



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL E PROJETO DE INTERVENÇÃO:

O papel da criatividade em exercícios composicionais com regras estritas

Relatório da Prática Profissional e Projeto de Intervenção apresentados à Universidade
Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Cláudio Rocha Moreira

Porto, julho de 2017

[página propositadamente deixada em branco]



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Relatório da Prática Profissional e Projeto de Intervenção apresentados à Universidade
Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Especialização em Análise e Técnicas de Composição

Cláudio Rocha Moreira

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Nuno Caçote

Porto, julho de 2017

[página propositadamente deixada em branco]

Agradecimentos

Quero agradecer, em primeiro lugar, aos alunos, que foram o centro da minha dedicação nos últimos meses, e que durante o projeto se mostraram dispostos a colaborar numa postura de aprendizagem ativa e reflexiva. Em segundo lugar, e não menos importante, aos colegas de trabalho que se mostraram sempre disponíveis para ajudar, Ana Sousa e João Ferreira. Por fim agradeço também ao orientador científico, doutor Nuno Caçote, pelas sugestões e consideração ao trabalho por mim realizado.

Cláudio Rocha Moreira

[página propositadamente deixada em branco]

Resumo

O relatório da prática profissional aqui descrito evidencia uma ação interventiva numa turma de primeiro ano da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Esta intervenção teve como objetivo fundamental promover a criatividade em exercícios composicionais com regras estritas características de diferentes técnicas de épocas da história da música. O que motivou a intervenção foi a identificação, a partir da análise em aula, da falta de criatividade dos alunos da turma mencionada. A par do objetivo fundamental desta intervenção, também se tornou importante a intenção de conferir uma valorização da expressão pessoal aos exercícios compostos pelos alunos, retirando o peso da avaliação quantitativa, tornando os resultados produtos finais de uma expressão artística do aluno.

Palavras-chave: criatividade, análise e técnicas de composição, expressão artística pessoal.

[página propositadamente deixada em branco]

Abstract

The report of the professional practice described here evidences an intervention action in a class that attends to the first year of the discipline of Analysis and Techniques of Composition. This intervention had as fundamental goal promote the creativity in compositional exercises with strict rules characteristic of different techniques of eras of the music history. What motivated the intervention was the recognition, from the analysis in class, of the lack of creativity in students of the mentioned class. In addition to the fundamental goal of this intervention, there was also an intention to value a personal expression to the students' exercises, removing the significance of quantitative evaluation, there so making the results into a final product of an artistic expression of the student.

Key words: creativity, analysis and techniques of composition, personal artistic expression.

[página propositadamente deixada em branco]

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice de Gráficos.....	xi
Índice de Tabelas	xii
Índice de Figuras	xiii
PARTE I – RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	xiv
Introdução	1
Enquadramento	2
1. A Instituição da Prática Pedagógica	2
2. Relação com a Instituição da Prática Profissional	6
3. Percurso Profissional Pessoal	7
4. Descrição dos Orientadores	9
5. Área da Prática Profissional.....	10
Descrição Detalhada	11
1. Contextualização da Prática Pedagógica no Projeto Educativo.....	11
2. Objetivos da Prática Profissional	13
3. Elaboração de Materiais Pedagógicos	14
4. Estratégias Planeadas	15
5. Caracterização das Turmas	17
6. Registo de Aulas	19
7. Comentários às Aulas Dadas e Assistidas	31
8. Relacionamento com Encarregados de Educação	32
9. Integração no Grupo Profissional	33
10. Resultados e Reflexão	34
11. Avaliação do Percurso Realizado	35
PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	39
1. Contextualização.....	40
2. Estado da Arte.....	43
3. Metodologia	52
4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	56
Conclusões Gerais	76
Bibliografia	78
Anexos	i

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Questão 2 do questionário inicial aos alunos	56
Gráfico 2: Questão 2 do questionário inicial aos alunos	56
Gráfico 3: Questão 4 do questionário inicial aos alunos	57
Gráfico 4: Questão 5 do questionário inicial aos alunos	57
Gráfico 5: Questão 1A do questionário inicial aos alunos.....	58
Gráfico 6: Questão 1B do questionário inicial aos alunos.....	58
Gráfico 7: Questão 1C do questionário inicial aos alunos.....	59
Gráfico 8: Questão 1D do questionário inicial aos alunos.....	60
Gráfico 9: Questão 1E do questionário inicial aos alunos	60
Gráfico 10: Questão 2A do questionário inicial aos alunos.....	61
Gráfico 11: Questão 2B do questionário inicial aos alunos.....	62
Gráfico 12: Questão 2C do questionário inicial aos alunos.....	62
Gráfico 13: Questão 2D do questionário inicial aos alunos.....	62
Gráfico 14: Questão 2E do questionário inicial aos alunos	63
Gráfico 15: Questão 1A do questionário final aos alunos	72
Gráfico 16: Questão 1B do questionário final aos alunos	72
Gráfico 17: Questão 1C do questionário final aos alunos	73
Gráfico 18: Questão 2A do questionário final aos alunos	74
Gráfico 19: Questão 2B do questionário final aos alunos	74
Gráfico 20: Questão 2C do questionário final aos alunos	74

Índice de Tabelas

Tabela 1: Lista de Cursos da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense.....	3
Tabela 2: Cronograma do projeto de intervenção.....	53
Tabela 3: <i>Grelha de Autoavaliação de ATC, Aula 1.</i>	v
Tabela 4: <i>Grelha de Autoavaliação de ATC, Aula 2.</i>	xxv
Tabela 5: Respostas do questionário inicial aos alunos (Avaliação da predisposição para a composição musical).....	lxiv
Tabela 6: Respostas do questionário final aos alunos (Avaliação do projeto de composição)	xcii

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de pensamento criativo de Webster	XXXV
---	------

PARTE I – RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Introdução

O relatório da prática profissional aqui exposto surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica do Porto, e tem como fundamental propósito a reflexão e consequente conclusão do trabalho de campo realizado ao longo da duração da prática profissional. Para que isto se tornasse possível foi necessário um relato discriminado dos diferentes momentos da prática pedagógica a que fui sujeito, bem como da prática por mim assistida. Esses momentos são compostos fundamentalmente pelas aulas, ainda que exista uma reflexão posterior às mesmas que se torna fulcral na conclusão deste relatório. As aulas são constituídas por temáticas, conteúdos e exercícios, mas também, e essencialmente, por alunos, que tornam exequíveis os saberes que são definidos como objetivos individuais e conjuntos da disciplina. O currículo aqui abordado assenta essencialmente na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, visto ser a área da prática profissional que desenvolvi, mas aborda também outras disciplinas de natureza prática e teórico-prática, como são o caso das disciplinas de Formação Musical e de Coro.

Como existe neste relatório um carácter descritivo no que concerne à prática pedagógica desenvolvida, foi também necessário percorrer toda a conjuntura referente a essa prática, nomeadamente o espaço de ação e os seus intervenientes. Foi, por isso, realizado um enquadramento teórico que pretende auxiliar o entendimento das práticas aqui descritas. Considerei necessária uma análise ao espaço físico da instituição de ensino da prática profissional, bem como à área de influência e caracterização do meio, missão educativa, organização de cursos, divulgação e acompanhamento do projeto educativo e respetiva avaliação do mesmo. Realizei ainda observações pertinentes do meu percurso profissional, área de estágio a que me propus trabalhar e ainda a relação com a instituição de ensino da prática profissional.

A segunda parte deste relatório apoia-se na descrição detalhada dos momentos da prática pedagógica *per se*, e por isso expõe conteúdos basilares para a reflexão e consequente conclusão deste trabalho. É abordada a contextualização da prática profissional na extensão do projeto educativo da instituição de ensino; os objetivos e as estratégias da prática; a caracterização das turmas envolvidas; o registo, a planificação e os comentários das aulas; a interação com os encarregados de educação e grupo profissional; e, naturalmente, a reflexão, avaliação e conclusão da prática profissional aqui apresentada.

Enquadramento

1. A Instituição da Prática Pedagógica

a. História e Espaço Físico

A instituição da prática pedagógica em causa neste relatório é a Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense. Esta sociedade, sediada em Vizela (Braga), foi fundada em 1882, e desde então tem contribuído para o meio cultural da região, nomeadamente com a Banda de Música. A Academia de Música, pertencente à mesma instituição, foi fundada durante o ano letivo de 2009/2010, em sequência da escola de música que estava associada à banda até então. Atualmente a academia localiza-se na Rua Joaquim da Costa Chicória, nº2 – 4815-513 Vizela. O espaço físico da academia também serve como instalação de ensaio da banda referida anteriormente. A academia é constituída por vinte e quatro salas de estudo/aula, quatro espaços de recursos humanos e uma biblioteca. No presente ano letivo a academia está a ser alvo de um projeto de intervenção pensado e planeado por mim e pelo colega João Ferreira, professor na mesma instituição, para a disciplina de Ensino Aprendizagem e Avaliação do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa. Visto que a academia está sediada no estabelecimento da antiga Escola Básica do 1º ciclo de S. Miguel, e sendo que não se realizaram alterações ao espaço que consideramos minimamente adequadas ao que deve ser uma escola de música (ambiente, decoração, materiais funcionais) julgamos pertinente realizar este projeto de intervenção, que tem por título “Aqui Há Música”. O projeto propõe a caracterização do espaço escolar num universo musical, atribuindo às salas de aula um contexto característico da disciplina que ali é lecionada.

b. Missão Educativa

Sendo a Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense uma escola do ensino especializado da música, e sendo regidos pelos programas oficiais do Ministério da Educação e Ciência, veiculados pelo Conservatório de Braga, é natural que a sua missão fundamental seja o ensino da música de excelência para todos. Como objetivo, a instituição baseia-se no propósito de criar condições capazes de promover o sucesso educativo dos alunos, de forma a melhorar a qualidade do ensino artístico de música na região, com vista a uma maior

procura desta oferta educativa como opção vocacional de futuros alunos. Foram idealizadas várias metas como forma de atingir este objetivo, como é o caso da dinamização do funcionamento pedagógico, a articulação entre a academia e os agrupamentos de escolas de Vizela, a participação da academia em projetos extracurriculares, e a consecução de altos níveis de sucesso educativos nos cursos ministrados na própria instituição.

c. Área de Influência e Caracterização do Meio

Os alunos que frequentam a Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense provêm na sua generalidade das várias freguesias do concelho de Vizela, visto que a instituição trabalha no sentido de promover uma articulação com as escolas do ensino regular, dando primazia ao ensino do regime articulado.

O concelho de Vizela tem por base da produção de emprego o setor da indústria têxtil e do calçado, e a crise dos últimos anos a este nível tem abalado a situação económica da zona, o que tem contribuído para uma taxa elevada de desemprego. A insatisfação da comunidade a este nível tem levado, por sua vez, ao abandono e insucesso escolares, e por isso a Academia de Música nasce como uma alternativa para os jovens, de forma a que estes possam adquirir outras ferramentas para uma abertura ao leque de opções profissionais num futuro próximo.

As habilitações literárias dos pais e encarregados de educação dos alunos da academia são relativamente baixas, o que se reflete no acompanhamento cultural dos seus educandos. Ainda assim, existe uma forte tradição musical no concelho, ajudando a que se conserve um clima de motivação para a aprendizagem musical.

d. Organização de Cursos

A Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, de acordo com a *Portaria* n.º 225/2012 de 30 de julho, ministra Cursos Básicos de Música nas diversas classes de instrumentos que constituem a orquestra, quer no regime articulado quer no regime supletivo. A academia dispõe ainda de Cursos Livres de todos os instrumentos, bem como de outras disciplinas, nomeadamente teórico-práticas.

Tabela 1: Lista de Cursos da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense.

Grupo	Disciplinas	Curso Básico		Curso Livre
		Articulado	Supletivo	
Cordas e Teclas	Violino	X	X	X
	Viola d'Arco	X	X	X
	Violoncelo	X	X	X
	Contrabaixo	X	X	X
	Guitarra	X	X	X
	Piano	X	X	X
Sopros Madeiras	Flauta	X	X	X
	Oboé	X	X	X
	Clarinete	X	X	X
	Saxofone	X	X	X
	Fagote	X	X	X
Sopros Metais e Percussão	Trompete	X	X	X
	Trompa	X	X	X
	Trombone	X	X	X
	Tuba	X	X	X
	Percussão	X	X	X
Livre	Acordeão			X
	Canto			X
Classes de Conjunto	Coro	X	X	X
	Orquestra	X	X	X
Teórico-práticas	Formação Musical	X	X	
	Iniciação Musical			X
	Expressão Musical			X
	Análise e Técnicas de Composição			X

e. Divulgação e Acompanhamento do Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense é o motor criador da escola, e por isso é de extrema importância que as suas ideias e diretrizes cheguem a todos os que fazem parte da comunidade educativa, já que é com toda a comunidade que se torna possível a aplicação do projeto, como é o caso dos professores, alunos,

encarregados de educação, direções (administrativa e pedagógica), e instituições com quem a academia estabelece protocolos.

f. Avaliação do Projeto Educativo

O atual Projeto Educativo tem a duração de três anos, tendo sido criado no ano letivo de 2014/15, findando no ano letivo de 2016/17. No final do presente ano a avaliação será realizada por todos os agentes educativos (corpo docente e não docente, encarregados de educação e direção pedagógica), a fim de se chegar a uma conclusão real e linear dos resultados obtidos ao longo do triénio. Apesar da avaliação final, têm sido realizadas avaliações intermédias (anualmente), a fim de reajustar o projeto às necessidades da academia, bem como a elaboração de planos de intervenção. Os reajustamentos e planos de intervenção podem ser apresentados por qualquer elemento ou grupo de elementos da comunidade escolar, incluindo alunos, desde que maiores de idade. Ao longo dos três anos foram apresentados vários projetos, que visavam melhorar questões de foro pedagógico e de organização escolar, como foram o caso de propostas para otimização dos cursos livres (iniciação e expressão musical), bem como projetos de índole estrutural quanto ao espaço físico, como foi o caso do projeto “Aqui Há Música”, que está atualmente em implementação. Devido ao corpo docente jovem, comunicador e interventivo pertencente à instituição, a mesma sofre alterações regularmente, devido às questões (pedagógicas, organização, estrutura de cursos, etc.) recorrentemente colocadas.

2. Relação com a Instituição da Prática Profissional

A Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense foi a instituição de ensino onde lecionei durante os últimos seis anos (desde o ano letivo de 2011/2012 até ao momento), e por isso sou parte integrante do crescimento da academia, visto que a mesma tem apenas oito anos de existência. A principal área de lecionação a que pertença é a de Formação Musical, tendo, por isso, dado um contributo basilar para a formação de todos os alunos. Contudo, lecionei também a disciplina de Coro, que se mostrou uma experiência enriquecedora para mim já que me permitiu abordar a questão da entoação na disciplina de Formação Musical com outra clarividência. Atualmente leciono essencialmente a disciplina de Formação Musical e numa carga horária muito mais reduzida a disciplina de Análise e Técnicas de Composição.

Ao longo destes anos desenvolvi, em colaboração com outros professores, vários projetos curriculares e extracurriculares para o enriquecimento dos alunos e do meio cultural onde a escola está inserida. Destacam-se os “Simpósios de Formação Musical” — em que os alunos apresentam temáticas relacionadas com os períodos da história da música, tecendo considerações sobre as mesmas —; o projeto “Música dos Mundos” — minidocumentários em vídeo sobre diferentes estilos musicais fora do contexto erudito ocidental —; o musical “O sol é que alegra o dia” — música de tradição oral aliada a uma trama original com elementos característicos das regiões de Portugal —; entre muitos outros projetos (concertos, teatro, musicais). Colaborei também em projetos liderados por vários colegas, batendo-me contra a balcanização e patrocinando sempre a interdisciplinaridade que vejo como necessária ao conhecimento integral dos alunos, para com isso potenciar as capacidades de cada um.

3. Percurso Profissional Pessoal

A minha formação começou como músico de instrumento de sopro, trompa, na Academia de Música de Lousada, atual Conservatório do Vale do Sousa, onde frequentei o Curso Básico de Instrumento de Sopro (entre 2003 e 2005). Posteriormente continuei os estudos em trompa na Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE (entre 2005 e 2008), onde concluí o Curso Complementar de Instrumento de Sopro. Durante os seis anos de estudo de trompa trabalhei com diferentes profissionais do ensino, nomeadamente Filipe Fonseca, Ricardo Matosinhos e Hélder Vales no caso do estudo da trompa. Para além dos professores regulares frequentei *master classes* com os trompistas Abel Pereira, David Johnson, David Thompson, José Bernardo Silva, Paulo Guerreiro e Simon Breyer. Nas várias orquestras que integrei, académicas ou semiprofissionais, trabalhei com os maestros Ernst Schelle, Emílio de César, Jan Cober, João Paulo Fernandes, Kevin Wauldrou, Luís Machado, Paulo Silva, Tiago Abrantes. Integrei conjuntos instrumentais como a Orquestra de Sopros da Artave, Orquestra Sinfónica da Artave, Orquestra Sinfónica Aproarte, Orquestra de Sopros do Conservatório do Vale do Sousa, Banda Sinfónica Portuguesa, Orquestra de Cordas de Perosinho e Ensemble Português de Trompas. Em 2008 ganhei o 2º Prémio na categoria sénior do instrumento trompa, no I Concurso Nacional de Instrumentos de Sopro “Terras de La Salette”.

Após uma experiencição de dois anos extracurricular e paralela ao Curso Completar de Instrumento de Sopro, no campo da criação artística, nomeadamente composição e improvisação contemporânea, determinei a minha intenção em prosseguir os estudos em Composição. Entre 2008 e 2011 frequentei por isso a Licenciatura em Música, Variante de Composição na Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo – ESMAE, onde desenvolvi os mais variados projetos, não apenas no campo da composição tradicional, como na experimentação instrumental, improvisação e eletrónica. Na composição estudei com Dimitris Andrikopoulos e Frederick Gifford como professores regulares durante os três anos de licenciatura, e frequentei ainda cursos com os compositores Emmanuel Nunes, Jonathan Harvey e Kaija Saariaho. Durante os últimos anos, especialmente durante a licenciatura, estreei e apresentei diversas obras, das quais se destacam a nível coletivo pela Orquestra Sinfónica do Porto – Casa da Música, Bremen Youth Symphony Orchestra, Orquestra Sinfonieta da ESMAE, Quarteto Trompas Lusas, e a nível individual pelo tubista Sérgio Carolino, o trombonista Nuno Martins e o fagotista Virgílio Oliveira. Para além das apresentações públicas

e estreias foi gravada a obra *Estrutura II* para fagote solo, interpretada por Virgílio Oliveira por ocasião da distinção obtida pelo fagotista na “3ª Edición Premios Honoríficos David Russell 2008”, e ainda a obra *Metempsychosis* para quarteto de trompas, gravada pelo quarteto Trompas Lusas.

Ainda durante a licenciatura lectionei aulas de Instrumento, trompa, e de Expressão Musical, da Academia de Música Guilhermino da Silva e no Agrupamento de Escolas de Felgueiras, respetivamente. Após concluir o curso de composição, portanto desde 2011, foquei na lecionação da Formação Musical em especial, mas também de Análise e Técnicas de Composição e Classe de Conjunto, na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, onde trabalho até ao presente. Desenvolvi nesta instituição diversos projetos, dos quais se destaca a escrita do argumento e guião, e arranjos musicais de temas da tradição oral portuguesa, para criação do musical original “O Sol é que alegra o dia”, tendo sido estreado no ano de 2016 por alunos e professores desta instituição.

Em 2015 ingressei no Mestrado em Ensino de Música da Escola das Artes da Universidade Católica do Porto Portuguesa – UCP. Nesta instituição realizei a apresentação do POSTER “O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas – experiência com uma turma de 1º ano de Análise e Técnicas de Composição”, inserido nas V Jornadas da Pedagogia do Ensino Artístico Especializado da Música. Participei ainda em curso das mesmas jornadas, nomeadamente o de *Técnicas Alexander*, ministrado por Roberto Rievilleau, e no workshop “Mudar o chip: música, zeros e uns”, ministrado por Filipe Lopes.

No campo da música tenho desenvolvido diversos projetos paralelos ao da música erudita, como a criação de grupos de Músicas do Mundo e Música Tradicional tais como: Barruma, Tribo Kana Rae e Magaios. Do projeto Barruma a solo nasceu um EP em 2014 intitulado *Canções da Aurora*. Colaboro regularmente em projetos de *Free Improvisation* e Música para Teatro, onde executo diferentes instrumentos: teclados, gaita-de-foles, bouzouki, guitarra, cavaquinho, didgeridoo e percussões. Ainda no campo da música, porém como locutor de rádio, integrei durante o ano de 2015 o programa *Filarmonia* na Rádio Vizela.

4. Descrição dos Orientadores

Orientador Científico:

Nuno Caçote é licenciado em piano pela *Hochschule für Musik und Theater*, mestrado em *performance* pela Universidade de Aveiro e doutorado em interpretação pela Universidade de Évora. Estudou com diversos pianistas, como Aínda Monteiro, Helena Sá e Costa, Vladimir Viardo, Tânia Achot, Paul Badura-Skoda e Jaroslaw Drzewiecki. Tocou a solo com a Orquestra Nacional do Porto e o grupo de percussão *Drumming*, tendo trabalho com os maestros David Lloyd, Elie Octors, Ivo Cruz, e Fernando Marinho. Participou em diversos concertos, recitais e festivais de música, nomeadamente os Congressos da EPTA (European Piano Teachers Association), o festival de música de Bebersee na Alemanha, o festival Ludwig Streicher e festival de música Espanhola de León em Espanha, o festival internacional de música de Coimbra e o festival *cistermusica* em Alcobaça. Colabora regularmente como compositor/música/ator em diversos espetáculos de teatro, como os *Seiva Trupe* ou o *Stand da Comédia*. Detém a distinção do prémio especial comemorativo dos 80 anos do conservatório de música do Porto. Dedicar atualmente a sua carreira docente lecionando no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Aveiro), na Escola de Artes da Bairrada e na Universidade Católica (Porto).

Orientadora Cooperante:

Sílvia Gomes é licenciada em Educação Musical pela Escola Superior de Educação do Porto e mestrada em Formação Musical pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo/Escola Superior de Educação. É membro do *Ensemble Vocal de Freamunde*, com o qual participou em festivais internacionais de competição de coros pela Europa. Atualmente dedica a sua carreira lecionando Educação Musical, Iniciação Musical e Coro em vários distritos no norte do país.

5. Área da Prática Profissional

A especialização do estágio por mim realizado é a Análise e Técnicas de Composição, visto ser a minha formação superior, obtida com o grau de licenciatura no ramo da Música, vertente de Composição. As aulas por mim lecionadas foram, naturalmente, da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Contudo, as aulas por mim assistidas foram de Iniciação Musical e Classe de Conjunto (Coro), já que a minha orientadora cooperante é da área da Formação Musical.

A Análise e Técnicas de Composição é uma disciplina que está prevista desde 1984 no currículo do curso complementar de música, que tem na sua base de trabalho a análise e composição essencialmente com base em técnicas das diferentes épocas da história da música ocidental.

Descrição Detalhada

1. Contextualização da Prática Pedagógica no Projeto Educativo

O projeto educativo da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense tem como missão fundamental o ensino da música de excelência para todos, alicerçando as suas ideias na criação de condições capazes de promover o sucesso educativo dos alunos, para desta forma melhorar a qualidade do ensino artístico de música na região, com vista a uma maior procura desta oferta educativa como opção vocacional de futuros alunos. Foram projetadas várias propostas como forma de atingir estes objetivos, e uma das propostas passou pela criação do Curso Livre Avançado — turma em questão da prática pedagógica aqui relatada. Observando-se o carácter livre próprio da turma em questão, e sendo que tanto os conteúdos curriculares como as práticas pedagógicas tornam-se, desta forma, independentes, logo autónomas, de qualquer plano curricular sugerido pelos maiores conservatórios a nível nacional, foi pensado um plano original tendo em conta as particulares próprias da turma — que em última instância são micro características do próprio meio em que os alunos estão inseridos —, para desta forma corresponder e responder às necessidades dos alunos e do meio (educativo e cultural) em que estão inseridos. Aconteceu, por isso, uma dinamização do funcionamento pedagógico que vai ao encontro das metas do projeto educativo, na tentativa da participação da academia em projetos extracurriculares, bem como da consecução de altos níveis de sucesso educativo nos cursos ministrados na própria instituição.

No ano letivo de 2014/2015 realizaram alguns esforços na tentativa de iniciar um curso livre avançado onde os alunos que concluíram o 5º Grau do regime supletivo ou 9º Ano do regime articulado pudessem continuar os estudos musicais na mesma instituição e com os mesmos professores com quem tinham progredido até então, porém o mesmo não deu certo já que os alunos acabaram por desistir por falta de motivação a algumas disciplinas. Com esse insucesso foi-nos possível entender algumas questões pertinentes no que respeita à motivação dos alunos para a frequência de curso livre avançado. Uma das motivações, e a que entendemos como a mais importante, mostrando-se deveras estrutural, passava

obrigatoriamente pela experiência musical, já que o desinteresse pelas disciplinas puramente teóricas era transversal à turma na primeira tentativa de criação do curso.

A turma de Curso Livre Avançado é constituída por alunos que concluíram o 5º Grau do Regime Supletivo ou 9º Ano do Regime Articulado do Curso Básico de Música, e por isso foi pensado e proposto um plano curricular onde a experiência musical e a criatividade instrumental e intelectual são os alicerces da sua educação musical. Posto isto não existe aula de instrumento obrigatória, embora os alunos possam tomar a opção de se inscreverem na mesma. As duas disciplinas obrigatórias e fundamentais são, portanto, Análise e Técnicas de Composição — embora nomeada como disciplina teórico prática, esta disciplina contempla diferentes conteúdos que são transversais ao ensino da música, como a Formação Musical, a História da Música, a Acústica e a Organologia, em que os alunos trabalham por projetos artísticos de performance e criação musical, trabalhos de pesquisa, e naturalmente em trabalho teórico e de exercício prático de aula —; e a disciplina de Orquestra onde os alunos desenvolvem um trabalho de leitura e concertos inseridos em projetos extracurriculares, com um repertório que abrange diferentes estilos musicais, das diferentes épocas da história da música erudita ocidental até à música popular.

2. Objetivos da Prática Profissional

O Curso Livre Avançado pretende oferecer aos alunos integrantes ferramentas que possibilitem uma experiência musical mais abrangente do que tinha acontecido até à conclusão do Curso Básico de Música, quer no meio académico quer no meio onde se inserem enquanto jovens e adultos, que se foque não só no conhecimento teórico adquirido, mas também, e essencialmente, na prática instrumental em grupo e na criação artística.

No que respeita à disciplina que lecionei neste panorama curricular, o objetivo principal da prática profissional era promover a experienciação instrumental e vocal, a compreensão dos modelos e técnicas de escrita composicional características da música antiga (Idade Média e Renascimento), e, fundamentalmente, a criação artística na composição de trabalhos à época. A promoção da criatividade mostrou-se um objetivo relevante na prática pedagógica, contudo considerei necessária uma abordagem da criação musical no campo da expressão artística pessoal, que não só se mostrou um meio de atingir níveis mais altos de criatividade como também se revelou como um objetivo à partida para a prática pedagógica. Existiu, por isso, a intenção de que os alunos encarassem os exercícios técnicos como um meio de expressão artística e não tanto como um meio de avaliação, dando resposta às ideias artísticas do aluno, ao invés de exigir apenas uma correção técnica.

Tendo constatado inicialmente, em exercícios de composição pequenos e com poucas regras, a falta de criatividade por parte de vários alunos da turma de Curso Livre Avançado, e sendo que estava planeada uma componente da avaliação que consistia na entrega de um portefólio individual com exercícios composicionais, tornou-se então premente uma intervenção mais baseada na prática composicional, com o objetivo último de melhorar os resultados até ao final do ano letivo.

3. Elaboração de Materiais Pedagógicos

Os materiais pedagógicos são essenciais numa disciplina teórico-prática, sendo que constituem a essência das matérias abordadas no currículo proposto da disciplina. Como a disciplina de Análise e Técnicas de Composição tem elementos teóricos que necessitam de leitura, ainda que a prática profissional (2º semestre) se tenha baseado na prática composicional, foi necessária uma seleção de materiais tendo em conta o currículo proposto. Parte da seleção foi realizada conjuntamente com o professor da mesma disciplina, João Ferreira, já que ambos trabalhamos ao longo do 1º semestre temáticas que se interligavam, e entendemos a importância dos materiais pedagógicos serem escolhidos com rigor e em concordância com diferentes visões e opiniões. Dos materiais fizeram parte questões teóricas (matéria escrita), como um quadro sinótico com as diferentes épocas da história da música, aspetos lineares da melodia tonal, modos eclesiásticos e gregorianos, sistema modal gregoriano, notação gregoriana e moderna, características para análise de canto gregoriano e regras do contraponto de espécies. Algumas destas matérias escritas foram retiradas de manuais de referência no campo do estudo especializado da música, mas são também compilações pessoais de registos do trabalho enquanto estudante de licenciatura em composição. Sempre que as referências se mostravam confusas, extensas ou carecidas em informação, foi realizada essa compilação de registos. No que respeita ao repertório selecionei diversas melodias de diferentes épocas da história da música erudita ocidental (num esforço de compreender as diferentes características melódicas de cada estilo), bem como melodias mais focalizadas nos estilos a abordar na escrita composicional (canto gregoriano e contraponto de espécies).

Para além dos conteúdos físicos, foi usado um espaço online para partilha, estudo e repositório dos trabalhos a serem realizados ao longo do ano (blackboard), já que alguns alunos inscritos não conseguiram assistir às aulas.

4. Estratégias Planeadas

Na disciplina de Análise e Técnicas de Composição os alunos trabalham leitura instrumental como forma de criar uma relação da própria disciplina com a Orquestra, e ainda para possibilitar a concretização real dos trabalhos que desenvolvem enquanto autores de música.

No primeiro semestre do ano letivo a condução das aulas aconteceu de uma forma teórico prática, com o estudo das matérias necessárias ao currículo de Análise e Técnicas de Composição, em coordenação com tópicos referentes a outras disciplinas teórico práticas, a par da realização de exercícios práticos de composição no esforço de consolidar a aprendizagem da teoria. Neste primeiro semestre aconteceu o trabalho de estudo, análise e assimilação das matérias necessárias para a realização do projeto de composição previsto para o segundo semestre.

O segundo semestre foi essencialmente prático, onde de resto aconteceu a intervenção pedagógica descrita neste trabalho. Aqui deu-se o trabalho prático de composição que faria parte do portefólio individual do aluno, com três trabalhos fundamentais para posterior apresentação e avaliação: melodia tonal/modal livre, melodia em canto gregoriano e harmonia em contraponto de espécies (1ª espécie a três vozes). A composição destes trabalhos aconteceu de uma forma sequencial, de maneira a possibilitar a promoção da criatividade de uma forma autêntica no início da intervenção, dificultando este plano ao longo do trabalho, na tentativa de permitir um alto nível de criatividade confluindo com a noção das regras e técnicas composicionais, visto que o canto gregoriano exige mais cuidado com o tratamento da condução da melodia (escrita horizontal), bem como a harmonia em contraponto de 1ª espécie a três vozes, que exige atenção à condução de diferentes vozes e ainda ao tratamento vertical dessa harmonia (escrita vertical e horizontal). Desta forma julguei ser possível atingir um equilíbrio necessário para a ocorrência da criatividade em exercícios com regras estritas.

Como elemento final da intervenção aconteceu um concerto pelos próprios alunos, de maneira a que estes pudessem imprimir, desde o início do trabalho, uma importância na expressão/comunicação das suas obras. Sherman (1971) indica a experiência prática como um dos fundamentos para adquirir técnica numa matéria, e por isso a melodia livre foi composta para o instrumento do aluno, para que este pudesse experimentar questões técnicas com mais facilidade, logo mais liberdade criativa; a melodia em canto gregoriano foi composta para

vozes, tendo em contra o registo do grupo de alunos para que os mesmo cantassem no concerto final; e o contraponto de espécies foi realizado em grupo, para que ainda também uma comunicação e troca de ideias expressivas, técnicas e artísticas entre os alunos, bem como cada um poder ter o controlo da voz que iria interpretar no resultado final.

Em algumas aulas, onde estiveram mais alunos, realizou-se uma partilha sobre as obras dos próprios alunos, onde cada aluno mostrou um pouco do seu pensamento criativo, das suas ideias expressivas, executando a obra. No final da execução era realizada oralmente uma avaliação qualitativa pelos colegas.

Para além da composição, o estudo instrumental em aula mostrou-se uma estratégia importante para o processo de composição, visto que a partir da interpretação os alunos entendiam possíveis caminhos a tomar na escrita criativa.

5. Caracterização das Turmas

a. Turma Lecionada

i. Turma de Livre Avançado

A turma inicialmente era composta por dez alunos, contudo houve algumas desistências ao longo do ano. A turma tem idades compreendidas entre os 15 e os 59 anos. As competências musicais entre os alunos são similares, visto que todos já concluíram o curso básico de música (9º Ano do regime articulado ou o 5º Grau do regime supletivo). Ainda assim, nem todos concluíram no mesmo ano. De um total de nove alunos, dois terminaram o 5º Grau do regime supletivo em 2012/2013, tendo existido um interregno de três anos consecutivos na formação musical de um dos alunos, e dois anos, não consecutivos, da formação de outro dos alunos (este aluno frequentou um curso livre de Análise e Técnicas de Composição durante o ano letivo de 2014/2015); dois terminaram o 9º Ano do regime articulado em 2013/2014, tendo existido um interregno de um ano na sua formação musical (estes dois alunos frequentaram um curso livre de Análise e Técnicas de Composição durante o ano letivo de 2014/2015); e seis concluíram o 9º Ano do regime articulado em 2015/2016.

Dois alunos encontram-se em regime de exceção, visto não ser possível estarem presentes fisicamente, por isso o trabalho com os mesmos é realizado a partir da plataforma *online* “*blackboard*”, onde os alunos têm acesso ao material necessário para o trabalho curricular, colocando também aí os trabalhos que estão a realizar ao longo do ano. A partir desta plataforma são-lhes também comunicadas as orientações a seguir em cada trabalho, de forma a melhorarem os resultados.

A aula é lecionada por dois professores, existindo um contacto permanente no trabalho realizado ao longo do ano, para além do reforço *online* que já foi referido.

O plano previsto para esta turma é equivalente ao 1º ano da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, existindo, contudo, uma autonomia no currículo realizado, visto ser uma turma de regime livre.

b. Turmas Assistidas

i. Turma de Iniciação Musical A

Turma composta por dez alunos entre os 7 e os 9 anos de idade (um aluno com 7 anos, três alunos com 8 anos, e seis alunos com 9 anos), que frequentam o terceiro e quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico. Três dos alunos mais novos transitaram da Turma de Iniciação Musical B para a A no final do ano letivo passado.

ii. Turma de Iniciação Musical B

Turma composta por nove alunos entre os 6 e os 7 anos de idade (cinco alunos com 6 anos, e quatro alunos com 7 anos), que frequentam o primeiro e segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico.

iii. Turma de Coro de Iniciação

Turma composta por dezanove alunos entre os 6 e os 10 anos de idade (cinco alunos com 6 anos, cinco alunos com 7 anos, três alunos com 8 anos, e seis alunos com 9 anos), que frequentam o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico.

6. Registo de Aulas

a. Aulas Dadas

i. Aulas Dadas n.º 1 e 2

Turma: Livre Avançado

Data: 29 de novembro de 2016

Horário: 18h30 às 20h

O registo desta aula é referente à Planificação da Aula Dada n.º 1 [consultar ANEXO 1]

Apesar de os alunos não estarem todos presentes à hora de início da aula, iniciei a exposição oral da proposta de atividades planeada para os dois blocos de aula (1 hora e 30 minutos), à medida que distribuí o material necessário para o decorrer das atividades.

Apresentei o sistema tonal gregoriano com a leitura e visualização (a partir dos materiais distribuídos e também do projetor) da informação incluída no livro Atlas da Música (Michels, 1977). Na mesma fonte tivemos acesso aos conceitos de âmbito, *finalis* e *repercussio* dos modos. Posteriormente sugeri atentarmos numa outra fonte com a lista de modos gregorianos e modos plagais, onde estavam assinaladas a *finalis* e *repercussio* de todos os modos, a fim de melhor entendermos as razões da mudança de grau da *repercussio* dependendo do modo.

