



Departamento de *Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*

TESIS DOCTORAL / TESE DE DOUTORAMENTO

---

**LA ESTÉTICA CONTEMPORÁNEA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL NIÑO. Una Investigación-Acción sobre la Actualidad de la Música Erudita en Contextos Artístico-Pedagógicos.**

---

**A ESTÉTICA CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO MUSICAL DA CRIANÇA. Uma Investigação-Acção sobre a Actualidade da Música Erudita em Contextos Artístico-Pedagógicos.**

---

Susana Maria Maia Porto

2013

**Conformidad del Director:**

**Fdo: Doctor D. Francisco Rodilla León**



## RESUMO

O presente estudo almeja contribuir para a investigação educacional - educação musical da criança - através de uma *investigação-acção* (modelo de Kemmis) sobre a actualidade da música erudita em contextos artístico-pedagógicos. Objectiva-se encontrar modos de actuação que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea no ensino generalista, procurando, para o efeito, abordagens metodológicas na formação inicial de futuros agentes da educação - professores do ensino básico, educadores de infância, educadores artísticos e animadores socioculturais -, estudantes cujo perfil formativo integra a educação artística/cultural e a educação/formação da criança.

Tendo por base as teorias estéticas da aprendizagem musical - *Referencialismo*, *Expressionismo* e *Formalismo* -, pretendeu-se, numa 1.ª fase do estudo, investigar sobre a percepção musical da criança e dos futuros professores/educadores e animadores socioculturais face à música erudita dos séculos XX e XXI, através da observação de actividades de reflexão musical com seis grupos de crianças de Escolas do 1.º Ciclo EB e Jardins de Infância de Portalegre e através da aplicação de inquéritos aos formandos dos cursos de Educação Básica e Animação Sociocultural - estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Na 2.ª e 3.ª fases da *investigação-acção* procurou-se desenvolver estratégias e métodos educacionais em sessões lectivas de diversas unidades curriculares dos cursos em análise, que culminaram com a criação de performances/projectos musicais - 2.ª fase do estudo - e em workshops, liderados pelos futuros professores/educadores, dirigidos a crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com premissas da contemporaneidade - 3.ª fase do estudo.

O estudo concluiu que: a) a criança aceita claramente e entende a música erudita contemporânea; b) é urgente a introdução da referida tipologia musical nos programas curriculares da formação inicial dos cursos em análise; c) a educação musical na actualidade deve abraçar um tipo de ensino instigador, reflexivo - pensar e agir sobre o som - e, conseqüentemente, criativo; d) a música contemporânea e a aplicação das suas premissas, nomeadamente no que concerne à exploração e experimentação sonora, facilitam em larga escala todo um trabalho criativo-musical, permitindo à criança e aos futuros educadores de infância, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, educadores artísticos e animadores socioculturais construir musicalmente de forma eficaz e criativa, sem a necessidade de recorrer a tecnicismos ou especificidades próprias de um tipo de ensino tradicional da música; e) o trabalho performativo e transversal às expressões artísticas favorece a construção e a criação musical, na medida em que a composição sonora resulta do gesto, do movimento corporal, da palavra, da cor, do traço e de imagens visuais; f) quanto mais sólida for a formação dentro de um único sistema (sistema tonal) mais difícil é a aceitação e compreensão de novos modelos estéticos.

**Palavras-chave:** investigação-acção; música erudita contemporânea; educação musical da criança; formação inicial de professores/educadores e animadores socioculturais; ensino musical criativo; estética musical.

## RESUMEN

El presente estudio pretende contribuir para la investigación educacional - educación musical del niño - a través de una *investigación-acción* (modelo de Kemmis) sobre la actualidad de la música erudita en contextos artístico-pedagógicos. Se intentan encontrar modos de actuación que faciliten la inclusión de la música erudita contemporánea en la enseñanza generalista, buscando, para el efecto, planteamientos metodológicos en la formación inicial de futuros agentes de la educación - profesores de educación básica, educadores infantiles, educadores artísticos y animadores socioculturales -, estudiantes cuyo perfil formativo integra la educación artística/cultural y la educación/formación del niño.

Tomando como base las teorías estéticas del aprendizaje musical - *Referencialismo*, *Expresionismo* y *Formalismo* -, se pretendió, en una 1.<sup>a</sup> fase del estudio, investigar sobre la percepción musical del niño y de los futuros profesores/educadores y animadores socioculturales ante la música erudita de los siglos XX y XXI, a través de la observación de actividades de reflexión musical con seis grupos de niños de Escuelas del 1.<sup>o</sup> Ciclo EB y Jardines de Infancia de Portalegre y a través de la aplicación de cuestionarios a los alumnos de las carreras de Educación Básica y Animación Sociocultural - estudiantes de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Portalegre. En la 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> fases de la *investigación-acción* se procuraron desarrollar estrategias y métodos educacionales en sesiones lectivas de diversas unidades curriculares de las carreras en análisis, que culminaron en la creación de performances/proyectos musicales - 2.<sup>a</sup> fase del estudio - y en talleres, liderados por los futuros profesores/educadores, dirigidos a niños de Educación Preescolar y del 1.<sup>o</sup> Ciclo de Educación Básica, de acuerdo con premisas de la contemporaneidad - 3.<sup>a</sup> fase del estudio.

El estudio concluyó que: a) el niño acepta claramente y entiende la música erudita contemporánea; b) es urgente la introducción de la referida tipología musical en los programas curriculares de la formación inicial de las carreras en análisis; c) la educación musical en la actualidad debe abrazar un tipo de enseñanza instigadora, reflexiva - pensar y actuar sobre el sonido - y, consecuentemente, creativa; d) la música contemporánea y la aplicación de sus premisas, concretamente en lo que concierne a la exploración y experimentación sonora, facilitan en larga escala todo un trabajo creativo-musical, permitiendo al niño y a los futuros educadores infantiles, profesores del 1.<sup>o</sup> Ciclo de Educación Básica, educadores artísticos y animadores socioculturales construir musicalmente de forma eficaz y creativa, sin la necesidad de recurrir a tecnicismos o especificidades propias de un tipo de enseñanza tradicional de la música; e) el trabajo performativo y transversal a las expresiones artísticas favorece la construcción y la creación musical, en la medida en que la composición sonora resulta del gesto, del movimiento corporal, de la palabra, del color, del trazo y de imágenes visuales; f) cuanto más sólida es la formación dentro de un único sistema (sistema tonal) más difícil es la aceptación y comprensión de nuevos modelos estéticos.

**Palabras clave:** investigación-acción; música erudita contemporánea; educación musical del niño; formación inicial de profesores/educadores y animadores socioculturales; enseñanza musical creativa; estética musical.



## ABSTRACT

The present study aims to contribute to the educational research - musical education of children - through an *action-research* (Kemmis model) about the contemporary classical music in artistic and pedagogical contexts. Its objectivised to find ways of acting that facilitate the inclusion of contemporary classical music in general education, looking for the effect, methodological approaches in the initial training of future agents of education - basic school teachers, early childhood educators, art educators and sociocultural animators - students whose training profile integrates arts education / cultural and education / training of the child.

Based on the aesthetic theories of musical learning - *Referencialism*, *Expressionism* and *Formalism* - it was intended, in a 1st phase of the study, research on child musical perception and of the future teacher / educator and sociocultural animator face the classical music of 20th and 21st centuries, through the observation of reflection activities with six musical groups of children from 1st Cycle schools EB and Kindergartens of Portalegre and through the application of surveys to graduates of courses in Basic Education and Sociocultural Animation - students of the School of Education, Polytechnic Institute of Portalegre. In the 2nd. and 3rd. phases of *action research* was aimed to develop strategies and educational methods in teaching sessions of various curricular units of the courses under review, which culminated in the creation of performances / musical projects - 2nd. phase of the study - and workshops, led by future teachers / educators, aimed at children of pre-school education and 1st cycle of the basic school, according to assumptions of contemporaneity - 3rd phase of the study.

The study concluded that: a) the child clearly accepts and understands contemporary classical music; b) is urgent the introduction of that type of music in the curriculum of initial training courses under review; c) the music education today must embrace a kind of investigative teaching, reflective - think and act on the sound - and consequently, creative d) contemporary music and application of its assumptions, particularly in relation to the operation and sound experimentation, facilitates in large scale all musical creative work, allowing the child and the future kindergarten teacher, 1st Cycle teacher of Basic Education, art educator and sociocultural animator to be able to construct musically effectively and creatively, without the need to resort to technicalities and specificities of traditional teaching of music; e) the transdisciplinarity and the performative work favours musical construction and the creation, as the sound composition results of the body gesture, the body motion, the word, colour, trace and visual images; f) as much stronger the formation within a single system (tonal system) more difficult is the acceptance and understanding of new aesthetic models.

**Keywords:** action research; contemporary classical music; child's musical education; initial training of teachers / educators and sociocultural animators; creative musical teaching; musical aesthetics.



À minha filha, Laura.



## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Rodilla León, pela confiança que depositou no meu trabalho e nas minhas capacidades, pelos conselhos e orientação.

A toda uma vasta equipa de futuros professores, educadores e animadores socioculturais - formandos dos cursos de Educação Básica, Educação Artística e Animação Sociocultural, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

À promissora artista plástica Patrícia Viegas, aluna do curso de Educação Artística, pelo seu lindo traço no desenho e criação de partituras musicais.

À minha sobrinha Catarina, à minha filha Laura e às restantes 341 crianças (algumas das quais já adolescentes) envolvidas no estudo.

Às instituições de ensino, professores e educadores, que cooperaram/cooperam com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre no sentido de integrar os estudantes em contextos da Educação de Infância e do Ensino Básico.

Aos meus colegas das expressões plástica e dramática, também docentes das Oficinas e Laboratórios - Ana Cravo, Conceição Cordeiro, Luís Calado, Maria João Reis e Rui Cambraia. Reforço os meus sinceros agradecimentos à Ana Cravo e ao Luís Calado que me auxiliaram em momentos-chave da redacção da tese.

À Cordélia Santiño, colega e amiga, pela tradução, para a língua espanhola, de notas introdutórias e conclusões do estudo.

Ao Gonçalo Guedes, amigo de longa data, pela leitura e revisão do código escrito de alguns dos textos da presente tese.

Aos Professores Doutores M<sup>a</sup> Pilar Barrios Manzano (Universidad de Extremadura - Espanha), Susan Young (University of Exeter - Reino Unido) e Eugénia Moura (Escola Superior de Educação de Viana do Castelo - Portugal), pelas cartas de recomendação apresentadas na candidatura à bolsa de investigação PROTEC, bolsa da *Fundação para a Ciência e Tecnologia* - Ministério da Educação e Ciência - que usufruí durante parte do tempo dedicado à presente investigação.

Por último, e não menos importante, aos meus pais, pelo constante encorajamento, apoio e compreensão inestimáveis.



# ÍNDICE

Resumo / Resumen / Abstract

Agradecimentos

**INTRODUÇÃO / INTRODUCCIÓN** 19

## **PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**NOTA INTRODUTÓRIA / NOTA INTRODUCTORIA** 37 / 42

**Capítulo 1- TEORIAS ESTÉTICAS DA APRENDIZAGEM** 47

MUSICAL

1.1- Referencialismo 49

1.2- Formalismo 50

1.3- Expressionismo 52

**Capítulo 2- SOBRE A PERCEPÇÃO MUSICAL NA CRIANÇA** 55

2.1- Significação Musical 57

2.2- Música como Linguagem 62

2.3- Respostas Estéticas aos Estímulos Sonoros 70

2.4- A Educação do Ouvido 74

2.4.1- A Criança e a Reflexão Musical 76

2.4.2- Pedagogia Activa e Audição 82

**Capítulo 3- A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA COMUNICAÇÃO** 93

MUSICAL

3.1- Experimentação e Criatividade 101

3.1.1- A Contemporaneidade do Estético na Educação Musical da Criança 116

3.2- A Imagem Visual e o Som 121

3.2.1- A Criança e a Representação Gráfica do Som 127

<b>Capítulo 4-</b> O BELO MUSICAL E A MÚSICA DO SÉCULO XX	<b>133</b>
4.1- Autenticidade e Intencionalidade	138
4.2- A Arte Musical Contemporânea e o Contexto Educativo	141

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO**

<b>Capítulo 5-</b> METODOLOGIA	<b>147</b>
5.1- FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA	147
5.2- PROBLEMA E OBJECTIVOS	151
5.2.1- Problema	152
5.2.2- Questões de Investigação	152
5.2.3- Objectivos Gerais	154
5.2.4- Objectivos Específicos	154
5.3- MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	155
5.4- PARTICIPANTES	158
5.5 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO ( <i>Fases da Investigação-Acção</i> )	160
5.6- BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESEP E DAS ESCOLAS/JARDINS-DE- INFÂNCIA	165

<b>Capítulo 6-</b> 1.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	<b>169</b>
<b>NOTA INTRODUTÓRIA/ NOTA INTRODUCTORIA</b>	<b>169 / 170</b>

