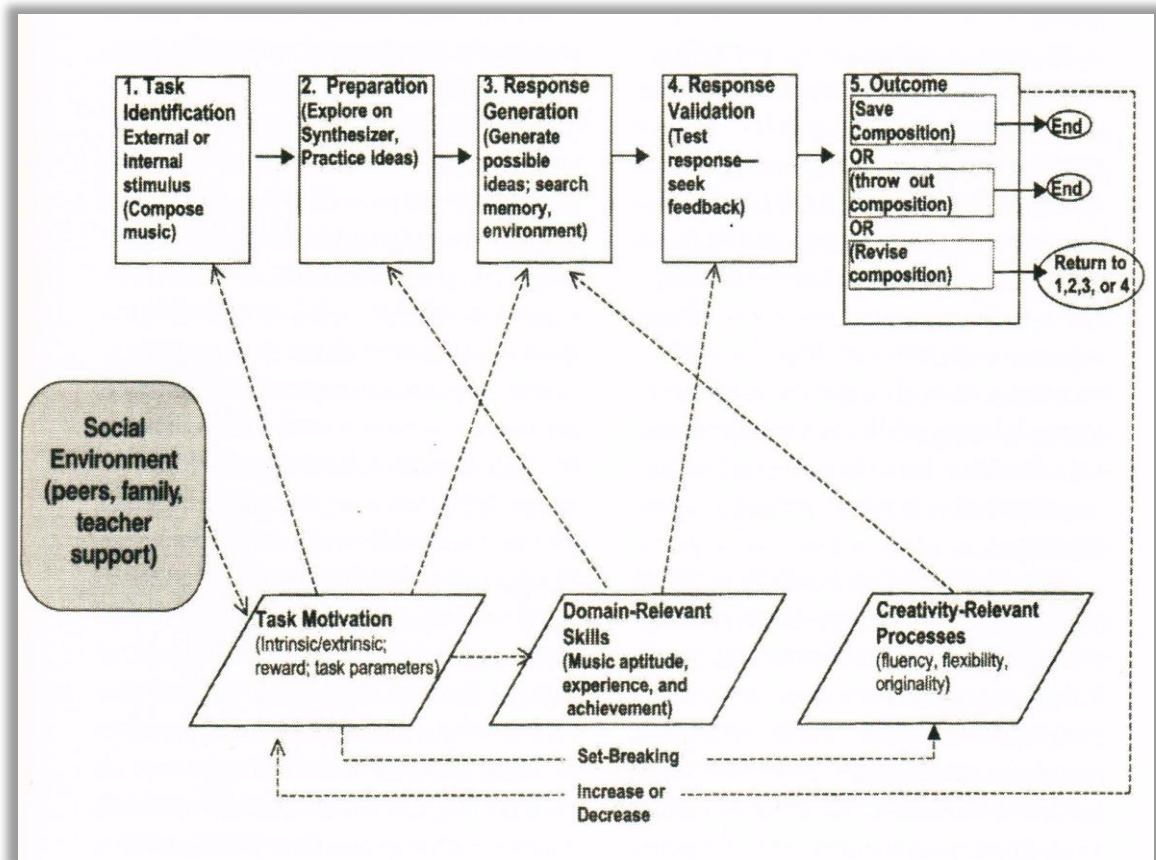
ANEXOS

Anexo 1: Modelo do pensamento criativo em música de Peter Webster



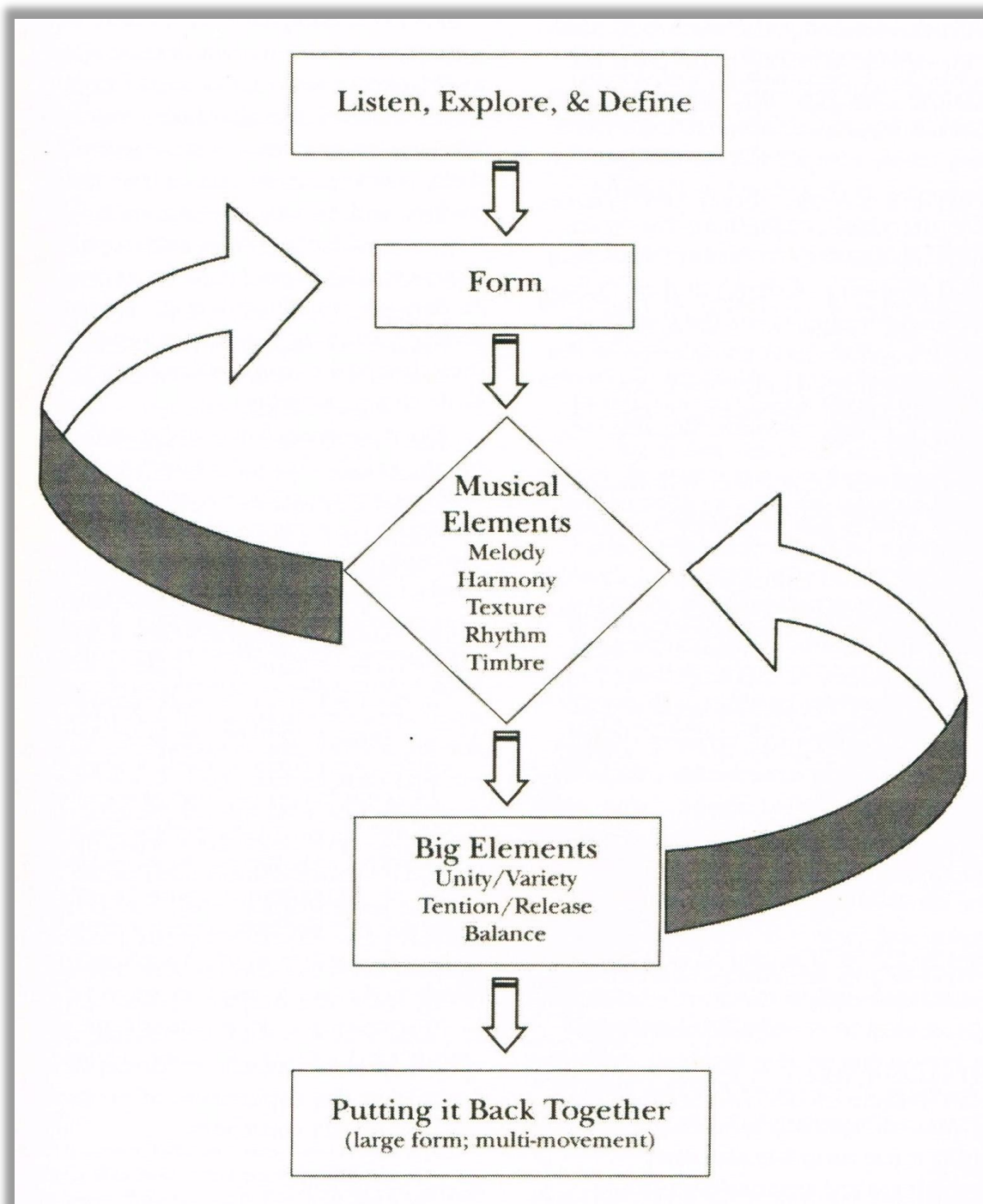
Fonte: Hickey, M., 2003, p.60

Anexo 2: Modelo de componentes da criatividade de Amabile (adpatado por Maud Hickey ao contexto da composição musical)



Fonte: Hickey, M., 2003, p. 39

Anexo 3: Esquema conceitual para currículo de composição musical de Maud Hickey



Fonte: Hickey, M., 2003, p. 47