De seguida expliquei a transposição de modos no quadro, realizando algumas resoluções. Posteriormente os alunos realizaram exercícios no caderno. Atentamos nos neumas fundamentais da notação gregoriana, entendendo a diferença entre eles, e comparamos depois com a notação na escrita moderna (Monks os Solesmes, 1953). Lemos e discutimos sobre as características para a análise do canto gregoriano. No final da aula analisamos e ouvimos Regina Caelorum.

ii. Aulas Dadas n.º 3 e 4

Turma: Livre Avançado

Data: 21 de fevereiro de 2017

Horário: 18h30 às 20h

O registo desta aula é referente à Planificação da Aula Dada n.º 2 [consultar ANEXO 3]

Iniciei a aula com a apresentação dos aspetos lineares da melodia tonal, relacionando-os com a expressão artística pessoal. Realcei com os alunos presentes a importância da escrita instrumental para o próprio instrumento.

A restante parte da aula (cerca de 1 hora e 15 minutos) baseou-se na composição melódica, com acompanhamento individual, bem como execução pelo aluno ou professor das mesmas melodias individuais.

b. Aulas Assistidas

i. Aula Assistida n.º 1

Turma: Iniciação Musical A

Data: 19 de novembro de 2016

Horário: 9h às 9h50

Primeira Parte (ca. 15 min.): Exercícios rítmicos/movimento/improvisação

A turma não estava completa no início da aula, e então a professora iniciou um exercício de decomposição rítmica (mínima e semínima) e pediu aos alunos para resolverem as equações (soma e multiplicação das figuras rítmicas), tendo criado uma correspondência entre a aprendizagem musical e exercícios matemáticos característicos da disciplina de Matemática realizados por alunos destas idades. A professora exemplificou uma das partes do exercício,

pedindo sugestões de resolução aos alunos, e seguiram individualmente o restante exercício. Parte da turma presente já conhecia o tipo de exercício proposto, por isso o mesmo serviu para que os alunos realizassem algum treino mental enquanto chegava a restante turma. A correção foi sempre realizada em voz alta pelos alunos, e à medida que a restante turma ia chegando, a professora colocava os alunos a par do exercício, enquanto escrevia a correção no quadro. Quando a turma estava completa a professora concluiu a última parte do exercício.

Com a turma completa iniciou-se um exercício de execução de padrões rítmicos com palmas (semínimas, colcheias, semicolcheias), com movimentação corporal na marcação da pulsação (balançando o corpo para a esquerda e direita). De seguida a professora improvisou pequenas frases rítmicas com base nos padrões anteriores, pedindo aos alunos que imitassem cada frase. Seguidamente foi a vez de cada aluno improvisar uma pequena frase rítmica para que a restante turma a imitasse. Quando se chegou a metade da turma, a professora pediu para se continuasse sem imitação, e a mesma passaria a uma frase improvisada conjunta.

Segunda Parte (ca. 20 min.): Leitura e entoação rítmico melódica/improvisação

Na segunda parte da aula a professora projetou uma melodia na parede, os alunos leram ritmo e alturas (solfejo) e posteriormente realizaram o exercício com entoação, enquanto a professora ajudava à mesma tocando a melodia no piano. A melodia estava dividida em várias partes, e a professora aproveitou o facto para dividir a turma em dois grupos, realizando com isso uma leitura alternada, de forma a escutar melhor os alunos.

De seguida a professora lembrou os gestos manuais de Kodály relativos às alturas, e os alunos, por grupos, realizaram a mesma entoação com os gestos. Um grupo entoou e o outro realizou os gestos. A professora foi corrigindo os gestos e postura de alguns alunos. Depois os grupos trocaram as funções. Seguidamente a professora colocou um acompanhamento (pré-gravado) para que os alunos cantassem e realizassem os gestos ao mesmo tempo que ouviam. No final da melodia improvisaram ritmicamente como tinham feito na primeira parte da aula, em que a professora realizava a pergunta e a turma respondia com ritmo improvisado. No final da improvisação, leu-se novamente a entoação, e desta vez a professora não ajudava à gesticulação das notas. Foi retirada a partitura do projetor para que os alunos a executassem de cor. Desta vez na parte da improvisação a pergunta era improvisada por um grupo e o outro grupo respondia também em improvisação conjunta.

Terceira Parte (ca. 15 min.): Execução rítmico melódica instrumental/improvisação

Na última parte da aula realizou-se a mesma melodia, mas desta vez com instrumental Orff. Os alunos mostraram-se mais motivados nesta última parte devido ao uso dos instrumentos. Demonstraram menos atenção na divisão estrutural da melodia, e a professora necessitou de dar entradas, porém demonstraram mais criatividade no momento de improvisação.

ii. Aula Assistida n.º 2

Turma: Coro

Data: 19 de novembro de 2016

Horário: 10h00 às 10h50

Primeira Parte (ca. 15 min.): Aquecimento

Quando a aula iniciou os alunos mostraram-se muito irrequietos, portanto a professora pediu para toda a turma colocar a cabeça sobre mesa e fechar os olhos, enquanto ouviam a marcha Radetsky de Johann Strauss I.

Assim que os alunos se mostraram mais calmos, a professora indicou para que se levantassem, e iniciaram alguns exercícios de aquecimento corporal onde privilegiaram o movimento da cabeça, boca, faces do rosto, ombros, peito e diafragma. Em paralelo realizaram sempre exercícios de respiração, acompanhando os movimentos corporais.

A professora sugeriu que cada aluno iniciasse uma nota prolongada o máximo de tempo possível com a boca fechada. Após os alunos começarem com notas desconfortáveis para o seu registo, a professora indicou para que escolhessem uma nota confortável. De seguida iniciaram alguns vocalises com acompanhamento de piano. A professora desenhou no quadro um círculo com o nome das notas naturais, para ajudar os alunos a realizarem vocalises com nome de notas.

Segunda Parte (ca. 35 min.): Leitura e entoação

Com os alunos sentados, começou-se a cantar a música que estava prevista para o concerto de Natal. Todos os alunos tinham a partitura, porém a professora projetou a letra na parede para os alunos que quisessem seguir a mesma sem partitura. A professora foi corrigindo a postura e o posicionamento da boca de alguns alunos, bem como pedindo para os alunos massajarem as faces e “mastigar”, já que alguns não o tinham realizado devidamente aquando o aquecimento. A professora pediu para que alguns alunos não forçassem a voz nas notas mais agudas, cantando mais piano, porém os alunos não conseguiram, então a professora baixou a tonalidade para que a música ficasse mais confortável para todos.

O segundo tema era menos conhecido pelos alunos, pois não o tinham lido tantas vezes na aula, por isso maior parte da turma seguiu a música apenas pela letra projetada na parede, entoando a melodia por imitação e memorização, especialmente os mais novos. Alguns alunos mais velhos leram com partitura. Repetiu a música várias vezes para que os alunos mais novos pudessem memorizar.

Antes de iniciarem o terceiro tema, a professora pediu ao aluno mais irrequieto para que lesse a letra em voz alta. Desta forma o aluno permaneceu mais calmo e concentrado. Como este tema era novo, a professora executou o ritmo e a letra da primeira estrofe, e os alunos imitavam. A professora realizou frases pequenas (versos) para ser mais fácil para os alunos decorarem. De seguida pediu a todos os alunos que marcassem a pulsação, e foi executando frases mais longas (estrofes) para os alunos entenderem a estrutura da obra. No final de todas as estrofes a professora pediu aos alunos para “cantarem em pensamento” (audiação) enquanto ouviam a gravação. Após este exercício de audiação começaram a caminhar pela sala em círculos enquanto ouviam a música. A métrica do refrão era diferente da das estrofes, por isso a professora sugeriu que no refrão todos pareassem de andar, e marcassem a pulsação com as mãos nas pernas. A música era composta por ralentandos e acelerandos, logo os alunos tinham que ouvir com toda a atenção a fim de caminharem no tempo certo. Na primeira vez a professora liderou o grupo, indicando como executar as diferentes partes com o movimento pela sala. Repetiram a música e dessa vez a professora colocou uma aluna mais irrequieta a liderar. Antes de terminar a professora explicou a música que iriam trabalhar na próxima aula.

iii. Aula Assistida n.º 3

Turma: Iniciação Musical B

Data: 19 de novembro de 2016

Horário: 11h00 às 11h50

Primeira Parte (ca. 25 min.): Leitura rítmica/entoação com letra e nome de notas

A professora começou com um tema que os alunos já tinham lido na semana anterior: A Formiga e a Cigarra. Fizeram apenas ritmo com voz sem seguir pela partitura, e uma segunda vez o mesmo ritmo com palmas e mãos nas pernas. De seguida a professora particularizou e dividiu a turma em dois grupos, em que o primeiro grupo executou a primeira parte do tema, com palmas, e o segundo grupo a segunda parte do tema, com mãos nas pernas. A professora foi corrigindo a postura dos alunos enquanto repetiam o exercício. Quando achou pertinente, adicionou a entoação ao exercício. Enquanto os alunos cantavam com a letra, a professora realizou os gestos manuais de Kodály. De seguida realizaram o mesmo exercício, porém em vez da letra os alunos entoaram com o nome das notas, enquanto imitavam os gestos que a professora realizava na frente deles.

Seguidamente realizaram um tema novo. Começaram por concretizar, com ajuda da professora e por imitação, a letra no ritmo indicado da música. Como o tema era pequeno, rapidamente realizaram o ritmo da música completa, e foram aumentando a velocidade. A professora dividiu a turma em dois grupos, que executaram a letra por frases de forma alternada entre eles, marcando também o ritmo com palmas ou mãos nas pernas. Posteriormente a professora sugeriu retirar a letra e os dois grupos apenas realizaram o ritmo com palmas e mãos nas pernas. Quando a turma se mostrou preparada, a professora adicionou a entoação, realizando os gestos manuais de Kodály. De seguida realizaram o mesmo exercício, porém em vez da letra os alunos entoaram com o nome das notas, enquanto imitavam os gestos que a professora realizava na frente deles. Finalmente a professora deixou de ajudar com os gestos, e os alunos realizaram o mesmo exercício (entoação com nome de notas) de forma autónoma.

Segunda Parte (ca. 25 min.): Entoação e gestos musicais

A professora lembrou, recorrendo à ajuda de alguns alunos, a história do próximo tema, que já tinha lido na última semana. Os alunos dispuseram-se em duas filas de pé, e realizaram a leitura entoada com letra. De seguida realizaram a mesma entoação, desta vez com movimento característico da própria história (palmas, percutir com mãos nas pernas e pés no

chão). A professora continuou a contar a história, e seguidamente entoou com letra para que os alunos memorizassem. Esta parte era composta pelas notas da escala diatónica, por isso os alunos rapidamente começaram a cantar. A segunda parte da história fazia referência à pauta, ao que a professora sugeriu que os alunos a simbolizassem com a mão aberta, indicando as cinco linhas existentes, para que os alunos comesçassem a interiorizar a noção da escrita musical, especialmente os mais novos. Posteriormente a professora criou uma relação da escala diatónica ascendente pertencente à segunda parte da música com zonas do corpo dos alunos (pés, joelhos, ancas, cintura, peito, mãos e cabeça). Finalmente entoaram toda a música com os devidos gestos aprendidos enquanto a professora acompanhava ao piano. Para concluir, a professora sugeriu que os alunos pintassem desenhos relacionados com as notas e as personagens da história, de forma a consolidar a memorização do nome das notas da escala diatónica.

iv. Aula Assistida n.º 4

Turma: Iniciação Musical A

Data: 18 de fevereiro de 2016

Horário: 9h às 9h50

Primeira Parte (ca. 10 min.): Leitura instrumental

Alguns alunos estavam atrasados, portanto a professora sugeriu aos alunos que se encontravam na sala fazerem uma leitura silenciosa da peça que iriam trabalhar na aula. Dessa forma geriu também o tempo para que pudesse montar o projetor, colunas e computador necessários ao funcionamento da aula. A professora começou por ouvir uma aluna realizar a leitura da peça individual de instrumento, exercício que realiza todas as semanas com alunos e peças diferentes. No final da leitura da aluna a professora colocou questões sobre o compasso e ritmo à restante turma, e depois todos realizaram a leitura em conjunto.

Segunda Parte (ca. 10 min.): Leitura por solminização

A professora entregou uma leitura por graus conjuntos, sem clave nem compasso, e propôs começar numa nota conhecida pelos alunos. Foi ajudando à leitura conjunta no início

das secções. De seguida exemplificou a leitura entoada e os alunos cantaram em conjunto. A professora indicou que na próxima semana iriam realizar a mesma leitura entregue, porém a começar noutra nota.

Terceira Parte (ca. 10 min.): Ritmo com letra e dinâmicas

Todo os alunos começaram por executar o ritmo acompanhado da letra. A professora dividiu a turma em dois grupos, e dessa forma interpretaram a história relativa à música. A música tinha nuances dinâmicas nas diferentes partes, e a professora foi corrigindo as dinâmicas realizadas pelos alunos. Houve uma troca de funções nos grupos, a fim de todos realizarem as diferentes nuances dinâmicas da música.

Quarta Parte (ca. 20 min.): Leitura e audição sobre instrumentos da orquestra

A professora referiu que iriam falar dos instrumentos da orquestra, e iniciou com uma pergunta sobre a mesma. Os alunos mostraram ter algum conhecimento das diferentes orquestras que existem (orquestra de cordas, orquestra de sopros, orquestra sinfónica, etc). A professora colocou uma imagem no projetor e pediu para que algum aluno lesse a descrição da imagem e do exercício. Na imagem haviam seis erros, os alunos foram indicando os estavam os erros, e a professora foi tecendo considerações para que os alunos aprendessem conteúdos novos em relação a alguns instrumentos da orquestra. Seguidamente a professora colocou no projetor algumas descrições mais completas sobre as famílias de instrumentos. Alguns alunos foram lendo individualmente em voz alta o que estava a ser projetado. De seguida mostrou o som dos instrumentos de corda (violino, viola d'arco, violoncelo e contrabaixo) e foi colocando questões aos alunos relativas à qualidade do som (altura e timbre). Por fim colocou algumas questões à turma de forma a comparar os diferentes instrumentos.

v. Aula Assistida n.º 5

Turma: Coro

Data: 19 de novembro de 2016

Horário: 10h00 às 10h50

Primeira Parte (ca. 15 min.): Aquecimento

A professora propôs que todos os alunos pousassem a cabeça na mesa enquanto ouviam um tema musical proposto pela plataforma online “orelhudo” (orelhudo.casadamusica.com). No final a professora colocou questões sobre a música, já que a mesma estava relacionada com matéria que abordaram na aula passada. Posteriormente leu a informação sobre o tema que é disponibilizada na mesma plataforma.

De seguida iniciaram alguns exercícios de aquecimento corporal onde privilegiaram o movimento da cabeça, boca, faces do rosto, ombros, peito e diafragma. Em paralelo realizaram sempre exercícios de respiração, acompanhando os movimentos corporais.

A professora sugeriu que cada aluno iniciasse uma nota confortável prolongada o máximo de tempo possível com a boca fechada. Após os alunos começarem com notas desconfortáveis para o seu registo, a professora indicou para que escolhessem uma nota confortável. De seguida iniciaram alguns vocalises com acompanhamento de piano. A professora desenhou no quadro um círculo com o nome das notas naturais, para ajudar os alunos a realizarem vocalises com nome de notas.

Segunda Parte (ca. 35 min.): Leitura e entoação

Os alunos executaram, sentados e de memória, a leitura de um tema já estudado com acompanhamento de piano. A segunda parte do tema tinha alterações à tonalidade, por isso a professora realizou a pergunta (antecedente) e os alunos respondiam (consequente). Desta forma os alunos puderam consolidar melhor o conteúdo melódico. De seguida realizou o mesmo exercício, porém os alunos mais velhos realizavam o antecedente e os mais novos o consequente. Assim os mais velhos começaram a ganhar autonomia enquanto os mais novos ainda consolidavam o conteúdo melódico. Quando todos os alunos compreenderam o conteúdo melódico, a professora trocou as funções grupos, atribuindo o antecedente aos mais novos. Executaram o tema mais rápido após toda a melodia consolidada. Seguidamente realizaram a música em pé em sem acompanhamento de piano, porém mais lento, para que os alunos realizassem a dança relacionada com a música em quanto a professora cantava. De seguida os alunos executaram as duas tarefas em simultâneo (canto e dança) e foram aumentando a pulsação à medida que iam repetindo o tema. Finalmente concluíram com as duas tarefas realizadas pelos alunos e com acompanhamento de piano pela professora, na pulsação devida.

Os alunos sentaram-se e concluíram a música, uma parte lenta que tinha sido estudada na última aula. A professora cantou uma vez com acompanhamento de piano. Depois de todos memorizarem a melodia e letra, dividiu-se a turma em dois grupos, para que o segundo grupo entoasse uma espécie de eco (escrito com notação musical) que fazia parte da música. Finalmente a professora distribuiu mais uma página da história da mesma música. Leu a parte da história e seguidamente cantou a melodia sem acompanhamento. Depois os alunos realizaram a melodia por frases com acompanhamento de piano.

vi. Aula Assistida n.º 6

Turma: Iniciação Musical B

Data: 19 de novembro de 2016

Horário: 11h00 às 11h50

Primeira Parte (ca. 10 min.): Improvisação e imitação de padrões rítmicos

A professora começou por executar alguns padrões rítmicos com palmas para que os alunos imitassem. De seguida usou todo o corpo para o exercício. Finalmente foram os alunos a improvisar individualmente enquanto a restante turma imitava.

Segunda Parte (ca. 40 min.): Leitura rítmica/melódica/instrumental

A professora entoou notas aleatoriamente para que os alunos realizassem os gestos manuais de Kodály. De seguida foi a professora quem realizou os gestos numa sequência de notas diatónica, e os alunos entoavam a nota referente a cada gesto. Iniciaram depois um tema onde leram o nome das notas acompanhando com os gestos. Realizaram o mesmo exercício, desta vez com acompanhamento (gravação de instrumentos Orff). Executaram em seguida o ritmo do tema musical com palmas e batimentos com as mãos nas pernas, da primeira vez só os alunos e da segunda vez com acompanhamento.

A segunda parte do trabalho com esta música foi realizada com instrumental Orff. A professora explicou a metade dos alunos as notas que seriam tocadas em cada instrumento (metalofone, xilofone e jogo de sinos), e distribuiu outros instrumentos de altura indefinida pelos alunos. Começou por estudar a música em grupos (grupo das alturas definidas e grupo

das alturas indefinidas). No final os dois grupos juntaram-se para executar a música de início ao fim. Realizaram o mesmo exercício, mas desta vez os grupos trocaram as funções. Finalmente a professora sugeriu que todos os alunos passassem a música que tinham tocada para as pautas, tanto a parte rítmico-melódica quando a parte rítmica, para que a turma criasse uma relação entre a execução instrumental, audição e notação. Foi tirando dúvidas aos alunos com mais dificuldades.

vii. Aulas Assistidas n.º 7 e 8

Turma: Coro

Data: 26 de novembro de 2016

Horário: 10h00 às 11h30

Primeira Parte (ca. 25 min.): Aquecimento

A professora iniciou a aula pedindo para toda a turma colocar a cabeça sobre mesa e fechar os olhos, enquanto ouviam um tema musical proposto pela plataforma online “orelhudo” (orelhudo.casadamusica.com)

No final a professora indicou para que todos se levantassem, iniciando alguns exercícios de aquecimento corporal. Movimentaram a cabeça, “mastigaram”, massajaram as faces do rosto, ombros, peito e diafragma. Em paralelo realizaram sempre exercícios de respiração, acompanhando os movimentos corporais.

A professora sugeriu que cada aluno iniciasse uma nota prolongada o máximo de tempo possível com a boca fechada, alertando para que escolhessem uma nota confortável. De seguida realizaram vocalises com acompanhamento de piano. A professora desenhou no quadro um círculo com o nome das notas naturais, para ajudar os alunos a realizarem vocalises com nome de notas.

Segunda Parte (ca. 65 min.): Leitura e entoação

Todo o ensaio decorreu em volta da leitura e entoação das músicas para o concerto de Natal. Todos os alunos leram o primeiro tema sem partitura, pois já o tinham trabalhado por

diversas vezes. A professora foi corrigindo a postura corporal e o posicionamento da boca de alguns alunos. Leram de igual forma o segundo tema. No terceiro tema alguns alunos ainda precisavam, especialmente os mais novos, ainda precisaram de partitura, então a professora projetou no quadro a letra.

No final realizaram o mesmo trabalho, mas desta vez com movimento corporal e dança associada ao espetáculo. Aqui alguns alunos mais novos demonstraram mais dificuldades em acompanhar o ritmo dos alunos mais velhos, então a professora foi parando para corrigir alguns detalhes.

7. Comentários às Aulas Dadas e Assistidas

Aulas Dadas: no decorrer das aulas observadas pelos orientadores considero terem existido pontos positivos como também de melhoria das práticas pedagógicas. Nas aulas em que existiu mais conteúdo expositivo e, por isso, menos prático, penso que os alunos entenderam as matérias, apesar do tempo necessário para consciencializar alguns conceitos. Contudo julgo ter despendido muito tempo em pequenos detalhes sobre os modos que não se mostraram tão importantes para a compreensão dos alunos, podendo não ter sido muito claro em algumas indicações dadas. Desta maneira penso que os esclarecimentos sobre os neumas não terão corrido tão bem devido ao pouco tempo que sobrou de aula, tendo sido também impossível cumprir a parte da composição prevista na planificação. Durante a aula fui ainda demasiadamente expositivo, podendo ter dado espaço a mais audição musical, de forma a ajudar os alunos em compreender de diferentes maneiras. Nas aulas práticas penso que o trabalho foi essencialmente positivo, já que as questões de exposição de matéria existiram num curto espaço de tempo, e por isso todo o foco de aula virou-se para as questões da composição. Ainda assim denoto que existiu alguma incompreensão por parte dos alunos aquando a tentativa de explicação musical mais reflexiva. Poderia ter estado intelectualmente mais próximo da realidade dos alunos, especialmente dos mais novos, no sentido de fazê-los compreender todas as questões que queria transmitir.

Aulas Assistidas: as aulas assistidas contribuíram para diversos entendimentos sobre 1) a relação a estabelecer com os alunos — na democracia necessária em aula, partilha e proximidade intelectual —, 2) a diferenciação pedagógica — no sentido de atingir resultados transversalmente equilibrados a partir de um acompanhamento em pequenos grupos ou mesmo individualmente —, 3) a planificação das aulas — no controlo do tempo despendido nas tarefas, como também nas sucessão de conteúdos e práticas na aula —, e 4) a disciplina em relação à progressividade dos conteúdos abordados ao longo das aulas — no sentido do ponto anterior, de preparação dos materiais da aula, porém alargado à escala do ano letivo, estabelecendo uma progressividade de práticas e conteúdos capaz de acompanhar a aprendizagem dos alunos.

8. Relacionamento com Encarregados de Educação

A conexão da escola com os encarregados de educação deve ser um dos pilares da escola do séc. XXI, visto que os pais se mostram, hoje em dia, demasiado atarefados e, por isso, o tempo de comunicação e reflexão com os filhos é pouco ou quase nenhum. Assim sendo, a escola tem também este papel de economizar o tempo dos pais, fornecendo-lhes considerações acerca dos filhos, na tentativa de melhor envolver o aluno nas diferentes aprendizagens da escola, bem como de criar uma ponte entre a vida escolar e a vida pessoal, para que o aluno não viva duas vidas em dois mundos diferentes, mas para que aprenda de forma envolvente e íntegra nos diferentes contextos.

No final do ano letivo passado aconteceu uma reunião com os pais de todos os alunos finalistas do 9º Ano do regime articulado e 5º Grau do regime supletivo, bem como pais de alunos que já tinham concluído o Curso Básico de Música em anos anteriores, no sentido de entender o desejo dos alunos, assim como a disponibilidade financeira dos pais, em continuarem a estudar na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense. Nessa reunião foi apresentada uma proposta que ia ao encontro do projeto de Curso Livre Avançado referido neste relatório, onde não apenas expusemos as sugestões, mas onde debatemos de forma particular as questões que interessavam aos pais dos alunos. Aqui foi possível mostrar a importância do curso, em que pedras basilares se apoiaria, as mais valias em frequentá-lo, e ainda foi possível entender as dificuldades e pretensões dos encarregados de educação.

Ao longo do ano a turma mostrou alguns problemas de assiduidade, e por isso realizei um contacto regular no sentido de alertar para a importância da presença dos alunos nas aulas, ainda que estes não reprovassem por faltas e tendo por isso mais liberdade para faltar, mostrando que a experiência a que os alunos estavam a ser sujeitos em aula permitia aos alunos ganharem autonomia, criatividade, sentido reflexivo e crítico, devido ao trabalho que era exercido pelos mesmos. Para além destas situações que posso considerar menos positivas, estabeleci também alguns contactos com alguns encarregados de educação acerca da motivação dos alunos em frequentar o curso, bem como aprovações da melhoria no estudo do instrumento em casa. Contactei ainda com todos os pais para as autorizações de gravações áudio e vídeo das aulas, expressando a importância do método para a reunião de elementos definidores da aprendizagem e evolução dos alunos para com isso tomar decisões elementares para o bom desempenho de toda a turma.

9. Integração no Grupo Profissional

As aulas de Análise e Técnicas de Composição aconteceram em alternância entre mim e o professor João Ferreira, também professor de Formação Musical na mesma instituição, e com quem tenho vindo a desenvolver um trabalho muito próximo nos últimos cinco anos. Previamente às aulas aconteceu a organização do Curso Livre Avançado, que foi pensada em conjunto, bem como a organização do currículo e materiais pedagógicos necessários ao bom funcionamento das aulas. O contacto deu-se de uma forma reflexiva, já que ambos colocamos em causa cada ideia e cada decisão pedagógica, na tentativa de melhorar as convenções e, por isso, as práticas das aulas e na preparação das mesmas. Foi também um contacto participativo, não só no debate e decisão de ideias como também presencialmente nas aulas, pois realizamos aulas em conjunto, de forma a obtermos diferentes pontos de vista no espaço e tempo de aprendizagem dos alunos, para com isso tornar a sala de aula mais rica de experiências. Esta postura de trabalho não é exclusiva no Curso de Livre Avançado, é sim um produto do debate e reflexão que tem acontecido ao longo dos últimos anos.

O contacto com a professora Ana Sousa, da disciplina de Orquestra, foi também enriquecedor, pois permitiu uma ligação maior entre a prática instrumental e a escrita composicional. Essa ligação aconteceu por via das obras estudadas e apresentadas em Orquestra, com as quais tentamos criar um veio de união sempre que possível, nomeadamente na abordagem teórica/técnica das obras de Orquestra para compreensão fundamentada dos processos composicionais na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, e ainda na prática instrumental que fez parte do processo composicional dos alunos, onde tentei entender as suas capacidades técnicas junto da professora, de maneira a sugerir caminhos no processo composicional das obras instrumentais que facilitassem a sua execução musical.

10. Resultados e Reflexão

A prática profissional observada aqui descrita surge a meio de um semestre letivo, e por isso não pode ser refletida de forma isolada, pois o que aconteceu anterior e posteriormente aos registos é fundamental para um entendimento integral dos resultados.

Os alunos, desde o início do ano letivo, foram sujeitos, não apenas a conteúdos novos como também a uma nova forma de lecionação baseada na multidisciplinariedade. Os objetivos propostos à partida não estavam claros para todos, já que excluí, em conjunto com o professor João Ferreira, a questão dos testes de avaliação. Habitados a nove anos, ou mais, de ensino onde o foco era a nota final de período, com avaliações rígidas e inevitáveis, os alunos sentiram-se sem princípios, objetivos ou normas de trabalho. Posto isto existiu um esforço grande por mostrar a importância do ensino que estávamos a praticar, e sendo a turma formada por alunos atentos e reflexivos, chegámos a bom porto no entendimento da própria disciplina e do trabalho que viria a ser realizado.

Os resultados práticos das aulas do primeiro semestre são, no fundo, os produtos finais do trabalho realizado no segundo semestre, já que a primeira parte do ano foi dedicada às questões teóricas, de análise e treino composicional, quanto a segunda baseou-se na prática composicional com base em diversos conteúdos abordados na primeira. Após me aperceber que os alunos demonstravam pouca destreza e falta de criatividade em pequenos exercícios de composição, considerei oportuna a intervenção ao nível que aqui é descrita, no sentido de melhorar os resultados até final do ano letivo. E assim aconteceu, com uma melhoria significativa, essencialmente no fluxo de escrita que os alunos conseguiram atingir no final do ano. Isto não teria sido possível se não tivesse existido uma compreensão clara e objetiva dos conteúdos abordados durante o primeiro semestre por parte dos alunos. Uma coisa levou à outra. A compreensão dos conteúdos levou às obras finais que foram apresentadas em concerto.

Concluo, portanto, que os resultados da prática profissional, apesar de bastantes atribuições (planificações não seguidas à risca, falta de assiduidade de forma regular por parte de alguns alunos, foco em demasia em alguns conteúdos, pouca proximidade intelectual com os alunos, e eventuais estratégias e recursos pedagógicos diferenciados), são positivos, especialmente tendo em conta os resultados finais nas obras apresentadas em portefólio pelos alunos.

11. Avaliação do Percurso Realizado

a. Autoavaliação da Prática Profissional

A prática profissional por mim desenvolvida decorreu no sentido de uma preocupação com a turma e seus elementos constituintes. Essa preocupação decorreu em diferentes esforços: 1) transmitir de forma correta e clara os conteúdos a serem abordados durante o ano letivo, 2) capacitar o entendimento da importância da expressão pessoal dos alunos, 3) tornar fluído o trabalho de acordo com as diferentes estratégias de composição adotadas.

Ainda que a bitola estivesse presente no meu entendimento, penso que não transmiti com o mesmo peso a todos os alunos, muito pela falta de assiduidade de alguns, que não compareceram às primeiras aulas, essenciais para o entendimento dos objetivos. Talvez devesse ter sido mais esclarecedor nos meios online de que dispus para o trabalho com os alunos menos assíduos. Ainda assim, estes esforços tornaram-se uma constante do meu trabalho diário.

Criei uma relação interdisciplinar com a Orquestra frequentada pelos alunos do curso livre, a qual foi frutífera, já que a componentes instrumental esteve presente nas aulas que lecionei, e por isso foi uma mais valia a relação que os alunos criaram entre a composição e a prática das próprias composições.

Houve ainda um esforço, em coordenação com a professora de classe de conjunto, de trabalhar um repertório de orquestra associado ao trabalho que desenvolvemos na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, que penso ter acontecido da melhor forma.

Considero, por isso, que o esforço do meu trabalho ao longo do período teve resultados positivos com peso na aprendizagem dos alunos.

b. Coavaliação da Prática Docente

i. Pelos Alunos

Por Ana Alves:

“O professor esteve sem dúvida à altura deste projeto, sempre com dedicação, empenho, compreensível com todas as ideias e sempre pronto para ajudar. A sua paciência também é de louvar pois sei que não é fácil.”

Por Ângela Silva:

“Os temas escolhidos para serem abordados foram muito interessantes e a maneira como o professor nos ajudou em cada trabalho e em cada problema foi muito importante ao longo de todo o processo, no qual foi um trabalho muito bem conseguindo, em especial pela ajuda dada pelo professor.”

Por Catarina Pires:

“O professor estava sempre predisposto a ajudar-nos sem nos dar respostas concretas, ou seja, sem dizer algo para escrevermos para que nós, alunos, fôssemos os autores da mesma. Foi uma grande ajuda durante a composição pois esclarecia-nos na escrita, tanto no compasso, tonalidade, ritmos, como nos intervalos que podíamos ou não usar, como por exemplo, no canto gregoriano.”

Por Daniela Lopes:

“A minha opinião em relação à avaliação ao trabalho do professor acho que foi bom. Conseguiu-se expressar bem quando tinha alguma coisa para explicar. Esteve sempre disposto a ajudar sempre que precisávamos. E acho que o professor tem um bom método de ensino.”

Por José Pereira:

“Quanto ao professor não tenho nada negativo a apontar e apenas tenho a agradecer a dedicação e ajuda com os trabalhos e o projeto.”

Por Manuel Guimarães:

“O trabalho do professor foi excelente a todos os níveis, sempre atento, sempre disponível, perfeito domínio de todas as matérias lecionadas.”

ii. Pelos Colegas

Por Ana Sousa, professora de Orquestra do Curso Livre na AMSFV:

“Como professora da disciplina de Orquestra do Curso Secundário Livre da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, cumpre-me a reflexão da articulação da disciplina de Análise e Técnicas de Composição com a disciplina que leciono, bem como a reflexão sobre a implementação do projeto “O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas — experiência com uma turma de 1º ano de Análise e Técnicas de Composição”

Foi desde início criada uma estreita articulação dos conteúdos previstos para as disciplinas de Análise e Técnicas de Composição e Orquestra, bem como uma sólida colaboração entre professores, ambas muito potenciadas pela amplitude da preocupação e desejo dos professores intervenientes de criar um curso com disciplinas que destacam acima de tudo o *saber-fazer* e que não são hermeticamente fechadas entre si.

A par da implementação deste projeto, ao professor Cláudio Moreira se deve, em colaboração com o professor João Ferreira, a criação e implementação do primeiro curso secundário desta academia, curso este, pensado e criado tendo em conta as variáveis socioculturais do concelho de Vizela e mais ainda as especificidades e expectativas dos alunos inscritos. Esta iniciativa não se trata, no entanto, de uma iniciativa isolada, já que é característico do professor Cláudio Moreira a força criativa, impulsionadora e questionadora no seio do grupo de professores da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense.

Cumpre-me também a justeza de salientar desde a colaboração na elaboração de arranjos para a formação instrumental da disciplina de Orquestra; o empenho e dedicação na criação conceptual e efetiva do concerto final, ao perfeito domínio e à-vontade dos conteúdos técnico-musicais, bem como estratégias pedagógicas demonstradas pelo professor no momento dos ensaios conjuntos.”

iii. Pelos Orientadores

Remeto para anexo (consultar ANEXO 5) o guia de observação de práticas pedagógicas das aulas observadas.

PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas — experiência com uma turma de 1º ano de Análise e Técnicas de Composição

1. Contextualização

Neste projeto de intervenção estabeleci o âmbito de pesquisa e trabalho na questão da criatividade associada à escrita composicional, bem como na expressão artística pessoal por parte de alunos de música, num campo de ação que é parte da disciplina de Análise e Técnicas de Composição.

A problemática que me propus desmistificar e resolver relaciona-se com a falta de criatividade na composição musical por parte dos alunos de uma turma de 1º ano em regime §livre, especialmente em exercícios com base em modelos composicionais com técnicas pouco flexíveis. Estas técnicas, desenvolvidas e adotadas ao longo da história da música, encerram em si mesmas questões relevantes para a compreensão da escrita musical das diferentes épocas e estilos. Posto isto, parece ser importante o estudo da literatura musical erudita, seja ele a partir da análise como da experienciação da composição, no esforço de tornar real a compreensão da história ao nível da criação musical para, a partir desse conhecimento e nos dias de hoje, nos alinharmos com uma expressão artística representativa dos tempos atuais. Convencionou-se, por isso, que os alunos que estudam composição devem realizar trabalhos composicionais com base nas técnicas características das diferentes épocas e estilos, de forma a avaliar a sua aprendizagem pela maneira como fazem uso das mesmas.

O programa da disciplina de Análise e Técnicas de Composição está estruturado de uma forma cronológica, contudo Agnes Ausser (in Santana, 2005) refere que esta perspetiva de abordagem da música não é recomendável. Segundo a autora dever-se-ia abordar em primeiro lugar a época Barroca, seguido do Classicismo, Romantismo, Idade Média, Renascença e finalmente o Modernismo. Esta organização coloca a música tonal como ponto de partida para o estudo da música, seguido da música modal e, em último lugar, a música atonal. Segundo Cândido Lima (in Santana, 2005) a perspetiva cronológica não coloca o aluno como centro da aprendizagem. O compositor considera que se deve ensinar tendo em conta a natureza e as características do indivíduo, bem como o seu envolvimento social, cultural e geográfico.

Santana (2005) indica que um currículo é dirigido a um grupo de alunos, e que a diferenciação acontece a partir das diferenças temporais de aprendizagem individual, estratégias, atividades ou materiais de ensino à disposição, tendo sempre em conta os diferentes ritmos de aprendizagem.