6.1- RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	171
6.1.1.- Análise e Interpretação dos Inquéritos aos Formandos	171
6.1.2- Análise das Actividades de Reflexão Musical com as Crianças	191
6.2- CONCLUSÃO DA 1.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO / CONCLUSIÓN DE LA 1.ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	225 / 229

<b>Capítulo 7-</b> 2.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	<b>235</b>
<b>NOTA INTRODUTÓRIA / NOTA INTRODUCTORIA</b>	<b>235 / 241</b>

7.1- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	248
---------------------------------------	-----



7.1.1- NOVAS SONORIDADES - CRIAÇÃO E IMPROVISAÇÃO	248
7.1.1.1- Produção Artística e Criatividade	251
Performance Musical A	256
Performance Musical B	258
Performance Musical C	260
Breve Análise das Performances Musicais A, B e C	262
7.1.1.2- Da Tradição à Inovação	265
Experimentação e Recriação Musical A	269
Experimentação e Recriação Musical B	273
Breve Análise de Experimentação e Recriação Musical A e Experimentação e Recriação Musical B	276
7.1.1.3- O Impressionismo e a Recriação	278
Construção Musical Impressionista	281
7.1.2- TONALIDADE E ATONALIDADE	284
7.1.2.1- Bilinguismo Musical em Laboratório	290
Mito - Performance Interdisciplinar	291
7.1.2.2- A Voz e a Construção Musical	305
7.1.3- A TRANSVERSALIDADE E A FUSÃO DAS ARTES	310
7.1.3.1- O Gesto, o Som e o Espaço - Produção Transdisciplinar	313
Oficina Transdisciplinar A	315
Oficina Transdisciplinar B	323
Oficina Transdisciplinar C	326
7.1.4- A COMUNICAÇÃO NA MÚSICA CONTEMPORÂNEA: DIMENSÃO ESTÉTICA E CONSTRUÇÃO MUSICAL	333
7.1.4.1- Experimentação Musical - Expectação vs Efeito Surpresa	335
7.1.5- MÚSICA ELECTROACÚSTICA	341
7.1.5.1- <i>Felix - April Maze</i>	344
7.1.5.2- Multimédia e Contemporaneidade	365
7.1.5.3- Séquence	366

7.1.6- REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO SOM, JOGO E MÚSICA ALEATÓRIA	373
7.1.6.1- Aleatoriedade, Som e Cor	386
7.1.6.2- A Composição Sonora e o Jogo Infantil	391
7.2- CONCLUSÃO DA 2.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO / CONCLUSIÓN DE LA 2.ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	399 / 410
7.2.1- Grupos de Discussão / Grupos de Discusión	423 / 428
<b>Capítulo 8- 3.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO</b>	<b>435</b>
<b>NOTA INTRODUTÓRIA / NOTA INTRODUCTORIA</b>	<b>435 / 439</b>
8.1- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	444
8.1.1- A CONSTRUÇÃO SONORA E A IMAGEM VISUAL	444
8.1.2- CRIAÇÃO LIVRE - Actividade para Crianças	453
8.1.3- AS ONOMATOPEIAS E O UNIVERSO INFANTIL	457
8.1.4- BRINCAR COM O SOM	461
8.1.4.1- Workshop Grupo A	462
8.1.4.2- Workshop Grupo B	465
8.1.4.3- Workshop Grupo C	467
8.1.4.4- Breve Análise dos Workshops dos Grupos A, B e C	471
8.2- CONCLUSÃO DA 3.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO / CONCLUSIÓN DE LA 3.ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	475 / 481
<b>Capítulo 9- CONSIDERAÇÕES FINAIS /</b>	<b>489 / 495</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	501
REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS	526
LEGISLAÇÃO	530
PARTITURAS MUSICAIS	531
FILMES DE ANIMAÇÃO	532

ÍNDICE DE FIGURAS	533
ÍNDICE DE GRÁFICOS	534
ÍNDICE DE QUADROS E ESQUEMAS	535
<b>Anexos</b>	<b>537</b>
<b>Anexo I-</b> Inquérito aos Formandos de EB e ASC (1.ª Fase da Investigação-Acção)	537
<b>Anexo II-</b> Percepção Musical dos Inquiridos, Questão 4 (1.ª Fase da Investigação-Acção)	543
<b>Anexo III-</b> Exemplo de um Memorando Analítico	571
<b>Anexo IV-</b> Exemplo de um pedido de autorização aos pais/encarregados de educação para registo audiovisual.	575
<b>Anexo V-</b> Protocolos de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) e as Escolas/Jardins de Infância envolvidas no estudo.	579
<b>Anexo VI-</b> Legislação relativa aos cursos em análise:	609
- Decreto-Lei 43/2007 - Habilitação Profissional para a Docência (Ensino Básico e Secundário).	
- Decreto-Lei 240/2001 – Perfil Geral do Desempenho dos Educadores e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.	
- Decreto-Lei 241/2001 – Perfil Específico dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
- Portaria n.º 1617/2007 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Licenciado em Educação Básica.	
- Despacho n.º 8211/2013 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Licenciado em Educação Básica (Alteração ao Plano de Estudos).	
- Portaria n.º 1390/2007 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Licenciado em Educação Artística.	

- Despacho n.º 13417-BV/2007 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Licenciado em Animação Sociocultural.
- Despacho n.º 26028/2008 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.
- Despacho n.º 8723/2013 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (Alteração ao Plano de Estudos).
- Despacho n.º 29754/2008 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

**Anexo VII-** Cartas de Recomendação apresentadas na candidatura à Bolsa de Investigação PROTEC, bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia - Ministério da Educação e Ciência (Portugal).

655

**Anexo VIII-** Exemplos de performances musicais elaboradas pelos formandos (registo áudio).

## INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

Para que as crianças sejam educadas musicalmente, há que encorajá-las a participar de forma activa em experiências que estão intimamente ligadas aos aspectos criativos da expressão musical. Deste modo, os processos de criação, improvisação, audição e percepção são importantíssimos na descoberta e exploração do som. É essencial que os agentes da educação - professores do ensino básico, educadores de infância, educadores artísticos e animadores socioculturais - sejam educadores estéticos, tornando assim acessível, segundo Reimer, o sentido filosófico e espiritual da música no processo de ensino-aprendizagem de forma directiva, activa e envolvente (Reimer, 1989). A acção do professor, por exemplo, deverá permitir a vivência de experiências estéticas nas abordagens curriculares utilizadas e nas escolhas de recursos para a sua planificação, uma vez que encontramos uma tendência crescente, que já se faz sentir há algumas décadas, para a exploração, experimentação, criação e espontaneidade, em detrimento da educação rigorosa de leitura e escrita musical.

Independentemente da actividade musical, cremos que a criatividade e o sentido estético são factores fundamentais na educação da criança, isto é, podemos falar de um princípio para uma educação estética, a essência musical (emoção e percepção sonoras). Por conseguinte, educação musical é primeiramente educação estética, significa que deve permitir a análise e a reflexão de qualidades intrínsecas da música de forma partilhada. Professores e alunos devem compreender, experienciar e responder em termos de comunicação, não esquecendo que a compreensão e a percepção musical se processam individualmente e de formas distintas. Assim, no que respeita a actividades de audição - uma das práticas mais comuns que propicia a análise/reflexão musical -, acreditamos que se deva seleccionar tipologias musicais que possibilitem alargar a cultura musical da criança e desenvolver a sua sensibilidade auditiva. Para isso, há que implementar, na prática educacional, estratégias que permitam a utilização de sonoridades

que o aluno de uma forma global e no seu quotidiano não tem acesso, como a música erudita contemporânea<sup>1</sup>.

Também, e atendendo a uma educação estética, é urgente que se adopte novas atitudes no ensino da música, nomeadamente no ensino generalista, de modo a proporcionar a prática da criação/improvisação. Apesar da valorização de um trabalho criativo-musical na educação infantil, expressa por exemplo em documentos curriculares como as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2010), as actividades que implicam a construção e a improvisação musical raramente são implementadas pelos educadores de infância e pelos professores generalistas. Uma das razões que *à priori* apontamos, que vai ao encontro da exigência técnica e do conhecimento de uma linguagem artística muito específica, é a incompleta preparação dos estudantes dos cursos de Educação Básica<sup>2</sup> perante um número reduzido de horas de formação ao nível musical<sup>3</sup>, aliada à conseqüente falta de confiança sentida pelos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Porto, 2003). Contudo, cremos que a implementação de abordagens metodológicas baseadas em estratégias de experimentação de vanguarda - experimentação criativa - e, conseqüentemente, em premissas da música erudita contemporânea, podem constituir um meio, não só para desenvolver a criatividade musical da criança, mas também para permitir aos futuros educadores, professores generalistas e animadores socioculturais desenvolver competências para a implementação de actividades de criação/improvisação. Assim, acreditamos que a efectuação de actividades de criação que implicam a construção musical através da experimentação sonora, da procura e da descoberta do som irá possibilitar a prática criativa/compositiva por parte do professor/educador e do animador

---

<sup>1</sup> Aceitamos o termo “contemporânea” aplicado não só à música do nosso século, mas também à música do século XX.

<sup>2</sup> O curso de Educação Básica integra a formação inicial de professores do ensino básico e de educadores de infância.

<sup>3</sup> Comumente, nos planos de estudo dos cursos de Educação Básica, a totalidade de horas na formação inicial não excede as 135 horas. O mesmo sucede em outros cursos de natureza generalista, como os cursos de Animação Sociocultural e Educação Artística - cursos também em análise na nossa investigação. Em anexo encontram-se documentos legais relativos a estes cursos - plano de estudos, créditos e habilitação/qualificação profissional - Anexo VI.



sociocultural, com confiança e de modo exequível à formação globalizante e não específica dos mesmos.

Desde a década de sessenta do século XX que se discute a importância da inclusão da música contemporânea na educação musical da criança. Exemplos disso são os trabalhos de Murray Schafer (1998), John Paynter (2008), François Delalande (2001), Claire Renard (1982), Angélique Fulin (1992) entre outros, não obstante, na prática, em quase meio século, excepto por esforços pontuais para incluir essa tipologia musical nos programas curriculares, se possa considerar que muito pouco tem sido feito (Daldegan, 2008). Actualmente, apesar do desenvolvimento de novas abordagens de ensino, prevalece uma visão muito conservadora que inclui apenas o reportório anterior ao século XX, de modo que as crianças não têm contacto com a contemporaneidade musical, isto é, a música erudita actual e a música erudita do século precedente. Segundo Boal Palheiros, Ilari e Monteiro (2006), é urgente a introdução da música erudita contemporânea nas escolas, caso contrário os alunos vão continuar privados de um conhecimento ampliado da música.

"It seems clear to us that the inclusion of 20th century 'art' music is really necessary in school curricula in both Brazil and Portugal, at all age levels. Given that children are not likely to listen to this music outside school, the need for a change in school music education is here reinforced"

(Boal Palheiros et al., 2006:593-594)

Também Muñoz Rubio (2003) refere que, relativamente ao sistema de ensino espanhol, a música erudita contemporânea não tem vigorado, comumente, nos programas curriculares da educação musical. O autor acrescenta que esse facto provoca um considerável aumento no desfasamento temporal, cada vez maior, entre criador e ouvinte (Muñoz Rubio, 2003).

Não ter acesso à música erudita contemporânea é como desconhecer uma grande parte da realidade musical da actualidade. Tudo o que tenha sido composto após Wagner e Debussy, sensivelmente, não aparece normalmente nas discotecas dos ouvintes, ou por falta de conhecimento ou devido à não aceitação/compreensão. Dir-se-ia que a música composta no

século XX, portanto o século precedente ao actual, é ainda a música de vanguarda, não no sentido histórico mas no sentido literal da palavra, para o ouvido comum. Ainda para outros, peças contemporâneas, baseadas na exploração/experimentação sonora ou mesmo na atonalidade, não são aceites como obras musicais. Citando a expressão irónica de Daniel Vila: "somos personas nascidas en el siglo XX que, con frecuencia, educamos alumnado para el siglo XXI con metodologías del siglo XIX" (Vila, 2009:28).

Já nos anos setenta podemos encontrar testemunhos consensuais de pedagogos musicais norte americanos de que a falta de exploração da música contemporânea em sala de aula é uma deficiência nos programas curriculares (Bradley, 1972). Contudo, e atendendo à actualidade em Portugal<sup>4</sup>, continua a vigorar nas nossas escolas, salvo raríssimas excepções, o ensino tradicional, baseado nas canções tonais e na convencionalidade. Bradley (1972) sugere que, a música contemporânea deverá constar na educação musical de modo a que o indivíduo seja capaz de entender a sua natureza e o seu significado. Por conseguinte, por meio do entendimento e consequente aceitação, a música contemporânea fará parte da cultura individual e social.