O currículo da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, apesar de estar estruturado segundo uma perspetiva cronológica, proporciona a liberdade de reduzir ou ampliar os conteúdos programáticos conforme a receptividade da turma à qual o currículo é dirigido. O modelo da sua estruturação “revela um currículo semi-aberto que permite ao professor utilizá-lo como marco de referência.” (Santana, 2005, p. 151)

Atendendo à análise da turma em questão no projeto de intervenção, sendo que fiz parte ou acompanhei de perto a iniciação musical de todos os alunos que integram a turma, considerei produtiva a abordagem cronológica prevista no currículo da disciplina. Todos os alunos, no curso básico de música abordaram conteúdos técnico-musicais (métrica, andamento, agógica, tonalidade, dinâmica, forma, etc.) referentes às épocas da história da música ocidental na disciplina de Formação Musical. O estudo destes conteúdos aconteceu de uma forma cronológica desde a Idade Média até à música da 2ª metade do séc. XX.

Previsto no currículo de Análise e Técnicas de Composição do 1º Ano está o estudo da Idade Média e Renascença. Desta maneira julguei necessário focar o ano letivo em duas práticas fundamentais: o canto gregoriano e o contraponto de espécies. A primeira escolha deveu-se à natureza incontornável no que respeita ao estilo, género e história, sendo o canto gregoriano a prática monofónica por excelência da história da música ocidental. A segunda pela utilidade que o contraponto pode ter em composições polifónicas futuras, não apenas noutros géneros da Idade Média e Renascença, mas também de diferentes géneros de épocas posteriores.

Uma outra questão do projeto de intervenção que pretendi abordar tem que ver com o propósito dos exercícios de composição com recurso às técnicas dos géneros musicais previstos nos trabalhos finais. Estes exercícios são encarados como práticas de aplicação técnica dos recursos composicionais, que permitem avaliar a capacidade de compreensão e assimilação ao nível do pensamento formal, privilegiando por isso a produção convergente, descurando as questões da expressão artística advinda do pensamento criativo representativo da produção divergente. Como reflexo deste propósito parece não ser equacionado o peso da criatividade individual e expressão própria do aluno enquanto artista.

“the works of published authors are treated as complete and exemplary, while even the final drafts of student writers are treated as “in process” texts to be

corrected, rather than responded to for the ideas they contain” (Horner in Drew & Yost, 2009, p.28).

A relevância desta intervenção prende-se com a possibilidade de imprimir nos exercícios de composição mais criatividade por parte dos alunos, não privando das técnicas e regras composicionais dos estilos e das épocas, mas ainda assim capacitando uma linguagem mais identitária dos alunos, com base nas suas expressões artísticas mais genuínas.

2. Estado da Arte

“creativity is defined as imagination successfully manifested in any valued pursuit.”
(Odena & Welch, 2009, p. 417)

Antes de tudo, e ainda que o tema tenha sido largamente abordado nas últimas décadas, é importante uma contextualização aos principais modelos de criatividade descritos por vários autores, a fim de entender o contorno do projeto de intervenção aqui exposto. Por mais que as discussões sobre a criatividade sejam remotas — e, por isso, sujeitas a entendimentos múltiplos e menos claros — focar-me-ei nos estudos existentes no século XX, em especial aos das últimas décadas, e século XXI, onde a psicologia, ciência cognitiva e inteligência artificial deram um contributo importante para a clarificação do tema.

Várias são as tentativas de definição de criatividade de uma maneira objetiva e concisa, porém a complexidade do tema — por todas as variáveis e campos de ação onde a mesma acontece — não permite uma abordagem reducionista que seja ao mesmo tempo um esclarecimento completo.

Primeiros estudos sobre criatividade:

Segundo Mazzola, Park e Thalmann (2011) os primeiros estudos da psicologia da criatividade, que remontam ao final do século XIX e início do século XX, aconteceram em duas frentes de pensamento: associacionismo e *gestalt*. Os defensores da primeira pensavam na criatividade como uma associação de coisas e ideias que aconteciam de uma maneira nova e diferente, considerando que o inconsciente poderia tornar-se consciente através da associação de pensamentos. Os seguidores da segunda regularam-se por uma visão exteriorizada da problemática, considerando que um entendimento do todo é mais efetivo do que o entendimento das partes.

No início do século XX o processo criativo estava então associado à resolução de problemas. É nesta linha de pensamento que surge o modelo de criatividade de Graham Wallas (1926), que explica o processo criativo em cinco estágios: 1) *preparação* — recolha de

informação sobre o problema —, 2) *incubação* — preparação do caminho para trabalhar no problema —, 3) *iluminação* — sensação do surgimento de uma ideia —, e 4) verificação — teste e comprovação da solução.

Para além do esforço no entendimento do processo criativo também se tentou perceber a origem da criatividade. Sir Francis Galton considerou que a mesma é herdada geneticamente, enquanto William James sugeriu que a maior influência reside na educação e ambiente em que a pessoa está inserida. Os psiquiatras consideraram que a criatividade está relacionada com mecanismos de defesa (necessidades de deficiência ou trauma), enquanto os psicólogos humanistas julgaram-na como resultado de necessidades humanas (segurança, amor, autorrealização, etc.) (Mazzola, Park e Thalmann, 2011)

Todos estes contributos empíricos, contraditórios ou complementares, parecem ter ajudado na criação de um entendimento mais abrangente sobre o que é a criatividade.

Pensamento convergente vs pensamento divergente e os estudos sobre criatividade mais recentes:

A relação entre pensamento convergente e divergente tem sido foco de vários autores nas últimas décadas no que respeita ao estudo da criatividade. Numa tentativa breve de distinção entre os dois tipos de pensamento, o pensamento convergente parece estar associado à velocidade, precisão e lógica, não deixando espaço para a ambiguidade, no reconhecimento do que é familiar, estando, por isso, ligado profundamente ao conhecimento; o pensamento divergente refere-se à produção de respostas alternativas e múltiplas, tornando-se essencial realizar combinações imprevisíveis e estabelecendo, dessa maneira, relações entre informações distantes (Cropley, 2006).

“Creativity comes from finding the unexpected connections, from making use of skills, ideas, insights and analogies from disparate fields.” (Root-Bernstein, 2001, p. 66)

É essencial entender a distinção entre os dois tipos de pensamento, até porque a partir das

propostas de Joy Paul Guilford a meio do século XX virou-se um foco para a questão da produção divergente como fundamento da criatividade, porém é também importante reconhecer a ligação entre os dois, já que os estudos nos últimos anos vão no sentido de considerar que a produção convergente também trás mais valias à produção criativa (Brophy, 1998; Cropley, 2006; Hargreaves, 1987; Rickards, 1993). Guilford (1967) desenvolveu em um modelo de estrutura do intelecto que contém traços de personalidade. De um total de 120 traços, apenas 24 são relacionados com o pensamento divergente.

“Convergent thinking was sometimes even seen as bad or, at best, a necessary evil that is greatly exaggerated in education and business” (Cropley, 2006, p. 391)

Guilford (in Hargreaves, 1987) sugere que o pensamento criativo está associado a características do pensamento divergente, como é o caso da fluência, flexibilidade e originalidade, porém Hargreaves destaca a importância das capacidades de carácter convergente na composição musical, apontando que estas são necessárias ao domínio das regras formais da escrita (Pinhão, 2014).

Segundo Sawyer (2006) ao longo da década de 60 foram realizados testes de pensamento divergente, estudando a relação entre a inteligência e os resultados destes testes. Um dos investigadores que liderou esta pesquisa foi o próprio Guilford, com extensões a outros investigadores (Cropley, 1968; Getzels & Jackson, 1962; Torrance, 1974; Wallach & Kogan, 1965). Estes testes podem mensurar aspetos da inteligência criativa, contudo a inteligência não deve ser vista como o único fator a ser tido em conta na ocorrência da criatividade (Amabile, 1996; Furnham, 2008; Hudson, 1966; Lubart, 2003).

Nos testes supramencionados concluiu-se que as altas pontuações do pensamento divergente não se correlacionam com a produção criativa em vivências reais. Conforme Sawyer (2006) “most psychologists now agree that divergent thinking tests don’t predict creative ability, and that divergent thinking is not the same thing as creativity.” (p. 45)

“Creative achievement requires a complex combination of both divergent and convergent thinking, and creative people are good at switching back and forth

at different points in the creative process.” (Sawyer, 2006, p. 45)

Em meados do século XX Guilford iniciou estudos científicos que permitiram uma apreciação mais clara sobre a criatividade, influenciando assim toda uma panóplia de estudos mais recentes sobre o tema. O autor considera que a criatividade refere-se às habilidades mais características de pessoas criativas. Essas habilidades definem o grau de criatividade no comportamento da pessoa. Esse comportamento de natureza criativa depende de traços motivacionais e temperamentais, estabelecendo assim aquilo que o autor nomeia de personalidade criativa (Guilford, 1950). Esta acontece mediante a presença de padrões de características/ações como *inventar, projetar, elaborar, compor e planejar*. Estas características, referentes ao comportamento de natureza motivacional, podem ser estimuladas, contudo Guilford sugere existir um desencorajamento da criatividade na educação das massas.

“We frequently hear the charge that under present-day mass-education methods, the development of creative personality is seriously discouraged. The child is under pressure to conform for the sake of economy and for the sake of satisfying prescribed standards.” (Guilford, 1950, p. 448).

Sternberg (2007) define criatividade como sendo um hábito, e como qualquer hábito pode ser bom ou mau. O autor defende que a criatividade não é um traço inato, mas antes uma atitude em relação à resolução de problemas, na pretensão de responder de maneiras novas a cada situação/problema. Desta maneira a criatividade pode ser encorajada ou desencorajada.

“The problem is that schools sometimes treat it as a bad habit. And the world of conventional standardized tests we have invented does that. Try being creative on a standardized test, and they will get slapped down just as soon as get their score.” (Sternberg, 2007, p. 4)

O autor considera existirem três fatores que podem promover o hábito de ser-se criativo: 1) oportunidades — possibilidades de envolvimento no próprio hábito —, 2) incentivo — no

sentido de beneficiar com as oportunidades —, e 3) recompensa — mudança efetiva para um comportamento criativo.

Galenson (in Mazzola, Park & Thalmann, 2011) sugere existirem na arte dois tipos diferentes de personalidade criativa: *seeker* e *finder*. As pessoas do primeiro tipo experienciam com base numa motivação essencialmente estética e sem objetivos claros, desenvolvendo-se de uma forma consciente, enquanto que as pessoas do segundo tipo definem conceitos e objetivos detalhados antes das experiências, propiciando inovações conceptuais ao longo das mesmas.

Para além das questões ligadas ao intelecto, vários autores consideram o ambiente um fator importante na ocorrência da criatividade, seja como suporte e recompensa (Sternberg, 2006), seja no sentido de interação e avaliação (Csíkszentmihályi, 1988). Segundo Mazzola, Park & Thalmann (2011) Csíkszentmihályi encara a criatividade como produto de um sistema com três componentes: 1) um *domínio* com regras simbólicas, 2) uma *pessoa* que trás novas ideias dentro de um domínio simbólico, e 3) um *campo* de especialistas que validem essa mesma ideia.

“Csíkszentmihályi does not ask “*What is creativity?*” but “*Where is creativity?*” (Mazzola, Park & Thalmann, 2011, p. 144)

Csíkszentmihályi (1996) contribuiu ainda com a noção de *fluxo* aquando o processo criativo. Segundo o autor fluxo é um estado de espírito em que o criador é desafiado e ao mesmo tempo bem sucedido, perdendo a noção de tempo de consciência no preciso momento de criação.

Sternberg (2006) vai mais longe ao considerar a criatividade como a confluência de seis componentes: 1) *habilidades intelectuais* — a) habilidade sintética para olhar uma problemática de uma nova maneira, ultrapassando as fronteiras do pensamento convencional, b) habilidade analítica para perceber quais as ideias que devem ser desenvolvidas, e c) habilidade prática-contextual para persuadir as pessoas do valor das suas ideias; 2) *conhecimento* — é necessário conhecimento sobre um determinado tema de forma a poder

avançar criativamente, contudo se for tomado numa perspetiva fechada pode ser mais difícil resolver problemas de forma criativa; 3) *estilos de pensamento* — formas preferidas de usar as habilidades intelectuais; 4) *personalidade* — características como vontade de superar obstáculos, predisposição para assumir riscos, e tolerância à ambiguidade; 5) *motivação* — a importância de trabalhar em algo que se goste para que se seja verdadeiramente criativo; e 6) *ambiente* — no sentido de existir suporte e recompensa pelos atos criativos.

Modelos de criatividade na composição musical:

“creativity it is the ability to produce work that is both novel and appropriate in the domain of music.” (Sternberg & Lubart in Mazzola, Park & Thalmann, 2011, p. 145)

Vários autores consideram existir necessidade de uma pesquisa e elaboração mais dedicada no que respeita à criatividade na música (Hounchell, 1985; Kratus, 1995; Webster, 2003), já que a mesma tem sido arrastada pelas teorias da criatividade geral.

“the term tends to be used in a casual, unnecessary, and sometimes gratuitous manner. The word creativity is used as an authoritative term to encourage the acceptance of ideas regarding music education”. (Hounchell cit in Ryan & Brown, 2012, p. 106)

Vaughan (in Ryan & Brown, 2012) sugere o desenvolvimento da criatividade musical a partir da sequência de quatro estágios: 1) estágio de *aquisição* — onde se adquirem os constituintes da música (ritmo, melodia, notação, etc.) —, 2) estágio de *combinação* — onde se usam os constituintes em diferentes contextos, ocorrendo aqui o pensamento divergente —, 3) estágio de *desenvolvimento* — onde é importante um entendimento maior sobre o significado das relações e das possibilidades expressivas na forma de expor ideias —, e 4) estágio de *avaliação* — onde o produto criativo existe no contexto dos preceitos da sociedade.

Peter Webster (2003) apresenta um modelo de pensamento criativo na música

(consultar fig. 1 em ANEXO 6) influenciado por Wallas (1926), Guilford (1967), e Gordon (1979), onde a composição, improvisação/performance, audição e análise são tanto *intenções do produto* como *produtos criativos* finais. O centro do modelo é composto por uma alternância entre processos de pensamento convergente e divergente, parecendo existir uma relação com as quatro etapas de pensamento criativo de Wallas. A relação/alternância entre pensamento divergente e convergente acontece por meio de *habilidades capacitadoras* — competências musicais, compreensão conceptual, destreza técnico-musical e sensibilidade estética — e *condições pessoais* extramusicais — motivação, personalidade, género, maturidade, contexto social/cultural, inteligência interpessoal e experiências passadas. O criador alterna, desta forma (no centro do modelo), entre o pensamento convergente e divergente, com vista ao alcance do produto final (Webster, 1990).

Hickey (2003) contribui de forma fundamental ao nível da experiência prática na escrita composicional, e apresenta um modelo que relaciona o nível de criatividade com restrições nos exercícios propostos aos alunos: 1) exercício restrito e sem orientação de regras — pode resultar num exercício que não é musical nem criativo —, 2) exercício aberto e sem orientação de regras — pode resultar numa música caótica e sem organização —, 3) exercício restrito e com orientação de regras — são considerados bons exercícios para aprendizagem das regras, mas não resultam em composições musicais criativas —, 4) exercício aberto e com orientação de regras — possibilita a criatividade, promovendo a originalidade e a aprendizagem das regras.

Contribuições práticas para o desenvolvimento da criatividade na composição:

Sherman (1971) refere algumas premissas importantes para a promoção da criatividade. Entre as mais importantes, destacam-se a necessidade genuína necessária para a elaboração de um produto criativo, a manipulação de materiais desconhecidos para capacitar a imaginação a alunos inexperientes, e ainda a experiência prática como fundamento para adquirir técnica numa matéria.

Mazzola, Park & Thalmann (2011) referem que a composição é uma estrutura de comandos para a produção de música. Este resultado de decisões tomadas encontra-se num nível simbólico, e por isso o autor considera que a composição não é música em si mesma,

necessitando de ações adicionais para que se defina o que é a música em termos sonoros.

“Compor é organizar, combinar, interligar, justapor e inter-relacionar os diferentes elementos do discurso musical:” (Santana, 2005, p. 164)

“A Música, seja ela concreta, electrónica ou instrumental, repousa sobre um equilíbrio entre a ordem e a desordem. O compositor tem como tarefa organizar e estruturar essa mesma desordem, realizando operações que o levem à obtenção de uma ordem e de um equilíbrio entre os diferentes componentes do discurso musical.” (Santana, 2005, p. 164-165)

Sawyer (2006) menciona que existem diferentes estilos intelectuais criativos na composição. Uns compõe de forma rápida e sem preparação ou revisão, de uma maneira que se pode relacionar com a improvisação, enquanto outros detêm-se em longos períodos de preparação e revisão, como é o caso dos compositores mais consagrados da história da música.

“Like all creativity, musical composition is 99% hard work and only 1% inspiration.” (Sawyer, 2006, p. 225)

Mazzola, Park & Thalmann (2011) contribuem significativamente de um ponto de vista prático no que concerne à composição. Realizam uma análise detalhada de cada componente ou prática musical (ritmo, melodia, altura, harmonia, contraponto) enumerando barreiras de preocupação a serem tidas em conta aquando o trabalho com esses mesmos componentes. Aqui abordarei apenas os componentes que mais importam para o projeto de intervenção descrito neste relatório: ritmo, melodia e contraponto.

Barreiras respeitantes ao ritmo: 1) *escolha do compasso* — pode ajudar na normalização dos ritmos e na inspiração de ideias, mas também pode prender o instinto criativo —; 2) o *papel das pausas* — as mesmas não são apenas ausência de ritmo, mas um universo de possibilidades de som que poderia estar presente nesse mesmo tempo —, e 3) *notação*

musical — a standardização da notação musical pode ser também uma alavanca para paralisar a expressão artística.

“Music is not a set of divine laws; we have to make it from its first fundamental moment on.” (Mazzola, Park & Thalmann, 2011, p. 34)

Barreiras respeitantes à melodia: A noção de um tema musical como uma *gestalt* (o todo é maior do que a soma das partes, pode ser transformado, e pode ser deformado sem perder a sua identidade). Mazzola, Park & Thalmann (2011) referem que 1) não está claro quanto é que o todo é mais do que a soma das partes, 2) se o tema pode transformado, de que forma isso acontece, e 3) em que medida se pode transformar um tema a ponto do mesmo ainda ser reconhecível.

“Melody is a central aspect of musical creation. In most popular music, the melody is the only characteristic feature that is retained and memorized by everybody.” (Mazzola, Park e Thalmann, 2011, p. 34)

Barreiras respeitantes ao contraponto: A questão da tensão e repouso na polifonia das vozes (intervalos consonantes e dissonantes). O autor sugere pensar-se nas consonâncias e dissonâncias não tanto como qualidades fixas, mas como propriedades que podem ser redefinir num contexto criativo.

“Counterpoint is perhaps the most critical topic when it comes to the search for creativity. In fact, counterpoint is strictly codified and taught as a sort of catechism of classical compositional discipline in polyphony, the art of combining several voices to a balance interplay. Counterpoint is commonly understood as a frozen knowledge that at best can serve as a gymnastic exercise in compositional rigor, but never as a tool that one would actually use for contemporary composition.” (Mazzola, Park & Thalmann, 2011, p. 34)

3. Metodologia

Em primeiro lugar, e antes de realçar os pontos importantes de pesquisa e trabalho deste projeto de intervenção, é indispensável contextualizar a turma alvo, de forma a entender quais foram as dificuldades de intervenção, e com isso entender as possibilidades de adaptação que foram necessárias ao longo do projeto.

A intervenção aconteceu na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, numa turma de regime livre, composta por 10 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 59 anos (6 alunos com quinze, 2 alunos com dezassete, 1 aluno com vinte e um, e 1 aluno com cinquenta e nove anos). De um total de 10 alunos, apenas 7 iniciaram o projeto e apenas 6 o concluíram, devido a desistências por diversas razões.

Características da turma e espaço de intervenção numa análise SWOT:

- Forças: turma interessada na aprendizagem, dedicada em aula e com vontade de apresentar projetos novos; espírito de entreajuda transversal à turma;
- Fraquezas: uma percentagem alta dos alunos da turma em questão não demonstra assiduidade regular, o que comprometeu alguns aspetos do projeto de intervenção;
- Oportunidades: possibilidade de apresentação das obras fora do espaço da academia, em contexto de concerto público, aliciando os alunos a um trabalho com mais dedicação;
- Ameaças: meio sociocultural pouco desenvolvido, não existindo uma abertura para a aceitação de expressões artísticas diferentes.

A análise SWOT supramencionada foi tratada com o devido rigor, de forma a responder aos desafios do projeto e às necessidades dos alunos, adaptando a ideia original de intervenção a cada aluno e a cada momento de trabalho.

Em segundo lugar, e depois de compreender o campo de ação, é relevante também conhecer o tempo de ação do projeto, e por isso descirmino em seguida o cronograma do projeto de intervenção, que será devidamente detalhado.

Tabela 2: Cronograma do projeto de intervenção

Partes do Projeto de Intervenção	2016			2017					
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Levantamento bibliográfico									
Conceção									
Implementação									
Monitorização									
Análise dos resultados e avaliação									
Redação da monografia									

Após um levantamento biográfico considerável, suporte das ideias de intervenção presentes neste relatório, iniciei a intervenção no campo, com diferentes frentes de pesquisa e trabalho. A intervenção aconteceu numa turma com baixa assiduidade, não sendo possível, por isso, um número de amostras que possibilite conclusões mais objetivas em termos coletivos. Para além deste facto a questão prática da disciplina, por ser uma atividade criativa, não ajuda a uma avaliação objetiva. Por isso não ser possível julguei necessário incluir diferentes métodos de recolha de dados, por forma a viabilizar uma comparação de resultados para com isso aproximar as conclusões da realidade dos trabalhos dos alunos.

A recolha de dados dividiu-se em 4 fases:

Primeira fase (início de fevereiro): nesta fase realizei questionários aos alunos. Remeto o questionário para anexo (consultar ANEXO 7). Aqui pretendi avaliar a predisposição para a criação musical, bem como a importância atribuída a diferentes aspetos da música e também de outras artes. Os resultados dos questionários possibilitaram adaptações na intervenção com os alunos, de acordo com os seus hábitos e predisposição para o trabalho.

Segunda fase (de meio de fevereiro a meados de junho): Esta fase aconteceu durante um total de cerca de 30 aulas de 45 minutos. Aqui realizei o diário de campo, com registo áudio do progresso do trabalho dos alunos, de forma a entender as destrezas e dificuldades ao longo da intervenção, realizando alterações necessárias ao percurso individual na composição de cada aluno. Segundo Bogdan & Biklen (1994) “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (p. 47). Este registo áudio serviu ainda para entender as expressões artísticas dos alunos, na abordagem da relação musical com questões extramusicais (sentimentos, sensações, ideias, programas, etc).

Terceira fase (meados de junho): “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Ainda considerando a citação, penso que seja de extrema importância o resultado final do projeto, pois o mesmo surgiu para melhoria destes mesmo resultados. Posto isto, a entrega do portefólio individual de composição para avaliação mostrou-se um ponto fundamental do projeto. Essa avaliação, qualitativa, foi realizada por mim próprio e pelo professor João Ferreira, professor em coordenação comigo da mesma turma. Debruçámo-nos não apenas em questões artísticas, mas também em questões técnicas, avaliando a coerência, desenvolvimento, originalidade, técnica usada nas regras seguidas, sempre de uma forma descritiva.

Quarta fase (final de junho): nesta fase realizou-se o concerto final, de extrema importância para o projeto, já que o mesmo se baseou num valor musical atribuído aos trabalhos dos alunos, e por isso o concerto é o auge, a concretização física do som que saiu das mentes dos integrantes do projeto. Após este concerto foi realizado um questionário para avaliar o envolvimento dos alunos no projeto, como também para estabelecer pontos de contacto na análise com os questionários iniciais e com as gravações áudio.

A intervenção, em termos de prática da disciplina, passou pela composição, em aula e fora dela, dos exercícios propostos para integrarem o portefólio individual do aluno até ao final do ano letivo: melodia livre, canto gregoriano e contraponto.

A partir dos estudos, sugestões e modelos de autores mencionados no capítulo Estado da Arte, procurei criar estratégias que capacitassem a criatividade dos alunos em exercícios composicionais com técnicas e regras específicas de épocas e estilos diferentes. A visão de que os trabalhos dos alunos seriam resultados de expressões pessoais esteve sempre presente ao longo do projeto, respeitando as decisões dos alunos. Adverti, naturalmente, para as regras a ter em conta nos exercícios, como dos perigos de alguns caminhos tomados, bem como abri portas de possibilidades, contudo tentando não interferir na expressão artística dos alunos.

Como já foi referido o projeto focou-se na composição de três trabalhos para o portefólio final do aluno, baseado no programa oficial de Análise e Técnicas de Composição. Os trabalhos composicionais aconteceram de uma forma sequencial para todos os alunos — Melodia Livre, Canto Gregoriano, Contraponto de Espécies —, com a intenção de promover a criatividade de uma forma mais autêntica (pensamento divergente) no início da intervenção, dificultando este plano ao longo do trabalho, e ao mesmo tempo confluindo a noção das regras e técnicas composicionais (pensamento convergente) para o final da intervenção. O objetivo foi possibilitar, desta maneira, um equilíbrio necessário para a ocorrência da criatividade em exercícios com regras estritas.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Análise do questionário inicial aos alunos (Avaliação da predisposição para a composição musical)

As respostas ao questionário remeto para anexo (consultar ANEXO 8).

Antes de partir para a análise, é importante a seguinte salvaguarda: do total de 7 respondentes apenas 6 realizaram o projeto previsto. O ano iniciou com uma turma de 10 alunos, porém alguns abandonaram o curso ainda antes da realização do questionário.

A caracterização pessoal presente no questionário serviu para obter informações individuais relativas ao número de horas despendidas no estudo e a ouvir música (tentando criar uma relação com os anos a que estuda música), de forma a criar algum incentivo nos alunos que ouvem menos música e que estudam menos, já que o projeto teve uma componente de prática instrumental e vocal com algum peso.

Gráfico 1: Questão 2 do questionário inicial aos alunos

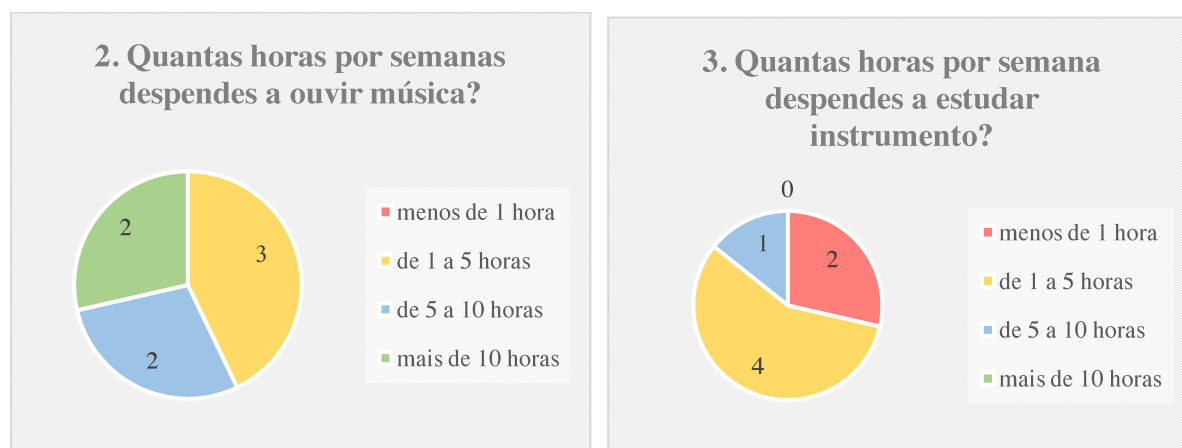


Gráfico 2: Questão 2 do questionário inicial aos alunos

Gráfico 3: Questão 4 do questionário inicial aos alunos

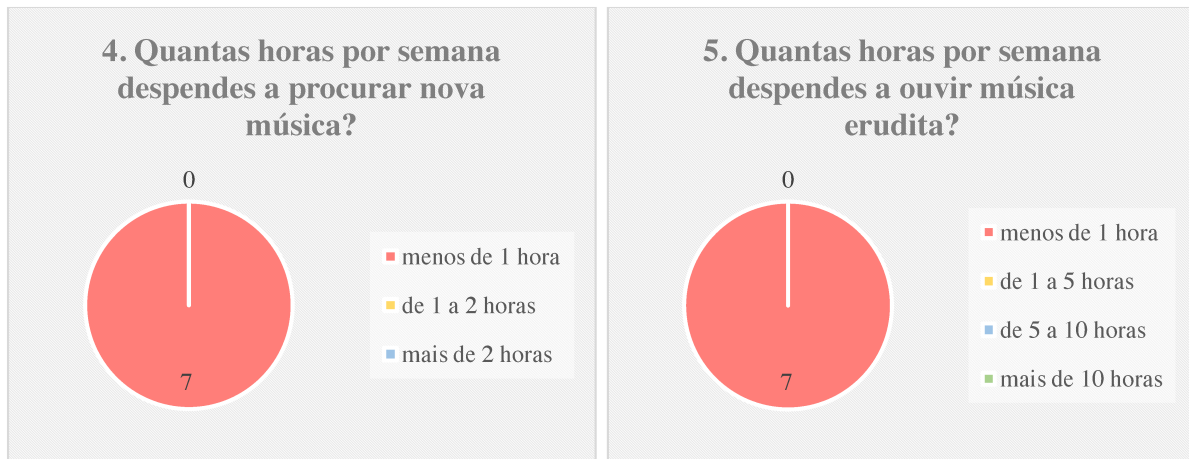


Gráfico 4: Questão 5 do questionário inicial aos alunos

Como se pode observar, existe uma discrepância entre o número de horas que os inquiridos despendem a ouvir música de qualquer género (pergunta 2) e a ouvir música erudita (questão 5). O curso básico de música atendeu, entre outra coisas, a capacitar o conhecimento de compositores e obras incontornáveis da música erudita ocidental (ao nível auditivo, analítico e prático), contudo, pelos resultados aqui descritos, os cinco anos de curso básico que todos frequentaram podem não ter sido convincentes em despertar o gosto pela música erudita nos alunos. No que respeita ao número de horas empregues a procurar música nova (questão 4), observa-se que não existe esse hábito. Se os alunos não procuram música nova, possivelmente ouvem a música que lhes é facultada (eventualmente por diversos meios e pessoas).

O restante questionário foi dividido em duas partes, a primeira parte com uma escala de importância (Não sei, Nada importante, Pouco importante, Importante, Muito importante). A segunda parte foi realizada numa escala de predisposição entre 1 e 6 (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto). O objetivo destas duas partes foi reunir elementos definidores da forma como cada aluno encara a música, a criação e a composição, por forma a realizar adaptações necessárias ao longo do processo de composição inserido no projeto.

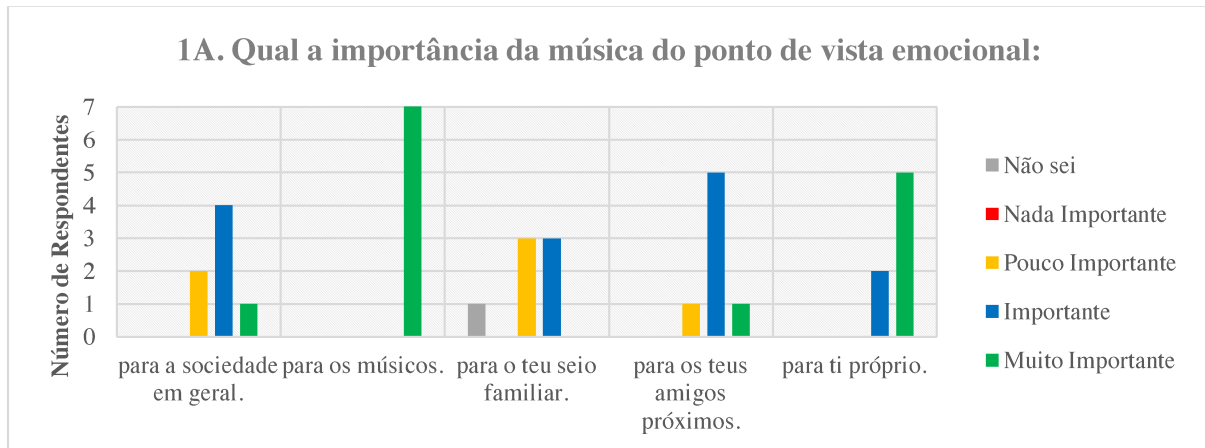


Gráfico 5: Questão 1A do questionário inicial aos alunos

Na questão 1 A. é perfeitamente destacável que todos os respondentes consideram *Muito importante* a música do ponto de vista emocional para os músicos, contudo 2 não se inserem nesse campo (ainda que tenham concluído o curso básico de música e frequentem um curso livre complementar), ao considerarem que a música para eles próprios é apenas *importante*. É de destacar o entendimento emocional da música no seio familiar, onde o *Pouco importante* está em pé de igual com o *Importante*, bem como a única respostas *Não sei*.

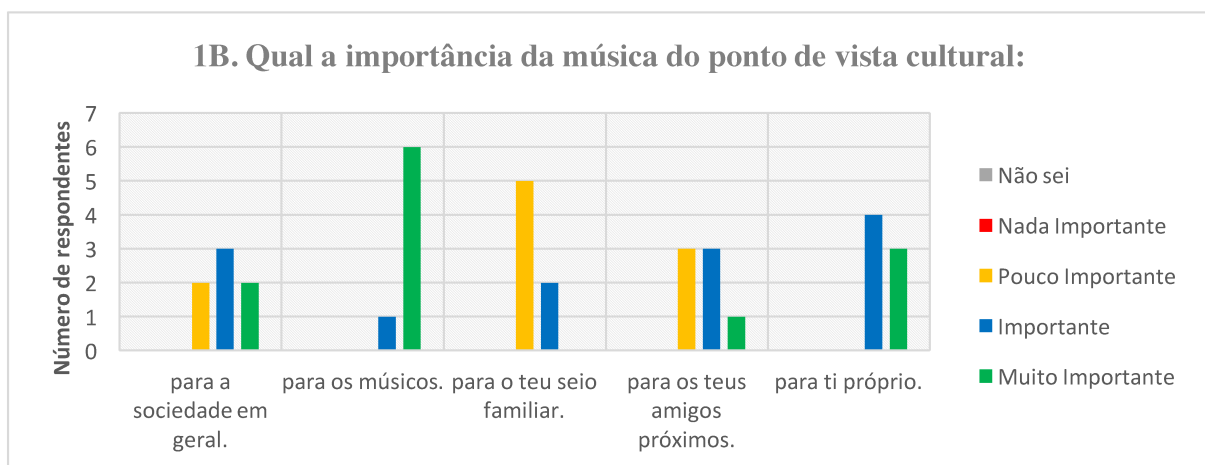


Gráfico 6: Questão 1B do questionário inicial aos alunos

Na questão 1B encontramos um equilíbrio da atribuição de importância da música em termos culturais para os músicos com a questão anterior, bem como para a sociedade em geral. A maior confirmação de análise da questão 1A para a questão 1B reside uma vez mais na forma como o seio familiar entende a música, neste caso culturalmente, com um número de respondentes maior (5) que consideram que é *Pouco Importante*. Podemos estabelecer uma relação das duas questões (1A e 1B) ao analisarmos os dados referentes ao seio familiar e aos amigos próximos, com a questão da audição de música nova na questão 4 da caracterização

pessoal: se os alunos não procuram música nova, a música que lhes é facultada poderá vir por meio dos amigos mais próximos mais do que pelo seio familiar.

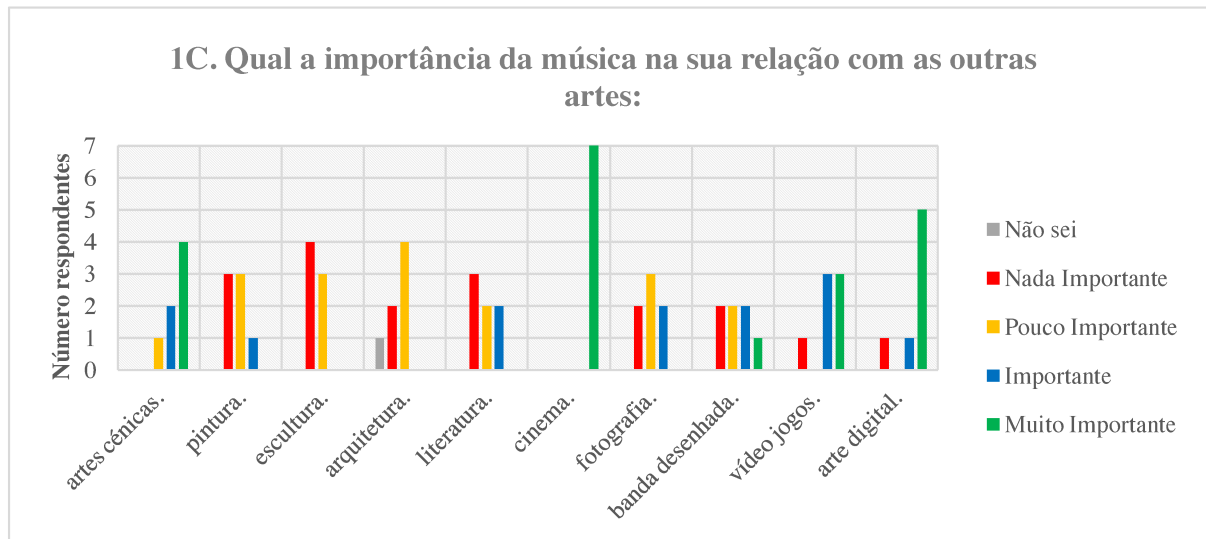


Gráfico 7: Questão 1C do questionário inicial aos alunos

Na questão 1C pretendi avaliar a forma como os alunos vêem a importância da música na relação com outras artes, de maneira a viabilizar formas adaptadas de chegar aos resultados composicionais, na tentativa de estabelecer analogias da música com outras artes. É de ressaltar a visão de que a música não é importante na pintura, escultura, literatura (com 3 ou 4 respondentes), arquitetura, fotografia, banda desenhada (com 2 respondentes), vídeo jogo e arte digital (com 1 respondente). No caso do vídeo jogo e arte digital estamos a falar de um respondente com 59 anos, logo com uma perspetiva diferente dos respondentes de 15 e 17 em relação a artes tão recentes. Excetuando este caso, que se pode considerar com normalidade devido à época, contexto cultural e social em que se insere (não estando a par das tecnologias e das novas formas de expressão artística), só as artes cénicas, cinema, vídeo jogo e arte digital reúnem algum consenso na importância atribuída na relação com a música, com especial destaque para o cinema.

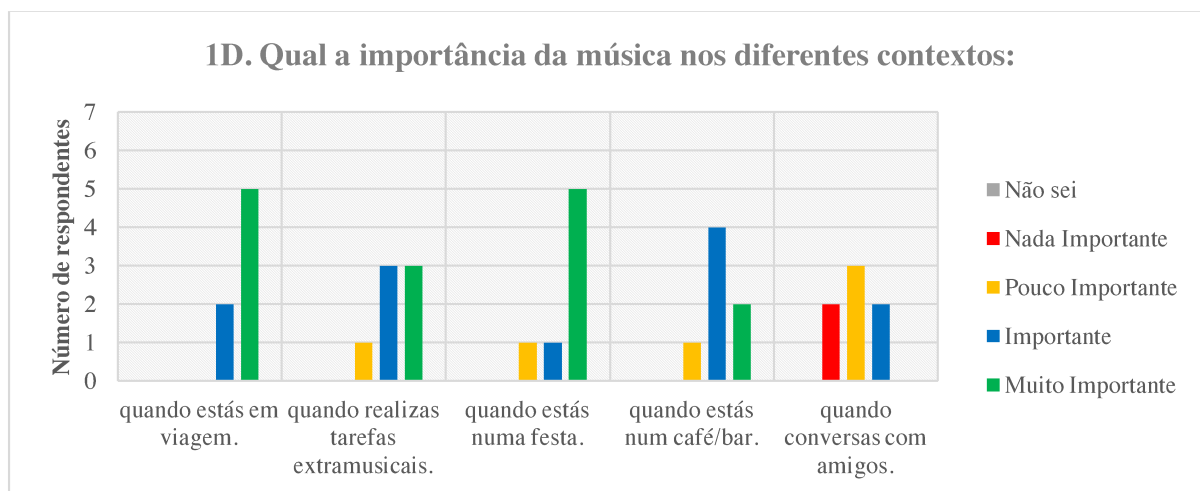


Gráfico 8: Questão 1D do questionário inicial aos alunos

Na questão 1D pretendi avaliar a forma como os alunos olham a importância da música em diferentes contextos informais, de forma a considerar os seus hábitos tendo em conta a audição musical. É de destacar o contexto de conversa com amigos, onde existe um maior número de respondentes que considera que é *Pouco importante* ou *Nada importante*, o que demonstra que quando existe um foco que necessita de maior atenção (audição e reflexão nas conversas), a música é menos importante.

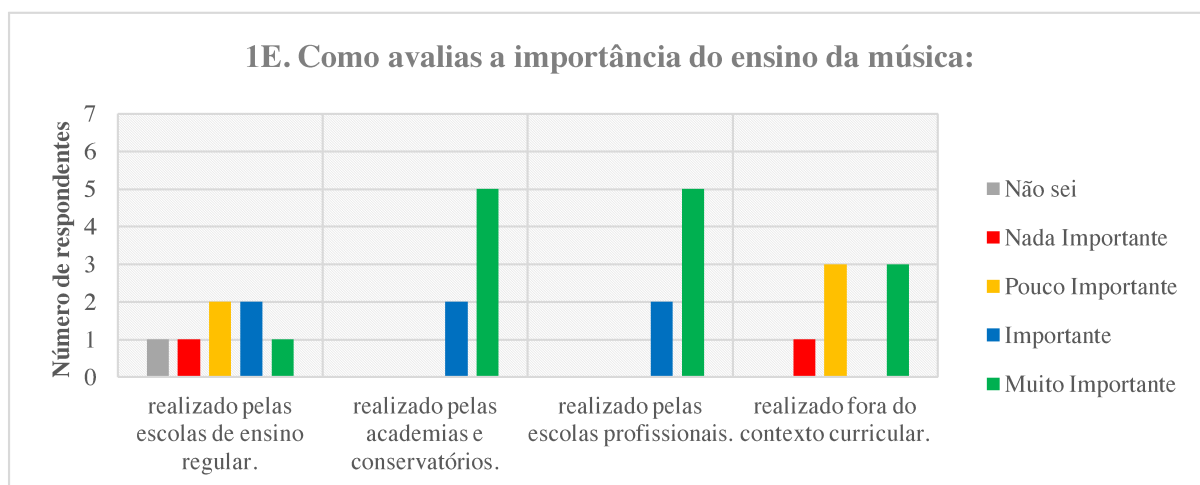


Gráfico 9: Questão 1E do questionário inicial aos alunos

A questão 1E foi realizada para analisar as considerações que os alunos têm acerca do ensino da música em várias áreas e regimes académicos, de maneira a estabelecer uma relação entre a forma como olham o regime de ensino que frequentam e outras áreas que possam conhecer. É de destacar que os respondentes inclinam-se para a opinião de que o ensino realizado pelas escolas de ensino regular, portanto educação musical do 2º ciclo, e o ensino realizado fora do contexto curricular (por amigos ou conhecidos de forma mais ou menos

informal) não é tão importante quanto o ensino realizado pelas academias e conservatórios bem como pelas escolas profissionais, demonstrando que têm em boa consideração o regime que frequentam.

Nas questões do segundo grupo o objetivo, mais uma vez, foi o de reunir elementos caracterizadores dos hábitos e predisposição dos alunos de forma individual. Ainda assim realizei a média aritmética dos resultados, mesmo que o número de amostras tenha sido pequeno, e por isso não revelador da realidade do conjunto de pareceres. Contudo julguei importante realizar desta forma a fim de entender onde residem as ambições dos alunos de uma maneira geral, para com isso avaliar a situação da turma.

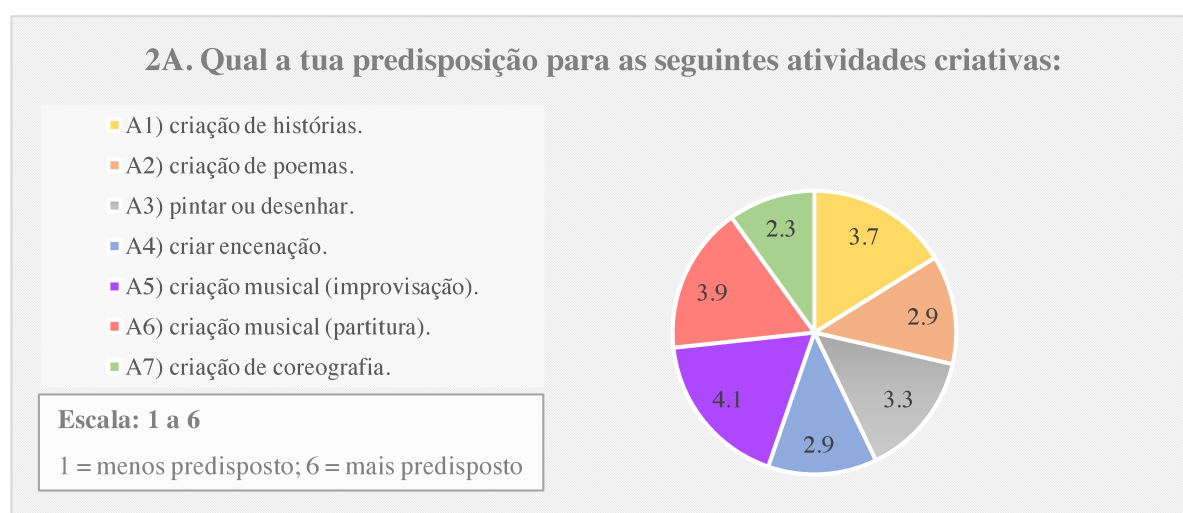


Gráfico 10: Questão 2A do questionário inicial aos alunos

Na questão 2A pode-se concluir que existe na generalidade uma preferência pela criação musical de forma improvisada (com média de 4.1), seguida da criação musical com recurso à notação musical (com medida de 3.9), o que se mostrou seriamente importante para a realização do projeto. Em terceiro lugar aparece a criação de histórias (com média de 3.7), que foi também um dos elementos presentes no projeto, aquando a realização de uma obra livre com recurso à conceção programática.

Gráfico 11: Questão 2B do questionário inicial aos alunos

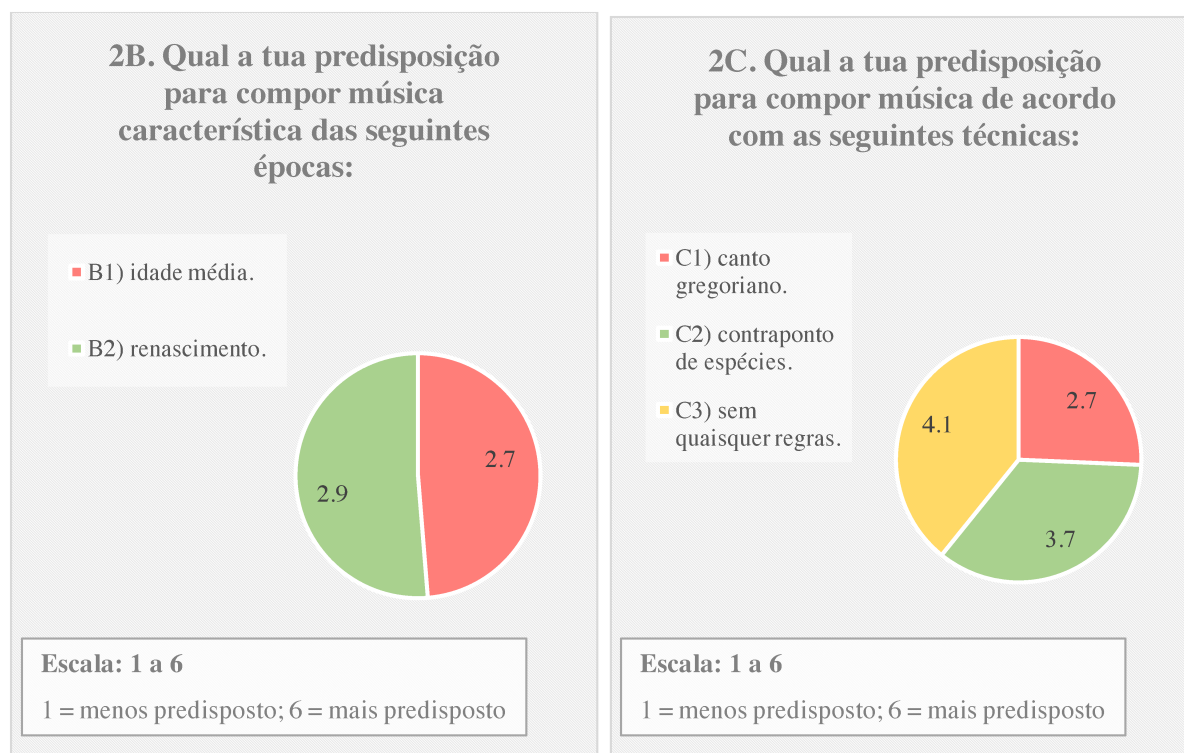


Gráfico 12: Questão 2C do questionário inicial aos alunos

A questão 2B demonstra uma negação maior às épocas em si (Idade Média e Renascimento) com uma média abaixo do meio da escala (2.7 para a Idade Média; 2.9 para o Renascimento). Na questão 2C podemos comprovar que a técnica de contraponto, ainda que inserida nas épocas anteriores, tem uma adesão maior de predisposição para o trabalho nessa forma de composição (com uma média de 3.7). Ainda assim a escrita sem regras é claramente preferível (com média de 4.1).

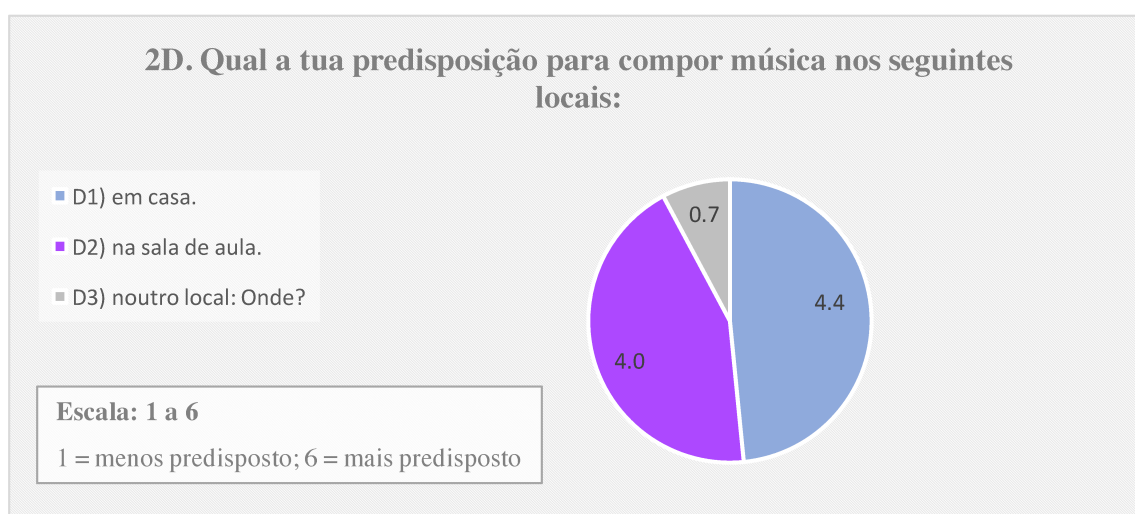


Gráfico 13: Questão 2D do questionário inicial aos alunos

A questão 2D mostra que existe uma preferência pela composição em casa (com uma média de 4.4), seguido da composição em sala de aula (com uma média de 4.0), o que se mostrou produtivo para a realização do projeto no desenvolvimento de ideias e trabalho efetivo de criação de maior parte dos alunos.

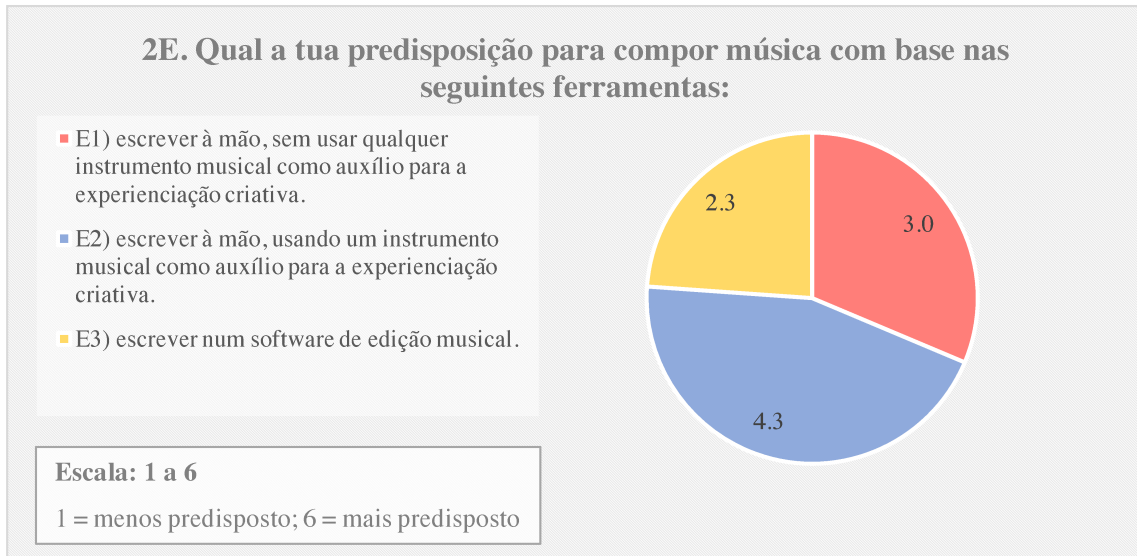


Gráfico 14: Questão 2E do questionário inicial aos alunos

Na questão 2E podemos comprovar a preferência pela composição manuscrita com um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa (com média de 4.3), o que se mostrou importante no desenvolvimento do projeto, já que o domínio do instrumento mostrou-se fundamental para a existência de um fluxo criativo.

Na questão 3 todos os questionados responderam que já tinham criado conteúdos artísticos para além das aulas de Análise e Técnicas de composição. Ainda assim as respostas foram pouco abrangentes, demonstrando, por isso, uma postura criativa moderada.

Avaliação do processo composicional dos alunos (segundo registo áudio e observação direta):

Melodia Livre

Ana Alves: A aluna demonstrou falta de vontade na composição da melodia livre, tentando simplificar melodicamente a forma como iria compor (usando uma escala pentatónica). Ritmicamente pretendia algo que não se identificasse como métrico, quase *ad libitum*, ainda assim tentei impor uma métrica à partida, pois a aluna demonstrou uma falta de fluidez que não ajudaria no trabalho em casa. Mostrei que poderia criar uma métrica, mas fugir à noção de métrica com uso de notas mais importantes em tempos fracos. A aluna usou motivos rítmicos e melódicos típicos da escrita para flauta transversal, à qual estava habituada. Programaticamente a aluna pretendia mostrar, na própria composição, a sua falta de vontade em compor, e as ideias musicais que mostravam não iam tanto ao encontro disso, então dei algumas sugestões de direções a tomar (ritmo, registo e âmbito melódicos). Em termos tonais, houve alguma confusão de definição, o que foi coerente com a ideia programática inicial da aluna.

Ângela Silva: A aluna adaptou bem a tonalidade àquilo que pretendia transmitir musicalmente, quer melodicamente (pelo contorno, tensão e repouso) quer ritmicamente, com notas importantes da tonalidade em contratempo. Não demonstrou um fluxo de escrita que fosse capaz de escrever muito e de forma rápida, porém o que escreveu foi devidamente ponderado. As maiores dificuldades foram, por um lado na extensão da melodia, resultando daí uma métrica mais intuitiva e pouco formalizada, e por outro lado a previsibilidade de movimentos melódicos para a tónica. Conscientemente ou inconscientemente criou alterações à tonalidade que ajudavam na ideia a transmitir, bem como movimentos cromáticos que deram à melodia um carácter menos sóbrio. Revelou uma grande consciência melódica da importância das notas (da tonalidade e alteradas), bem como um entendimento da reorganização de motivos melódicos.

Catarina Pires: A aluna revelou dificuldades em tocar no piano o que estava a escrever, portanto propôs pensar em tonalidade sem alterações, e eventualmente transpor a melodia no final. Criou um contorno melódico da peça bem definido e coerente (com recurso a imagens desenhadas), ainda que não tenha pensado inicialmente no âmbito da própria melodia. Demonstrou mais dificuldades em planear a questão métrica, e por isso demorou a iniciar a parte rítmica. Quando o fez, organizou ritmos de uma forma que iam ao encontro de uma escrita modernista, com movimentos rápidos e incertos. Para além disto tentou seguir um caminho melódico com alterações à tonalidade, que de certa forma iam ao encontro da ideia a transmitir. Com isto a aluna criou uma barreira na própria escrita pois tinha definido um contorno da obra, e ao usar notas curtas e movimentos rápidos e incertos logo de início, impossibilitou um desenvolvimento (especialmente rítmico) da primeira parte.

Daniela Lopes: A aluna teve dificuldade em relacionar a escolha da tonalidade com a escolha de notas para iniciar a melodia. Criou confusão entre duas tonalidades, talvez pelo recurso ao instrumento no momento da composição. Influenciou-se muito pelas técnicas instrumentais (harpejos e movimentos diatónicos). A aluna não realizou nenhum plano melódico ou de estrutura, dificultando com isso o fluxo de escrita, pois não sabia bem em que sentido se direccionar. Ainda assim a questão programática associada à obra ajudou a que pensasse num sentido melódico (em termos de registo e âmbito a ser usado). Demonstrou um domínio maior do desenvolvimento rítmico, criando uma sucessão de ritmos coerente e progressiva até à parte B da peça.

José Pereira: O aluno demonstrou um fluxo de escrita muito interessante, baseado na prática instrumental, e por isso influenciado pelos próprios gostos musicais. O domínio das questões tonais facilitou esse fluxo composicional. Revelou ainda um entendimento e capacidade de organização dos materiais musicais que capacitou uma escrita coerente. Ao longo do processo existiu uma componente auditiva importante para a decisão de notas a serem usadas em certos movimentos melódicos. Inicialmente o aluno demonstrou dificuldades em ligar-se a uma mensagem a transmitir, e foi compondo de uma forma pura. Quando encontrou um conto que poderia usar como fundamento programático da sua música, fez o processo inverso ao que foi sugerido, relacionando o que tinha escrito com o conto (de forma interpretativa). O aluno não tinha um plano em termos estruturais, e só quando realizou a

relação da música com o conto é que decidi quantas partes queria na peça, e como seriam essas partes (ritmo, andamento e textura).

Manuel Guimarães: O aluno começou por escrever contorno melódico sem ritmo. Revelou alguma falta de domínio tonal por não existir um pensamento formal sobre as notas de início e fim de frase (tensão e repouso). Tentei, após o desenvolvimento melódico, colocar algumas regras como balizas para o pensamento formal da melodia, de forma a preparar o aluno para a escrita do canto gregoriano. Nas correções de saltos (compensação ou preparação) o aluno focou-se demasiado no problema e não tanto no conteúdo circundante ao problema, criando com isso problemas anteriores ou posteriores à resolução. Assim que o aluno começou a criar ritmo, o desenvolvimento melódico melhorou substancialmente, já que após ritmos mais curtos criava intervalos maiores que escapavam ao conteúdo diatónico, criando assim um maior equilíbrio das alturas. Inicialmente o aluno demonstrou dificuldades em colocar na música a ideia que tinha para a mesma (a ideia era alegre, porém o resultado auditivo estava a tornar-se mais monótono do que aquilo que pretendia, devido, em parte, ao uso demasiado de graus conjuntos. A noção de criar uma exposição, desenvolvimento e reexposição estava clara, ainda que estivesse a dar demasiada informação na introdução, como se de um desenvolvimento se tratasse. Por conhecer as limitações técnicas do aluno, pretendia que o mesmo não desenvolvesse ritmicamente a parte B da música de uma forma excêntrica, e por isso tentei travar o ímpeto do número de notas por compasso logo na parte A. O aluno demorou algum tempo a criar ritmo na melodia, e por isso a métrica da mesma não estava clara. A meio do processo o aluno começou a pensar de forma interpretativa, o que ajudou também à composição respeitante à escolha do ritmo.

Canto Gregoriano

Ana Alves: A aluna demonstrou alguma resistência à composição do canto gregoriano, e por isso escolheu um texto pequeno e não o usou na sua totalidade. Ainda assim tentou uma escrita silábica, o que prejudicava o conteúdo da melodia. Criou uma relação entre o significado que viu na letra e a estrutura da melodia, dividindo-a em duas partes, e manifestou uma noção clara da relação da letra com os movimentos melódicos. Demonstrou estar focada na *finalis* do

modo, e não mostrou perspectivas claras das notas de repouso dos finais de frase. Também não demonstrou muita preocupação com o âmbito, só estabelecendo ideias quando incitada com sugestões.

Ângela Silva: A aluna demonstrou um fluxo de escrita essencial na composição rápida e clara da melodia. Entendeu a questão da relação das alturas com a letra, às quais respondeu prontamente e de forma eficaz. Apresentou um domínio das questões melódicas bem como da escrita neumática, que permitiram uma escrita conforme as ideias da expressão musical a transmitir. Realizou uma divisão clara das partes da melodia.

Catarina Pires: A aluna dividiu o texto usado de forma eficaz, o que permitiu uma escrita mais fugaz e fluída. A compreensão dos neumas possibilitou uma escrita consciente e ponderada, talvez até com movimento demasiado. A maior dificuldade apresentada foi na questão do âmbito e na resolução das frases, especialmente em entender onde poderia ser o clímax da melodia.

Daniela Lopes: A aluna necessitou de alguma ajuda na divisão das frases do texto. Foi rápida na resolução das sugestões dadas em relação à condução e resolução melódica, demonstrando um fluxo de escrita eficaz. Desenvolveu o trabalho com os neumas de forma segura.

José Pereira: O aluno revelou facilidade na relação da letra com os movimentos melódicos. Mostrou-se influenciado pela escrita instrumental da melodia livre, tendo um pensamento bastante mais formal no momento da composição, ao usar uma escrita neumática ponderada. Respondeu de forma eficaz às sugestões dadas.

Manuel Guimarães: O aluno começou a criar um conteúdo silábico, ainda que o texto escolhido fosse reduzido. Propus ao aluno criar um conteúdo essencialmente melismático. Demonstrou mais facilidade em criar contorno melódico com base nas notas mais importante do modo. Onde teve mais dificuldade foi no encaixe da letra, especialmente na resolução das

frases. Existiu uma preocupação em termos da extensão da melodia, pois o aluno estava consciente da dificuldade das notas mais agudas no momento de cantar.

Contraponto de Espécies

Ana Alves, Daniela Lopes e José Pereira: O aluno José Pereira escolheu a melodia a ser usada como *Cantus Firmus*, e decidiu usá-la na voz mais aguda, o que dificultou o processo de revisão das regras pelos restantes colegas, uma vez que necessitaram de fazer a revisão para a voz mais grave e, posteriormente, da voz mais grave para a voz intermédia. Ao longo do processo de composição existiu da minha parte uma insistência em pedir um contorno melódico das vozes como parte mais importante da composição, ainda assim os alunos seguiram, por diversas vezes, o caminho mais fácil de resolução melódica tendo em conta as regras.

Ângela Silva & Manuel Guimarães: Os alunos escolheram um tema em conjunto para ser usado como *Cantus Firmus*. Realizaram a composição para eles mesmos e mais um elemento da turma, a fim de fazer o trabalho a três vozes. Desde início os alunos demonstraram preocupação com as regras, mais do que a condução melódica das vozes. A preparação com as melodias anteriores por parte do aluno Manuel Guimarães, e a capacidade analítica da aluna Ângela Silva capacitou uma escrita fluída e eficaz. Atenderam às sugestões dadas, demonstrando uma interessante capacidade de reorganização dos materiais musicais.

Avaliação dos resultados finais dos alunos (por mim e pelo professor cooperante da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, João Ferreira):

Melodia Livre

Ana Alves: Nota-se na primeira secção da composição um controlo e direcionalidade da melodia, procurando pontos diferentes de chegada. No entanto, a evolução para a segunda secção da composição, é feita de forma ligeiramente repentina, o que poderia ter sido mais gradual, criando coesão em toda melodia.

Ângela Silva: Esta composição realça as possibilidades e competências do instrumento, com constantes diferenças de dinâmicas e linhas melódicas extensas. A inclusão de notas alteradas oferece à música possibilidades de contraste e vários focos de atenção.

Catarina Pires: A composição é demasiado complexa, parecendo não haver uma correta gestão de todos os recursos. Para isso contribuiu, ao longo das três secções da obra, a grande variedade melódica e rítmica (da fusa à semibreve), a mudança e mistura de compassos, bem como a mudança de andamentos. Embora essas características se liguem ao conceito do título, o discurso musical poderia ser mais controlado e ponderado.

Daniela Lopes: Procurando explorar diferentes registos do instrumento, o desenvolvimento dos materiais é cuidado. Embora evidenciando um bom controlo da escrita musical, o título parece não se ligar na perfeição com o que é ouvido.

José Pereira: Esta obra revela uma experiência no domínio do instrumento em foco, tendo sido escrita com base em alguns modelos já conhecidos pelo aluno. Em especial, a primeira e última secções, seguem desenhos musicais de carácter muito forte, remetendo imediatamente o ouvinte para um instrumento grave, com carácter de acompanhamento. Em ambas as secções, ficou a faltar um ligeiro desmembramento da melodia, uma vez que o material musical é extenso e, por isso, com potencial para ser mais trabalhado.

Manuel Guimarães: Esta obra revela uma boa consciencialização do processo de escrita musical. É evidente o bom equilíbrio dos vários elementos (dinâmicas, articulações, ritmos e registos), que permitem uma condução cuidada da melodia. A passagem pelas várias secções é feita de forma bastante subtil, o que atribui coesão à obra.

Canto Gregoriano

Ana Alves: A melodia está bem aplicada metricamente ao texto. Porém, não há uma expansão dos materiais, ficando apenas com quatro compassos, cada qual com uma parte do texto. Mesmo assim, o uso de colcheias em algumas vogais, possibilitam a utilização devida de neumas.

Ângela Silva: Esta melodia evidencia diferentes pontos de apoio em toda a sua extensão, respeitando o modo mixolídio sobre o qual foi composta. Isso dá uma condução ideal das linhas melódicas, atribuindo diversificação e continuidade musical. Os neumas e melismas utilizados, possibilitam também a correta dicção e sonoridade das palavras do texto.

Catarina Pires: O equilíbrio entre secções neumáticas e silábicas, confere à obra grande coesão e possibilidades de desenvolvimento melódico. Os apoios melódicos ao longo da obra, ajudam a clarificar a forma da mesma.

Daniela Lopes: Esta melodia, cuidada no domínio do texto, não consegue o mesmo efeito na condução frásica. Numa análise global, a melodia parece permanecer nos mesmos movimentos, subindo e descendo constantemente, sem grandes saltos melódicos que possibilitem mais variedade, bem como diferentes notas no fim e início de cada frase.

José Pereira: Os melismas e neumas utilizados, auferem à obra um estilo vocal correto, potenciando a expressividade. Com a evolução do ritmo na secção final, o aluno consegue induzir um carácter cadencial e de clímax, terminando a melodia de forma apropriada.

Manuel Guimarães: As variações entre ritmos curtos e ritmos longos, são a característica musical desta melodia que mais destaque merece. Com isso, a boa condução frásica torna-se evidente, ajudando o ouvindo na sua audição. Para isso é essencial o recurso a diferentes notas de chegada, o que se verifica até ao fim da obra.

Contraponto

Ana Alves, Daniela Lopes e José Pereira: O contraponto revela pouco cuidado no desenvolvimento das linhas melódicas, provocando assim escolhas harmónicas menos interessantes. Inclui ainda algumas notas que são dadas como erradas (harmonicamente), tendo acordo com a época em que se procura inserir este contraponto.

Ângela Silva e Manuel Guimarães: Este contraponto tem uma boa condução das linhas melódicas (privilegiando os movimentos contrários entre as vozes) e respeita igualmente as construções harmónicas. Os saltos melódicos que acontecem esporadicamente, atribuem valor a esta composição.

Análise do questionário final aos alunos (Avaliação do Projeto de Composição)

O questionário e as respostas ao mesmo remeto para anexo (consultar ANEXO 9 e 10).

Antes de partir para a análise, é importante referir que foram inquiridos 6 alunos. Desses 6, 1 dos alunos não respondeu a questões relacionadas com a composição do contraponto, visto não ter realizado o trabalho durante a implementação do projeto de intervenção.

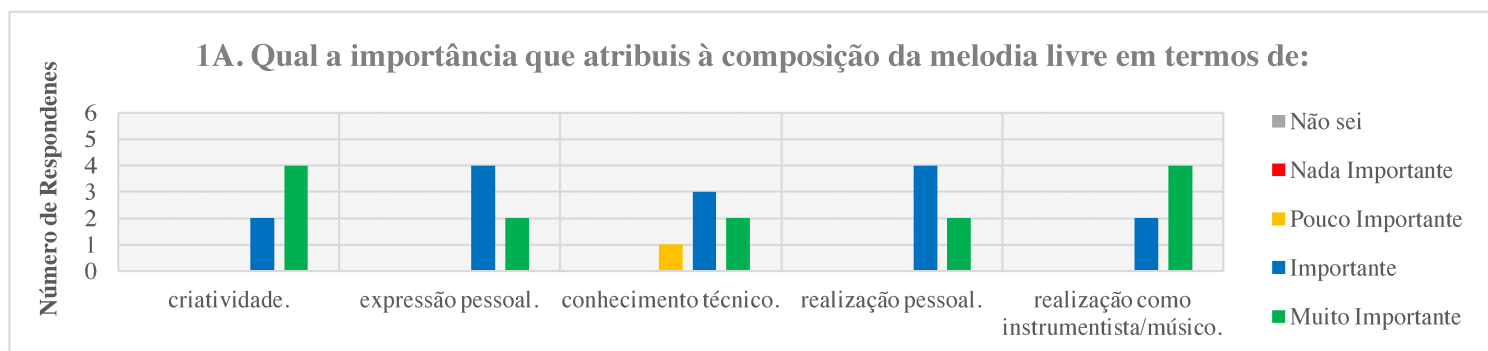


Gráfico 15: Questão 1A do questionário final aos alunos

Na questão 1A é de destacar a resposta de um aluno que pensa que o conhecimento técnico da composição da melodia livre é *Pouco importante*, talvez pelo facto de não existirem tantas regras e não ter acontecido, por isso, um estudo prévio das regras em sala de aula. A questão da criatividade e da realização como instrumentista/músico são as que têm mais importância nos alunos. Cruzando a informação referente ao questionário inicial (Avaliação da predisposição para a composição musical) é importante referir que a composição sem quaisquer regras foi a que reuniu a maior média (consultar análise da questão 2C do questionário inicial aos alunos). Para além disto as respostas à questão 3 do mesmo questionário (consultar ANEXO 10) revelam, com algumas exceções, que os alunos tiveram mais facilidade na composição da melodia livre.