Não temos dúvida que o caminho a tomar é alterar atitudes no que respeita à prática musical nas escolas, nomeadamente nas escolas de ensino generalista, cujo ensino da música deverá passar por um tipo de ensino instigador e reflexivo e não apenas transmissivo do conhecimento, estimulando assim a criatividade nas crianças e conduzindo-as à resolução de problemas. Para isso há que educar os responsáveis da acção educativa, incluindo na sua formação académica abordagens e modelos estéticos contemporâneos, de modo a que os mesmos adquiram conhecimento sobre a música erudita contemporânea, entendam o seu significado e o seu valor estético e possam implementar actividades musicais, com as crianças, de acordo com as suas premissas de abstracção, experimentação/exploração e procura do novo - novas sonoridades e novas formas compositivas.

---

<sup>4</sup> País onde se desenvolve a presente investigação.

Consequentemente, atendendo ao problema da aceitação e da falta de conhecimento da música erudita contemporânea por parte do educador, do professor e do animador sociocultural - obstáculo que impede a implementação desta tipologia musical nas escolas de ensino generalista -, e partindo da hipótese que a música erudita contemporânea, à semelhança de outros estilos musicais, é essencial para o desenvolvimento auditivo e criativo da criança, pretende-se, na presente investigação, procurar abordagens metodológicas que facilitem a inclusão desta tipologia musical no ensino da música para crianças e, também, na formação inicial dos futuros professores do ensino básico, educadores de infância, educadores artísticos e animadores socioculturais - estudantes cujo perfil formativo integra a educação artística/cultural e a educação/formação da criança. Objectivando-se desenvolver capacidades de entendimento/percepção musical e de apreciação estética perante a actualidade da música erudita, a nossa procura vai no sentido de permitir a vivência da referida tipologia musical, de forma lúdica, criativa e significativa para os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo de Boal Palheiros, Ilari e Monteiro (2006) demonstrou que a música do século XX não é familiar tanto para crianças portuguesas como para crianças brasileiras, uma vez que se trata de uma tipologia musical que não aparece nos média nem nas escolas, isto é, não consta na sua vida quotidiana nem nos programas curriculares. Entre as várias razões para a não aceitação da música contemporânea, assim como para a não aplicação da mesma na sala de aula, os autores apontam: as melodias muito difíceis de cantar, que vão além dos limites da voz humana; ritmos e compassos irregulares; sons não convencionais e electroacústicos; atonalidade, contrastes extremos; mistura de géneros, estilos e modos de expressão; valorização do feio (Boal Palheiros et al., 2006). Segundo o texto, a combinação de algumas destas características "perturbam o senso de equilíbrio na apreciação estética" (Boal Palheiros et al., 2006:590) o que conduz a uma exigência auditiva, por parte do ouvinte, em vez de uma escuta sedutoramente fácil e passiva. Neste sentido, Dalla Bella, Peretz, Rousseau e Gosselin (2001) reforçam essa dificuldade e, segundo os

mesmos, o reportório do século XX é inapropriado para a educação musical da criança.

Contrariando esta última teoria, a nossa investigação pretende demonstrar que a música erudita contemporânea, de acordo com alguns dos seus princípios de produção/percepção sonora e criatividade, pode ser implementada no ensino da música para crianças e por educadores/professores generalistas e animadores socioculturais, de forma lúdica e eficaz.

O tema de investigação proposto será vantajoso não apenas para a prática profissional da investigadora, como professora e responsável pelos *Programas das Unidades Curriculares* relativos à formação musical dos estudantes dos cursos de Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística, mas para todos os profissionais na área - formadores de educadores, professores e animadores - aos quais se poderá estender as conclusões do estudo, através da generalização dos resultados. Deste modo, pretende-se contribuir para a teoria educacional e, principalmente, para o desenvolvimento da prática do ensino da música para crianças. O objectivo primordial é, indubitavelmente, alterar comportamentos e atitudes, melhorando, por conseguinte, a prática educativa através da acção e da reflexão.

Nos próximos capítulos - enquadramento teórico - serão traçados distintos aspectos relacionados com a estética musical na educação da criança: teorias estéticas da aprendizagem musical; comunicação e percepção musical; considerações estéticas sobre a música do século XX, nomeadamente o conceito do *Belo Musical* e a contemporaneidade do estético na educação musical da criança; investigações sobre a matéria e pedagogias musicais actuais. Estas áreas da literatura são fundamentais para contextualizar o estudo em questão, sustentando todo um trabalho prático e de reflexão levado a cabo na *investigação-acção*. Não obstante, a pesquisa bibliográfica irá ocorrer ao longo de toda a investigação, atendendo ao processo articulado entre recolha, análise de dados e teorização, próprio

da *investigação-acção* e do modelo a adoptar<sup>5</sup>, de modo que irão constar várias referências bibliográficas nos capítulos alusivos a cada fase/ciclo do estudo. Por conseguinte, o enquadramento teórico inicial e a teorização que aflui ao longo da redacção irá possibilitar a articulação entre as várias fases da metodologia, assim como a relação entre as conclusões da nossa investigação em cada uma das fases metodológicas e as investigações precedentes.

A segunda parte da presente tese - estudo empírico - inicia com o capítulo respeitante à metodologia - *Capítulo 5* -, onde se apresentam com pormenor o problema, objectivos, questões de investigação, métodos e instrumentos, participantes e contextualização/delineação do estudo.

Os capítulos seguintes - *Capítulos 6, 7 e 8* - são dedicados às três fases da *investigação-acção*. Em todos estes capítulos são apresentados a recolha e análise de dados, assim como as conclusões de cada fase. No que concerne à 1.<sup>a</sup> fase/ciclo de estudo (*Capítulo 6*) - fase exploratória sobre a percepção musical relativa à música erudita contemporânea, não só por parte da criança mas também dos futuros professores, educadores e animadores socioculturais -, será exposto a recolha e análise dos dados referentes a um inquérito dirigido aos formandos dos cursos de Educação Básica e Animação Sociocultural, para além da análise e interpretação das actividades de reflexão musical implementadas com crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (110 crianças no total, entre os 3 e os 11 anos de idade). Esta fase corresponde ao ano lectivo de 2007-2008.

No *Capítulo 7*, capítulo destinado à 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, são apresentados e analisados projectos artísticos elaborados pelos formandos dos cursos de Educação Básica, Educação Artística e Animação Sociocultural, segundo premissas da contemporaneidade musical e de acordo com os conhecimentos adquiridos nas sessões lectivas de várias unidades curriculares. Esta fase decorreu ao longo de quatro anos lectivos (2008-2012) e foi a fase mais morosa e crucial para o estudo em questão, uma vez que foi a fase dedicada ao desenvolvimento de abordagens

---

<sup>5</sup> Modelo de Kemmis (ver *Capítulo 5- Metodologia*).

facilitadoras da inclusão da música erudita contemporânea na formação inicial dos futuros agentes da acção educativa.

A última fase da *investigação-acção* (*Capítulo 8*) apresenta e analisa os dados concernentes aos projectos/actividades musicais implementados pelos formandos no ano lectivo de 2012-13, de acordo com o aprendizado da fase precedente, e dirigidos a crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico - no total, 159 crianças.

Por último, o *Capítulo 9* dedica-se às considerações finais, espaço propício ao cruzamento de dados relativamente ao observado nas várias fases da investigação - conclusões basilares do estudo -, apresentando propostas para futuras linhas de investigação.

A presente tese encerra com a indicação das referências bibliográficas e discográficas, legislação e outras indicações respeitantes à redacção e organização da tese, como índice de figuras, quadros, gráficos e anexos.

## INTRODUCCIÓN

Para que los niños sean educados musicalmente, hay que motivarlos para que participen de forma activa en experiencias que estén íntimamente ligadas a los aspectos creativos de la expresión musical. De este modo, los procesos de creación, improvisación, audición y percepción son importantísimos en el descubrimiento y exploración del sonido. Es esencial que los agentes de la educación - profesores de educación básica, educadores infantiles, educadores artísticos y animadores socioculturales - sean educadores estéticos, haciendo así accesible, según Reimer, el sentido filosófico y espiritual de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma directiva, activa y envolvente (Reimer, 1989). La acción del profesor, por ejemplo, deberá permitir la vivencia de experiencias estéticas en los abordajes curriculares utilizados y en la elección de recursos para su planificación, ya que encontramos una tendencia creciente, que ya se hace sentir hace algunas décadas, para la exploración, experimentación, creación y espontaneidad, en detrimento de la educación rigurosa de lectura y escritura musical.

Independientemente de la actividad musical, creemos que la creatividad y el sentido estético son factores fundamentales en la educación del niño, esto es, podemos hablar de un principio para una educación estética, la esencia musical (emoción y percepción sonoras). Por consiguiente, educación musical es primeramente educación estética, significa que debe permitir el análisis y la reflexión de cualidades intrínsecas de la música de forma compartida. Profesores y alumnos deben comprender, experimentar y responder en términos de comunicación, no olvidando que la comprensión y la percepción musical se procesan individualmente y de formas distintas. Así, en lo que respecta a actividades de audición - una de las prácticas más comunes que propicia el análisis/reflexión musical -, creemos que se deben seleccionar tipologías musicales que posibiliten alargar la cultura musical del niño y desarrollar su sensibilidad auditiva. Para eso, hay que implementar, en la práctica educacional, estrategias que permitan la utilización de

sonoridades a las que el alumno de una forma global y en su día a día no tiene acceso, como la música erudita contemporánea<sup>6</sup>.

También, y atendiendo a una educación estética, es urgente que se adopten nuevas actitudes en la enseñanza de la música, concretamente en la enseñanza generalista, de modo que puedan proporcionar la práctica de la creación/improvisación. A pesar de la valorización de un trabajo creativo-musical en la educación infantil, expresa por ejemplo en documentos curriculares como las *Metas de Aprendizaje para la Educación Preescolar y para la Educación Básica* (Ministerio de Educación, 2010), las actividades que implican la construcción y la improvisación musical raramente son implementadas por los educadores infantiles y por los profesores generalistas. Una de las razones que *a priori* apuntamos, que va al encuentro de la exigencia técnica y del conocimiento de un lenguaje artístico muy específico, es la incompleta preparación de los estudiantes de las carreras de Educación Básica<sup>7</sup> ante un número reducido de horas de formación a nivel musical<sup>8</sup>, aliada a la consecuente falta de confianza sentida por los educadores y profesores del 1.º Ciclo de Educación Básica (Porto, 2003). No obstante, creemos que la implementación de abordajes metodológicos basados en estrategias de experimentación de vanguardia - experimentación creativa - y, consecuentemente, en premisas de la música erudita contemporánea, puede constituir un medio, no sólo para desarrollar la creatividad musical del niño, sino también para permitir a los futuros educadores, profesores generalistas y animadores socioculturales desarrollar competencias para la implementación de actividades de creación/improvisación. Así, creemos que la efectuación de actividades de creación que implican la construcción musical a través de la experimentación sonora, de la búsqueda y del descubrimiento del sonido posibilitará la

---

<sup>6</sup> Aceptamos el término “contemporánea” aplicado no sólo a la música de nuestro siglo, sino también a la música del siglo XX.

<sup>7</sup> La carrera de Educación Básica integra la formación inicial de profesores de educación básica y de educadores infantiles.

<sup>8</sup> Comúnmente, en los planes de estudio de las carreras de Educación Básica, la totalidad de horas en la formación inicial no excede las 135 horas. Lo mismo sucede en otras carreras de naturaleza generalista, como las carreras de Animación Sociocultural y Educación Artística - carreras también en análisis en nuestra investigación. En anexo se encuentran documentos legales relativos a estas carreras - plan de estudios, créditos y habilitación/cualificación profesional - Anexo VI.



práctica creativa/compositiva por parte del profesor/educador y del animador sociocultural, con confianza y de modo exequible a la formación globalizante y no específica de los mismos.

Desde la década de sesenta del siglo XX se discute la importancia de la inclusión de la música contemporánea en la educación musical del niño. Ejemplos de eso son los trabajos de Murray Schafer (1998), John Paynter (2008), François Delalande (2001), Claire Renard (1982), Angélique Fulin (1992) entre otros, no obstante, en la práctica, en casi medio siglo, excepto por esfuerzos puntuales para incluir esa tipología musical en los programas curriculares, se pueda considerar que se ha hecho muy poco (Daldegan, 2008). Actualmente, a pesar del desarrollo de nuevos abordajes de enseñanza, prevalece una visión muy conservadora que incluye apenas el repertorio anterior al siglo XX, de modo que los niños no tienen contacto con la contemporaneidad musical, esto es, la música erudita actual y la música erudita del siglo precedente. Según Boal Palheiros, Ilari y Monteiro (2006), es urgente la introducción de la música erudita contemporánea en las escuelas, de lo contrario los alumnos van a continuar privados de un conocimiento ampliado de la música.

"It seems clear to us that the inclusion of 20th century 'art' music is really necessary in school curricula in both Brazil and Portugal, at all age levels. Given that children are not likely to listen to this music outside school, the need for a change in school music education is here reinforced"

(Boal Palheiros et al., 2006:593-594)

También Muñoz Rubio (2003) refiere que, relativamente al sistema de enseñanza español, la música erudita contemporánea no ha estado presente, comúnmente, en los programas curriculares de la educación musical. El autor añade que ese hecho provoca un considerable aumento en el desfase temporal, cada vez mayor, entre creador y oyente (Muñoz Rubio, 2003).