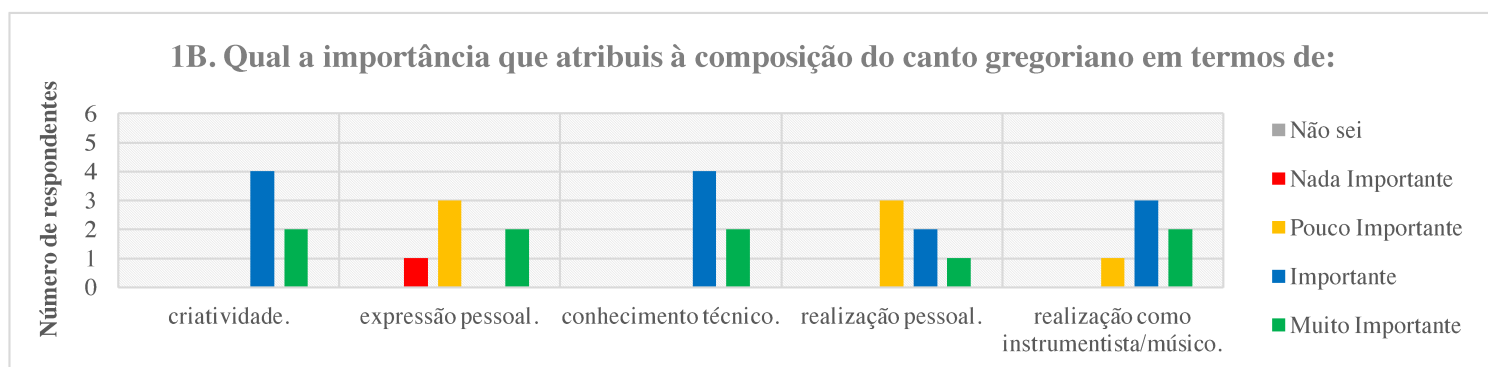


Gráfico 16: Questão 1B do questionário final aos alunos

Na questão 1B são de destacar as respostas de *Pouco importante* e *Nada importante* nas questões da expressão pessoal, realização pessoal e realização como instrumentista/músico, com a criatividade e conhecimento teórico a obterem os mesmos resultados (apenas *Importante* e *Muito importante*). Claramente os alunos distanciam-se pessoalmente mais do canto gregoriano do que da melodia livre. Cruzando a informação referente ao questionário inicial (Avaliação da predisposição para a composição musical) é importante referir que tinha sido demonstrado que a composição do canto gregoriano era a técnica de menor eleição dos alunos (consultar análise da questão 2C do questionário inicial aos alunos), portanto não aconteceram grandes mudanças neste campo mesmo após a criação musical. Para além disto as respostas à questão 4 do mesmo questionário (consultar ANEXO 10) revelam, na generalidade, que os alunos tiveram mais dificuldade na composição do canto gregoriano, resultando daí, provavelmente, uma maior dificuldade de expressão pessoal.

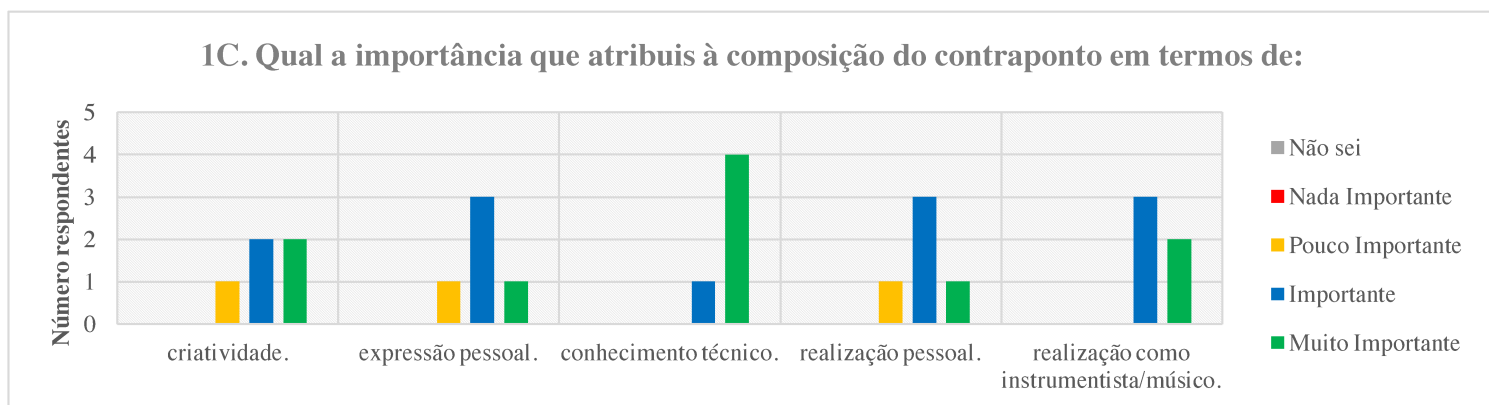


Gráfico 17: Questão 1C do questionário final aos alunos

Na questão 1C destaca-se o conhecimento técnico como o ponto ao qual os alunos atribuem mais importância, talvez pelo conjunto de regras que a técnica de contraponto exige. A realização como instrumentista/músico surge, ao contrário dos restantes, como o ponto sem qualquer atribuição de *Pouco importante*, talvez pela noção dos alunos olharem a execução instrumental como objetivo/produto final da composição do contraponto. Cruzando a informação referente ao questionário inicial (Avaliação da predisposição para a composição musical) é importante referir que a composição em contraponto tinha atingido uma média alta entre os alunos (consultar análise da questão 2C do questionário inicial aos alunos). Para além disto as respostas à questão 5 do mesmo questionário (consultar ANEXO 10) revelam, na generalidade, que os alunos se sentiram mais desafiados na composição do contraponto.

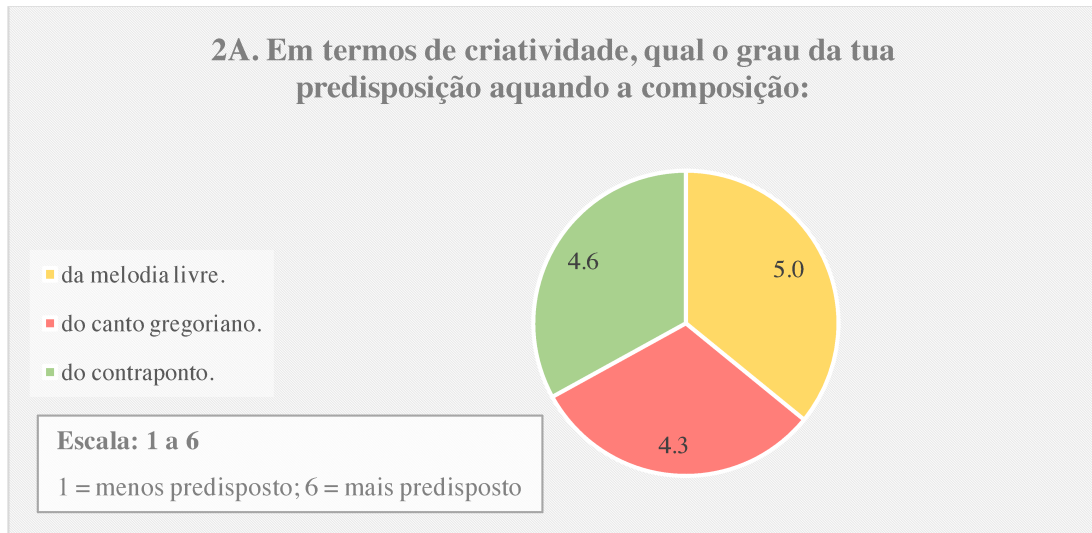


Gráfico 18: Questão 2A do questionário final aos alunos

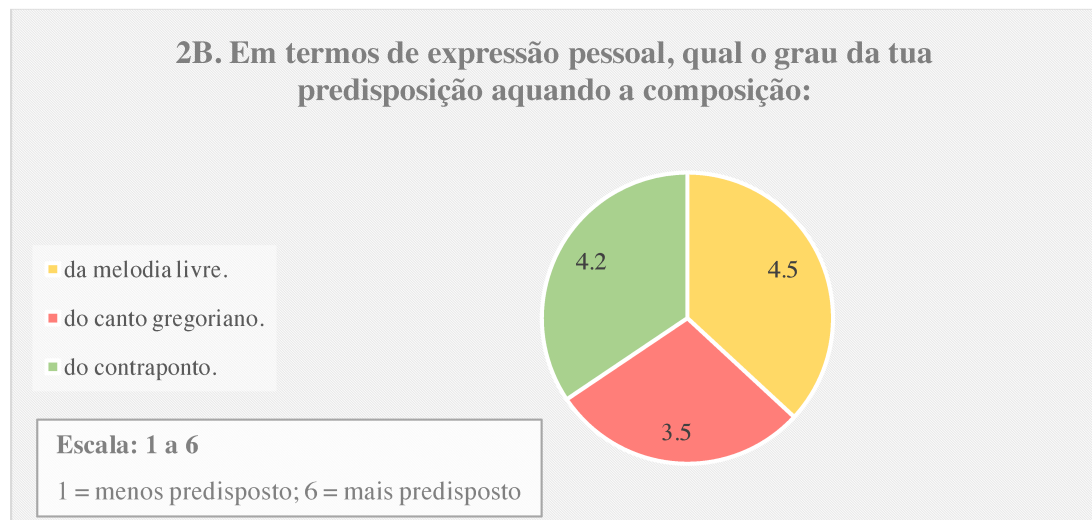


Gráfico 19: Questão 2B do questionário final aos alunos

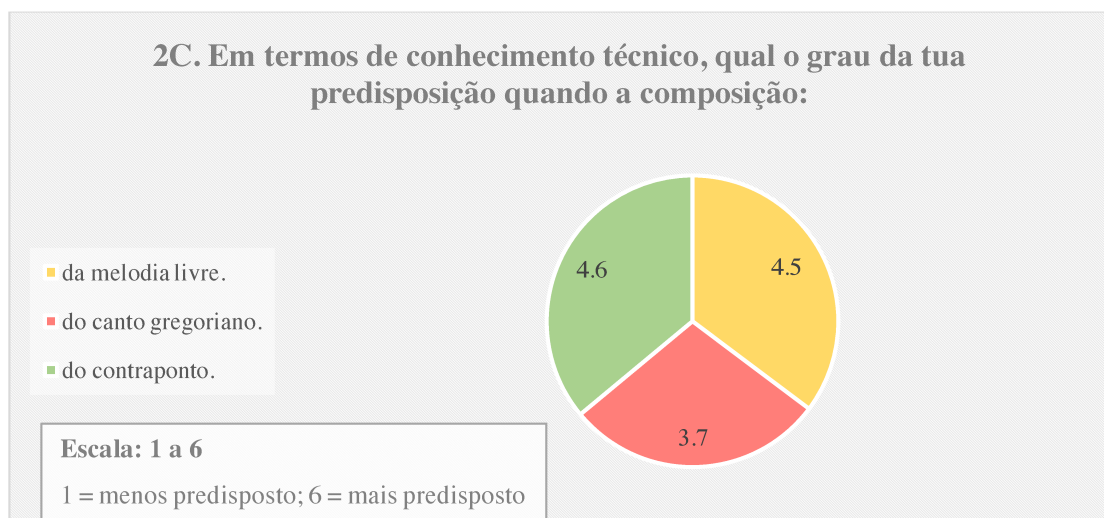


Gráfico 20: Questão 2C do questionário final aos alunos

Entre as questões 2A, 2B e 2C é importante confirmar, como mostrava o gráfico da questão 1B que no canto gregoriano os alunos demonstraram menos capacidade de expressão pessoal (com a média mais baixa de todas, 3.5). A composição da melodia livre tem médias altas em todos os pontos (criatividade, expressão pessoal e conhecimento técnico), embora perca na questão do conhecimento técnico, já que os alunos consideram que o contraponto tem mais regras (como analisamos na questão 1C). Como média mais alta encontramos a questão da criatividade na composição da melodia livre (com uma média de 5.0), o que demonstra que quando os alunos não tiveram tantas regras, sentiram-se mais criativos. No que respeita à composição do contraponto, é importante perceber que a questão da expressão pessoal perde, já que os alunos olharam mais o exercício como forma de conhecimento técnico das regras.

Conclusões Gerais

Das aprendizagens efetuadas devo destacar a questão das aulas assistidas, as quais contribuíram para um entendimento sobre a relação a estabelecer com os alunos — num ambiente democrático necessário em aula, num caminho de partilha e proximidade intelectual com os alunos de forma passar a mensagem de melhor forma, bem como de entender as dificuldades dos alunos de forma mais intuitiva e clara; sobre a diferenciação pedagógica necessária no contexto de aula no século XXI — a partir de um acompanhamento em pequenos grupos e individualmente, com a finalidade de atingir aprendizagens adaptadas a cada contexto e a cada aluno; sobre a importância na planificação das aulas — no preparação do tempo despendido nas tarefas, e ainda na sucessão de conteúdos abordados e práticas realizadas durante a aula; e ainda sobre a relevância da progressividade dos conteúdos abordados ao longo das aulas — no sentido do ponto enumerado anteriormente, de uma preparação dos materiais da aula, mas alargado à escala do ano letivo, no esforço de estabelecer uma progressividade de práticas e conteúdos que privilegie a aprendizagem progressiva dos alunos.

No que concerne às aulas dadas (observadas) considero que entendi a importância da planificação com recurso necessário à diferenciação, para uma abordagem mais clara para todos os alunos, não privilegiando os que aprendem melhor de uma forma expositiva. A reflexão durante as aulas tornou-se importante no decorrer do trabalho composicional, o que mostra que pode ser um caminho a seguir mesmo com alunos mais novos, se houver, claro, uma proximidade intelectual mais vincada com os alunos, de forma a existir um entendimento mútuo.

Em relação ao processo composicional dos alunos, considero ter existido uma comunicação fluída e com proximidade com os alunos mais assíduos. Isso fez com que o processo de escrita se tornasse também fluído aquando eu estava presente no espaço do aluno. Algumas barreiras de comunicação podem ter sido, desta forma, prejudiciais ao bom desenvolvimento do processo de criatividade.

Respeitante aos resultados finais (obras) considero que atingi, em parte, os objetivos pretendidos, com exceção do último trabalho, contraponto de espécies. O primeiro trabalho, melodia livre, teve uma componente de liberdade suscetível de criar um fluxo de escrita, criatividade e expressão pessoal muito maior do que os outros exercícios. Prova disso é o tempo despendido na realização desse trabalho em específico. Em boa verdade, o projeto previa no

seu roteiro a finalização dos trabalhos mais cedo do que aquilo que aconteceu, porém, o atraso na composição da melodia livre, a par da falta de assiduidade por parte de alguns alunos, fez com que o projeto retardasse. A ideia de não existirem regras pode não ter sido útil, em termos de *timing* do projeto, contudo foi onde os alunos demonstraram mais experiência de trabalho criativo com os objetivos musicais. A composição do canto gregoriano deu-se de uma forma relativamente rápida devido às aprendizagens da parte teórica/técnica necessária ao seu desenvolvimento. Os resultados práticos deste trabalho foram muito interessantes, com sonoridades típicas da técnica e da época, numa escrita que se mostrou importante para o conhecimento da condução de vozes necessária ao entendimento da melodia bem como das questões horizontais da polifonia. No caso do contraponto, talvez pela escrita ser em grupo e dessa forma os alunos não sentirem tanta liberdade de organização melódica, e até mesmo pelas regras de verticalidade musical (relações intervalares harmónicas), os resultados não foram os esperados. Se a ideia original seria a de promover a criatividade, afunilando depois para uma convergência das regras das técnicas, aqui isso não aconteceu. Os alunos preocuparam-se demasiado com a questão técnica, e muitas vezes assumiram contornos melódicos das vozes que não pretendiam inicialmente, apenas para facilitar a escrita e concluir o trabalho.

Qual então o papel da criatividade em exercícios composicionais com regras estritas? É de ressaltar, como conclusão geral do projeto de intervenção, que as regras com escrita vertical (harmónica) fazem com que se perca mais da criatividade original (pensamento divergente), enquanto que na escrita horizontal (melódica) mais facilmente se consegue um equilíbrio entre a regra e criatividade (pensamento convergente). Posto isto, e numa perspetiva de intervenção ação, julgo necessário abordar a mesma temática num futuro próximo e num espaço de ação também próximo do que foi aqui relatado, a fim de entender novas formas de chegar aos resultados pretendidos: a criatividade fluída e expressão pessoal, naturalmente a par da técnica, como fundamento de uma escrita com regras.

Bibliografia

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. New York: Westview
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em Educação* (1994th ed.). Porto Editora.
- Brophy, D. R. (1998). *Understanding, measuring and enhancing individual creative problem-solving efforts*. *Creativity Research Journal*, 11, 123–150.
- Cropley, A. J. (1968). *A note on the Wallach–Kogan test of creativity*. *British Journal of Educational Psychology*, 38, 197–201.
- Cropley, A. (2006). *In Praise of Convergent Thinking*. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404.
- Csikszentmihályi M (1988). *Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity*. In: R J Sternberg (ed.): *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press, New York, 325–339.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins, New York.
- Drew, C., & Yost, D. (2009). *Composing Creativity: Further Crossing Composition/Creative Writing Boundaries*. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 42 (1), 25–42.

- Furnham, A. (2008). *Personality and Intelligence as Predictors of Creativity Personality and intelligence as predictors of creativity*. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613–617. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.023>
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Oxford, England: Wiley.
- Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *The American Psychologist*, 444–454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hargreaves, D.J. (1987). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*. MENC, Reston, VA, 167-192.
- Houchell, R. F. (1985). *A study of creativity and music reading as objectives of music education as contained in statements in the Music Educators Journal from 1914 to 1970* (Doctoral dissertation, Indiana University, 1985). *Dissertation Abstract International* 46(12), 3643A.
- Hudson, L. (1966). *Contrary Imaginations*. London: Methuen.
- Kratus, J. (1995). *A developmental approach to teaching music improvisation*. *International Journal of Music Education*, 26, 27–38.

Lubart, T. I. (2003). *In search of creative intelligence*. In R. J. Sternberg & J. Lautrey (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives*. Washington, USA: American Psychological Association.

Mazzola, G., Park, J., & Thalmann, F. (2011). *Musical Creativity: Strategies and Tools in Composition and Improvisation*. Springer.

Michels, U. (1977). *Atlas de Música I - Parte sistemática / Parte histórica (dos primórdios ao Renascimento)*. Lisboa: Gradiva.

Monks os Solesmes (1953). *Chants of the Church*. Bélgica: Desclée & Co., Tournai.

Monks os Solesmes (1953). *Chants of the Church: Modern Notation Edition*. Bélgica: Desclée & Co., Tournai.

Odena, O., & G. Welsh. (2013). *A generative model of teachers' thinking on musical creativity*. *Psychology of Music*, 37(4), 416–442.

Pinhão, S. (2014). *Criatividade em Educação Musical: pesquisa e relato de uma experiência* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa.

<https://run.unl.pt/bitstream/10362/13162/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20S%C3%A9rgio%20Pinh%C3%A3o.pdf> [consultado em 11 de janeiro de 2017]

Projeto Educativo da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense para o triénio 2014/2017 (2014)

- Rickards, T. J. (1993). *Creativity from a business school perspective: Past, present and future*. In M. C. Murdoch, S. G. Isaksen, & S. E. Coleman (Eds.), *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline* (pp. 155–176). Norwood, NJ: Ablex.
- Root-Bernstein, R. S. (2001). *Music, Creativity and Scientific Thinking*. *Leonardo*, 34(1), 63–68.
<http://doi.org/10.1177/0022146510383499>
- Ryan, T. G., & Brown, K. (2012). *Musical Creativity: Measures and Learning*. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 105–120.
- Santana, R. (2005). *Abordagem crítica dos programas de análise e técnicas de composição do curso complementar de música*. *ESEG Investigação*, 151–169.
- Sawyer, K. R. (2006). *Explaining Creativity - The Science of Human Innovation*. Oxford University Press. [http://doi.org/10.1016/0140-1750\(88\)90050-4](http://doi.org/10.1016/0140-1750(88)90050-4)
- Sherman, R. (1971c). *Creativity and the condition of knowing music, Part 3*. *Music Educators Journal*, 58 (4), 48-51.
- Sternberg, R. J. (2006). *The Nature of Creativity*. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Sternberg, R. (2007). *Creativity as a Habit*. In *Creativity - A Handbook for Teachers*: (pp. 3–25). World Scientific Publishing.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Princeton, NJ: Personnel Press/Ginn.

Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Wallas, G (1926) *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace.

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*, MENC, Reston, VA, 55-65.

Anexos

ANEXO 1: Planificação da Aula Dada n.º 1

Escola: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Orientador científico: Nuno Caçote

Orientadora cooperante: Sílvia Gomes

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Curso: Livre Avançado

Ano/Grau: 1º Ano

Duração da aula: 1h30min

Data: 29 de novembro de 2016

Situação e contextualização da turma:

A turma é do regime Livre, e é composta por nove alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 59 anos (cinco alunos com 15 anos, dois alunos com 17 anos, um aluno com 21 anos, e um aluno com 59 anos). As competências musicais entre os alunos são similares, visto que todos já concluíram o curso básico de música (9º Ano do regime articulado ou o 5º Grau do regime supletivo). Ainda assim, nem todos concluíram-no no mesmo ano. De um total de nove alunos, dois concluíram no ano letivo de 2012/2013, dois em 2013/2014, e dois em 2015/2016. No que se refere a disciplinas teórico-práticas, maior parte da turma (sete alunos) apenas teve contacto com Formação Musical, embora tenham sido abordadas questões gerais da História da Música ao longo do curso que frequentaram. Dois dos alunos já tiveram contacto com Análise e Técnicas de Composição durante o ano de 2014/2015. Os restantes estão a ter pela primeira vez, desde o início do corrente ano letivo. O plano previsto para esta turma é equivalente ao 6º Grau da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, porém a turma tem apenas 1 hora e 30 minutos de aula quinzenalmente, com exceção do mês de novembro que é semanalmente, por isso muitos dos conteúdos previstos nos programas curriculares dos conservatórios para esta disciplina são aqui abordados de uma forma mais ligeira, existindo

por isso uma forte componente de trabalho em casa (análise e composição) que é corrigido pelo professor também em casa. Tudo isto é realizado a partir da plataforma *online blackboard*, onde os alunos colocam os trabalhos que estão a realizar ao longo do período. A aula é lecionada por dois professores, alternando quinzenalmente.

Breve referência à unidade didática/módulo onde se situa a aula:

No dia 29 de novembro de 2016 realizar-se-á a sessão n. °4.

Nas sessões anteriores foram abordadas as seguintes temáticas e tarefas:

- Linha cronológica da História da Música e divisão dos períodos;
- Definição, funções e características fundamentais da melodia;
- Composição de uma melodia conjunta;
- O ouvido e a perceção auditiva;
- Música extraeuropeia;
- Série dos harmónicos;
- Sistema tonal grego;
- Análise de uma obra da Grécia Antiga;
- Neumas fundamentais da notação quadrada.

Conteúdos:

Declarativos

- Sistema modal gregoriano;
- Notação gregoriana;
- Características para análise de canto gregoriano.

Processuais:

- Identificação de Modos Gregoriano;
- Leitura de Neumas;
- Análise de uma melodia;
- Composição de uma melodia;

Repertório

- Ave Regina Caelorum;
- Ave Verum Corpus Natum;
- Gloria Patri, et Filio, et Spiritui Sancto.

Objetivos de aprendizagem:

- Compreender, identificar e ler a notação gregoriana;
- Compreender, identificar e usar o sistema tonal grego;
- Compor com base nas características do canto gregoriano;

Recursos didáticos:

- Fotocópias;
- Lápis e borracha;
- Caderno de apontamentos/exercícios da disciplina;
- Computador;
- Colunas;
- Quadro;
- Piano.

Estratégias de Ensino (professor):

- Apresentar o sistema tonal gregoriano;
- Transpor e identificar modos gregorianos;
- Apresentar os 8 neumas mais importantes da notação quadrada.
- Analisar uma melodia gregoriana;
- Compor uma melodia gregoriana.

Sequencialidade das propostas de atividades, tarefas de aprendizagem a realizar na aula pelos alunos e tempos previstos:

Sistema tonal (35min)

- Leitura e visualização dos modos eclesiásticos no atlas da música;

- Visualização dos Modos Gregorianos e dos Modos Plagais, com noção do âmbito, *finalis* e *repercussio*;
- Explicação de transposição de modos no quadro;
- Realização de exercícios de transposição de modos no caderno;
- Identificação e audição de modos escritos.

Notação gregoriana (15min)

- Ver os 8 neumas fundamentais da notação gregoriana
- Ver os elementos da notação gregoriana em comparação com a notação moderna.

Características para análise gregoriana (5min)

- Ler e discutir sobre as características para a análise de Canto Gregoriano.

Audição e análise (15min)

- Audição e visualização de Regina Caelorum;
- Análise conjunta da melodia.

Construção de uma melodia conjunta (15min)

- Construção de uma melodia sob o texto “Gló-ri-a Pa-tri, et Fí-li-o, et Spi-rí-tu-i San-cto.

Trabalho para casa e Avaliação (5min)

- Observações sobre a análise a realizar como trabalho para casa: Ave Verum Corpus Natum;
- Realização da autoavaliação.

Grelha de Autoavaliação:

Aluno: _____ Data: ____ / ____ / _____

Domínio Socioafetivo	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
	Pontualidade	Cheguei muito atrasado	Cheguei atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input type="checkbox"/>

		<input type="checkbox"/>		
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Sistema modal	Não sou capaz de identificar nem de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar ou de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar e de transpor modos. <input type="checkbox"/>
	Notação Gregoriana	Não sou capaz de identificar/ler os neumas. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma satisfatória. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma muito satisfatória. <input type="checkbox"/>
	Análise	Não sou capaz de analisar uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar apenas algumas características de uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar todas as características de uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>
	Composição	Não sou capaz de criar uma melodia com base nas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em algumas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em todas as características que aprendi. <input type="checkbox"/>

Tabela 3: Grelha de Autoavaliação de ATC, Aula 1.

Bibliografia:

Michels, U. (1977). Atlas de Música I - Parte sistemática / Parte histórica (dos primórdios ao Renascimento). Lisboa: Gradiva.

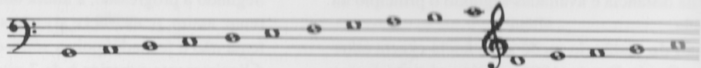
Monks os Solesmes (1953). Chants of the Church. *Bélgica: Desclée & Co., Tournai.*

Monks os Solesmes (1953). Chants of the Church: Modern Notation Edition. *Bélgica: Desclée*

& Co., Tournai.

Anexos da Planificação da Aula Dada n.º 1

Anexo A: Planificação da Aula Dada n.º 1: Michels, U. (1977). Atlas de Música I.



1. Dórico ré 1 ½ 1 1 lá 1 ½ 1 ré

2. Hipodórico Lá 1 ½ 1 ré 1 ½ fá 1 1 lá

3. Frígio mi ½ 1 1 1 ½ dó¹ 1 1 mi

4. Hipofrígio si ½ 1 1 mi ½ 1 1 1 lá

5. Lídio fá 1 1 1 ½ dó¹ 1 1 ½ fá

6. Hipolídio dó 1 1 ½ fá 1 1 lá 1 ½ dó¹

7. Mixolídio sol 1 1 ½ 1 ré 1 ½ 1 sol¹

8. Hipomixolídio ré 1 ½ 1 sol 1 1 ½ dó¹ ré¹

9. Eólio (menor) lá 1 ½ 1 1 mi ½ 1 1 lá¹

10. Hipoeólio mi ½ 1 1 lá 1 ½ dó¹ 1 mi¹

11. Jónico (maior) dó 1 1 ½ 1 sol 1 1 ½ dó¹

12. Hipojónico Sol 1 1 ½ dó¹ 1 mi ½ 1 sol

séc. X
séc. XVI

A. Modos eclesiásticos

doze quintas puras

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Dó₁ Sol₁ Ré₁ Lá₁ mi₁ si₁ fá₁¹ dó₂² sol₂² ré₃³ lá₃³ mi₄⁴ si₄⁴

Ré₁^b Lá₁^b Mi₁^b Si₁^b fá₁^b dó₁^b sol₁^b ré₁² lá₁² mi₁³ si₁³ fá₁⁴ dó₁⁵

12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Dó₁ Sol₁ Ré₁ Lá₁ mi₁ si₁ fá₁¹ dó₂² sol₂² ré₃³ lá₃³ mi₄⁴ si₄⁴

Ré₁^b Lá₁^b Mi₁^b Si₁^b fá₁^b dó₁^b sol₁^b ré₁² lá₁² mi₁³ si₁³ fá₁⁴ dó₁⁵

Dó₁ Dó₁ dó₁ dó₁¹ dó₁² dó₁³ dó₁⁴ dó₁⁵

0 1 2 3 4 5 6 7

sete oitavas puras

B. Coma pitagórico e o seu temperamento

Relações de terceira maior

Relações de terceira menor

«Acorde místico» de Scriabine, op. 60 (1911)

D. Acorde de quartas

■ finalis (nota fundamental) ■ autêntico ■ temperamento ■ quintas temperadas
 ■ tenor (corda de recitação) ■ plagal ■ coma pitagórico

Relações antigas e actuais das tonalidades

O sistema tonal do Ocidente remonta à Antiguidade grega. Os gregos basearam o seu sistema tonal num **tetracorde** (série de quatro notas) cujas notas extremas eram fixas e cujas notas intermédias variáveis determinavam os três **géneros tonais** possíveis: o **diatónico**, o **cromático** e o **enarmónico** (cf. p. 176). O nosso sistema tonal utiliza apenas o género **diatónico** com *alturas do tom fixas*, e renuncia às possibilidades variáveis, essencialmente melódicas, do cromatismo e da enarmonia gregos (estes dois conceitos adquiriram um significado diferente no sistema tonal moderno, cf. p. 85).

As **escalas** gregas compunham-se, como as nossas, de 2 tetracordes, (*géneros de oitavas* com 7 sons diferentes). Receberam os seus nomes dos povos gregos (cf. p. 176).

Os modos eclesiásticos

A Idade Média distinguia 8 (depois 12) extractos de oitava segundo o modelo grego, os quais, sob a designação de **modos eclesiásticos** (*modi*), receberam os nomes das escalas gregas. Na sequência de um mal-entendido, e ao contrário do que se passava na Antiguidade grega, o **dórico** começa em ré, o **frígio** em mi, o **lídio** em fá, o **mixolídio** em sol, etc. (fig. A).

Mais uma vez, o mais importante não é a altura absoluta dos sons, mas sim as *relações entre os graus*. Os modos eclesiásticos são, pois, *géneros de oitavas* ou **géneros tonais** comparáveis aos modos maior e menor. Podem por isso, ser transpostos, ou seja, construídos a partir de qualquer nota, p. ex.: o dórico a partir de sol, com 1 bemol na armação da clave, já que é transposto à quarta superior (de ré a sol). Porém, o carácter dos modos eclesiásticos não é determinado apenas pelas relações entre os graus, mas também pelos factores característicos da *melodia monódica* do canto gregoriano:

- **ambitus** (âmbito): as melodias evoluem normalmente no âmbito de uma oitava;
- **finalis** (nota final): uma espécie de nota fundamental ou tónica da melodia (fig. A);
- **tenor, tuba** (corda de recitação): normalmente uma quinta acima da *finalis* (fig. A);
- **fórmulas inicial, cadencial ou melódica**: motivos característicos que aparecem com frequência (cf. p. 188, fig. A).

A cada modo *autêntico* (p. ex., o dórico) corresponde um modo paralelo *plagal* (no exemplo, o hipodórico) com a mesma *finalis*. O âmbito desloca-se então para uma quarta abaixo, de modo que a *finalis* fica situada a meio da escala. O *tenor* é, geralmente, a terceira (fig. A). Os 8 modos eclesiásticos medievais passaram a 12 no século XVI (GLAREANUS, *Dodecachordon*, Basileia, 1547):

- **eólio**, ou *cantus mollis*, que se converteu no modo menor (eólio);
- **jónico**, ou *cantus durus*, que se converteu no modo maior; ambos com as correspondente tonalidades paralelas.

Por transposição das escalas diatónicas, o sistema ampliou-se mediante os meios-tons cromáticos.

O sistema tonal maior-menor

No século XVII, os modos maior e menor suplantaram a pouco e pouco os modos eclesiásticos. O moderno sistema tonal maior-menor, *diatónico-cromático-enarmónico* (p. 84, fig. A) só pôde desenvolver-se plenamente com a **afinação temperada** (WERCKMEISTER, 1686/87); esta elimina as diferenças (comas) dos sistemas anteriores, ao dividir matematicamente a oitava em 12 partes exactamente iguais.

Para isso, renuncia à justeza natural das quintas: 12 quintas puras, ascendentes ou descendentes, ultrapassam 7 oitavas em um *coma pitagórico*; para o compensar, aperta um pouco cada quinta.

Possibilidades mais recentes

No século XIX, adquire importância, ao lado da relação de quinta, o parentesco **de terceira**:

- a estratificação de **terceiras maiores** conduz a 4 séries possíveis: dó-mi-sol \sharp , ré \flat -fá-lá, ré-fá \sharp -lá \sharp e mi \flat -sol-si;
- as **terceiras menores** formam as seguintes 3 séries: dó-mi \flat -sol \flat -lá, dó \sharp -mi \flat -sol \flat -si \flat e ré-fá-lá \flat -si.

Para todas as séries, leva-se em conta as equivalências enarmónicas do sistema temperado, ou seja, sol \sharp = lá \flat , lá \sharp = si \flat , etc. (fig. C).

O parentesco de terceira aplica-se às próprias notas mas também às fundamentais dos acordes maiores e menores. Assim, dó maior e mi maior têm uma relação de terceira maior (*mediante*), assim como dó maior e mi menor, etc.

No século XIX, as *relações tonais*, ou seja, a organização dos sons baseada numa fundamental comum, alargaram-se ao ponto de as forças que as vinculavam se terem tornado insuficientes. O sistema tonal desintegrou-se. Em vez de parentesco com um som fundamental, fixaram-se relações a partir de:

- uma **escala**: p. ex., a escala por tons inteiros (DEBUSSY), ou outras escalas referenciais, construídas de forma arbitrária (BARTÓK);
- um **intervalo**: p. ex., a quarta, como no «*acorde sintético* ou *místico*» de SCRIBINE, no op. 60 (fig. D), ou as sobreposições de quartas na *Sinfonia de Câmara*, op. 9 (1906) de SCHÖNBERG;
- uma **série de 12 sons**, ou **série dodecafónica**, segundo a técnica de SCHÖNBERG, «*de composição com 12 sons relacionados apenas entre si*» (cf. p. 102).

Com a introdução de outros parâmetros além da altura sonora, nomeadamente o **timbre**, a construção de sistemas tonais orientados pelas frequências perde significado. Assim, o valor semântico dos sons ou ruídos deixa de depender – ou fá-lo de um modo subsidiário – das suas frequências. Categorias estruturais de carácter geral, como *contraste*, *simetria*, *variação*, etc., procuram substituir as categorias mais específicas do sistema tonal.

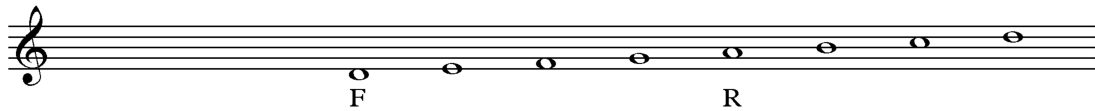
Anexo B: Planificação da Aula Dada n.º 1: Sistema Modal Gregoriano.

Sistema Modal Gregoriano (Modos Gregorianos) (Sistema heptatónico primeiro)

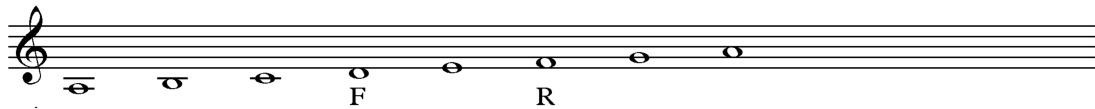
Os modos gregorianos, ou tons litúrgicos, identificam-se por três particularidades:

- Âmbito;
- Finalis (ou Final);
- Repercussio (ou Repercussa, ou Tenor)

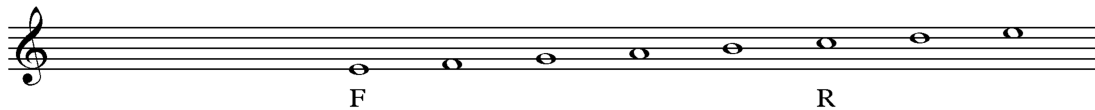
Modo Dórico | Modo PROTUS Autêntico | 1º Tom



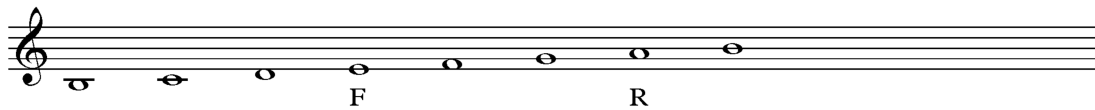
Modo Hipo-Dórico | Modo PROTUS Plagal | 2º Tom



Modo Frígio | Modo DEUTERUS Autêntico | 3º Tom



Modo Hipo-Frígio | Modo DEUTERUS Plagal | 4º Tom



Modo Lídio | Modo TRITUS Autêntico | 5º Tom



Modo Hipo-Lídio | Modo TRITUS Plagal | 6º Tom



Modo Mixolídio | Modo TETRARDUS Autêntico | 7º Tom



Modo Hipo-Mixolídio | Modo TETRARDUS Plagal | 8º Tom



Modos Tardios

Modo Eólio



Modo Hipo-Eólio



Modo Jónio



Modo Hipo-Jónio





Anexo C: Planificação da Aula Dada n.º 1: Monks of Solesmes (1953). Chants of the Church.

Introduction concerning Chant Technique


1) GREGORIAN NOTATION WITH THE RYTHMIC SIGNS OF SOLESMES

The notes and groups of notes (neums) used in Gregorian chant appear on a four-line staff. Two clef signs are in use to indicate the relative pitch of the notes :





The *Do*-clef  shows on what line the note *Do* is placed.

The *Fa*-clef  shows on what line the note *Fa* is placed.

These clefs may appear on any line depending on the range of the melody to be sung, so that the notes of the piece may be placed on the staff lines and spaces, thus avoiding, as far as possible, the use of leger lines above or below the staff.


The GUIDE  is a sign placed at the end of each line of Gregorian music to indicate in advance the first note of the following line. It is also employed in the course of a line when the extension of the melody demands a change in the place of the clef, to show the relative pitch of the first note after the change.

Three kinds of BAR-LINES are used :

The DOUBLE BAR  which indicates the end of a piece or a change of choir. The FULL BAR  which indicates the end of a phrase and a full pause in the singing. The HALF BAR  indicates divisions known as clauses or members, hence the *half* bar is also called the member bar. It cuts the two middle lines of the staff. The QUARTER BAR  indicates divisions known as sections or incisives. It cuts only the top line of the staff. The part played by each of these signs has to do with

vj INTRODUCTION CONCERNING CHANT TECHNIQUE

the punctuation of the musical phrase in respect to the greater rhythm of the piece. If BREATH must be taken at either the half bar or the quarter bar, it must be taken off the value of the note before.

The same holds true of the COMMA or VIRGULA.  The only place for a stop or full pause in the singing is at the full bar or the double bar.

The only accidental permitted in the chant is the FLAT \flat , which may only be used on the note *si* (*ti*). The flat is effective only *a*) as long as the word lasts, *b*) until the next bar line of any kind, *c*) until revoked by the natural sign.

When only a single note is to be sung on a syllable of a word, the PUNCTUM \bullet is used. Its value or duration may be modified in two ways: *a*) by the addition of a dot \bullet , which doubles its length; *b*) by the horizontal episema — , which prolongs the note without necessarily doubling it. The individual note in Gregorian chant can never be divided or shortened by a fraction of itself as in modern music. In other words, the time-value of all notes are exactly the same unless lengthened by the addition of a dot or accompanied by the horizontal episema as mentioned above.

The VIRGA ┘ and the diamond or RHOMBUS \blacklozenge are never used alone. They are always parts of a neum, e. g. $\text{┘}\blacklozenge$.

When more than a single note is to be sung on a syllable of a word, the derived NEUM is used. The derived neum is, therefore, a group of notes sung over the same syllable. Sometimes more than a single neum is required to indicate all the notes to be sung on the same syllable.

a) Neums of two notes :

- ┘ PODATUS or PES — second note higher than the first. The lower note is sung first.
- ┘ CLIVIS — second note lower than the first.
- $\bullet\bullet$ DISTROPHA — second note on the same pitch as the first note.
- ┘ BIVIRGA — doubles the note but with an expression of force firmness, whereas the distropha designates lightness.


b) Neums of three notes :


- ┘ TORCULUS — second note higher than first and third.
- ┘ PORRECTUS — second note lower than first and third.
- ┘ CLIMACUS — each successive note lower than the preceding.


It may have more than three notes: $\text{┘}\blacklozenge$


INTRODUCTION CONCERNING CHANT TECHNIQUE

vij


 **SCANDICUS** — each successive note higher than the preceding.


It may have more than three notes : 


 **SALICUS** — each successive note higher than the preceding, with a slight prolongation and the rhythmic support on the second last note.


 **TRISTROPHA** — all three notes on the same pitch.


c) Neums of four notes :

 **TORCULUS RESUPINUS** — torculus with fourth note higher than the third.


 **PORRECTUS FLEXUS** — porrectus with fourth note lower than the third.


 **CLIMACUS RESUPINUS** — climacus with fourth note higher than the third.


 **SCANDICUS FLEXUS** — scandicus with fourth note lower than the third.


 **PES SUBBIPUNCTIS** — podatus followed by descending rhombus notes.

d) Special notes and neums :

 The **QUILISMA** is found in ascending passages. The note immediately preceding this jagged note must be distinctly prolonged and emphasized.

 The **PRESSUS** is the meeting of a punctum and a group, and then the punctum is before the neum, or a group and a group on the same pitch.

 The **ORISCUS** is the meeting of a group and a punctum on the same pitch and then the punctum is at the end of the neum.

 **LIQUESCENT** neums are those in which the last note is printed smaller than the note or notes which precede it. This small note has a duration equivalent to that of the other note. Its function is merely to facilitate the pronunciation of words at the juncture of vowels or certain consonants.

2) RHYTHM


Rhythm is the organizing element or factor of music which keeps the melody moving, flowing from one point to another until a certain resting point is reached. Rhythmic effect is produced or caused by establishing a relation of dependence between groups of two or three sounds (notes) to other groups of two or three sounds. Rhythm, therefore, is the welding or synthetic influence in music.

Anexo D: Planificação da Aula Dada n.º 1: Monks of Solesmes (1953). Chants of the Church: Modern Notation Edition.





Introduction concerning Chant Technique


1) MODERN NOTATION WITH THE RYTHMIC SIGNS OF SOLESMES



The notes and groups of notes (neums) used in Gregorian chant appear on a five line staff in modern notation. One clef sign is used to indicate the relative pitch of the notes :

The G clef  shows on what line the note *sol* is placed.

Three kinds of BAR-LINES are used :


The DOUBLE BAR  which indicates the end of a piece or a change of choir. The FULL BAR  which indicates the end of a phrase and a full pause in the singing. The HALF BAR  indicates divisions known as clauses or members, hence the half bar is also called the member bar. It cuts the two middle lines of the staff. The QUARTER BAR  indicates divisions known as sections or incises. It cuts only the top line of the staff. The part played by each of these signs has to do with the punctuation of the musical phrase in respect to the greater rhythm of the piece. If BREATH must be taken at either the half bar or the quarter bar, it must be taken off the value of the note before.

The same holds true of the COMMA or VIRGULA.  The only place for a stop or full pause in the singing is at the full bar or the double bar.

When only a single note is to be sung on a syllable of a word, the eighth note  is used. Its value or duration may be modified by the horizontal episema , which prolongs the note without necessarily doubling it. The individual note in Gregorian chant


v) INTRODUCTION CONCERNING CHANT TECHNIQUE


can never be divided or shortened by a fraction of itself as in modern music. In other words, the time-value of all notes is exactly the same unless accompanied by the horizontal episema as mentioned above.


To provide for notes of double length, the quarter note is used . This note functions as it does in modern music, doubling the value of the normal unit, the eighth note.


When more than a single note is to be sung on a syllable of a word, the derived NEUM is used. The derived neum is, therefore, a group of notes sung over the same syllable. Sometimes more than a single neum is required to indicate all the notes to be sung on the same syllable.

a) Neums of two notes :


 PODATUS or PES — second note higher than the first. The lower note is sung first.


 CLIVIS — second note lower than the first.


 DISTROPHA — second note on the same pitch as the first note.


 BIVIRGA — doubles the note but with an expression of force firmness, whereas the distropha designates lightness.


b) Neums of three notes :


 TORCULUS — second note higher than first and third.


 PORRECTUS — second note lower than first and third.

 CLIMACUS — each successive note lower than the preceding.

It may have more than three notes : 


 SCANDICUS — each successive note higher than the preceding.

It may have more than three notes : 

 SALICUS — each successive note higher than the preceding, with a slight prolongation and the rhythmic support on the second last note.


INTRODUCTION CONCERNING CHANT TECHNIQUE


vij


 **TRISTROPHA** — all three notes on the same pitch.

c) Neums of four notes :

 **TORCULUS RESUPINUS** — torculus with fourth note higher than the third.


 **PORRECTUS FLEXUS** — porrectus with fourth note lower than the third.


 **CLIMACUS RESUPINUS** — climacus with fourth note higher than the third.


 **SCANDICUS FLEXUS** — scandicus with fourth note lower than the third.


 **PES SUBBIPUNCTIS** — podatus followed by descending notes.

d) Special notes and neums :

 The **QUILISMA** is found in ascending passages. The note immediately preceding this jagged note must be distinctly prolonged and emphasized.

 The **PRESSUS** is the meeting of a punctum and a group, and then the punctum is before the neum, or a group and a group on the same pitch.

 The **ORISCUS** is the meeting of a group and a punctum on the same pitch and then the punctum is at the end of the neum.

 Liquescent neums are those in which the last note is printed smaller than the note or notes which precede it. This small note has a duration equivalent to that of the other note. Its function is merely to facilitate the pronunciation of words at the juncture of vowels or certain consonants.

2) RHYTHM

Rhythm is the organizing element or factor of music which keeps the melody moving, flowing from one point to another until a certain resting point is reached. Rhythmic effect is produced or caused by establishing a relation of dependence between groups of two or three sounds (notes) to other groups of two or three sounds. Rhythm, therefore, is the welding or synthetic influence in music.

Anexo E: Planificação da Aula Dada n.º 1: Ave Regina Caelorum.

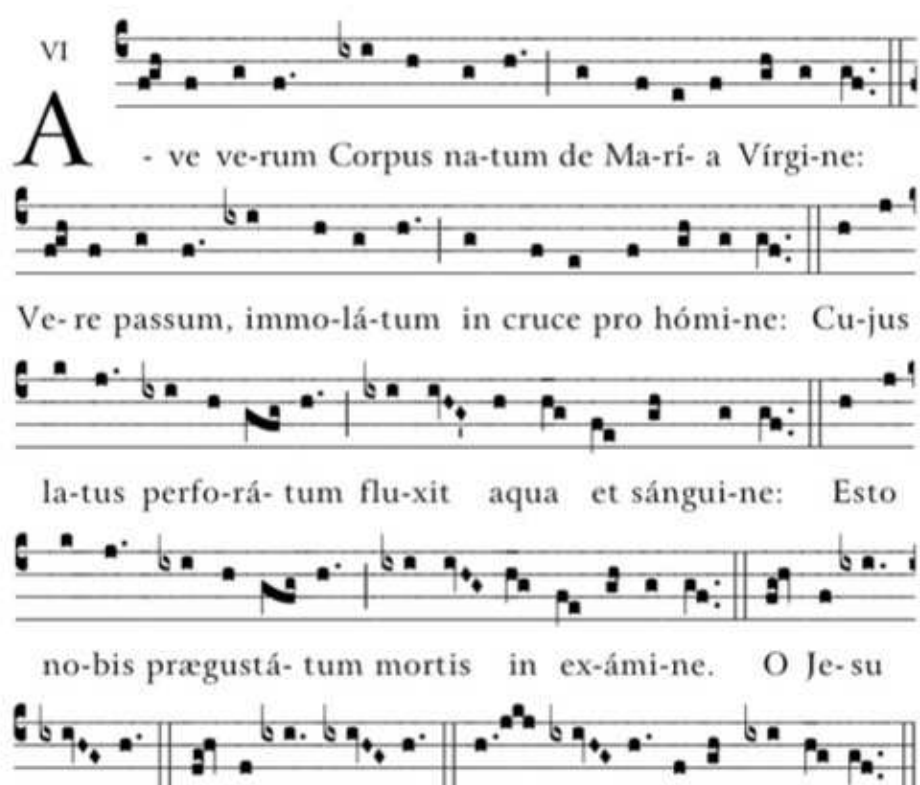
VI



A - ve Re-gí-na cæ-ló-rum, *A-ve Dómi-na Ange-
ló-rum: Salve ra-dix, salve porta, Ex qua mundo lux est
orta: Gaude Virgo glo-ri- ó-sa, Super omnes spe-ci- ó-sa:
Va-le, o valde decó- ra, Et pro no-bis Christum ex-ó- ra.

Anexo F: Planificação da Aula Dada n.º 1: Ave Verum Corpus Natum.

VI



A - ve ve-rum Corpus na-tum de Ma-rí- a Vírgi-ne:
Ve-re passum, immo-lá-tum in cruce pro hómi-ne: Cu-jus
la-tus perfo-rá- tum flu-xit aqua et sán-gui-ne: Esto
no-bis præ-gustá- tum mortis in ex-á-mi-ne. O Je-su
dul-cis! O Je-su pi- e! O Je- su fi-li Ma-rí- æ.

ANEXO 2: Autoavaliação dos alunos da Aula Dada n.º 1

Grelha de autoavaliação

Aluno: Ana Carolina Alves Torres Data: 29 / 11 / 2018

	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio Socioafetivo	Pontualidade	Cheguei muito atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input checked="" type="checkbox"/>
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input checked="" type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input checked="" type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input type="checkbox"/>
	Sistema modal	Não sou capaz de identificar nem de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar ou de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar e de transpor modos. <input checked="" type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Notação Gregoriana	Não sou capaz de identificar/ler os neumas. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma satisfatória. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma muito satisfatória. <input type="checkbox"/>
	Análise	Não sou capaz de analisar uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar apenas algumas características de uma melodia gregoriana. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar todas as características de uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>
	Composição	Não sou capaz de criar uma melodia com base nas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em algumas características que aprendi. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em todas as características que aprendi. <input type="checkbox"/>

Grelha de autoavaliação

Aluno: Bentoig Silva Data: 29 / 11 / 2016

	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio Socioafetivo	Pontualidade	Cheguei muito atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei atrasado <input checked="" type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input type="checkbox"/>
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input checked="" type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input checked="" type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Sistema modal	Não sou capaz de identificar nem de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar ou de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar e de transpor modos. <input checked="" type="checkbox"/>
	Notação Gregoriana	Não sou capaz de identificar/ler os neumas. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma satisfatória. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma muito satisfatória. <input checked="" type="checkbox"/>
	Análise	Não sou capaz de analisar uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar apenas algumas características de uma melodia gregoriana. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar todas as características de uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>
	Composição	Não sou capaz de criar uma melodia com base nas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em algumas características que aprendi. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em todas as características que aprendi. <input type="checkbox"/>

Grelha de autoavaliação

Aluno: Daniela de Jesus Machado Lopes Data: 29 / 11 / 2016

	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio Socioafetivo	Pontualidade	Cheguei muito atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei atrasado <input checked="" type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input type="checkbox"/>
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input checked="" type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input checked="" type="checkbox"/>
	Sistema modal	Não sou capaz de identificar nem de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar ou de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar e de transpor modos. <input checked="" type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Notação Gregoriana	Não sou capaz de identificar/ler os neumas. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma satisfatória. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma muito satisfatória. <input checked="" type="checkbox"/>
	Análise	Não sou capaz de analisar uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar apenas algumas características de uma melodia gregoriana. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar todas as características de uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>
	Composição	Não sou capaz de criar uma melodia com base nas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em algumas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em todas as características que aprendi. <input type="checkbox"/>

Grelha de autoavaliação

Aluno: José Miguel Almeida Pereira Data: 29 / 11 / 2016

	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio Socioafetivo	Pontualidade	Cheguei muito atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input checked="" type="checkbox"/>
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input checked="" type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input checked="" type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Sistema modal	Não sou capaz de identificar nem de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar ou de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar e de transpor modos. <input checked="" type="checkbox"/>
	Notação Gregoriana	Não sou capaz de identificar/ler os neumas. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma satisfatória. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma muito satisfatória. <input type="checkbox"/>
	Análise	Não sou capaz de analisar uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar apenas algumas características de uma melodia gregoriana. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar todas as características de uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>
	Composição	Não sou capaz de criar uma melodia com base nas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em algumas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em todas as características que aprendi. <input checked="" type="checkbox"/>

Grelha de autoavaliação

Aluno: Manuel António Sousa Guimarães Data: 29/11/2016

	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio Socioafetivo	Pontualidade	Cheguei muito atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input checked="" type="checkbox"/>
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input checked="" type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input checked="" type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Sistema modal	Não sou capaz de identificar nem de transpor modos. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar ou de transpor modos. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar e de transpor modos. <input type="checkbox"/>
	Notação Gregoriana	Não sou capaz de identificar/ler os neumas. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma satisfatória. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de identificar/ler os neumas de forma muito satisfatória. <input type="checkbox"/>
	Análise	Não sou capaz de analisar uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar apenas algumas características de uma melodia gregoriana. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de analisar todas as características de uma melodia gregoriana. <input type="checkbox"/>
	Composição	Não sou capaz de criar uma melodia com base nas características que aprendi. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em algumas características que aprendi. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de criar uma melodia com base em todas as características que aprendi. <input type="checkbox"/>

ANEXO 3: Planificação da Aula Dada n.º 2

Escola: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Orientador científico: Nuno Caçote

Orientadora cooperante: Sílvia Gomes

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Curso: Livre Avançado

Ano/Grau: 1º Ano

Duração da aula: 1h30min

Data: 21 de fevereiro de 2017

Situação e contextualização da turma:

A turma é composta por dez alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 59 anos (seis alunos com 15 anos, dois alunos com 17 anos, e um aluno com 59 anos). As competências musicais entre os alunos são similares, visto que todos já concluíram o curso básico de música (9º Ano do regime articulado ou o 5º Grau do regime supletivo). Ainda assim, nem todos concluíram no mesmo ano. De um total de dez alunos, dois terminaram o 5º Grau do regime supletivo em 2012/2013, tendo existido um interregno de três anos na sua formação musical, dois terminaram o 9º Ano do regime articulado em 2013/2014, tendo existido um interregno de um ano na sua formação musical (estes dois alunos frequentaram um curso livre de Análise e Técnicas de Composição durante o ano letivo de 2014/2015), e seis em 2015/2016.

Dois alunos encontram-se em regime de exceção, visto não ser possível estarem presentes fisicamente, por isso o trabalho com os mesmos é realizado a partir da plataforma *online* “blackboard”, onde os alunos têm acesso ao material necessário para o trabalho curricular, colocando também aí os trabalhos que estão a realizar ao longo do ano. A partir desta plataforma são-lhes também comunicadas as orientações a tomar em cada trabalho, de forma a melhorarem os resultados. Estes dois alunos, ainda que pertencendo à turma, não se inserem no projeto de intervenção a ser desenvolvido com a mesma, já que a implementação

prática do projeto passa essencialmente pelo acompanhamento em sala de aula, com registo em diário de campo das necessidades de cada aluno, e por isso os alunos não se encontram nas mesmas condições de aprendizagem, influenciando por isso os resultados finais.

A aula é lecionada por dois professores, existindo um contacto permanente no trabalho realizado ao longo do ano, para além do reforço *online* que já foi referido.

O plano previsto para esta turma é equivalente ao 1º ano da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, existindo, contudo, uma autonomia no currículo realizado, visto ser uma turma de regime livre.

Breve referência à unidade didática/módulo onde se situa a aula:

A aula dia 21 de fevereiro de 2017 será parte do projeto de intervenção a ser implementado na turma. A primeira aula em que foi colocado o projeto em prática foi no dia 14 de fevereiro, em que os alunos presentes construíram uma melodia tonal com poucas orientações. Nesta segunda aula do projeto de intervenção será concluída a melodia pelos alunos presentes na última aula, enquanto os restantes iniciarão a melodia proposta.

Conteúdos:

Declarativos

- Aspetos lineares da melodia tonal.

Processuais

- Composição e execução das melodias individuais;
- Indicação de possibilidades de caminhos a seguir na melodia;
- Entender o processo criativo do aluno.

Repertório

- N/D.

Objetivos de aprendizagem:

- Colocar na composição individual os sentimentos, emoções, história, ideias, ou outras coisas que o aluno pretende transmitir;

- Entender a importância da técnica de composição com base nos aspetos lineares da melodia tonal;
- Criar uma relação da técnica musical com o próprio instrumento.

Recursos didáticos:

- Fotocópias;
- Lápis e borracha;
- Caderno de apontamentos/exercícios da disciplina;
- Computador;
- Colunas;
- Quadro;
- Piano;
- Instrumentos individuais;
- Gravador áudio.

Estratégias de Ensino (professor):

- Apresentar os aspetos lineares da melodia tonal;
- Incentivar a composição com base na expressão própria do aluno;
- Dar indicações para a melhoria das melodias em termos técnicos e artísticos.

Sequencialidade das propostas de atividades, tarefas de aprendizagem a realizar na aula pelos alunos e tempos previstos:

Aspetos lineares da melodia tonal e expressão artística (10min)

- Apresentar os aspetos lineares da melodia tonal e relacioná-los com a expressão artística individual;
- Realçar a importância da escrita instrumental para o próprio instrumento;

Composição e indicações (70min)

- Composição, pelos alunos, das melodias individuais;
- Execução, pelo aluno ou professor, e indicações para a melhoria técnica e artística das melodias individuais.

Avaliação (10min)

- Realização da autoavaliação.

Grelha de Autoavaliação

Aluno: _____ Data: ____ / ____ / _____

	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio Socioafetivo	Pontualidade	Cheguei muito atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input type="checkbox"/>
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Expressão Artística	Não sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música, embora com dificuldade. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música. <input type="checkbox"/>
	Técnica	Não sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal, embora com alguma dificuldade. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal. <input type="checkbox"/>

Tabela 4: Grelha de Autoavaliação de ATC, Aula 2.

Anexos da Planificação da Aula Dada n.º 2

Anexo A: Planificação da Aula Dada n.º 2: Aspetos lineares da melodia tonal.

MELODIA

Aspetos Lineares da melodia tonal:

- Concatenação e equilíbrio entre graus conjuntos e disjuntos;
- Apoios nas partes fortes e distensão nas partes fracas;
- Nota inicial e final (acorde de tónica);
- Âmbito;
- Mudança de registos;
- Movimento ondulante mais comum do que o movimento retilíneo;
- Arsis e Thesis;
- Compensação de saltos;
- Repouso em diferentes notas;
- Movimento melódico pendular;
- Ponto culminante (clímax);
- Evitar sequências;
- Acordes aumentados e diminutos criam maior tensão;
- Grandes saltos melódicos marcam o carácter de uma melodia;
- Notas repetidas concedem um carácter retardante ou insistente;

ANEXO 4: Autoavaliação dos alunos da Aula Dada n.º 2

Grelha de Autoavaliação

Aluno: Ângela Silva Data: 21 / 02 / 2017

	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio Socioafetivo	Pontualidade	Cheguei muito atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei atrasado <input checked="" type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input type="checkbox"/>
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input checked="" type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input checked="" type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Expressão Artística	Não sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música, embora com dificuldade. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música. <input type="checkbox"/>
	Técnica	Não sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal, embora com alguma dificuldade. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal. <input type="checkbox"/>
Observações				
<p><i>Alguma dificuldade de com o ritmo de composição e preferiu não tocar em piano.</i></p>				

Grelha de Autoavaliação

Aluno: Yosé Miguel Almeida Pereira Data: 21 / 02 / 2017

	Critérios de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínio Socioafetivo	Pontualidade	Cheguei muito atrasado <input type="checkbox"/>	Cheguei atrasado <input checked="" type="checkbox"/>	Cheguei pontualmente <input type="checkbox"/>
	Comportamento e Atitudes	Comportei-me mal e não respeitei as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me de forma razoável e/ou respeitei as regras de sala de aula, os colegas e/ou o professor. <input type="checkbox"/>	Comportei-me bem e respeitei todas as regras de sala de aula, os colegas e o professor. <input checked="" type="checkbox"/>
	Cooperação e Empenho	Não cooperei e/ou não me empenhei. <input type="checkbox"/>	Cooperei e/ou empenhei-me razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Cooperei e empenhei-me de forma constante. <input checked="" type="checkbox"/>
Domínio Técnico e Cognitivo	Expressão Artística	Não sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música, embora com dificuldade. <input checked="" type="checkbox"/>	Sou capaz de exprimir com a composição as minhas ideias, sentimentos, emoções, ou outras coisas, na música. <input type="checkbox"/>
	Técnica	Não sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal, embora com alguma dificuldade. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de trabalhar tecnicamente com os aspetos lineares da melodia tonal. <input checked="" type="checkbox"/>
Observações				

ANEXO 5: Guião de observação de práticas pedagógicas pelos orientadores

Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Análise e Técnicas de Composição	Aprendizagens a realizar:
Professor: Nuno Caçote	
Ano / turma: Turma	
Data: 29/11/2016	

II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
1. Planificação			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	+		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	+		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	+		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	+		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	+		
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	+		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	+	-	Ainda que os recursos utilizados não tenham sido desadequados, o uso do piano ou de gravação áudio/vídeo poderia facilitar a transmissão do conhecimento de forma mais fluida
2. Arranque da aula			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	+		
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	+		
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	+		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	+		
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	+		
3. Desenvolvimento da aula			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	+		

3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	+		
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	+		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	+		
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	+		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	+		
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	+		
3.8. Valorização da participação dos alunos.	+		
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	+		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	+		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	+	-	Por vezes poderia ter utilizado outro tipo de recursos
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos	+		
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	+		
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos	+		
4. Verificação das aprendizagens realizadas			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	+		
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	+		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	+		
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	+		
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	+		
5. Balanço global - Eficácia das práticas			
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	+		

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Os alunos perceberam os modos apesar da demora do tempo em consciencializar alguns conceitos;

b. O que correu menos bem? Porquê?

A explicação da notação terá corrido menos bem devido ao pouco tempo de aula.

A parte da Análise que consta na planificação não foi cumprida na íntegra!

c. O que teria feito de maneira diferente?

Teria sido mais conciso na explicação dos modos

Teria planificado os tempos de aula de outra forma

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

-Haver um maior rigor no cumprimento dos tempos de aula conforme previsto na planificação.

-Por vezes foi demasiado expositivo e, no futuro, poderá recorrer a gravações e/ou exemplos nos próprios instrumentos musicais para explicação de conceitos que não são apenas teóricos e que interferem também com a prática instrumental

© Faculdade de Educação e Psicologia_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: _____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

Assinatura do mestrando: _____

Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Análise e Técnicas de Composição	Aprendizagens a realizar:
Professor: Nuno Caçote	
Ano / turma: Turma	
Data: 21/02/2017	

II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
1. Planificação			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	+		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	+		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	+		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	+		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	+		
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	+		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	+		
2. Arranque da aula			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	+		
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	+		
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	+		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	+		
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	+		
3. Desenvolvimento da aula			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	+		
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	+		

3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	+		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	+		
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	+		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	+		
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	+		
3.8. Valorização da participação dos alunos.	+		
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	+		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	+		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	+		
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos	+		
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	+		
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos	+		
4. Verificação das aprendizagens realizadas			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	+		
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	+		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	+		
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	+		
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	+		
5. Balanço global - Eficácia das práticas			
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	+		

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Houve desenvolvimento no trabalho apresentado pela turma revelando boa compreensão dos conteúdos das aulas anteriores porque perceberam que técnicas utilizar para melhorar a condução da linha melódica composta pelos alunos!

b. O que correu menos bem? Porquê?

Ter desperdiçado tanto tempo em pequenos detalhes e, em determinados momentos, poderei não ter sido muito claro em algumas indicações

c. O que teria feito de maneira diferente?

Ter pensado num plano mais concreto para um ou outro aluno.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Apesar de percebermos alguma pertinência na autocritica do Cláudio, a aula decorreu num ritmo muito bom, e a escolha das estratégias foi, a nosso ver, perfeitamente adequada ao contexto da aula e da turma!

© Faculdade de Educação e Psicologia_Escola da Artes | Católica Porto

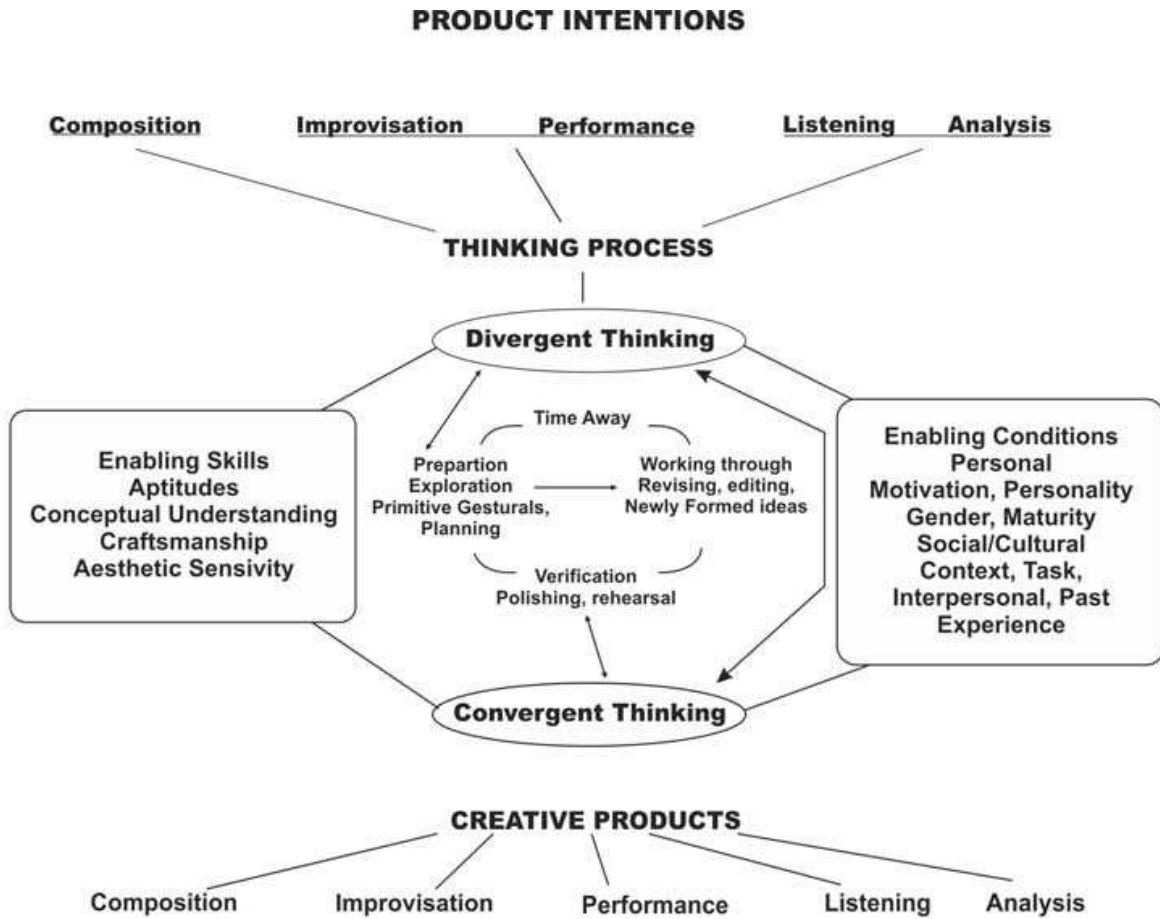
Assinatura do orientador científico: _____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

Assinatura do mestrando: _____

ANEXO 6:

Figura 1: Modelo de pensamento criativo de Webster



Fonte: Webster, P. 2003, p. 60.

ANEXO 7: Questionário inicial aos alunos (Avaliação da predisposição para a composição musical)



Avaliação da predisposição para a composição musical

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo recolher elementos presentes na predisposição pessoal em relação à composição musical, bem como entender várias questões associadas à importância atribuída à música. Como este questionário se insere no projeto de intervenção que será implementado ao longo das aulas até final do ano letivo, alerta para que respostas de forma sincera, para que seja possível traçar um rumo diferenciado na aplicação de estratégias de promoção da criatividade na composição ao longo da implementação do projeto, caso assim seja necessário. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Ama Claudete Alves Torres

Idade: 15

Instrumento: Flauta Transversal

Há quantos anos estudas música?

< 6 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
6-10 anos	<input type="checkbox"/>
> 10 anos	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a estudar instrumento?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a procurar nova música?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-2 horas	<input type="checkbox"/>
> 2 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música erudita?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância da música do ponto de vista emocional:					
A1) para a sociedade em geral.			X		
A2) para os músicos.					X
A3) para o teu seio familiar.				X	
A4) para os teus amigos próximos.				X	
A5) para ti próprio.				X	
B) Qual a importância da música do ponto de vista cultural:					
B1) para a sociedade em geral.			X		
B2) para os músicos.					X
B3) para o teu seio familiar.				X	
B4) para os teus amigos próximos.				X	
B5) para ti próprio.				X	
C) Qual a importância da música na sua relação com as outras artes:					
C1) artes cénicas.			X		
C2) pintura.		X			
C3) escultura.		X			
C4) arquitetura.		X			
C5) literatura.		X			
C6) cinema.					X
C7) fotografia.			X		
C8) banda desenhada.				X	
C9) vídeo jogos.					X
C10) arte digital.					X
D) Qual a importância da música nos diferentes contextos:					
D1) quando estás em viagem.					X
D2) quando realizas tarefas extramusicais (ex. fazer a mala, fazer exercício físico, ...).				X	
D3) quando estás numa festa.					X
D4) quando estás num café/bar.				X	
D5) quando conversas com amigos.			X		
E) Como avalias a importância do ensino da música:					
E1) realizado pelas escolas de ensino regular.			X		
E2) realizado pelas academias e conservatórios.				X	
E4) realizado pelas escolas profissionais.					X
E5) realizado fora do contexto curricular.			X		

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Qual a tua predisposição para as seguintes atividades criativas:						
A1) criação de histórias.					X	
A2) criação de poemas.			X			
A3) pintar ou desenhar.				X		
A4) criar encenação.				X		
A5) criação musical (improvisação).	X					
A6) criação musical (partitura).	X					
A7) criação de coreografia.			X			
A8) outra atividade criativa: Qual?						
B) Qual a tua predisposição para compor música característica das seguintes épocas:						
B1) idade média.	X					
B2) renascimento.	X					
C) Qual a tua predisposição para compor música de acordo com as seguintes técnicas:						
C1) canto gregoriano.	X					
C2) contraponto de espécies.	X					
C3) sem quaisquer regras.	X	X				
D) Qual a tua predisposição para escrever música nos seguintes locais:						
D1) em casa.	X					
D2) na sala de aula.		X				
D3) noutro local: Onde?						
E) Qual a tua predisposição para escrever música com base nas seguintes ferramentas:						
E1) escrever à mão, sem usar qualquer instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.	X					
E2) escrever à mão, usando um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.		X				
E2) escrever num <i>software</i> de edição musical.	X					

3. Para além das aulas de Análise e Técnicas de Composição, já criaste conteúdos artísticos (ex. poesia, letra musical, coreografia, pintura, ...)?

Sim Não

Se sim, indica o quê e em que contexto: comtato oral (Ritório)

entre outros)



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação da predisposição para a composição musical

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo recolher elementos presentes na predisposição pessoal em relação à composição musical, bem como entender várias questões associadas à importância atribuída à música. Como este questionário se insere no projeto de intervenção que será implementado ao longo das aulas até final do ano letivo, alerto para que responda de forma sincera, para que seja possível traçar um rumo diferenciado na aplicação de estratégias de promoção da criatividade na composição ao longo da implementação do projeto, caso assim seja necessário. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Ángela Silva

Idade: 17

Instrumento: Trompete

Há quantos anos estudas música?