No tener acceso a la música erudita contemporánea es como desconocer una gran parte de la realidad musical de la actualidad. Todo lo que haya sido compuesto tras Wagner y Debussy, sensiblemente, no aparece normalmente

en las discotecas de los oyentes, o por falta de conocimiento o debido a la no aceptación/comprensión. Se diría que la música compuesta en el siglo XX, por tanto el siglo precedente al actual, es aún la música de vanguardia, no en el sentido histórico sino en el sentido literal de la palabra, para el oído común. Aún para otros, piezas contemporáneas, basadas en la exploración/experimentación sonora o incluso en la atonalidad, no son aceptadas como obras musicales. Citando la expresión irónica de Daniel Vila: "somos personas nacidas en el siglo XX que, con frecuencia, educamos alumnado para el siglo XXI con metodologías del siglo XIX" (Vila, 2009:28).

Ya en los años setenta podemos encontrar testimonios consensuales de pedagogos musicales norteamericanos que afirman que la falta de exploración de la música contemporánea en el aula es una deficiencia en los programas curriculares (Bradley, 1972). A pesar de ello, y atendiendo a la actualidad en Portugal<sup>9</sup>, continúa estando presente en nuestras escuelas, salvo rarísimas excepciones, la enseñanza tradicional, basada en las canciones tonales y en la convencionalidad. Bradley (1972) sugiere que, la música contemporánea deberá constar en la educación musical de modo que el individuo sea capaz de entender su naturaleza y su significado. Por consiguiente, por medio del entendimiento y consecuente aceptación, la música contemporánea formará parte de la cultura individual y social.

No tenemos duda de que el camino que se debe tomar es alterar actitudes en lo que respecta a la práctica musical en las escuelas, concretamente en las escuelas de enseñanza generalista, cuya enseñanza de la música deberá pasar por un tipo de enseñanza instigador y reflexivo y no apenas transmisor del conocimiento, estimulando así la creatividad en los niños y conduciéndolos a la resolución de problemas. Para eso hay que educar a los responsables de la acción educativa, incluyendo en su formación académica abordajes y modelos estéticos contemporáneos, de modo que los mismos adquieran conocimiento sobre la música erudita contemporánea, entiendan su significado y su valor estético y puedan implementar actividades musicales, con los niños, de acuerdo con sus premisas de abstracción,

---

<sup>9</sup> País donde se desarrolla la presente investigación.

experimentación/exploración y búsqueda de lo nuevo - nuevas sonoridades y nuevas formas compositivas.

Consecuentemente, atendiendo al problema de la aceptación y de la falta de conocimiento de la música erudita contemporánea por parte del educador, del profesor y del animador sociocultural - obstáculo que impide la implementación de esta tipología musical en las escuelas de enseñanza generalista -, y partiendo de la hipótesis de que la música erudita contemporánea, a semejanza de otros estilos musicales, es esencial para el desarrollo auditivo y creativo del niño, se pretende, en la presente investigación, buscar planteamientos metodológicos que faciliten la inclusión de esta tipología musical en la enseñanza de la música para niños y, también, en la formación inicial de los futuros profesores de educación básica, educadores infantiles, educadores artísticos y animadores socioculturales - estudiantes cuyo perfil formativo integra la educación artística/cultural y la educación/formación del niño. Planteándose como objetivos desarrollar capacidades de entendimiento/percepción musical y de apreciación estética ante la actualidad de la música erudita, nuestra búsqueda va en el sentido de permitir la vivencia de la referida tipología musical, de forma lúdica, creativa y significativa para los intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de Boal Palheiros, Ilari y Monteiro (2006) demostró que la música del siglo XX no es familiar tanto para niños portugueses como para niños brasileños, ya que se trata de una tipología musical que no aparece en los medios de comunicación ni en las escuelas, esto es, no consta en su vida cotidiana ni en los programas curriculares. Entre las varias razones para la no aceptación de la música contemporánea, así como para la no aplicación de la misma en el aula, los autores apuntan: las melodías muy difíciles de cantar, que van más allá de los límites de la voz humana; ritmos y compases irregulares; sonidos no convencionales y electro-acústicos; atonalidad, contrastes extremos; mezcla de géneros, estilos y modos de expresión; valorización de lo feo (Boal Palheiros et al., 2006). Según el texto, la combinación de algunas de estas características "perturbam o senso de

equilíbrio na apreciação estética" (Boal Palheiros et al., 2006:590) lo que conduce a una exigencia auditiva, por parte del oyente, en vez de una escucha seductoramente fácil y pasiva. En este sentido, Dalla Bella, Peretz, Rousseau y Gosselin (2001) refuerzan esa dificultad y, según los mismos, el repertorio del siglo XX es inapropiado para la educación musical del niño.

Contrariando esta última teoría, nuestra investigación pretende demostrar que la música erudita contemporánea, de acuerdo con algunos de sus principios de producción/percepción sonora y creatividad, puede ser implementada en la enseñanza de la música para niños y por educadores/profesores generalistas y animadores socioculturales, de forma lúdica y eficaz.

El tema de investigación propuesto será ventajoso no sólo para la práctica profesional de la investigadora, como profesora y responsable de los *Programas de las Unidades Curriculares* relativos a la formación musical de los estudiantes de las carreras de Educación Básica, Animación Sociocultural y Educación Artística, sino para todos los profesionales en el área - formadores de educadores, profesores y animadores - a los cuales se podrán extender las conclusiones del estudio, a través de la generalización de los resultados. De este modo, se pretende hacer una contribución a la teoría educacional y, principalmente, al desarrollo de la práctica de la enseñanza de la música para niños. El objetivo primordial es, indudablemente, alterar comportamientos y actitudes, mejorando, por consiguiente, la práctica educativa a través de la acción y de la reflexión.

En los próximos capítulos - marco teórico - serán trazados distintos aspectos relacionados con la estética musical en la educación del niño: teorías estéticas del aprendizaje musical; comunicación y percepción musical; consideraciones estéticas sobre la música del siglo XX, concretamente el concepto de *Belo Musical* y la contemporaneidad de lo estético en la educación musical del niño; investigaciones sobre la materia y pedagogías musicales actuales. Estas áreas de la literatura son fundamentales para contextualizar el estudio en cuestión, sustentando todo un trabajo práctico y de reflexión llevado a cabo en la *investigación-acción*. No obstante, la

búsqueda bibliográfica tendrá lugar a lo largo de toda la investigación, atendiendo al proceso articulado entre recogida, análisis de datos y teorización, propio de la *investigación-acción* y del modelo a adoptar<sup>10</sup>, de modo que estarán presentes varias referencias bibliográficas en los capítulos alusivos a cada fase/ciclo del estudio. Por consiguiente, el marco teórico inicial y la teorización que afluye a lo largo de la redacción posibilitarán la articulación entre las varias fases de la metodología, así como la relación entre las conclusiones de nuestra investigación en cada una de las fases metodológicas y las investigaciones precedentes.

La segunda parte de la presente tesis - estudio empírico – se inicia con el capítulo referente a la metodología - *Capítulo 5* -, donde se presentan de forma detallada el problema, objetivos, cuestiones de investigación, métodos e instrumentos, participantes y contextualización/delineación del estudio.

Los capítulos siguientes - *Capítulos 6, 7 y 8* - están dedicados a las tres fases de la *investigación-acción*. En todos estos capítulos se presentan la recogida y el análisis de datos, así como las conclusiones de cada fase. En lo que concierne a la 1.<sup>a</sup> fase/ciclo de estudio (*Capítulo 6*) - fase exploratoria sobre la percepción musical relativa a la música erudita contemporánea, no sólo por parte del niño sino también de los futuros profesores, educadores y animadores socioculturales -, será expuesta la recogida y análisis de los datos referentes a un cuestionario dirigido a los alumnos de las carreras de Educación Básica y Animación Sociocultural, además del análisis e interpretación de las actividades de reflexión musical implementadas con niños de Educación Preescolar y del 1.º Ciclo de Educación Básica (110 niños en total, entre los 3 y los 11 años de edad). Esta fase corresponde al año lectivo de 2007-2008.

En el *Capítulo 7*, capítulo destinado a la 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, son presentados y analizados proyectos artísticos elaborados por los alumnos de las carreras de Educación Básica, Educación Artística y Animación Sociocultural, según premisas de la contemporaneidad musical y de acuerdo con los conocimientos adquiridos en las sesiones lectivas de

---

<sup>10</sup> Modelo de Kemmis (ver *Capítulo 5- Metodología*).

varias unidades curriculares. Esta fase transcurrió a lo largo de cuatro años lectivos (2008-2012) y fue la fase más morosa y crucial para el estudio en cuestión, ya que fue la fase dedicada al desarrollo de abordajes facilitadores de la inclusión de la música erudita contemporánea en la formación inicial de los futuros agentes de la acción educativa.

La última fase de la *investigación-acción* (*Capítulo 8*) presenta y analiza los datos concernientes a los proyectos/actividades musicales implementados por los alumnos en el año lectivo de 2012-13, de acuerdo con lo aprendido de la fase precedente, y dirigidos a niños de la Educación Preescolar y del 1.º Ciclo de Educación Básica - en total, 159 niños.

Por último, el *Capítulo 9* se dedica a las conclusiones finales del estudio, espacio propicio al cruce de datos relacionados con lo observado en las varias fases de la investigación, presentando propuestas para futuras líneas de investigación.

La presente tesis acaba con la indicación de las referencias bibliográficas y discográficas, legislación y otras indicaciones respectivas a la redacción y organización de la tesis, como índice de figuras, cuadros, gráficos y anexos.

PRIMEIRA PARTE:

ENQUADRAMENTO TEÓRICO





## NOTA INTRODUTÓRIA

São escassos os estudos no âmbito da estética musical, nomeadamente sobre música erudita contemporânea na educação da criança, e particularmente no ensino generalista da música. Contudo, podemos destacar algumas investigações sobre a música contemporânea e a educação musical que tiveram o seu início nos anos sessenta do século XX e, por conseguinte, deram origem a outras investigações um pouco mais recentes.

Em “Twentieth Century Music for Elementary School Children” (1962), Barbara Thompson defendeu a inclusão da música erudita contemporânea na educação musical e apresentou algumas sugestões para o trabalho com crianças em idade escolar. Também na década de sessenta, foram elaborados projectos de investigação com aplicação prática e directa na educação musical, como por exemplo *Contemporary Music Project* (Mark, 1996), que teve por objectivo integrar compositores de música erudita contemporânea em escolas públicas dos Estados Unidos da América e nos seus programas, em jeito de residência artística. Através do projecto foi notória a falta de preparação para lidar com a música contemporânea por parte dos professores do ensino generalista e consequentemente, por parte dos seus alunos. Apesar disso, tanto os professores como os alunos que participaram no projecto mostraram-se receptivos às novas tendências estéticas e, observado pelos professores, o crescimento musical revelou-se bastante positivo nas crianças que tiveram contacto com essa tipologia musical.

“Aesthetics and Twentieth-Century Music in Music Education”, de Marian Demand (1972), é considerado também um estudo pioneiro sobre orientações estéticas contemporâneas e as suas implicações na educação musical. A investigação concluiu que os professores devem ter alguma familiaridade com a música erudita contemporânea, no que respeita ao conhecimento de obras musicais e à sua significação estética. Objectivando-

se o encontro de estratégias de aprendizagem face à tipologia musical em análise, a autora enfatizou a necessidade de novos estudos sobre o tema.

Outros investigadores, como Murray Schafer, John Paynter, Claire Renard, Angélique Fulin e François Delalande - este último trabalhou com crianças de creche - pretenderam na sua prática lectiva estimular a criatividade nos seus alunos, através da exploração e da acção sobre o som. Todos eles defendem os sons do meio ambiente como objectos sonoros integrantes de uma composição musical, os grafismos não convencionais e a construção musical por meio do jogo. Valorizam, por conseguinte, um ensino criativo cujas situações de aprendizagem possam partir de propostas, ideias musicais e situações sonoras produzidas pelos alunos. Sintetizando, são pedagogos/investigadores que recorreram a estratégias de experimentação de vanguarda, aquilo a que comumente se designa por experimentação criativa.

Também Samuel Miller (1981) investigou sobre música contemporânea na educação da criança. À questão “Can Selections for children be Avant-garde?”, o autor respondeu afirmativamente, aquando da aplicação de quatro exemplos de música erudita do século XX em crianças do ensino generalista. Pretendeu, deste modo, investigar o grau de compreensão das obras e seus elementos musicais, por parte da criança, através de símbolos visuais. Segundo Miller, e de acordo com a capacidade de percepção musical, a criança tende a abordar e a receber este tipo de música com intensa curiosidade, mostrando bastante interesse pelo invulgar, uma vez que não arrasta consigo concepções tradicionais.