< 6 anos	<input type="checkbox"/>
6-10 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 10 anos	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input checked="" type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a estudar instrumento?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a procurar nova música?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-2 horas	<input type="checkbox"/>
> 2 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música erudita?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância da música do ponto de vista emocional:					
A1) para a sociedade em geral.				X	
A2) para os músicos.					X
A3) para o teu seio familiar.				X	
A4) para os teus amigos próximos.				X	
A5) para ti próprio.					X
B) Qual a importância da música do ponto de vista cultural:					
B1) para a sociedade em geral.				X	
B2) para os músicos.					X
B3) para o teu seio familiar.				X	
B4) para os teus amigos próximos.				X	
B5) para ti próprio.					X
C) Qual a importância da música na sua relação com as outras artes:					
C1) artes cénicas.					X
C2) pintura.			X		
C3) escultura.			X		
C4) arquitetura.			X		
C5) literatura.			X		
C6) cinema.					X
C7) fotografia.				X	
C8) banda desenhada.			X		
C9) vídeo jogos.					X
C10) arte digital.					X
D) Qual a importância da música nos diferentes contextos:					
D1) quando estás em viagem.					X
D2) quando realizas tarefas extramusicais (ex. fazer a mala, fazer exercício físico, ...).					X
D3) quando estás numa festa.					X
D4) quando estás num café/bar.					X
D5) quando conversas com amigos.				X	
E) Como avalias a importância do ensino da música:					
E1) realizado pelas escolas de ensino regular.					X
E2) realizado pelas academias e conservatórios.					X
E4) realizado pelas escolas profissionais.				X	
E5) realizado fora do contexto curricular.					X

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Qual a tua predisposição para as seguintes atividades criativas:						
A1) criação de histórias.						X
A2) criação de poemas.				X		
A3) pintar ou desenhar.		X				
A4) criar encenação.	X					
A5) criação musical (improvisação).			X			
A6) criação musical (partitura).						X
A7) criação de coreografia.	X					
A8) outra atividade criativa: Qual? _____						
B) Qual a tua predisposição para compor música característica das seguintes épocas:						
B1) idade média.					X	
B2) renascimento.						X
C) Qual a tua predisposição para compor música de acordo com as seguintes técnicas:						
C1) canto gregoriano.					X	
C2) contraponto de espécies.						X
C3) sem quaisquer regras.						X
D) Qual a tua predisposição para escrever música nos seguintes locais:						
D1) em casa.						X
D2) na sala de aula.						X
D3) noutro local: Onde? _____						
E) Qual a tua predisposição para escrever música com base nas seguintes ferramentas:						
E1) escrever à mão, sem usar qualquer instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.						X
E2) escrever à mão, usando um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.						X
E2) escrever num <i>software</i> de edição musical.		X				

3. Para além das aulas de Análise e Técnicas de Composição, já criaste conteúdos artísticos (ex. poesia, letra musical, coreografia, pintura, ...)?

Sim Não

Se sim, indica o quê e em que contexto: poesia e criação de histórias em sala de aula e informal de tempo livre.



Avaliação da predisposição para a composição musical

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo recolher elementos presentes na predisposição pessoal em relação à composição musical, bem como entender várias questões associadas à importância atribuída à música. Como este questionário se insere no projeto de intervenção que será implementado ao longo das aulas até final do ano letivo, alerto para que responda de forma sincera, para que seja possível traçar um rumo diferenciado na aplicação de estratégias de promoção da criatividade na composição ao longo da implementação do projeto, caso assim seja necessário. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Patauna Oliveira Pires

Idade: 15

Instrumento: Saxofone

Há quantos anos estudas música?

< 6 anos	<input type="checkbox"/>
6-10 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 10 anos	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a estudar instrumento?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a procurar nova música?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-2 horas	<input type="checkbox"/>
> 2 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música erudita?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância da música do ponto de vista emocional:					
A1) para a sociedade em geral.					X
A2) para os músicos.					X
A3) para o teu seio familiar.	X				
A4) para os teus amigos próximos.				X	
A5) para ti próprio.					X
B) Qual a importância da música do ponto de vista cultural:					
B1) para a sociedade em geral.					X
B2) para os músicos.					X
B3) para o teu seio familiar.			X		
B4) para os teus amigos próximos.			X		
B5) para ti próprio.				X	
C) Qual a importância da música na sua relação com as outras artes:					
C1) artes cénicas.				X	
C2) pintura.			X		
C3) escultura.		X			
C4) arquitetura.		X			
C5) literatura.			X		
C6) cinema.					X
C7) fotografia.		X			
C8) banda desenhada.					X
C9) vídeo jogos.				X	
C10) arte digital.				X	
D) Qual a importância da música nos diferentes contextos:					
D1) quando estás em viagem.				X	
D2) quando realizas tarefas extramusicais (ex. fazer a mala, fazer exercício físico, ...).				X	
D3) quando estás numa festa.					X
D4) quando estás num café/bar.				X	
D5) quando conversas com amigos.			X		
E) Como avalias a importância do ensino da música:					
E1) realizado pelas escolas de ensino regular.		X			
E2) realizado pelas academias e conservatórios.					X
E4) realizado pelas escolas profissionais.					X
E5) realizado fora do contexto curricular.			X		

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Qual a tua predisposição para as seguintes atividades criativas:						
A1) criação de histórias.	X					
A2) criação de poemas.	X					
A3) pintar ou desenhar.		X				
A4) criar encenação.		X				X
A5) criação musical (improvisação).					X	X
A6) criação musical (partitura).					X	
A7) criação de coreografia.	X					
A8) outra atividade criativa: Qual? _____						
B) Qual a tua predisposição para compor música característica das seguintes épocas:						
B1) idade média.	X					
B2) renascimento.	X					
C) Qual a tua predisposição para compor música de acordo com as seguintes técnicas:						
C1) canto gregoriano.		X				
C2) contraponto de espécies.						X
C3) sem quaisquer regras.						X
D) Qual a tua predisposição para escrever música nos seguintes locais:						
D1) em casa.						X
D2) na sala de aula.				X		
D3) noutra local: Onde? _____						
E) Qual a tua predisposição para escrever música com base nas seguintes ferramentas:						
E1) escrever à mão, sem usar qualquer instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.	X					
E2) escrever à mão, usando um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.					X	
E2) escrever num <i>software</i> de edição musical.						X

3. Para além das aulas de Análise e Técnicas de Composição, já criaste conteúdos artísticos (ex. poesia, letra musical, coreografia, pintura, ...)?

Sim Não

Se sim, indica o quê e em que contexto: Poesias e pinturas para a escola e
composição de músicas em tempos livres.



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação da predisposição para a composição musical

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo recolher elementos presentes na predisposição pessoal em relação à composição musical, bem como entender várias questões associadas à importância atribuída à música. Como este questionário se insere no projeto de intervenção que será implementado ao longo das aulas até final do ano letivo, alerto para que responda de forma sincera, para que seja possível traçar um rumo diferenciado na aplicação de estratégias de promoção da criatividade na composição ao longo da implementação do projeto, caso assim seja necessário. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Daniela de Jesus Ilacado Lopes

Idade: 15

Instrumento: Violino

Há quantos anos estudas música?

< 6 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
6-10 anos	<input type="checkbox"/>
> 10 anos	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a estudar instrumento?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a procurar nova música?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-2 horas	<input type="checkbox"/>
> 2 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música erudita?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância da música do ponto de vista emocional:					
A1) para a sociedade em geral.				X	
A2) para os músicos.					X
A3) para o teu seio familiar.			X		
A4) para os teus amigos próximos.				X	
A5) para ti próprio.				X	
B) Qual a importância da música do ponto de vista cultural:					
B1) para a sociedade em geral.			X		
B2) para os músicos.					X
B3) para o teu seio familiar.			X		
B4) para os teus amigos próximos.				X	
B5) para ti próprio.				X	
C) Qual a importância da música na sua relação com as outras artes:					
C1) artes cénicas.				X	
C2) pintura.		X			
C3) escultura.		X			
C4) arquitetura.	X				
C5) literatura.		X			
C6) cinema.					X
C7) fotografia.			X		
C8) banda desenhada.				X	
C9) vídeo jogos.				X	
C10) arte digital.				X	X
D) Qual a importância da música nos diferentes contextos:					
D1) quando estás em viagem.					X
D2) quando realizas tarefas extramusicais (ex. fazer a mala, fazer exercício físico, ...).				X	
D3) quando estás numa festa.					X
D4) quando estás num café/bar.				X	
D5) quando conversas com amigos.		X			
E) Como avalia a importância do ensino da música:					
E1) realizado pelas escolas de ensino regular.			X	X	
E2) realizado pelas academias e conservatórios.				X	
E4) realizado pelas escolas profissionais.					X
E5) realizado fora do contexto curricular.			X		

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Qual a tua predisposição para as seguintes atividades criativas:						
A1) criação de histórias.			X			
A2) criação de poemas.		X				
A3) pintar ou desenhar.				X		
A4) criar encenação.				X		
A5) criação musical (improvisação).				X	X	
A6) criação musical (partitura).	X					
A7) criação de coreografia.				X		
A8) outra atividade criativa: Qual? _____						
B) Qual a tua predisposição para compor música característica das seguintes épocas:						
B1) idade média.	X					
B2) renascimento.	X					
C) Qual a tua predisposição para compor música de acordo com as seguintes técnicas:						
C1) canto gregoriano.	X					
C2) contraponto de espécies.	X					
C3) sem quaisquer regras.		X				
D) Qual a tua predisposição para escrever música nos seguintes locais:						
D1) em casa.	X					
D2) na sala de aula.		X				
D3) noutra local: Onde? _____						
E) Qual a tua predisposição para escrever música com base nas seguintes ferramentas:						
E1) escrever à mão, sem usar qualquer instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.	X					
E2) escrever à mão, usando um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.			X			
E2) escrever num <i>software</i> de edição musical.	X					

3. Para além das aulas de Análise e Técnicas de Composição, já criaste conteúdos artísticos (ex. poesia, letra musical, coreografia, pintura, ...)?

Sim Não

Se sim, indica o quê e em que contexto: Contexto escolar (escrever

histórias)



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação da predisposição para a composição musical

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo recolher elementos presentes na predisposição pessoal em relação à composição musical, bem como entender várias questões associadas à importância atribuída à música. Como este questionário se insere no projeto de intervenção que será implementado ao longo das aulas até final do ano letivo, alerto para que respondas de forma sincera, para que seja possível traçar um rumo diferenciado na aplicação de estratégias de promoção da criatividade na composição ao longo da implementação do projeto, caso assim seja necessário. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Miguel Almeida Pereira

Idade: 15

Instrumento: Baixo (elétrico)

Há quantos anos estudas música?

< 6 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
6-10 anos	<input type="checkbox"/>
> 10 anos	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a estudar instrumento?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a procurar nova música?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-2 horas	<input type="checkbox"/>
> 2 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música erudita?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância da música do ponto de vista emocional:					
A1) para a sociedade em geral.			X		
A2) para os músicos.					X
A3) para o teu seio familiar.			X		
A4) para os teus amigos próximos.				X	
A5) para ti próprio.					X
B) Qual a importância da música do ponto de vista cultural:					
B1) para a sociedade em geral.					X
B2) para os músicos.				X	
B3) para o teu seio familiar.			X		
B4) para os teus amigos próximos.			X		
B5) para ti próprio.				X	
C) Qual a importância da música na sua relação com as outras artes:					
C1) artes cénicas.					X
C2) pintura.		X			
C3) escultura.		X			
C4) arquitetura.			X		
C5) literatura.				X	
C6) cinema.					X
C7) fotografia.		X			
C8) banda desenhada.		X			
C9) vídeo jogos.					X
C10) arte digital.					X
D) Qual a importância da música nos diferentes contextos:					
D1) quando estás em viagem.					X
D2) quando realizas tarefas extramusicais (ex. fazer a mala, fazer exercício físico, ...).					X
D3) quando estás numa festa.				X	
D4) quando estás num café/bar.				X	
D5) quando conversas com amigos.			X		
E) Como avalia a importância do ensino da música:					
E1) realizado pelas escolas de ensino regular.				X	
E2) realizado pelas academias e conservatórios.					X
E4) realizado pelas escolas profissionais.				X	
E5) realizado fora do contexto curricular.					X

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Qual a tua predisposição para as seguintes atividades criativas:						
A1) criação de histórias.				X		
A2) criação de poemas.		X	X			
A3) pintar ou desenhar.					X	
A4) criar encenação.			X			
A5) criação musical (improvisação).						X
A6) criação musical (partitura).					X	
A7) criação de coreografia.	X	X				
A8) outra atividade criativa: Qual? _____.						
B) Qual a tua predisposição para compor música característica das seguintes épocas:						
B1) idade média.				X		
B2) renascimento.				X		
C) Qual a tua predisposição para compor música de acordo com as seguintes técnicas:						
C1) canto gregoriano.			X			
C2) contraponto de espécies.				X		
C3) sem quaisquer regras.						X
D) Qual a tua predisposição para escrever música nos seguintes locais:						
D1) em casa.						X
D2) na sala de aula.				X	X	
D3) noutra local: Onde? <u>na liberdade</u> .					X	
E) Qual a tua predisposição para escrever música com base nas seguintes ferramentas:						
E1) escrever à mão, sem usar qualquer instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.				X		
E2) escrever à mão, usando um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.						X
E2) escrever num <i>software</i> de edição musical.		X				

3. Para além das aulas de Análise e Técnicas de Composição, já criaste conteúdos artísticos (ex. poesia, letra musical, coreografia, pintura, ...)?

Sim Não

Se sim, indica o quê e em que contexto: melodias no teclado, em contexto informal, para ocupação do tempo livre



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação da predisposição para a composição musical

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo recolher elementos presentes na predisposição pessoal em relação à composição musical, bem como entender várias questões associadas à importância atribuída à música. Como este questionário se insere no projeto de intervenção que será implementado ao longo das aulas até final do ano letivo, alerto para que respondas de forma sincera, para que seja possível traçar um rumo diferenciado na aplicação de estratégias de promoção da criatividade na composição ao longo da implementação do projeto, caso assim seja necessário. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Marta Isabel da Silva Freitas

Idade: 17

Instrumento: trumpete

Há quantos anos estudas música?

< 6 anos	<input type="checkbox"/>
6-10 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 10 anos	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input checked="" type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a estudar instrumento?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a procurar nova música?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-2 horas	<input type="checkbox"/>
> 2 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música erudita?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância da música do ponto de vista emocional:					
A1) para a sociedade em geral.				X	
A2) para os músicos.					X
A3) para o teu seio familiar.			X		
A4) para os teus amigos próximos.					X
A5) para ti próprio.					X
B) Qual a importância da música do ponto de vista cultural:					
B1) para a sociedade em geral.				X	
B2) para os músicos.					X
B3) para o teu seio familiar.			X		
B4) para os teus amigos próximos.					X
B5) para ti próprio.					X
C) Qual a importância da música na sua relação com as outras artes:					
C1) artes cénicas.					X
C2) pintura.				X	
C3) escultura.			X		
C4) arquitetura.			X		
C5) literatura.				X	
C6) cinema.				X	X
C7) fotografia.				X	
C8) banda desenhada.		X			
C9) vídeo jogos.				X	
C10) arte digital.					X
D) Qual a importância da música nos diferentes contextos:					
D1) quando estás em viagem.					X
D2) quando realizas tarefas extramusicais (ex. fazer a mala, fazer exercício físico, ...).					X
D3) quando estás numa festa.					X
D4) quando estás num café/bar.					X
D5) quando conversas com amigos.				X	
E) Como avalias a importância do ensino da música:					
E1) realizado pelas escolas de ensino regular.				X	
E2) realizado pelas academias e conservatórios.					X
E4) realizado pelas escolas profissionais.					X
E5) realizado fora do contexto curricular.					X

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Qual a tua predisposição para as seguintes atividades criativas:						
A1) criação de histórias.						X
A2) criação de poemas.			X			
A3) pintar ou desenhar.				X		
A4) criar encenação.			X			
A5) criação musical (improvisação).				X		
A6) criação musical (partitura).				X		
A7) criação de coreografia.				X		
A8) outra atividade criativa: Qual? _____.						
B) Qual a tua predisposição para compor música característica das seguintes épocas:						
B1) idade média.			X			
B2) renascimento.			X			
C) Qual a tua predisposição para compor música de acordo com as seguintes técnicas:						
C1) canto gregoriano.			X			
C2) contraponto de espécies.			X			
C3) sem quaisquer regras.					X	
D) Qual a tua predisposição para escrever música nos seguintes locais:						
D1) em casa.						X
D2) na sala de aula.					X	
D3) noutro local: Onde? _____.						
E) Qual a tua predisposição para escrever música com base nas seguintes ferramentas:						
E1) escrever à mão, sem usar qualquer instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.			X			
E2) escrever à mão, usando um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.					X	
E2) escrever num <i>software</i> de edição musical.		X				

3. Para além das aulas de Análise e Técnicas de Composição, já criaste conteúdos artísticos (ex. poesia, letra musical, coreografia, pintura, ...)?

Sim Não

Se sim, indica o quê e em que contexto: Histórias, no contexto
informal de tempo livre.



Avaliação da predisposição para a composição musical

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo recolher elementos presentes na predisposição pessoal em relação à composição musical, bem como entender várias questões associadas à importância atribuída à música. Como este questionário se insere no projeto de intervenção que será implementado ao longo das aulas até final do ano letivo, alerto para que respostas de forma sincera, para que seja possível traçar um rumo diferenciado na aplicação de estratégias de promoção da criatividade na composição ao longo da implementação do projeto, caso assim seja necessário. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Manuel Antunes Sousa Guimarães

Idade: 59

Instrumento: Saxofone

Há quantos anos estudas música?

< 6 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
6-10 anos	<input type="checkbox"/>
> 10 anos	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a estudar instrumento?

< 1 hora	<input type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input checked="" type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a procurar nova música?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-2 horas	<input type="checkbox"/>
> 2 horas	<input type="checkbox"/>

Quantas horas por semana despendes a ouvir música erudita?

< 1 hora	<input checked="" type="checkbox"/>
1-5 horas	<input type="checkbox"/>
5-10 horas	<input type="checkbox"/>
> 10 horas	<input type="checkbox"/>

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância da música do ponto de vista emocional:					
A1) para a sociedade em geral.				X	
A2) para os músicos.					X
A3) para o teu seio familiar.				X	
A4) para os teus amigos próximos.			X		
A5) para ti próprio.					X
B) Qual a importância da música do ponto de vista cultural:					
B1) para a sociedade em geral.				X	
B2) para os músicos.					X
B3) para o teu seio familiar.			X		
B4) para os teus amigos próximos.			X		
B5) para ti próprio.					X
C) Qual a importância da música na sua relação com as outras artes:					
C1) artes cénicas.					X
C2) pintura.			X		
C3) escultura.			X		
C4) arquitetura.			X		
C5) literatura.		X			
C6) cinema.					X
C7) fotografia.			X		
C8) banda desenhada.			X		
C9) vídeo jogos.		X			
C10) arte digital.		X			
D) Qual a importância da música nos diferentes contextos:					
D1) quando estás em viagem.				X	
D2) quando realizas tarefas extramusicais (ex. fazer a mala, fazer exercício físico, ...).			X		
D3) quando estás numa festa.			X		
D4) quando estás num café/bar.			X		
D5) quando conversas com amigos.		X			
E) Como avalias a importância do ensino da música:					
E1) realizado pelas escolas de ensino regular.	X				
E2) realizado pelas academias e conservatórios.					X
E4) realizado pelas escolas profissionais.					X
E5) realizado fora do contexto curricular.	X				

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Qual a tua predisposição para as seguintes atividades criativas:						
A1) criação de histórias.	X					
A2) criação de poemas.					X	
A3) pintar ou desenhar.		X				
A4) criar encenação.			X			
A5) criação musical (improvisação).					X	
A6) criação musical (partitura).					X	
A7) criação de coreografia.		X				
A8) outra atividade criativa: Qual? _____.						
B) Qual a tua predisposição para compor música característica das seguintes épocas:						
B1) idade média.				X		
B2) renascimento.				X		
C) Qual a tua predisposição para compor música de acordo com as seguintes técnicas:						
C1) canto gregoriano.				X		
C2) contraponto de espécies.					X	
C3) sem quaisquer regras.		X				
D) Qual a tua predisposição para escrever música nos seguintes locais:						
D1) em casa.					X	
D2) na sala de aula.					X	
D3) noutro local: Onde? _____.						
E) Qual a tua predisposição para escrever música com base nas seguintes ferramentas:						
E1) escrever à mão, sem usar qualquer instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.					X	
E2) escrever à mão, usando um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.			X			
E2) escrever num <i>software</i> de edição musical.		X				

3. Para além das aulas de Análise e Técnicas de Composição, já criaste conteúdos artísticos (ex. poesia, letra musical, coreografia, pintura, ...)?

Sim Não

Se sim, indica o quê e em que contexto: Poesia, sobre um
fruto relativo a uma época e sobre
um espaço da natureza.

ANEXO 8:

Tabela 5: Respostas do questionário inicial aos alunos (Avaliação da predisposição para a composição musical)

Questões	Sub questões	Respondentes						
		Ana Torres	Ângela Silva	Catarina Pires	Daniela Lopes	José Pereira	Marta Freitas	Manuel Guimarães
Caracterização Pessoal	1. Há quantos anos estudas música?	< 6	6 – 10	6 – 10	< 6	< 6	6 – 10	6 – 10
	2. Quantas horas por semanas despendes a ouvir música?	5 – 10	> 10	1 – 5	1 – 5	5 – 10	> 10	1 – 5
	3. Quantas horas por semana despendes a estudar instrumento?	< 1	1 – 5	1 – 5	< 1	1 – 5	1 – 5	5 – 10
	4. Quantas horas por semana despendes a procurar nova música?	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1
	5. Quantas horas por semana despendes a ouvir música erudita?	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1
1A. Qual a importância da música do ponto de vista emocional:	para a sociedade em geral?	Pouco importante	Importante	Muito importante	Importante	Pouco importante	Importante	Importante
	para os músicos?	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante
	para o teu seio familiar?	Importante	Importante	Não sei	Pouco importante	Pouco importante	Pouco importante	Importante
	para os teus amigos próximos?	Importante	Importante	Importante	Importante	Importante	Muito importante	Pouco importante
	para ti próprio?	Importante	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante
1B. Qual a importância da música do ponto de vista cultural:	para a sociedade em geral?	Pouco importante	Importante	Muito importante	Pouco importante	Muito importante	Importante	Importante
	para os músicos?	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante	Muito importante
	para o teu seio familiar?	Importante	Importante	Pouco importante	Pouco importante	Pouco importante	Pouco importante	Pouco importante
	para os teus amigos próximos?	Importante	Importante	Pouco importante	Importante	Pouco importante	Muito importante	Pouco importante
	para ti próprio?	Importante	Muito importante	Importante	Importante	Importante	Muito importante	Muito importante
1C. Qual a importância:	artes cénicas.	Pouco importante	Muito importante	Importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante
	pintura.	Nada importante	Pouco importante	Pouco importante	Nada importante	Nada importante	Importante	Pouco importante

	escultura.	Nada importante	Pouco importante	Nada importante	Nada importante	Nada importante	Pouco importante	Pouco importante
	arquitetura.	Nada importante	Pouco importante	Nada importante	Não sei	Pouco importante	Pouco importante	Pouco importante
	literatura.	Nada importante	Pouco importante	Pouco importante	Nada importante	Importante	Importante	Nada importante
	cinema.	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante
	fotografia.	Pouco importante	Importante	Nada importante	Pouco importante	Nada importante	Importante	Pouco importante
	banda desenhada.	Importante	Pouco importante	Muito importante	Importante	Nada importante	Nada importante	Pouco importante
	vídeo jogos.	Muito importante	Muito importante	Importante	Importante	Muito importante	Importante	Nada importante
	arte digital.	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Nada importante
1D. Qual a importância da música nos diferentes contextos:	quando estás em viagem.	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Importante
	quando realizas tarefas extramusicais.	Importante	Muito importante	Importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Pouco importante
	quando estás numa festa.	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante	Pouco importante
	quando estás num café/bar.	Importante	Muito importante	Importante	Importante	Importante	Muito importante	Pouco importante
	quando conversas com amigos.	Pouco importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Nada importante
1E. Como avalia a importância do ensino da música:	realizado pelas escolas de ensino regular.	Pouco importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Importante	Não sei
	realizado pelas academias e conservatórios.	Importante	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante
	realizado pelas escolas profissionais.	Muito importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante	Muito importante
	realizado fora do contexto curricular.	Pouco importante	Muito importante	Pouco importante	Pouco importante	Muito importante	Muito importante	Nada importante
2A. Qual a tua predisposição para as seguintes atividades criativas:	criação de histórias.	5	6	1	3	4	6	1
	criação de poemas.	3	4	1	2	2	3	5
	pintar ou desenhar.	4	2	2	4	5	4	2
	criar encenação.	4	1	2	4	3	3	3
	criação musical (improvisação).	1	3	6	4	6	4	5
	criação musical (partitura).	1	6	5	1	5	4	5
	criação de coreografia.	3	1	1	4	1	4	2
	Outra. Qual?	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R

2B. Qual a tua predisposição para as compor música de acordo com as seguintes épocas:	idade média.	1	5	1	1	4	3	4
	renascimento.	1	6	1	1	4	3	4
2C. Qual a tua predisposição para as compor música de acordo com as seguintes técnicas:	canto gregoriano.	1	5	2	1	3	3	4
	contraponto de espécies.	1	6	6	1	4	3	5
	sem quaisquer regras.	2	6	6	2	6	5	2
2D. Qual a tua predisposição para as compor música nos seguintes locais:	em casa.	1	6	6	1	6	6	5
	na sala de aula.	2	6	4	2	4	5	5
	noutro local: Onde?	N/R	N/R	N/R	N/R	5	N/R	N/R
	Onde?	N/R	N/R	N/R	N/R	- Ar livre	N/R	N/R
2E. Qual a tua predisposição para as compor música com base nas seguintes ferramentas:	escrever à mão, sem usar qualquer instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.	1	6	1	1	4	3	5
	escrever à mão, usando um instrumento musical como auxílio para a experiência criativa.	2	6	5	3	6	5	3
	escrever num software de edição musical.	1	2	6	1	2	2	2
3.	Para além das aulas de Análise e Técnicas de Composição, já criaste conteúdos artísticos?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

	Se sim, o quê?	- histórias - entre outros	- poesia - criação de histórias	- poemas - pinturas - composição de músicas	- histórias	- melodias	- histórias	- Poesia
	Se sim, em que contexto?	- contexto escolar	- em sala de aula - informal de tempo livre	- para a escola - em tempos livres	- contexto escolar	- contexto informal - para ocupação do tempo livre	- contexto informal de tempos livres	N/R

ANEXO 9: Questionário final aos alunos inseridos no projeto de intervenção (Avaliação do Projeto de composição)



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação do Projeto de Composição

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo avaliar as práticas e resultados do projeto de composição inserido ao longo do 2º semestre da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Alerto para a importância da resposta sincera, de forma a assegurar uma avaliação o mais próxima possível da realidade. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Ama Eláudia Alves Torres

Idade: 15

Instrumento: Flauta transversal

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância que atribuis à composição da melodia livre em termos de...					
A1) criatividade?				X	
A2) expressão pessoal?				X	
A3) conhecimento técnico?					X
A4) realização pessoal?				X	
A5) realização como instrumentista/músico?				X	
B) Qual a importância que atribuis à composição do canto gregoriano em termos de...					
B1) criatividade?				X	
B2) expressão pessoal?					X
B3) conhecimento técnico?					X
B4) realização pessoal?				X	
B5) realização como instrumentista/músico?				X	
C) Qual a importância que atribuis à composição do contraponto em termos de...					
C1) criatividade?				X	
C2) expressão pessoal?				X	
C3) conhecimento técnico?					X
C4) realização pessoal?				X	
C5) realização como instrumentista/músico?				X	

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Em termos de criatividade, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
A1) da melodia livre?		X				
A2) do canto gregoriano?	X					
A3) do contraponto?		X	X			
B) Em termos de expressão pessoal, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
B1) da melodia livre?		X				
B2) do canto gregoriano?	X					
B3) do contraponto?			X			
C) Em termos de conhecimento técnico, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
C1) da melodia livre?		X				
C2) do canto gregoriano?	X					
C3) do contraponto?			X			

3. Avaliação da melodia livre.

3.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Dificuldades na composi-
ção; pouca predisposição;

Pelo professor:

Bom conhecimento das regras;
Ajudar bastante; Atenção
por parte de todos os alunos

3.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

No geral a melodia parece adequada, o objetivo parece
ter sido atingido graças à ajuda do professor e ao trabalho muito
desenvolvido.

4. Avaliação do canto gregoriano.

4.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Muitas dificuldades; muito
pouca predisposição;

Pelo professor:

Bom conhecimento; Ajudar
bastante; Muito tempo
colocado

4.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

A pesar das dificuldades o resultado geral foi
bom.

5. Avaliação do contraponto.

5.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Baixas dificuldades;
pouca predisposição;
Muito amparado

Pelo professor:

Ajudar nas dificuldades;
Atenção com todos;
Exercício muito bom

5.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

O resultado do contraponto foi fantástico



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação do Projeto de Composição

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo avaliar as práticas e resultados do projeto de composição inserido ao longo do 2º semestre da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Alerto para a importância da resposta sincera, de forma a assegurar uma avaliação o mais próxima possível da realidade. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Ângela Sofia Araújo Machado de Silva

Idade: 18

Instrumento: Trompete

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância que atribuis à composição da melodia livre em termos de...					
A1) criatividade?				X	
A2) expressão pessoal?					X
A3) conhecimento técnico?				X	
A4) realização pessoal?					X
A5) realização como instrumentista/músico?					X
B) Qual a importância que atribuis à composição do canto gregoriano em termos de...					
B1) criatividade?				X	
B2) expressão pessoal?			X		
B3) conhecimento técnico?				X	
B4) realização pessoal?			X		
B5) realização como instrumentista/músico?			X		
C) Qual a importância que atribuis à composição do contraponto em termos de...					
C1) criatividade?				X	
C2) expressão pessoal?				X	
C3) conhecimento técnico?					X
C4) realização pessoal?				X	
C5) realização como instrumentista/músico?				X	

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Em termos de criatividade, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
A1) da melodia livre?					X	
A2) do canto gregoriano?				X		
A3) do contraponto?						X
B) Em termos de expressão pessoal, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
B1) da melodia livre?						X
B2) do canto gregoriano?				X		
B3) do contraponto?					X	
C) Em termos de conhecimento técnico, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
C1) da melodia livre?					X	
C2) do canto gregoriano?				X		
C3) do contraponto?						X

3. Avaliação da melodia livre.

3.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

- sequência de ideias
- foi o mais desfrante
- o que demonstra mais espontaneidade

Pelo professor:

- ajudou-me a fluir as ideias
- por isso mostrou-me que he mais do que um rascunho
- ajudou-me a lidar as dificuldades

3.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

Amen ven a minha melodia livre está bem com-
tante com começo meio e fim

4. Avaliação do canto gregoriano.

4.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

- foi o ^{caso} mais cativo
- o mais difícil de colocar inten-
ção pessoal
- o que tinha menor predisposição

Pelo professor:

- estava sempre a perguntar pelo
nosso trabalho
- ajudou sempre

4.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

O meu canto gregoriano foi o que me despertou menos
interesse e foi o mais difícil de fazer

5. Avaliação do contraponto.

5.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

- despertou mais interesse
- foi o ^{caso} mais ~~desfrante~~ contribui-
tivo a nível de conhecimento
- ajudou no trabalho de equipa

Pelo professor:

- ajudou-me resolução de problemas
- ajudou a adquirir o conheci-
mento necessário

5.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

O que mais gostei de ouvir foi o contraponto pois sei-
zia mais com o ambiente técnico

6. Realiza uma avaliação geral aos trabalhos dos teus colegas.

ao longo que de toda esta etapa o trabalho dos colegas também foi muito importante. Para além do confronto que tivemos de ser feito em conjunto houve ao longo de todo o ano espírito de entreajuda no grupo, o que facilitou muito o trabalho.

7. Realiza uma avaliação ao trabalho do professor.

Os temas escolhidos para serem abordados foram muito interessantes e a maneira como o professor nos ajudou em cada trabalho e em cada problema foi muito importante ao longo de todo o processo. No geral foi um trabalho muito bem conseguido, em especial pela ajuda dada pelo professor.



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação do Projeto de Composição

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo avaliar as práticas e resultados do projeto de composição inserido ao longo do 2º semestre da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Alerto para a importância da resposta sincera, de forma a assegurar uma avaliação o mais próxima possível da realidade. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Catarina Oliveira Pires

Idade: 16

Instrumento: Saxofone

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância que atribuis à composição da melodia livre em termos de...					
A1) criatividade?					X
A2) expressão pessoal?				X	
A3) conhecimento técnico?			X		
A4) realização pessoal?				X	
A5) realização como instrumentista/músico?					X
B) Qual a importância que atribuis à composição do canto gregoriano em termos de...					
B1) criatividade?					X
B2) expressão pessoal?		X			
B3) conhecimento técnico?				X	
B4) realização pessoal?			X		
B5) realização como instrumentista/músico?					X
C) Qual a importância que atribuis à composição do contraponto em termos de...					
C1) criatividade?					
C2) expressão pessoal?					
C3) conhecimento técnico?					
C4) realização pessoal?					
C5) realização como instrumentista/músico?					

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Em termos de criatividade, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
A1) da melodia livre?						X
A2) do canto gregoriano?						X
A3) do contraponto?						
B) Em termos de expressão pessoal, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
B1) da melodia livre?		X				
B2) do canto gregoriano?		X				
B3) do contraponto?						
C) Em termos de conhecimento técnico, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
C1) da melodia livre?				X		
C2) do canto gregoriano?				X		
C3) do contraponto?						

3. Avaliação da melodia livre.

3.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Pelo professor:

<u>Dificuldade no compasso</u>	<u>Ajuda na escrita</u>
<u>Destreza em transmitir a mensagem do obra</u>	<u>Esclarecedor de dúvidas</u>
<u>Fluente nas ideias</u>	<u>Não interferiu nas ideias</u>

3.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

Obra bem estruturada, dividida por diferentes momentos bem diferenciados que retomam uma parte atribulada.

4. Avaliação do canto gregoriano.

4.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Pelo professor:

<u>Dificuldade na escrita</u>	<u>Ajuda na escrita</u>
<u>Destreza na composição</u>	<u>Esclarecedor de dúvidas</u>
<u>Fluente nas ideias</u>	<u>Não interferiu nas ideias</u>

4.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

Obra diferenciada segundo a letra, sendo a parte principal/importante da letra ~~expressa~~ enaltada musicalmente (uso de notas agudas).

5. Avaliação do contraponto.

5.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Pelo professor:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

5.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

6. Realiza uma avaliação geral aos trabalhos dos teus colegas.

Achei os trabalhos dos meus colegas muito criativos e bem estruturados.

Embora alguns fossem demasiado monótonos, ~~esta~~ no geral, gostei.

Todos tinham como objetivo transmitir algo e acho que conseguiram realizá-lo com sucesso, o que tornou as obras interessantíssimas.

7. Realiza uma avaliação ao trabalho do professor.

O professor estava sempre predisposto a ajudar mas sem nos dar respostas concretas, ou seja, sem dizer algo para ~~nos~~ escrevermos para ~~nos~~ e nós, alunos, formamos os outros da mesma.

Foi uma grande ajuda ~~na~~ durante a composição pois esclarecia-nos na escrita, tanto no compasso, tonalidade, ritmos... e, como nos intervalos que podíamos ou não usar, ~~como~~ como por exemplo, no canto queríamos.



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação do Projeto de Composição

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo avaliar as práticas e resultados do projeto de composição inserido ao longo do 2º semestre da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Alerto para a importância da resposta sincera, de forma a assegurar uma avaliação o mais próxima possível da realidade. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Daniela de Jesus Machado Lopes

Idade: 16

Instrumento: violino

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância que atribuis à composição da melodia livre em termos de...					
A1) criatividade?					X
A2) expressão pessoal?				X	
A3) conhecimento técnico?				X	
A4) realização pessoal?				X	
A5) realização como instrumentista/músico?					X
B) Qual a importância que atribuis à composição do canto gregoriano em termos de...					
B1) criatividade?				X	
B2) expressão pessoal?			X		
B3) conhecimento técnico?				X	
B4) realização pessoal?			X		
B5) realização como instrumentista/músico?				X	
C) Qual a importância que atribuis à composição do contraponto em termos de...					
C1) criatividade?					X
C2) expressão pessoal?				X	
C3) conhecimento técnico?					X
C4) realização pessoal?				X	
C5) realização como instrumentista/músico?					X

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Em termos de criatividade, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
A1) da melodia livre?					X	
A2) do canto gregoriano?			X	X		
A3) do contraponto?					X	
B) Em termos de expressão pessoal, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
B1) da melodia livre?					X	
B2) do canto gregoriano?			X			
B3) do contraponto?				X		
C) Em termos de conhecimento técnico, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
C1) da melodia livre?				X		
C2) do canto gregoriano?				X		
C3) do contraponto?					X	

3. Avaliação da melodia livre.

3.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Pelo professor:

Tive maior predisposição para escolher. Acho que o professor não teve grande o ritmo que iria fazer. Tive maior dificuldade. Mostrou boa predisposição durante a dificuldade em escolher qual o compasso a composição da melodia. Acho que que usaria. Tive maior facilidade na escolha da linha melódica. Tive facilidade em compreender a minha ideia.

3.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

Consegui seguir a linha melódica que tinha previsto, e o resultado final da minha melodia ficou do meu agrado.

4. Avaliação do canto gregoriano.

4.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Pelo professor:

Tive maior facilidade em escolher. Acho que o que causa maior dificuldade o modo Gregoriano. Talvez tenha sido mais dificuldade na parte de dar saltos e depois ter os que compensar. Tive maior facilidade em ajudar-me a escolher. Tive maior predisposição na colocação da letra. Sempre predisposto.

4.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

Acabei por ficar um pouco mais do que eu pensava, acho que as palavras se enquadravam bem em cada ritmo e em geral gostei de como o canto ficou composto.

5. Avaliação do contraponto.

5.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Pelo professor:

Senti mais dificuldade em não poder haver os acordes incompletos. Acho que o professor teve sempre predisposição para nos ajudar nos pontos; Tive maior predisposição na maneira de ver como suavam os acordes. Tive maior facilidade em construir os acordes. Não senti dificuldades ao ajudar-nos; Não senti dificuldades em perceber as nossas ideias.

5.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

O resultado final acabou por ficar do meu agrado e gostei de ouvir a linha melódica que tínhamos previsto.

6. Realiza uma avaliação geral aos trabalhos dos teus colegas.

A minha avaliação geral em relação aos trabalhos dos meus colegas é que estavam todos muito bons, em geral conseguiram a linha melódica que cada um tinha definido.

Tiveram todos uma boa criatividade e na maioria todos conseguiram explicar a história que definiram para o papel depois cada um para o seu instrumento.

Gostei de como estavam construídos os cantos gregorianos de todos, uns mais simples e outros mais complexos e também gostei muito de ouvir os contrapontos, pois acho que a melodia que eles formaram enquadrou-se bem a cada instrumento e depois todos juntos soava ainda melhor.

7. Realiza uma avaliação ao trabalho do professor.

Na minha opinião em relação à avaliação ao trabalho do professor acho que foi bom, conseguiu-se explicar bem quando tinha alguma coisa para explicar, esteve sempre disposto a ajudar quando sempre que precisávamos. Acho que o professor tem um bom método de ensino.



Avaliação do Projeto de Composição

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo avaliar as práticas e resultados do projeto de composição inserido ao longo do 2º semestre da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Alerto para a importância da resposta sincera, de forma a assegurar uma avaliação o mais próxima possível da realidade. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Miguel Almeida Pereira

Idade: 15

Instrumento: Baixo (elétrico)

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância que atribuis à composição da melodia livre em termos de...					
A1) criatividade?					X
A2) expressão pessoal?				X	
A3) conhecimento técnico?				X	
A4) realização pessoal?				X	
A5) realização como instrumentista/músico?				X	
B) Qual a importância que atribuis à composição do canto gregoriano em termos de...					
B1) criatividade?				X	
B2) expressão pessoal?			X		
B3) conhecimento técnico?				X	
B4) realização pessoal?				X	
B5) realização como instrumentista/músico?				X	
C) Qual a importância que atribuis à composição do contraponto em termos de...					
C1) criatividade?			X		
C2) expressão pessoal?			X		
C3) conhecimento técnico?				X	
C4) realização pessoal?			X		
C5) realização como instrumentista/músico?				X	

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Em termos de criatividade, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
A1) da melodia livre?						X
A2) do canto gregoriano?					X	
A3) do contraponto?				X		
B) Em termos de expressão pessoal, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
B1) da melodia livre?						X
B2) do canto gregoriano?					X	
B3) do contraponto?				X		
C) Em termos de conhecimento técnico, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
C1) da melodia livre?						X
C2) do canto gregoriano?			X			
C3) do contraponto?				X		

3. Avaliação da melodia livre.

3.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Ter continuado a trabalhar dia no trabalho e horas de trabalho para lá para o papel.

Pelo professor:

Ajudar na busca por inspiração.

3.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

O trabalho final enquadra-se na proposta que tinha para o mesmo, e que me deixou bastante satisfeito com o resultado.

4. Avaliação do canto gregoriano.

4.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Ter tido na prática para ver como saía.

Pelo professor:

Ter ajudado com a parte teórica, nomeadamente os modos.

4.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da ~~melodia livre~~:

Fiquei satisfeito com resultado, no entanto, senti que tinha espaço para melhorar um pouco mais.
↳ podia ter - lá

5. Avaliação do contraponto.

5.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Focar-me em diferentes aspetos individualmente.

Pelo professor:

Guiar-me pela sequência de aspetos em que me devia focar, equacionando a composição.

5.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da ~~melodia livre~~:

Este foi o (trabalho) trabalho que me deu mais trabalho e não ficou bem do mesmo que queria. Ainda assim, gostei do 3 resultado final.

6. Realiza uma avaliação geral aos trabalhos dos teus colegas.

De forma geral, gostei dos trabalhos dos meus colegas e acho que todos se saíram bem. Penso que onde se saíram melhor foi no canto gregoriano e nas melodias líricas, embora acho que algumas delas estavam de certa forma, incompletas. Quanto ao contra-tenor, acho que estava mesmo bem, mas por outro lado é um pouco mais difícil (na minha opinião) de compor, o que justifica um bocado isso.

7. Realiza uma avaliação ao trabalho do professor.

Quanto ao professor não tenho nada negativo a apontar e apenas tenho a agradecer a dedicação e ajuda com os trabalhos e o projeto.



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Avaliação do Projeto de Composição

Questionário aos alunos

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Caro aluno:

Este questionário tem como objetivo avaliar as práticas e resultados do projeto de composição inserido ao longo do 2º semestre da disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Alerto para a importância da resposta sincera, de forma a assegurar uma avaliação o mais próxima possível da realidade. Como se trata de um questionário que aborda questões de natureza pessoal, não existem respostas certas nem erradas.

Obrigado pela colaboração.

Identificação e Caracterização Pessoal

Nome: Manuel António Sousa Guimarães

Idade: 60

Instrumento: Saxofone

1. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau de importância que atribuis aos seguintes parâmetros.

	Não Sei	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
A) Qual a importância que atribuis à composição da melodia livre em termos de...					
A1) criatividade?					X
A2) expressão pessoal?					X
A3) conhecimento técnico?					X
A4) realização pessoal?					X
A5) realização como instrumentista/músico?					X
B) Qual a importância que atribuis à composição do canto gregoriano em termos de...					
B1) criatividade?					X
B2) expressão pessoal?					X
B3) conhecimento técnico?					X
B4) realização pessoal?					X
B5) realização como instrumentista/músico?					X
C) Qual a importância que atribuis à composição do contraponto em termos de...					
C1) criatividade?					X
C2) expressão pessoal?					X
C3) conhecimento técnico?					X
C4) realização pessoal?					X
C5) realização como instrumentista/músico?					X

2. Assinalando com uma cruz (X), indica o grau da tua predisposição para as seguintes questões (1 = menos predisposto; 6 = mais predisposto).

	1	2	3	4	5	6
A) Em termos de criatividade, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
A1) da melodia livre?						X
A2) do canto gregoriano?						X
A3) do contraponto?					X	
B) Em termos de expressão pessoal, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
B1) da melodia livre?						X
B2) do canto gregoriano?						X
B3) do contraponto?					X	
C) Em termos de conhecimento técnico, qual o grau da tua predisposição aquando a composição...						
C1) da melodia livre?						X
C2) do canto gregoriano?					X	
C3) do contraponto?					X	

3. Avaliação da melodia livre.

3.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

relativa facilidade
compor com emoção
ler a melodia

Pelo professor:

Conhecimento técnico perfeito
sempre disponível para ajudar
liberdade na composição

3.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

Consegui expressar as minhas
emoções

4. Avaliação do canto gregoriano.

4.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Maior dificuldade
compor com emoção de ipse
Melodia mais difícil

Pelo professor:

Bom conhecimento
Ajuda sempre pronta
Total liberdade na construção

4.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

Consegui sentir a forma do
centus firmus.

5. Avaliação do contraponto.

5.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc):

Por ti:

Difícil
Articulação das 3 vozes
Difícil encontrar melodia

Pelo professor:

Bom conhecimento
atento e disponível
liberdade na composição

5.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:

Este trabalho foi mais difícil, pois encontrar
a conjugação da harmonia e melodia não
foi fácil.

6. Realiza uma avaliação geral aos trabalhos dos teus colegas.

De um modo geral, com a aprendizagem transmitida pelo professor, os meus colegas conseguiram compor excelentes peças.

7. Realiza uma avaliação ao trabalho do professor.

O trabalho do professor foi excelente a todos os níveis, sempre atento, sempre disponível, perfeito domínio de todas as matérias lecionadas.

ANEXO 10:

Tabela 6: Respostas do questionário final aos alunos (Avaliação do projeto de composição)

Questões	Sub questões	Respondentes					
		Ana Torres	Ângela Silva	Catarina Pires	Daniela Lopes	José Pereira	Manuel Guimarães
1A. Qual a importância que atribuis à composição da melodia livre em termos de:	criatividade?	Importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante
	expressão pessoal?	Importante	Muito importante	Importante	Importante	Importante	Muito importante
	conhecimento técnico?	Muito importante	Importante	Pouco importante	Importante	Importante	Muito importante
	realização pessoal?	Importante	Muito importante	Importante	Importante	Importante	Muito importante
	realização como instrumentista/músico?	Importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante
1B. Qual a importância que atribuis à composição do canto gregoriano em termos de:	criatividade?	Importante	Importante	Muito importante	Importante	Importante	Muito importante
	expressão pessoal?	Muito importante	Pouco importante	Nada importante	Pouco importante	Pouco importante	Muito importante
	conhecimento técnico?	Muito importante	Importante	Importante	Importante	Importante	Muito importante
	realização pessoal?	Importante	Pouco importante	Pouco importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
	realização como instrumentista/músico?	Importante	Pouco importante	Muito importante	Importante	Importante	Muito importante
1C. Qual a importância que atribuis à composição do contraponto em termos de:	criatividade?	Importante	Importante	N/R	Muito importante	Pouco importante	Muito importante
	expressão pessoal?	Importante	Importante	N/R	Importante	Pouco importante	Muito importante
	conhecimento técnico?	Muito importante	Muito importante	N/R	Muito importante	Importante	Muito importante
	realização pessoal?	Importante	Importante	N/R	Importante	Pouco importante	Muito importante
	realização como instrumentista/músico?	Importante	Importante	N/R	Muito importante	Importante	Muito importante
2A. Em termos de criatividade, qual o grau da tua predisposição aquando a composição:	da melodia livre?	2	5	6	5	6	6
	do canto gregoriano?	1	4	6	4	5	6
	do contraponto?	3	6	N/R	5	4	5

2B. Em termos de expressão pessoal, qual o grau da tua predisposição aquando a composição:	criação de histórias.	2	6	2	5	6	6
	criação de poemas.	1	4	2	3	5	6
	pintar ou desenhar.	3	5	N/R	4	4	5
2C. Em termos de conhecimento técnico, qual o grau da tua predisposição aquando a composição:	idade média.	2	5	4	4	6	6
	renascimento.	1	4	4	4	3	6
	canto gregoriano.	3	6	N/R	5	4	5
3. Avaliação da melodia livre.	3.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc) por ti:	- dificuldades na composição - pouca predisposição	- sequência de ideias - foi o mais desafiante - é o que demonstra mais expressividade	- dificuldade no compasso - destreza em transmitir a mensagem da obra - fluente nas ideias	- tive maior predisposição para escolher o ritmo que iria fazer - tive maior dificuldade em escolher qual o compasso que usaria - tive maior facilidade na escolha da linha melódica	- ter construído a melodia no baixo e apenas depois passa-la para o papel	- relativa facilidade - compor com emoção - ler a melodia
	3.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc) pelo professor:	- bom entendedor das ideias - ajudou bastante - atencioso com todos os alunos	- ajudou-me a fluir as ideias - por vezes mostrou-me que mais do que um caminho - ajudou em todas as dificuldades	- ajuda na escrita - esclarecedor de dúvidas - não interferiu nas ideias	- acho que o professor não teve grande dificuldade - mostrou boa predisposição durante a composição da melodia - acho que teve facilidade em compreender a minha ideia	- ajuda na busca por inspiração	- conhecimento técnico perfeito - sempre disponível para ajudar - liberdade na composição
	3.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:	No final a melodia livre alcançou o objetivo principal, graças à ajuda do professor e ao trabalho mútuo desenvolvido.	Amei ver a minha melodia livre está bem construída com princípio meio e fim.	Obra bem estruturada, dividida por diferentes momentos bem diferenciados que retratam um passeio atribulado.	Consegui seguir a linha melódica que tinha previsto, e o resultado final da melodia ficou do meu agrado.	O trabalho final enquadra-se na proposta que tinha para o mesmo, o que me deixou bastante satisfeito com o resultado.	Consegui expressar as minhas emoções

4. Avaliação do canto gregoriano.	4.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc) por ti:	<ul style="list-style-type: none"> - muitas dificuldades - muita pouca predisposição 	<ul style="list-style-type: none"> - foi o que menos cativou - o mais difícil de colocar intenção pessoal - o que tinha menor predisposição 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade na escrita - destreza na composição - fluente nas ideias 	<ul style="list-style-type: none"> - tive maior facilidade em escolher o modo gregoriano - talvez tenha tido mais dificuldade na parte de dar saltos e depois tê-los que compensar - tive maior predisposição na colocação da letra 	<ul style="list-style-type: none"> - ter tocado no piano para ver como soava 	<ul style="list-style-type: none"> - maior dificuldade - compor com emoção da época - melodia mais difícil
	4.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc) pelo professor:	<ul style="list-style-type: none"> - bom entendedor - ajudou bastante - muito empenhado 	<ul style="list-style-type: none"> - estava sempre a perguntar pelo nosso trabalho - ajudou sempre 	<ul style="list-style-type: none"> - ajuda na escrita - esclarecedor de dúvidas - não interferiu nas ideias 	<ul style="list-style-type: none"> - acho que o que criou maior dificuldade foi em como dividir as frases pelos compassos - teve mais facilidade em ajudar-me a escolher onde eu devia de colocar os saltos - teve sempre predisposto 	<ul style="list-style-type: none"> - ter ajudado com a parte teórica, nomeadament e os modos 	<ul style="list-style-type: none"> - bom conhecimento - ajuda sempre pronta - total liberdade na construção
	4.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:	Apesar das dificuldades o resultado final foi bom.	O meu canto gregoriano foi o que me despertou menos interesse e por isso o mais difícil de fazer.	Obra diferenciada segundo a letra, sendo a parte principal/imp ortante da letra enaltecida musicalmente (uso de notas agudas) .	Acabou por ficar um pouco mais do que eu pensava, acho que as palavras se enquadravam bem em cada ritmo e em geral gostei de como o canto ficou composto.	Fiquei satisfeito com o resultado, no entanto, senti que podia tê-la melhorado um pouco mais.	Consegui sentir a forma do cantus firmus.
5. Avaliação do contraponto	5.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc) por ti:	<ul style="list-style-type: none"> - poucas dificuldades - mais predisposição - mais empenho 	<ul style="list-style-type: none"> - despertou mais interesse - foi o que mais contribuiu a nível de conhecimento - ajudou no trabalho de equipa 	N/R	<ul style="list-style-type: none"> - senti mais dificuldade em não poder haver 2 acordes incompletos juntos - tive maior predisposição na maneira de ver como soavam os acordes - tive maior facilidade em construir os acordes 	<ul style="list-style-type: none"> - focar-me em diferentes aspetos isoladamente 	<ul style="list-style-type: none"> - difícil - articulação das 3 vezes - difícil encontrar melodia

	<p>5.1. Enumera 3 pontos que julgues mais pertinentes na forma como aconteceu o trabalho de composição (destrezas, dificuldades, predisposição, etc) pelo professor:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ajudou nas dificuldades - atencioso com todos - explicou muito bem 	<ul style="list-style-type: none"> - ajudou na resolução de problemas - ajudou a adquirir os conhecimentos necessários 	<p>N/R</p>	<ul style="list-style-type: none"> - acho que o professor teve sempre predisposição para nos ajudar - não senti grandes dificuldades ao ajudar-nos - teve facilidade em perceber as nossas ideias 	<ul style="list-style-type: none"> - guiar-me pela sequência de aspetos em que me deveria focar, aquando da composição 	<ul style="list-style-type: none"> - bom conhecimento - atento e disponível - liberdade na composição
	<p>5.2. Faz uma reflexão concisa sobre o resultado final da melodia livre:</p>	<p>O resultado do contraponto foi fantástico.</p>	<p>O que mais gostei de compor foi o contraponto pois exigia mais conhecimento técnico.</p>	<p>N/R</p>	<p>O resultado final acabou por ficar do meu agrado e gostei de ouvir a linha melódica que tínhamos previsto.</p>	<p>Este foi o trabalho que menos me satisfez e não ficou bem dentro daquilo que queria. Ainda assim, gostei do resultado final.</p>	<p>Este trabalho foi mais difícil, pois encontrar a conjugação da harmonia e melodia não foi fácil.</p>

ANEXO 11: Autorizações das gravações áudio e vídeo dos alunos



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Autorização

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Este documento está inserido no projeto de intervenção a ser implementado durante o ano letivo de 2016/2017 na turma Livre, à disciplina de Análise e Técnicas de Composição da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense. Serve este documento como comprovativo de autorização da realização de gravações áudio e/ou vídeo durante as aulas, com o único intuito de servir de recolha de dados (diário de bordo) para a monitorização do projeto de intervenção anteriormente referido.

Obrigado pela compreensão.

Eu, Helmira Maria da Fonseca Alves, portador do cartão de cidadão n.º 10188567 9243 autorizo a gravação de áudio e/ou vídeo do meu educando, Ana Cláudia Alves Torres, com o propósito de servir como recolha de dados para a monitorização do projeto de intervenção “*O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas – experiência com uma turma de 1º ano de análise e técnicas de composição*”.

Ass.: Helmira Alves Data: / /

Obrigado pela compreensão,
Cláudio Rocha Moreira



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Autorização

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Este documento está inserido no projeto de intervenção a ser implementado durante o ano letivo de 2016/2017 na turma Livre, à disciplina de Análise e Técnicas de Composição da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense. Serve este documento como comprovativo de autorização da realização de gravações áudio e/ou vídeo durante as aulas, com o único intuito de servir de recolha de dados (diário de bordo) para a monitorização do projeto de intervenção anteriormente referido.

Obrigado pela compreensão.

Eu, Ângelo Pedro Araújo Medeiros de Silva, portador do cartão de cidadão n.º 3076142, autorizo a gravação de áudio e/ou vídeo com o único propósito de servir como recolha de dados para a monitorização do projeto de intervenção “*O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas – experiência com uma turma de 1º ano de análise e técnicas de composição*”.

Ass.: Ângelo Livre Data: 07/03/2017

Obrigado pela compreensão,
Cláudio Rocha Moreira



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Autorização

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Este documento está inserido no projeto de intervenção a ser implementado durante o ano letivo de 2016/2017 na turma Livre, à disciplina de Análise e Técnicas de Composição da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense. Serve este documento como comprovativo de autorização da realização de gravações áudio e/ou vídeo durante as aulas, com o único intuito de servir de recolha de dados (diário de bordo) para a monitorização do projeto de intervenção anteriormente referido.

Obrigado pela compreensão.

Eu, Patricia Carla Monteiro Ilarado, portador do cartão de cidadão n.º 11679890, autorizo a gravação de áudio e/ou vídeo do meu educando, Daniela de Jesus Ilarado Lopes, com o propósito de servir como recolha de dados para a monitorização do projeto de intervenção “*O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas – experiência com uma turma de 1º ano de análise e técnicas de composição*”.

Ass.: Patricia Carla Monteiro Ilarado Data: 24/06/2017

Obrigado pela compreensão,
Cláudio Rocha Moreira



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Autorização

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Este documento está inserido no projeto de intervenção a ser implementado durante o ano letivo de 2016/2017 na turma Livre, à disciplina de Análise e Técnicas de Composição da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense. Serve este documento como comprovativo de autorização da realização de gravações áudio e/ou vídeo durante as aulas, com o único intuito de servir de recolha de dados (diário de bordo) para a monitorização do projeto de intervenção anteriormente referido.

Obrigado pela compreensão.

Eu, Luís Manuel Luís Correia, portador do cartão de cidadão n.º 02151017, autorizo a gravação de áudio e/ou vídeo do meu educando, Luís Manuel Luís Correia, com o propósito de servir como recolha de dados para a monitorização do projeto de intervenção “*O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas – experiência com uma turma de 1º ano de análise e técnicas de composição*”.

Ass.: Luís Manuel Luís Correia Data: 24/06/2017

Obrigado pela compreensão,
Cláudio Rocha Moreira



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Autorização

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Este documento está inserido no projeto de intervenção a ser implementado durante o ano letivo de 2016/2017 na turma Livre, à disciplina de Análise e Técnicas de Composição da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense. Serve este documento como comprovativo de autorização da realização de gravações áudio e/ou vídeo durante as aulas, com o único intuito de servir de recolha de dados (diário de bordo) para a monitorização do projeto de intervenção anteriormente referido.

Obrigado pela compreensão.

Eu, Elisabete Maria Guimarães de Almeida, portador do cartão de cidadão n.º 10413574, autorizo a gravação de áudio e/ou vídeo do meu educando, José Miguel Almeida Penela, com o propósito de servir como recolha de dados para a monitorização do projeto de intervenção “*O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas – experiência com uma turma de 1º ano de análise e técnicas de composição*”.

Ass.: Elisabete Almeida Data: 25/06/2017

Obrigado pela compreensão,
Cláudio Rocha Moreira



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Escola das Artes

Autorização

Instituição: Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Turma: Livre

Orientador científico: Nuno Caçote

Mestrando: Cláudio Rocha Moreira

Este documento está inserido no projeto de intervenção a ser implementado durante o ano letivo de 2016/2017 na turma Livre, à disciplina de Análise e Técnicas de Composição da Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense. Serve este documento como comprovativo de autorização da realização de gravações áudio e/ou vídeo durante as aulas, com o único intuito de servir de recolha de dados (diário de bordo) para a monitorização do projeto de intervenção anteriormente referido.

Obrigado pela compreensão.

Eu, Manuel António José Guimarães, portador do cartão de cidadão n.º 5972783, autorizo a gravação de áudio e/ou vídeo com o único propósito de servir como recolha de dados para a monitorização do projeto de intervenção *“O papel da criatividade em trabalhos composicionais com regras estritas – experiência com uma turma de 1º ano de análise e técnicas de composição”*.

Ass.: _____

Data: 21/02/2017

**Obrigado pela compreensão,
Cláudio Rocha Moreira**

ANEXO 12: Melodias Livres compostas pelos alunos

Flauta

The Mess

Ana Cláudia Alves

5

9

13

17

21

25

Trompete

Apagão

Ângela Silva

mf *f* *p*

f *subito p* *f* *ff*

rall. *p*

Saxofone Tenor

Incerto

Catarina Pires

♩ = 70

mf

3

f

♩ = 80

6

mf

rit.

♩ = 55

9

mp

11

3

Violino

Mudanças de Humor

Daniela Lopes

Adagietto

p *mf*

Moderato

f *f*

mf *f*

Baixo

Nas Montanhas da Loucura

José Pereira

5

9

13

17

21

25

29

33

37 *rit.*

41

45

Saxofone Alto

O Cone

Manuel Guimarães

$\text{♩} = 80$

p *mf* *p* *mf* *rit.* //

5 *p* *mf* *p* *mf* *p* *mf* *rit.* //

9 *a tempo* *mf* *rit.* *a tempo*

13 *rit.* *a tempo*

17 *f* *mf*

21 *p* *mf* *p* *mf* *mf* *rit.* //

25 *p* *mf* *p* *f*

29 *a tempo* *p* *mf* *p* *mf* *f*

33 *mf*

37 *rall.* *molto rall.*

ANEXO 13: Canto Gregoriano compostos pelos alunos

Panis Angélicus

Canto Gregoriano

Ana Cláudia Alves

II

Pa - nis An - gé - li - cus Fit Pa - nis ho - mi-num

Dot Pa - nis coe - li - cus Fi - gu - ris - ter - mi - num

The image shows two staves of Gregorian chant notation. The first staff is labeled 'II' and contains the lyrics 'Pa - nis An - gé - li - cus Fit Pa - nis ho - mi-num'. The second staff contains the lyrics 'Dot Pa - nis coe - li - cus Fi - gu - ris - ter - mi - num'. The notation consists of a single melodic line on a four-line staff with a treble clef. The notes are mostly quarter and eighth notes, with some rests. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables that span across multiple notes.

Gloria

Canto Gregoriano

Ângela Silva

VIII

Glo - - - ri-a Pa - - tri, et Fi - - li - o,
et Spi - ri - tu San-cto. Sic - ut e - rat in prin - ci - pi - o,
et nunc - et sem - per, et in sae - cu - lo - rum.
A - - men.

O Sapiaentia

Canto Gregoriano

Catarina Pires

VII

O _____ Sa - pi - en - ti - a quæ ex o - re Al - ti - ssi - mi pro - dis - ti,
a - ttin - gens a _____ fin - ne us - que ad fi - nem,
for - ti - ter sua - vi - ter dis - po - nens _____ Om - ni - a:
Ve - ni ad _____ do - cen - dum nos _____ vi - em pru - den - ti - ae.

O Emmanuel

Canto Gregoriano

Daniela Lopes

VII

O Em - ma - nu - el, Rex et le - gi fer - nos - ter,
ex - pec - ta - tia gen - ti - um, et Sal - va - dor ea - rum:
Ve - ni ad sal - van - dum nos, Do - mi - ne De - us nos - ter.

The image shows three staves of Gregorian chant notation. The first staff begins with a Roman numeral 'VII' and a treble clef with a one-flat key signature. The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are: 'O Em - ma - nu - el, Rex et le - gi fer - nos - ter,'. The second staff continues the melody with similar note values. The lyrics are: 'ex - pec - ta - tia gen - ti - um, et Sal - va - dor ea - rum:'. The third staff concludes the phrase with a double bar line. The lyrics are: 'Ve - ni ad sal - van - dum nos, Do - mi - ne De - us nos - ter.'

O Oriens

Canto Gregoriano

José Pereira

I

O O - ri - ens, splen - dor - lu - cis
ae - ter - nae, et - sol ju - sti - ti - tae:
ve - ni et il - lu - mi - na
se - den - tes in te - ne - bris et um - bra mor - tis

Totus Tuus

Canto Gregoriano

Manuel Guimarães

III

Ma - ri - a, Ma - ri - a!

To - tus Tu - us sum, Ma - ri - a

Ma - ter nos - tri re - dem - pto - ris

Vir - go Dei, vir - go pi - a

Ma - ter mun - di sal - va - to - ris

ANEXO 14: Contraponto composto pelos alunos

Score

Kamui

Ana Cláudia Alves

Daniela Lopes

José Pereira

Musical score for Flute (C.F.), Violin, and Double Bass. The score is in 4/4 time and consists of eight measures. The Flute (C.F.) and Violin parts are in the treble clef, and the Double Bass part is in the bass clef. The notes are as follows:

Measure	Flute (C.F.)	Violin	Double Bass
1	G4	G4	G2
2	A4	A4	A2
3	B4	B4	B2
4	C5	C5	C3
5	B4	B4	B2
6	A4	A4	A2
7	G4	G4	G2
8	F#4	F#4	F#2

Musical score for Flute (Fl.), Violin (Vln.), and Double Bass (D.B.). The score is in 4/4 time and consists of eight measures. The Flute and Violin parts are in the treble clef, and the Double Bass part is in the bass clef. The notes are as follows:

Measure	Fl.	Vln.	D.B.
1	G4	G4	G2
2	A4	A4	A2
3	B4	B4	B2
4	C5	C5	C3
5	B4	B4	B2
6	A4	A4	A2
7	G4	G4	G2
8	F#4	F#4	F#2

Score

Canções com história

Ângela Silva
Manuel Guimarães

Alto Sax

Trumpet in B \flat

Double Bass (C.F.)

Detailed description: This musical score is for three instruments: Alto Saxophone, Trumpet in B-flat, and Double Bass (C.F.). The music is in 4/4 time. The Alto Sax and Trumpet parts play a sequence of whole notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The Double Bass part plays a sequence of whole notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2.


A. Sx.

B \flat Tpt.

D.B.

Detailed description: This musical score is for three instruments: Alto Saxophone (A. Sx.), Trumpet in B-flat (B \flat Tpt.), and Double Bass (D.B.). The music is in 4/4 time. The A. Sx. part plays a sequence of whole notes: G4, A4, B4, C5, D5, C5, B4, A4. The B \flat Tpt. part plays a sequence of whole notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The D.B. part plays a sequence of whole notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2.

ANEXO 15: Cartaz do concerto final dos alunos inseridos no projeto de intervenção


Academia de Música da
Sociedade Filarmónica Vizelense

Neo Ensemble


Cantus Gregorianus
Contrapunctus
Música Programática
Música Incidental

ANTIQUA ECCLESIA, OCVLIS CALIDARVM
IGREJA VELHA, CALDAS DE VIZELA

XXIV . VI . MMXVII
24 JUNHO 2017

VESPERAE
21H30

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DGEstE DSRN
Direção de Serviços à Região Norte

 **GOVERNO DE PORTUGAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

ANEXO 16: Programa do concerto final dos alunos inseridos no projeto de intervenção

O Oriens: O Oriens splendor lucis aeternae, et sol justitiae. Veni et illumina sedentes in tenebris et umbra mortis. (*Antifonas do Ó*)

Canções com história: Retalho de uma canção popular que transmite emoções fortes. Esta canção popular, escondida na harmonia do grupo, é o fio condutor da obra (cantus firmus).

Ķamui: Esta obra é um Cantus Firmus do tema principal do personagem Obito Uchiha da série animada japonesa *Naruto*. O título da mesma remete para os poderes divinos de teletransporte e intangibilidade associados à personagem.

Sicut Cervus: Do Salmo 41:2, aqui num arranjo unicamente instrumental. Dos motetos mais conhecidos de Palestrina, com um conteúdo profundamente imitativo, onde as dissonâncias assumem uma importância no fluxo melódico das vozes.

Canzona per Sonare No.4: Obra a 4 vozes, aqui num arranjo desdobrado. Escrita tipicamente instrumental com reminiscências da escrita das antifonas estereofónicas, com um conteúdo imitativo como base do desenvolvimento polifónico.

O Cone: Inserido num trilho florestal, este cone que se circula no seu interior deixou o autor extasiado. Esta obra pretende exprimir as sensações sobre este retalho da natureza.

Mudanças de humor: Através desta peça a autora pretende mostrar os diferentes tipos de humor de uma pessoa, desde a tristeza até ao seu limite de felicidade.

Apagão: Após várias tentativas para fazer aparecer a luz, acaba por haver uma rendição (demonstrado por um anti-clímax) e como desfecho final uma acomodação, resultado de várias tentativas falhadas para iluminar.

Incerto: Retrata um passeio atribulado onde uma pessoa experimenta primeiramente uma subida íngreme seguida de uma descoberta na floresta.

The Mess: A obra retrata a confusão da vida humana. A melancolia e a passividade de tudo estar bem, sendo substituída pela movimentação dos problemas que vão surgindo.

Nas Montanhas da Loucura: Esta obra descreve a descoberta de uma cidade alienígena na Antártida por dois exploradores norte-americanos. Inspirada na obra "At the Mountains of Madness" de H. P. Lovecraft.

The Rains of Castamere: Tema pertencente à saga de literatura fantástica *A Song of Ice and Fire* de George R.R. Martin, adaptada em série televisiva como *Game of Thrones*. Escrita melodicamente suspensa e harmonicamente inconclusiva numa figuração rítmica contrária, com uma métrica clara e objetiva.

The Godfather: Tema pertencente ao filme *The Godfather* de Francis Coppola, baseado no romance homónimo de Mario Puzo. Escrita romantizada numa base melódica cromática com influência da música tradicional italiana, numa ambiência quente, apaixonada e dramática.

MÚSICOS

Flauta: Ana Cláudia Alves & Andreia Alves
Saxofone: Catarina Pires & Manuel Guimarães
Trompete: Ângela Silva & Hugo Costa
Violino: Daniela Lopes
Contrabaixo: José Pereira

ORGANIZAÇÃO

Ana Sousa & Cláudio Barruma



COMPOSITORES

Giuseppe Verdi (1813-1901): Compositor italiano. Estudou na Basílica de Santa Maria Maior. Mestre da Capela Giulia e cantor da Capela Sistina. Diretor musical da Basílica de São João de Latrão e da Basílica de Santa Maria Maior. Conhecido por uma escrita em contraponto imitativo franco-flamengo.

Giuseppe Verdi (1813-1901): Músico italiano. Estudou com Orlando di Lasso, e mais tarde com o tio Andrea Gabrieli. Organista principal na Basílica de São Marcos. Conhecido por uma escrita polifónica onde dava primazia às antifonas estereofónicas.

Nino Rota (1918-1979): Compositor italiano. Estudou no Conservatório de Santa Cecilia. Foi pedagogo e diretor do Conservatório de Bari. Como compositor de música para cinema ficou conhecido por vários trabalhos em cooperação com Fellini, Visconti, Coppola e Zeffirelli.

Manuel Guimarães (1957*): Saxofonista vizelense. Em 2008 entrou na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, onde concluiu o 5º Grau do curso básico. Músico da Banda Sociedade Filarmónica Vizelense desde 2010.

Ramin Djawadi (1974*): Compositor germano-iraniano. Estou no Berklee College of Music. Foi recrutado para a Remote Control Productions por Hans Zimmer. Compôs bandas sonoras em filmes e séries de renome mundial, como são o caso de *Game of Thrones* e *Westworld*.

Ângela Silva (1999*): Trompetista vizelense. Em 2009 entrou na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, onde concluiu o 9º Ano do curso básico. Músicista da Banda Sociedade Filarmónica Vizelense desde 2012.

Catarina Pires (2001*): Saxofonista vizelense. Em 2011 entrou na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, onde concluiu o 9º Ano do curso



Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense

NEO Ensemble

XXII . VI . MMXXII

24 junho 2017

Vesperae
21h30

Antiga Ecclesia, Oculis Calidarum
Igreja Velha, Caldas de Vizela

básico. Músicista da Banda Sociedade Filarmónica Vizelense desde 2014.

Daniela Lopes (2001*): Violinista vizelense. Em 2011 entrou na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense na classe de viola d'arco. Mais tarde mudou para violino, tendo concluído o 9º Ano do curso básico.

José Pereira (2001*): Contrabaixista vizelense. Em 2011 entrou na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, onde concluiu o 9º Ano do curso básico. Baixista da banda indie vizelense *What If*.

Ana Cláudia Alves (2001*): Flautista vizelense. Em 2011 entrou na Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense, onde concluiu o 9º Ano do curso básico.

OBRAS

Totus Tuus: Totus tuus sum, Maria, Mater nostri Redemptoris, Virgo Dei, Virgo pia, Mater mundi Salvatoris. (*Mote Mariano*)

Gloria: Gloria Patri, et Filio, et Spiritui sancto. Sicut erat in principio, et nunc, et semper et in saecula saeculorum, Amen. (*Jaculatoria Católica*)

O Emmanuel: Rex et legifer noster, expectatio gentium, et Salvador earum: Veni ad salvandum nos, Domine Deus noster. (*Antifonas do Ó*)

Panis Angélicus: Panis Angélicus, Fit panis hominum, Dat panis caelicus figuris terminum. (*Hino Eucarístico*)

O Sapientia: O Sapientia quae ex ore Altissimi prodisti, attingens a fine usque ad finem, fortiter suaviter disponens omnia: Veni ad docendum nos viam prudentiae. (*Antifonas do Ó*)

Cantus Gregorianus

Totus Tuus	M. Guimarães
Gloria	Â. Silva
O Emmanuel	D. Lopes
Panis Angélicus	A. C. Alves
O Sapientia	C. Pires
O Oriens	J. Pereira

Contrapunctus

Canções com história	Â. Silva & M. Guimarães
Ķamui	A. C. Alves & D. Lopes & J. Pereira
Sicut Cervus	G. P. da Palestrina
Canzona per Sonare No.4	G. Gabrieli

Música Programática

O Cone	M. Guimarães
Apagão	Â. Silva
Mudanças de humor	D. Lopes
The Mess	A. C. Alves
Incerto	C. Pires
Nas Montanhas da Loucura	J. Pereira

Música Incidental

The Rains of Castamere	R. Djawadi
The Godfather	N. Rota