Adoptando a ideia da percepção sonora da música contemporânea por meio da imagem visual, Gómez Valcárcel (2011) pretendeu comprovar, na sua investigação, que as artes plásticas e visuais facilitam a recepção da arte musical actual nos adolescentes como mediadoras dessa recepção/aceitação e através de uma experiência criativa. Gómez Valcárcel realizou um estudo experimental com um grupo de controle e vários grupos experimentais, objectivando-se uma análise comparativa entre os resultados obtidos no primeiro grupo e nos restantes - estes últimos assistiram a várias

sessões de alfabetização relativamente à relação entre o som e a sua representação visual, e viveram experiências perceptivas e criativas através de uma performance a que o autor designou por aplicação criativa sónica. Deste modo, o objectivo principal do estudo foi oferecer um recurso didáctico que alfabetizasse os jovens e que favorecesse a recepção da arte musical actual ao público adolescente. Apontamos, por conseguinte, alguma aproximação com a nossa investigação na medida em que pretendemos encontrar modos de actuação que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea no ensino generalista (educação musical da criança) e por meio do entendimento/conhecimento e da criação musical, não só por parte da criança mas também de futuros agentes da educação - professores do ensino básico, educadores de infância, educadores artísticos e animadores socioculturais. Neste sentido, a presente investigação almeja solucionar alguns dos "problemas de investigação" - referidos, por Gómez Valcárcel (2011), também como futuras linhas de investigação - relativamente à arte musical actual:

"nuestro jóvenes no conocen el arte musical de su tiempo (...) el futuro profesorado no conocerá el arte musical de su tiempo, al no haber sido alfabetizado por docentes formados en él, por lo que tampoco será transmitido a los futuros alumnos de aquellos futuros profesores (...) el alumnado joven perderá la única oportunidad de conocer, en el ámbito escolar, el arte de su tiempo, pues fuera de la enseñanza obligatoria no existen otras instancias en que se trate el asunto" (Gómez Valcárcel, 2011:887).

Em 2003 Muñoz Rubio - director do estudo referido anteriormente (Gómez Valcárcel, 2011) - concluiu uma investigação, a qual resultou na redacção de tese de Doutoramento (Muñoz Rubio, 2003), sobre a influência da música erudita contemporânea no desenvolvimento musical da criança do ensino primário (sistema de ensino que corresponde ao 1.º Ciclo do Ensino Básico português). Para tal, Muñoz Rubio seleccionou crianças que pertenciam a dois colégios públicos de Madrid, num total de 144, entre os 6 e os 12 anos de idade, para uma determinada fase do estudo a que o autor designou por estudo evolutivo. Trabalhou ainda com um grupo coral de crianças (27) - grupo experimental - que na sua maioria eram crianças que frequentavam o ensino primário, etapa do estudo a que Muñoz Rubio designou por estudo de intervenção. Muñoz Rubio (2003) concluiu que: a criança compreende

muito bem a música erudita contemporânea, inclusive quanto mais cedo melhor a sua compreensão; devem ser renovados os processos de ensino e os seus conteúdos, contemplando todo o tipo de modelos estéticos musicais; e o processo de criação próprio de materiais sonoros abstractos influi positivamente na criatividade da criança, assim como no conhecimento do objecto sonoro.

Podemos encontrar outros investigadores actuais, cujos estudos estão também relacionados com o ensino da música para crianças e a música contemporânea, destacamos: Cristina Agosti-Gherban e Christina Rapp-Hess (1988), em França; Bernadete Zagonel (1997; 1998b; 1999; 2007) e Cecília França (2008; 2010), no Brasil; Ana Lucía Frega (1995; 1997; 2000) e Hemsy de Gainza (1995; 2002), em Argentina; Luisa Muñoz Cortés (1996; 2001), Rut Martínez Aguilera (2004) e Salomé Díaz (2002), em Espanha; Boal Palheiros, Ilari e Monteiro (2006), em Portugal.

Dado o valor didáctico de recursos utilizados em pedagogias baseadas na música contemporânea, nomeadamente nas abordagens pedagógicas de John Paynter, Murray Schafer, Peter Aston, Brian Dennis, entre outros, Daniel Mateos Moreno (2007; 2011b) decidiu investigar sobre o grau de familiaridade que os futuros professores de música têm em relação a essa tipologia musical. O estudo decorreu na Universidad de Andalucía no último seminário da sua formação universitária. Para o presente estudo, Mateos Moreno elaborou um questionário com uma amostra de 232 indivíduos, número representativo da população, com um nível de confiança de 95%. A investigação concluiu que o nível de familiaridade que os estudantes demonstraram, em relação à música contemporânea, foi extremamente baixo, sendo revelado que a dimensão visual (em termos de partitura) e a dimensão histórica obtiveram um índice mais baixo de familiaridade que a dimensão auditiva (Mateos Moreno, 2007; 2011b). Por conseguinte, o autor sugere que a audição de música contemporânea possa encaminhar e reforçar as outras dimensões, especialmente a dimensão visual, uma vez que as partituras gráficas são uma ferramenta de grande utilidade para o ensino musical nos primeiros anos, segundo alguns estudos publicados já

nas décadas de 70 e 80 do século XX. Segundo o autor, os resultados da investigação foram desesperançadores, demonstrando as dimensões reais do problema, isto é, se assumimos o valor da música contemporânea para a educação musical da criança, também devemos preparar os futuros agentes da acção educativa, uma vez que é impossível ensinar ou manusear aquilo que se desconhece (Mateos Moreno, 2007; 2011b).

De facto, enquanto professores de música teremos que reflectir profundamente sobre este problema e encontrar soluções que permitam incluir a música erudita contemporânea e as suas premissas na formação inicial de professores, não só de professores específicos mas também de professores generalistas, de forma a possibilitar o contacto das crianças com recursos e ferramentas que essa tipologia musical nos pode oferecer e que são extremamente importantes para o desenvolvimento musical da criança, nomeadamente o desenvolvimento da criatividade (Dennis, 1970; Meyer-Denkman, 1977; Paynter, 2000b; Schafer, 1998).

De modo a conduzir o nosso pensamento e a delinear as várias fases de estudo, as investigações referidas anteriormente, entre outras, são consideradas não só nos próximos capítulos, dedicados ao Enquadramento Teórico, mas também ao longo da redacção de tese, de acordo com os assuntos abordados - temas basilares do estudo referentes à estética musical, à contemporaneidade, e ao processo de ensino-aprendizagem da educação musical da criança. Objectiva-se a constante teorização, própria de uma *investigação-acção*, através do cruzamento de ideias e resultados de investigação de diversos autores, assim como a inter-relação entre essas referências e a nossa investigação.

Por conseguinte, os temas abordados no Enquadramento Teórico são fundamentais para a contextualização do estudo em questão, para a projecção e desenvolvimento do mesmo, assim como para uma posterior reflexão e nova teorização inerentes às várias fases do Estudo Empírico - 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fases da *investigação-acção*.

## NOTA INTRODUCTORIA

Son escasos los estudios en el ámbito de la estética musical, especialmente sobre música erudita contemporánea en la educación del niño, y particularmente en la enseñanza generalista de la música. A pesar de ello, podemos destacar algunas investigaciones sobre la música contemporánea y la educación musical que tuvieron su inicio en los años sesenta del siglo XX y, por consiguiente, dieron origen a otras investigaciones un poco más recientes.

En “*Twentieth Century Music for Elementary School Children*” (1962), Barbara Thompson defendió la inclusión de la música erudita contemporánea en la educación musical y presentó algunas sugerencias para el trabajo con niños en edad escolar. También en la década de los sesenta, fueron elaborados proyectos de investigación con aplicación práctica y directa en la educación musical, como por ejemplo *Contemporary Music Project* (Mark, 1996), que tuvo por objetivo integrar compositores de música erudita contemporánea en escuelas públicas de Estados Unidos de América y en sus programas, a modo de residencia artística. A través del proyecto fue notoria la falta de preparación para lidiar con la música contemporánea por parte de los profesores de la enseñanza generalista y consecuentemente, por parte de sus alumnos. A pesar de eso, tanto los profesores como los alumnos que participaron en el proyecto se mostraron receptivos a las nuevas tendencias estéticas y, observado por los profesores, el crecimiento musical se reveló bastante positivo en los niños que tuvieron contacto con esa tipología musical.

“*Aesthetics and Twentieth-Century Music in Music Education*”, de Marian Demand (1972), es considerado también un estudio pionero sobre orientaciones estéticas contemporáneas y sus implicaciones en la educación musical. La investigación concluyó que los profesores deben tener alguna familiaridad con la música erudita contemporánea, en lo que respecta al conocimiento de obras musicales y a su significación estética. Objetivándose

el encuentro de estrategias de aprendizaje ante la tipología musical en análisis, la autora enfatizó la necesidad de nuevos estudios sobre el tema.

Otros investigadores, como Murray Schafer, John Paynter, Claire Renard, Angélique Fulin y François Delalande - este último trabajó con niños de guardería - pretendieron en su práctica lectiva estimular la creatividad en sus alumnos, a través de la exploración y de la acción sobre el sonido. Todos ellos defienden los sonidos del medio ambiente como objetos sonoros integrantes de una composición musical, los grafismos no convencionales y la construcción musical por medio del juego. Valoran, por consiguiente, una enseñanza creativa cuyas situaciones de aprendizaje puedan partir de propuestas, ideas musicales y situaciones sonoras producidas por los alumnos. Sintetizando, son pedagogos/investigadores que recurrieron a estrategias de experimentación de vanguardia, aquello a lo que comúnmente se designa experimentación creativa.

También Samuel Miller (1981) investigó sobre música contemporánea en la educación del niño. A la pregunta “Can Selections for children be Avant-garde?”, el autor respondió afirmativamente, tras la aplicación de cuatro ejemplos de música erudita del siglo XX en niños de la enseñanza generalista. Pretendió, de este modo, investigar el grado de comprensión de las obras y sus elementos musicales, por parte del niño, a través de símbolos visuales. Según Miller, y de acuerdo con la capacidad de percepción musical, el niño tiende a abordar y a recibir este tipo de música con intensa curiosidad, mostrando bastante interés por lo poco vulgar, ya que no arrastra consigo concepciones tradicionales.

Adoptando la idea de la percepción sonora de la música contemporánea por medio de la imagen visual, Gómez Valcárcel (2011) pretendió comprobar, en su investigación, que las artes plásticas y visuales facilitan la recepción del arte musical actual en los adolescentes como mediadoras de esa recepción/aceptación y a través de una experiencia creativa. Gómez Valcárcel realizó un estudio experimental con un grupo de control y varios grupos experimentales, objetivándose un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en el primer grupo y en los restantes. Estos últimos

asistieron a varias sesiones de alfabetización en las que se trabajó la relación entre el sonido y su representación visual y vivieron experiencias perceptivas y creativas a través de una performance a la que el autor designó aplicación creativa sónica. De este modo, el objetivo principal del estudio fue ofrecer un recurso didáctico que alfabetizase a los jóvenes y que favoreciese la recepción del arte musical actual al público adolescente. Vemos, por consiguiente, alguna aproximación con nuestra investigación en la medida en que pretendemos encontrar modos de actuación que faciliten la inclusión de la música erudita contemporánea en la enseñanza generalista (educación musical del niño) y por medio del entendimiento/conocimiento y de la creación musical, no sólo por parte del niño sino también de futuros agentes de la educación - profesores de educación básica, educadores infantiles, educadores artísticos y animadores socioculturales. En este sentido, la presente investigación pretende solucionar algunos de los "problemas de investigación" - referidos, por Gómez Valcárcel (2011), así como futuras líneas de investigación - relativamente al arte musical actual:

"nuestro jóvenes no conocen el arte musical de su tiempo (...) el futuro profesorado no conocerá el arte musical de su tiempo, al no haber sido alfabetizado por docentes formados en él, por lo que tampoco será transmitido a los futuros alumnos de aquellos futuros profesores (...) el alumnado joven perderá la única oportunidad de conocer, en el ámbito escolar, el arte de su tiempo, pues fuera de la enseñanza obligatoria no existen otras instancias en que se trate el asunto" (Gómez Valcárcel, 2011:887).

En 2003 Muñoz Rubio, director del estudio referido anteriormente (Gómez Valcárcel, 2011), desarrolló una investigación la cual resultó en la redacción de tesis de Doctorado sobre la influencia de la música erudita contemporánea en el desarrollo musical del niño de educación primaria (sistema de enseñanza que corresponde al 1.º Ciclo de Educación Básica portugués). Para ello, Muñoz Rubio seleccionó niños que pertenecían a dos colegios públicos de Madrid, en un total de 144, entre los 6 y los 12 años de edad, para una determinada fase del estudio a la que el autor designó estudio evolutivo. Trabajó aún con un grupo coral de niños (27) - grupo experimental - que en su mayoría eran niños que estaban en educación primaria, etapa del estudio a la que Muñoz Rubio designó estudio de intervención. Muñoz Rubio (2003) concluyó que: el niño comprende muy bien



la música erudita contemporánea, incluso cuanto más temprano mejor su comprensión; deben ser renovados los procesos de enseñanza y sus contenidos, contemplando todo tipo de modelos estéticos musicales; y el proceso de creación propio de materiales sonoros abstractos influye positivamente en la creatividad del niño, así como en el conocimiento del objeto sonoro.

Podemos encontrar otros investigadores actuales, cuyos estudios están también relacionados con la enseñanza de la música para niños y la música contemporánea, destacamos: Agosti-Gherban y Rapp-Hess (1988), en Francia; Bernadete Zagonel (1997; 1998b; 1999; 2007) y Cecília França (2008; 2010), en Brasil; Ana Lucía Frega (1995; 1997; 2000) y Hemsy de Gainza (1995; 2002), en Argentina; Luisa Muñoz Cortés (1996; 2001), Rut Martínez Aguilera (2004) y Salomé Díaz (2002), en España; Boal Palheiros, Ilari y Monteiro (2006), en Portugal.

Dado el valor didáctico de recursos utilizados en pedagogías basadas en la música contemporánea, en concreto en los abordajes pedagógicos de John Paynter, Murray Schafer, Peter Aston, Brian Dennis, entre otros, Daniel Mateos Moreno (2007; 2011b) decidió investigar sobre el grado de familiaridad que los futuros profesores de música tienen en relación a esa tipología musical. El estudio tuvo lugar en la Universidad de Andalucía en el último seminario de su formación universitaria. Para el presente estudio, Mateos Moreno elaboró un cuestionario con una muestra de 232 individuos, número representativo de la población, con un nivel de fiabilidad de 95%. La investigación concluyó que el nivel de familiaridad que los estudiantes demostraron, en relación a la música contemporánea, fue extremadamente bajo, siendo revelado que la dimensión visual (en lo que se refiere a partitura) y la dimensión histórica obtuvieron un índice más bajo de familiaridad que la dimensión auditiva (Mateos Moreno, 2007; 2011b). Por consiguiente, el autor sugiere que la audición de música contemporánea pueda encaminar y reforzar las otras dimensiones, especialmente la dimensión visual, ya que las partituras gráficas son una herramienta de gran utilidad para la enseñanza musical en los primeros años, según algunos estudios publicados ya en las

décadas de 70 y 80 del siglo XX. Según el autor, los resultados de la investigación fueron desalentadores, demostrando las dimensiones reales del problema, esto es, si asumimos el valor de la música contemporánea para la educación musical del niño, también debemos preparar a los futuros agentes de la acción educativa, ya que es imposible enseñar o manejar aquello que se desconoce (Mateos Moreno, 2007; 2011b).

De hecho, como profesores de música tendremos que reflexionar profundamente sobre este problema y encontrar soluciones que permitan incluir la música erudita contemporánea y sus premisas en la formación inicial de profesores, no sólo de profesores específicos sino también de profesores generalistas, con el objeto de posibilitar el contacto de los niños con recursos y herramientas que esa tipología musical nos puede ofrecer y que son extremadamente importantes para el desarrollo musical del niño, especialmente el desarrollo de la creatividad (Dennis, 1970; Meyer-Denkman, 1977; Paynter, 2000b; Schafer, 1998).

De modo que conducir nuestro pensamiento y delinear las varias fases de estudio, las investigaciones referidas anteriormente, entre otras, son tratadas no sólo en los próximos capítulos, dedicados al Marco Teórico, sino también a lo largo de la redacción de la tesis, de acuerdo con los asuntos abordados - temas fundamentales del estudio referentes a la estética musical, a la contemporaneidad, y al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación musical del niño. Se objetiva la constante teorización, propia de una *investigación-acción*, a través del cruce de ideas y resultados de investigación de diversos autores, así como la interrelación entre esas referencias y nuestra investigación.

Por consiguiente, los temas abordados en el Marco Teórico son fundamentales para la contextualización del estudio en cuestión, para la proyección y desarrollo del mismo, así como para una posterior reflexión y nueva teorización inherentes a las varias fases del Estudio Empírico - 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> fases de la *investigación-acción*.

## Capítulo 1

### TEORIAS ESTÉTICAS DA APRENDIZAGEM MUSICAL

O conceito estética provém da palavra Grega *aisthesis* que significa faculdade de sentir, compreensão pelos sentidos, percepção totalizante, isto é, densidade de experiência ligada a uma componente invisível. Num conceito mais restrito, estética é um discurso filosófico acerca da obra de arte que engloba a criação e a valorização. É de conhecimento geral que a estética como disciplina acadêmica surge em 1735, ano em que Baumgarten escreve *Meditationes Philosophicae de Nonnullis ad Poema Pertinentibus*, uma dissertação sobre considerações filosóficas inerentes ao poema. Deste modo, o conceito estética emerge como “a ciência que permite o conhecimento através dos sentidos”, conceito este que se irá desenvolver em *Metaphysica*, no ano de 1739, em relação à arte do pensamento belo análogo ao pensamento racional e lógico. Mais tarde em *Aesthetica*, Baumgarten irá reunir as ideias filosóficas dos tratados anteriores para criar a definição final da disciplina – a ciência do conhecimento sensitivo (Guyer, 2005).

Sintetizando, o ramo filosófico relacionado com as questões de natureza e valor da arte prende-se com o conceito *Estética* (Reimer, 1989), isto é, o sentimento, o gosto, o prazer, o belo e a crença. Para Susan Langer (1957), a obra de arte é uma forma expressiva do sentimento humano, criada para a nossa percepção. Neste sentido, a noção de estética comporta duas realidades: a acção da arte, das coisas sobre o Homem; e a capacidade de nos abirmos ou fecharmo-nos à realidade do mundo com o objectivo da sua compreensão. Gill (1992) também refere a importância da obra de arte conter um significativo valor estético. O que entendemos por valor estético numa

obra musical? Como podemos relacioná-la com a educação estética? Reagimos de igual modo aos estímulos sonoros?

Existem três abordagens estéticas principais que explicam a relação entre o indivíduo e a arte em termos de significado e valor: *contextualismo*, *isolacionismo* e *relativismo* (Gill, 1992). Estas abordagens expressas pelo autor relacionam-se não somente com o significado da obra em si mas com a praxis musical, ou seja com todo um trabalho prático inerente à composição e interpretação.

Para os *contextualistas*, a função da música é auxiliar o ouvinte na compreensão e na vivência da percepção através de elementos extra-musicais. Esta é também a visão *referencialista* de Reimer (1989) e da música representativa: uma representação musical semelhante à barroca *doutrina dos afectos*, em que um motivo melódico específico caracteriza um sentimento ou emoção, por exemplo, uma sequência rítmica de semicolcheias pode representar o galope de um cavalo; ou uma representação semelhante à “música programática” do século XIX, a título de exemplo a *Sinfonia Fantástica* de Berlioz, obra que faz alusão a uma das paixões amorosas do compositor.

O *isolacionismo*, por sua vez, apela ao intelecto e evita qualquer tipo de compreensão da música relacionada com a emoção ou sentimento. Esta parece-nos uma abordagem demasiado lógica, racional e objectiva, semelhante ao acto compositivo da música serial onde as escolhas estéticas dão lugar a uma obediência rigorosa e extremista de séries melódicas, rítmicas e de elementos dinâmicos. A abordagem *relativista* inter-relaciona a arte e as experiências do indivíduo, há uma intenção de a percepção musical se relacionar com as vivências do ouvinte ao mais profundo nível da expressão e do sentimento (Gill, 1992).

De acordo com a nossa experiência profissional, as três abordagens devem fazer-se sentir na educação estética e em todo o processo de ensino-aprendizagem musical: *isolacionismo*, para uma compreensão formal da obra de arte; *relativismo*, para um entendimento expressivo e emocional; e

*contextualismo*, para uma eficiente comunicação musical entre professor e aluno através, por exemplo, de uma ideia musical particular.

De modo semelhante, podemos encontrar as mesmas abordagens filosóficas e estéticas em *A Philosophy of Music Education*, de Bennett Reimer (1989), designadamente *Referencialismo*, *Formalismo* e *Expressionismo* - a base teórica da presente investigação.

### **1.1- Referencialismo**

"The meaning and value of a work of art exist outside of the work itself" (Reimer, 1989:17)

Numa *abordagem referencialista* a obra de arte interage sempre com referências, significados e valores extra-musicais, o ouvinte contextualiza e caracteriza a obra musical através de ideias, conceitos, atitudes e emoções. Segundo Tolstoy e referido por Reimer (1989), a função da arte é transmitir ao receptor as emoções específicas do seu criador de forma mais directa e eficaz, acrescentando ainda que uma verdadeira obra de arte provém do artista que sente realmente uma emoção e a necessidade em expressá-la no seu acto criativo. A mensagem que a obra de arte oferece tem um carácter emocional e não necessariamente intelectual ou racional.

Ao relacionarmos o sentimento e o efeito da obra de arte sobre o indivíduo – a questão etológica – teoria defendida já na Antiguidade Grega *ethos*, podemos concluir que o sentir é distinto no que concerne à percepção musical. A caracterização de uma obra de arte é inteiramente pessoal, individual, e subjectiva, oferece-se aos nossos sentidos de forma diferenciada. O valor da obra musical confronta as emoções expressas pelo compositor que se definem à priori como boas e más emoções e as emoções que o ouvinte extrai dessa mesma obra, no entanto, o que parece uma boa emoção para mim, como ouvinte, pode não o ser para outros ouvintes. Caminhamos, neste sentido, para o conhecimento empírico e cultural musical diferenciado, um dos agentes responsáveis pelas diferenças perceptivas de indivíduo para indivíduo.

A visão *referencialista* de Sloboda (1985) não é comparável ao efeito de *ethos* mas à apreciação que o indivíduo faz da obra musical, para o autor a música “faz sentido” mesmo que a referência não seja agradável ao ouvinte. Isto é, podemos assumir uma dupla função na *abordagem referencialista* de um trecho ou frase musical, por exemplo, a referência a algo extrínseco pode tomar a forma da estrutura temática inerente e intrínseca a toda a obra e à intenção do compositor.

No que concerne ao *referencialismo*, Cooke (1959) relaciona a música com: a arquitetura, em termos de construção *quase-matemática*; com a pintura, dado a representação física das coisas; e com a literatura, uma vez que ambas utilizam a linguagem como forma de expressão de ideias, conceitos e emoções. “Music is, in fact, «extra-musical» in the sense that poetry is «extra-verbal», since notes, like words, have emotional connotations” (Cooke, 1959:33).

O pensamento original de alguns compositores é uma imagem sobre a qual constroem uma obra musical. Pode tratar-se de uma imagem bidimensional, tridimensional ou ainda de uma imagem literária, que por sua vez resulta numa imagem sonora. Deste modo, há uma referência exterior responsável pela construção musical, cujos seus elementos podem ser atingidos pelo ouvinte, em termos de percepção e conhecimento. Isto é, aceitamos a existência de um discurso comunicativo entre som, imagem e emoção.

## **1.2- Formalismo**

Enquanto que os *referencialistas* têm uma visão da arte como comunicador de elementos não artísticos, os *formalistas* concebem a arte com um significado puramente artístico, “Art means itself” (Reimer, 1989:76). Ou seja, a *abordagem formalista* em termos de significação de arte é responsável pela percepção da estrutura formal da obra, a audição musical resulta numa análise, por exemplo, da complexidade rítmica, da construção melódica, do vibrato do cantor, do trabalho dinâmico ou da virtuosidade. Contrastando com a música representativa da *abordagem referencialista*, a visão *formalista* vai

ao encontro da música absoluta, música puramente instrumental, isto é, música *per se*. Não existe qualquer referência à obra de arte como a que se revela, por exemplo, na tendência estética de compositores do século XIX onde há uma representação sonora, clara e objectiva, de uma determinada situação, ou ainda no processo criativo de compositores contemporâneos como György Ligeti, em que a obra musical surge de uma imagem abstracta idealizada por ele mesmo. Remete, portanto, para a abordagem do *isolacionismo* (Gill, 1992).

"Most people like music because it gives them certain emotions; such as joy, grief, sadness, an image of nature, a subject for day-dreams, or - better still - oblivion from everyday life... Music would not be worth much if it were reduced to such an end" (Stravinsky, 1962:163). Encontramos nesta afirmação de Stravinsky, uma visão muito clara sobre o formalismo como teoria estética da aprendizagem musical, isto porque o valor da obra é intrinsecamente musical, ou seja o indivíduo não necessita de ir buscar nenhum elemento extra-musical para a valorização da mesma ou para o seu entendimento. A obra vale por si, a sua existência não se deve às necessidades emotivas do indivíduo. Por conseguinte, a atitude formalista nega qualquer tipo de função primordial que esteja relacionada com os sentimentos humanos. Neste sentido, Murray Schafer refere que "a música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante" (Shafer, 1991:295), contudo, o autor acrescenta que a música é fundamentalmente amoral e não existem evidências que relacionem o carácter humano a preferências estéticas. A finalidade da música prende-se com questões do aprendizado na medida em que a obra musical deve estimular e educar o ouvinte para a audição - sensibilização e discriminação auditiva - e para a criatividade musical.

A metafísica da música instrumental, defendida por Hanslick (1994), surge da problemática sobre a finalidade da música e em oposição à *música programática*. A percepção de Hanslick acerca da obra de arte e a natureza do belo é especificamente musical (Hanslick, 1994; Reimer, 1989), ou seja, a beleza inerente à música não corresponde à beleza da esfera "não musical".

A música expressa som e ideias musicais, não sentimentos. Contudo, e segundo Hanslick (1994), os sentimentos podem ser provocados pela música mas de todo são expressos pela arte dos sons. A beleza do conteúdo musical prende-se com a relação construtiva dos elementos artísticos e com a fluidez do movimento sonoro. Sem dúvida que Hanslick em *O Belo Musical* apresenta uma posição *formalista absolutista*. Outro exemplo clássico com uma visão inteiramente *formalista* é a obra literária e crítica de Clive Bell, *Art* em que o autor refere que para se poder apreciar uma obra de arte não podemos “carregar connosco” nada da nossa vida, nenhum conhecimento das suas ideias e ocupações, nem qualquer familiaridade com as suas emoções, como se por um momento nos afastássemos dos interesses humanos, de expectativas e recordações, e nos elevássemos acima da corrente da vida (Bell, 1914; Harrison e Wood, 2000; McLaughlin, 1977).

Os *formalistas* denominam à experiência intelectual da arte emoção estética, contudo, esta emoção não se refere às emoções comuns mas a um sentir de um valor intrínseco à obra (Reimer, 1989). A base de todas as abordagens estéticas remete para a experiência pessoal de uma emoção peculiar, ou seja, consideramos ser uma obra de arte aquilo que o criador entende como tal e o tipo de emoção que essa obra nos provoca, estamos a falar obviamente de emoções distintas mas todas elas reconhecivelmente do mesmo tipo (Harrison e Wood, 2000).

### **1.3- Expressionismo**

Segundo Meyer (1956), a maioria dos *referencialistas* são *expressionistas* no sentido em que acreditam que a música transmite e comunica através de emoções expressivas, ou seja expressa sentimentos. Para o autor, as três correntes estéticas aglomeram-se numa só abordagem – *a teoria expressionista*.

Os *expressionistas* por seu turno são divididos em dois grupos: os *expressionistas absolutos* e os *expressionistas referencialistas*. Os primeiros consideram o sentido da música em conformidade com uma emoção



expressiva essencialmente intramusical, cujo entendimento não faz qualquer tipo de referência exterior. Por seu turno, os *expressionistas referencialistas* defendem que a expressão inerente à obra depende de um entendimento do conteúdo referencial da música. Encontramos, por conseguinte, uma outra teoria a que Meyer designa por *absolutismo*, a confluência entre a *teoria formalista* e a *teoria expressionista* (1956).

A *abordagem absolutista* e a *abordagem referencialista* podem deste modo coexistir e confluir numa única obra de arte musical, como acontece na percepção de um poema, de uma pintura, escultura ou qualquer outro tipo de manifestação artística. Contudo, para Reimer, *absolutismo* e *referencialismo* são distintos no que respeita ao significado e valor de uma obra de arte. Como anteriormente exposto acerca da *abordagem referencialista*, esse significado e valor existe fora do objecto artístico, enquanto que na visão *absolutista* o significado e o valor da obra são inerentes às qualidades internas da própria obra musical (1989). Contrariamente, os *expressionistas* e os *referencialistas* já confluem no que concerne ao significado da arte, a *Arte* comunica através de significações não artísticas, isto é, referências exteriores à obra de arte (Reimer, 1989).

Embora *expressionistas* e *referencialistas* possam estar de acordo sobre o significado da arte, a relação de ambas as teorias não esclarecem devidamente a experiência do significado, a criação artística e a sua percepção. Segundo Reimer, encontramos duas teorias sobre a experiência do significado: a interpretação do significado da arte provém das qualidades intrínsecas à própria arte; e por sua vez, o sentido artístico observável e perceptível torna-se significativo para a vida humana, "the sense of meaning in art comes from the artistic qualities of art, and ... the artistic meaning perceived in art is meaningful for human life" (1989:76). Sendo uma visão generalizada e defendida por Reimer, concluímos ser a teoria onde se posiciona este crítico e filósofo da arte – *expressionismo absoluto*. Enquanto que os *expressionistas absolutos* incluem significado e valor extra-musical e influência cultural/artística à obra de arte, por outro lado esse significado emerge das qualidades criativas inerentes à própria obra. O sentimento é por

isso o ponto fulcral da *abordagem expressionista* e da experiência da arte vivida pelo indivíduo. Segundo Muñoz Rubio, “es difícil pensar una creación, aunque sea funcional, que no sea afectada por un sentimiento humano” (2003:25). Não obstante, e segundo Santana (2005), o sentimento expresso não é objectivado, na medida em que o criador “não necessita expressar os seus sentimentos, apenas desnuda a natureza e a forma dos sentimentos que nutre pela vida, objecto de criação, ser e sentir” (Santana, 2005:2).

O sentir deriva das experiências cognitivas relacionadas com a criação e experimentação que todos possuímos, é a capacidade do ser como ser expressivo num processo de compreensão e transformação simbólica. Uma vez que as obras musicais têm características e qualidades expressivas, é importante que o indivíduo experiencie todo um trabalho de exploração e descoberta resultante da apreensão e do entendimento dessas obras, sendo esse o propósito da educação musical. Tal como Santana refere, o intérprete ou criador, “conhece, concebe e recria um mundo, uma natureza premente de significação, assentindo na compreensão das formas, as mesmas formas que se expressam através da vida e na existência do som e da obra” (Santana, 2005). A exploração e o estudo de uma obra musical deve, por isso, basear-se num processo que permita a percepção da obra em termos criativos e expressivos.

Ainda no que respeita ao trabalho exploratório de uma obra musical e de forma a desenvolver o potencial expressivo do aluno, Ross defende que o professor deve proporcionar, na sua sala de aula, um diálogo musical imaginativo com autenticidade e expressividade (John Finney, 1999), posição tomada também por outros pedagogos, por exemplo, Durrant e Welch afirmam inclusive que a música “faz sentido” como forma expressiva, a mesma converge com os sentimentos e as emoções da vida humana, “music acts as a vehicle for emotional understanding” (Durrant e Welch, 1995:47). Embora Cooke (1959) seja defensor da *abordagem referencialista*, as suas ideias estéticas vão no sentido da música como linguagem expressiva das emoções inconscientes do compositor. Também Reimer defende, ao longo da sua obra crítica, a música como uma expressão de emoções (1989).

## Capítulo 2

### SOBRE A PERCEPÇÃO MUSICAL NA CRIANÇA

"The experience of music is not based upon natural, universal responses, it must be based upon responses which are acquired through learning"

(Meyer, 1956:61)

A reacção natural da criança face à experiência musical está intimamente ligada ao processo de percepção e comunicação através da aprendizagem. O sentir é uma tomada de consciência imediata das coisas e de nós mesmos perante as coisas. É a presença da consciência do mundo à nossa consciência, ou seja, é a consciência de um valor, positivo ou negativo, ligado à nossa afectividade. Desse modo, o professor/educador e o animador, enquanto mediadores desse processo, terão que ter bem presente as diferentes capacidades perceptivas das crianças, no que concerne à compreensão e à consolidação do conhecimento. Tais características diferenciadas devem ser valorizadas e incrementadas no trabalho que o professor faz com o aluno. Para Maria Inês Gonçalves (1999) devemos acreditar na força do conhecimento, *lato sensu*, de modo a que a criança possa vivenciar a música com base no conhecimento/entendimento e por conseguinte possa compreender, discernir, aceitar, rejeitar, construir, destruir, participar ou optar por ficar alheio às manifestações musicais. A resposta do ouvinte perante a música, seja uma reacção sensorial, emocional ou intelectual, resulta de factores, elementos e processos contextualizados. A criança reage psicologicamente e sociologicamente, isto é, a resposta difere em termos de carácter pessoal e segundo regras sociais (adquiridas consciente ou inconscientemente).

Segundo Meyer (1956), a performance musical no que concerne à prática, é fulcral no processo da percepção musical. A criação e o saber-fazer estão intimamente ligados ao acto da percepção musical, ou seja ao processo sensorial, interpretativo e cognitivo da obra musical. Desse modo a obra de arte oferece-se aos sentidos, é-lhe permitido a sua compreensão e o conhecimento intuitivo, transformando-se assim num objecto estético por excelência. A exteriorização imediata, por exemplo, como as criações livres e espontâneas após ou durante uma audição, possibilita um alto grau de experiência musical e experiência estética na criança. É a reacção “nua e crua” da criança perante o acto criativo do compositor, ou seja, a interacção entre emissor e receptor na comunicação musical.

De acordo com Kerchner (2000), os ouvintes criam e recriam a sua própria experiência musical, perceptindo os elementos musicais através de circunstâncias sensoriais. A autora acrescenta que isso acontece, em grande parte, devido à atenção prestada a um ou a vários elementos musicais, criando para o efeito inter-relações entre esses elementos e consequentes respostas.

Em relação à obra de arte, Paynter (1994) defende que uma peça musical só pode ser compreendida segundo a sua individualidade. O autor exemplifica com o facto de não ser possível compreender Stravinsky se a sua sonoridade for comparada com a sonoridade de Mozart. Assim, para facilitar a percepção musical no processo de aprendizagem, o professor poderá reflectir com as suas crianças, levando-as à compreensão da peça musical antes do trabalho prático. É função do professor/educador ajudar os seus alunos a descobrir características próprias de cada obra musical que conduziram à sua composição e que lhe permitiram dar uma estrutura. Esta afirmação diz respeito a obras elaboradas por vários compositores, passíveis de análise por parte dos alunos, ou a obras produzidas pelos próprios. Deste modo, o papel do professor torna-se crucial na construção das obras musicais das crianças, através de uma orientação inquisidora que permite a reflexão sobre a complementaridade dos seus elementos, revelando particularidades que assentam no desenvolvimento e na transformação e por sua vez na criação e

na organização sonora de uma forma satisfatória (Paynter, 1994). Satisfatória no sentido em que manifestamente cumpre as ideias de acordo com uma intenção. Por outras palavras, aquilo que funciona na construção musical.

Ao encontro desta ideia, Sloboda aborda a capacidade perceptiva da criança em termos de conhecimento intuitivo antes da experienciação, "children are able to respond to musical devices before they can use these devices to make their own music" (1985:19).

Indubitavelmente que ambas as abordagens, a percepção através da prática ou através de uma reflexão ou explicação prévias da obra musical, são processos de extrema importância na educação musical da criança. Cabe-nos a nós, formadores de educadores/professores e animadores, encontrar estratégias facilitadoras dessa aprendizagem de modo a que sejam posteriormente desenvolvidas na prática profissional dos nossos formandos, permitindo conseqüentemente o desenvolvimento estético e auditivo na criança. No entanto, uma questão permanece, condução ou imposição de ideias? Até que ponto o professor conduz o seu aluno à percepção e conhecimento musical e não impõe as suas ideias em termos de significado? O mesmo sucede com todas as manifestações culturais a que assistimos, até que ponto é benéfica e eficaz a prévia leitura sobre a performance artística ou sobre a intenção criativa para uma verdadeira experiência estética, em termos sensoriais, cognitivos e simbólicos?

## **2.1- Significação Musical**

Julgando as duas teorias estéticas de Leonard Meyer (*referencialismo e absolutismo*), o significado musical torna-se bem distinto (1956). Para os *referencialistas*, a significação musical remete para a conexão de símbolos musicais e elementos extra-musicais, ou seja, é designativa. Contrariamente, para os *absolutistas*, o significado da obra remete para o seu próprio e inerente processo musical, isto é, como um significado "encarnado" e inteiramente incorporado, cujos acontecimentos musicais nos levam à expectativa de outros eventos musicais.

Segundo Meyer (1956) existem três níveis de significação: “significação hipotética”, inerente aos actos expectantes; “significação evidente”, que se refere à compreensão da relação entre a acção anterior e a acção consequente; e “significação determinada”, a que se apreende após a experiência sobre a obra musical, quando a nossa memória relaciona os estímulos dessa experiência com uma outra experiência vivida. Os três tipos de significação são responsáveis pelas múltiplas relações de conceitos sonoros próprios da percepção e compreensão de uma obra musical.

Encontramos desse modo diferentes formas de estruturação simbólica da obra de arte, no que concerne ao acto criador inicial ou ao resultado objectivo dessa criação, assim como à percepção, vivência e compreensão da obra. Referido por Monteiro (1997 e 1999), o primeiro momento da existência da obra musical consiste no acto da criação e construção musical, a *poiésis inicial*, que pela sua natureza intencional invoca a existência de “objectos musicais” – sons e construções sonoras. Tais “objectos” remetem para outros objectos musicais dentro da mesma obra funcionando deste modo como verdadeiros símbolos musicais. Ou seja, estes símbolos existem não particularmente em relação a conceitos ou coisas mas em relação a outros símbolos semelhantes que resultam numa espécie de sintaxe musical, o estudo das relações tonais, harmónicas e formais dentro de uma organização exclusivamente musical. Há contudo, um outro tipo de simbologia musical, desta feita, a visão que encontramos nos *expressionistas referencialistas* em que os símbolos musicais remetem para acções, coisas, ambientes, enfim, símbolos extra-musicais, aquilo a que Monteiro (1999) defende resultar da relação intrínseca (não intencional ou premeditada) entre os seres vivos enquanto organismos sensíveis e emocionais e uma simbolização de um contínuo emotivo reconhecível através da construção musical.

John Finney (1999) relaciona o significado da música com o entendimento da função humanística. Para o autor a construção do currículo musical deve basear-se no princípio da aquisição simbólica e da relação entre signos musicais/compreensão do mundo. Referindo Monteiro (1999), algumas características das obras musicais, dado a estreita relação da música com o

tempo, são entendidas como um tipo de simbolização de aspectos da vida, isto é, do tempo vivente. Podemos encontrar assim no seu ensaio (Monteiro, 1999) sobre formas de estruturação simbólica da obra musical, símbolos exógenos, entre os quais: símbolos orgânicos, onomatopaicos e culturais. Em relação aos símbolos orgânicos, os mesmos encontram-se tanto no acto criativo (*poiésis*) como na percepção e compreensão da obra musical (*estésis*). No que concerne à *dimensão poiética*, a simbologia resulta da combinação e estruturação dos objectos musicais e qualidades expressivas, por exemplo, alterações de intensidade, timbre, textura, ritmo, andamento ou movimento melódico, estímulos sonoros que levam a reacções emotivas e psicofisiológicas (*dimensão estésica*). Os símbolos orgânicos existem de facto na relação entre os elementos musicais anteriormente assinalados e os factores inerentes à vida como tensão, alegria, tristeza, medo, calma, etc. (Monteiro, 1999). Os símbolos onomatopaicos resultam de relações simbólicas entre certos objectos musicais e objectos exteriores à música (acções, ambientes, coisas, ou mesmo animais), isto é, construções sonoras imitadas na música que influenciam a compreensão da obra musical, estreita relação com a música representativa barroca. Nos dias de hoje encontramos principalmente em bandas sonoras cinematográficas, desenhos animados, publicidade e em certas tendências da música do século XX, por exemplo no *futurismo*<sup>11</sup>. A par com os símbolos onomatopaicos, encontramos os símbolos culturais, estes, por sua vez, relacionam-se com outros objectos ou parâmetros musicais, outras obras ou mesmo outros estilos musicais. Por exemplo, a utilização de ritmos de música popular em composições eruditas do século XX, como é o caso de obras de Schönberg, Ligeti, Schnittke ou Milhaud proporcionam ao ouvinte um novo campo de relações simbólicas e por conseguinte a compreensão da obra no seu todo (Monteiro, 1999), uma vez que há um reconhecimento desses ritmos e do seu carácter sociocultural. Em termos composicionais estilísticos, e de uma forma mais precisa, os símbolos culturais podem ser entendidos como texturas, timbres, escalas, modos, acordes (exemplo do acorde de *Tristão* de Richard Wagner,

---

<sup>11</sup> Corrente musical que implica a utilização de todo o tipo de ruídos e a invenção de instrumentos representantes de sonoridades como explosões, trovões e assobios. Como exemplos de obras futuristas encontramos *The Awakening of a Great City* e *A Meeting of Motocars and Airplaines* (1914) do compositor italiano Luigi Rossolo.

entendido como símbolo na música do século XX) e formas musicais (exemplo da *forma sonata*) dado a sua identidade e importância num código musical específico.

Retomando ainda a simbologia musical face à *dimensão poética*, verificamos que existem símbolos endógenos, cuja existência e compreensão não se deve a relações exteriores à construção musical mas são inteiramente inerentes à sua composição, isto é, as relações simbólicas entre partes, elementos e estruturas sonoras que encontramos na obra e que não fazem qualquer referência exterior à música. A interligação que resulta desta simbologia obedece a regras e a esquemas formais dentro de códigos definíveis, a fim de não se perder a sua unidade e a sua existência simbólica, como partes de um todo (Monteiro, 1997 e 1999). Tratam-se de códigos como o código da composição e da construção musical, do género, do estilo, da época ou mesmo do local.

Segundo Gordon (2000), o significado de uma obra musical é simultaneamente intrínseco e extrínseco. Intrínseco, na medida em que o significado é conferido à música pelo ouvinte. Baseia-se, por conseguinte, no sentido de tonalidade e métrica do auditor e na sua capacidade de percepção em termos de padrões tonais e rítmicos. Em relação ao significado extrínseco, Gordon refere que o mesmo é extraído da música pelo ouvinte, resultando em metáforas, narração de histórias e efeitos sonoros, entre outros aspectos programáticos, como por exemplo os *chromestéticos*. Frequentemente, ocorre no ouvinte uma reacção *chromestética*, isto é, quando é associada uma cor a um excerto musical específico, a um acorde ou mesmo a uma determinada tonalidade. Embora o autor defenda a atribuição de um sentido intrínseco à obra, este tipo de referência musical pode resultar numa forma eficiente de compreensão da música, principalmente para as crianças mais novas que ainda não têm um vocabulário musical alargado e consequentemente não conseguem expressar-se verbalmente sobre o entendimento que advém de uma determinada obra.



Sloboda (1985) conecta a música e a significação linguística, ambas são levadas a cabo pela ordenação e combinação de elementos de forma sequencial. Também para Boris de Schloezer (Fubini, 1992), a música é uma espécie de linguagem formada por um sistema de símbolos interdependentes, isto é, um sistema de múltiplas relações sonoras em que cada som adquire qualidades específicas dependendo das relações que estabeleça com os restantes sons. Num dos estudos de Schloezer, em colaboração com Marina Scriabine, sobre as suas doutrinas estéticas e a música do século XX, verifica-se uma acentuação da dimensão linguística da música que resulta em estruturas musicais concebidas como meras estruturas operacionais e funcionais, é o que acontece por exemplo na *música serial*, onde a expressividade dá lugar a uma lógica rigorosa e objectiva.

Sem dúvida que para a compreensão de uma obra musical, tal como para a compreensão da linguagem falada, os códigos implícitos nos diferentes tipos de símbolos são altamente importantes. São o conhecimento e as experiências contínuas com esses códigos que implicam a compreensão das relações simbólicas e conseqüentemente da obra musical. Para Monteiro (1999), todos estes códigos implícitos nos diferentes tipos de símbolos fazem parte de “quadros de referência” comuns a indivíduos com experiências semelhantes em termos musicais. Ou seja, um objecto musical é entendido como um símbolo pertencente a esse código, que por sua vez permite a relação entre outros símbolos com propriedades semelhantes.

Sintetizando as relações simbólicas que temos vindo a tratar, existem códigos diferentes de compreensão de acordo com as competências específicas para esse entendimento, podemos falar de códigos que resultam de relações simbólicas entre o “movimento” musical e o contínuo emotivo do ser humano ou códigos que resultam de relações simbólicas mais precisas, produto de um conhecimento intelectual e aprofundado da obra *per se*. A interpretação e percepção musical pode e deve beneficiar de uma fusão de relações simbólicas em termos endógenos e exógenos, o reconhecimento do valor intrínseco à obra, as emoções expressivas no processo de

comunicação e as referências a um mundo exterior são relações que nos remetem para uma hermenêutica da obra segundo as teorias estéticas em estudo: *formalismo*, *expressionismo* e *referencialismo*.

## 2.2- Música como Linguagem

Partindo das doutrinas anteriormente descritas, nomeadamente sobre as *estruturas operacionais e funcionais* de Schloezer e Scriabine (Fubini, 1992), para entendermos a música como linguagem, a mesma deverá comunicar-se mediante o acto do devir e oferecer algum tipo de significado, ou seja, deverá ser expressiva em primeira instância. Já em *Dialogo della Musica Antica e della Moderna*, obra do teórico e artista-músico Vincenzo Galilei do século XVI, encontramos a doutrina estética da música como linguagem através da expressão e da comunicação de sentimentos ou paixões, aproximando deste modo a arte musical à arte literária (Vieira de Carvalho, 1999). Foi neste contexto que surgiu também a categoria do músico-poeta (*musicus poeticus*), que configurava a música segundo os princípios da retórica, manipulando sapientemente e demagógicamente os recursos da expressão, com a pretensão de despertar determinados afectos nos ouvintes.

Ao considerarmos as manifestações fonéticas, o gesto e a mímica como os primeiros meios de comunicação expressiva entre o Homem (Hamel e Hurlimann, 1984) e a possibilidade de o canto proceder de algo semelhante ao grito, como uma forma de expressão inacessível à linguagem falada (Muñoz Rubio, 2003), entendemos que o processo de conversão da linguagem resulta da repetição de pequenos motivos falados que surgem num determinado ritmo e numa determinada altura do som. Pois bem, esta concepção aproxima-se efectivamente de algumas tendências composicionais do século XX, temos como exemplo a utilização da voz em obras musicais contemporâneas como *Sequenza III* (Berio, *Nel Labirinto della Voce*, 1993), para soprano solo, onde o compositor - Luciano Berio - explora sons guturais, sons sussurrados e outro tipo de sonoridades que conduzem a expressão vocal ao seu extremo. Segundo Nogueira (2009),

*Sequenza III* ramifica-se em distintas formas de comportamento vocal, entre elas: a emissão tradicional e a emissão vocal transformada; os ruídos sem emissão vocal, por exemplo os estalidos com a boca; os sons alterados por movimentos corporais; e as emissões vocais sem estrutura, a título de exemplo, diferentes formas de riso.

Para Krzesinski e Campos (2006), é clara a definição da música como linguagem, uma vez que a mesma se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, através da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.

Objectivando-se a expressão e a comunicação, a linguagem é utilizada pelo homem nas distintas culturas, resultando por isso em diferentes linguagens. No entanto, podemos considerar a estrutura da linguagem falada como uma linguagem universal, todas elas se fundamentam em três componentes: fonologia, sintaxe e semântica. Se relacionarmos a música com a linguagem, percebemos que a arte musical também tem estes três componentes, ou seja, é baseada em fonemas, tem uma construção formal<sup>12</sup> e é detentora de significado (Sloboda, 1985).

Belén Pérez, referiu na sua tese de Doutoramento, sobre a produção musical contemporânea espanhola, a relação entre o sistema linguístico e a música como linguagem (Pérez, 1998). A autora mencionou as obras de González Acilu como obras que estabelecem verdadeiramente a relação entre o sistema musical e o sistema linguístico - ao nível fonológico, fonético e semiológico. Também, Pérez destacou na composição contemporânea espanhola os procedimentos de dissociação fonética como articuladores do discurso musical, entre eles as obras de Ramón Barce e Luis de Pablo (Pérez, 1998; Pérez, 2007). Ou seja, há uma intenção por parte de Belén Pérez de abordar e investigar sobre a música vocal dos compositores de vanguarda, inserida na música contemporânea espanhola, o seu percurso, os seus impulsos criadores e o resultado final de uma obra. Na sua tese *La*

---

<sup>12</sup> Neste âmbito, não entendemos apenas a construção formal como estrutura ligada ao conceito tradicional de forma musical, isto é, como forma pré-estabelecida. Aqui a construção formal é tido também como forma livre, improvisada ou momentânea como acontece na *obra aberta* e na *música experimental* do século XX.

*Renovación Vocal en La Música Contemporánea*, Pérez afirma que os elementos basilares que influenciaram as inovações da música vocal do século XX derivam da música não ocidental através da utilização das variadíssimas fonéticas e características sonoras da linguagem falada.

Uma vez que há distintas linguagens e uma única estrutura, levanta-se a problemática sobre a classificação da “linguagem da música”. Segundo Schenker (Sloboda, 1985), a música pode ser entendida como uma linguagem universal uma vez que a sua composição se baseia no mesmo tipo de estrutura. À semelhança da posição defendida por Schenker, Elliott (1994) e Cooke (1959) consideram a música como uma filosofia e linguagem “universais”, contudo, e uma vez que os elementos musicais se relacionam de forma distinta nos diversos estilos e tendências composicionais, Cooke na sua doutrina limita a universalidade dessa linguagem e restringe-a apenas ao contexto europeu. Também Stefani (1987) defende a coexistência de elementos musicais unidos por convenções de vária ordem, que fazem da música uma prática comunicativa, o que resulta na visão da música clássica como linguagem, dado o papel das convenções na compreensão musical. No entanto, e segundo esta perspectiva, o autor considera que a música do século XX - designada também por música moderna - embora conserve elementos de linguagem, já não funciona como linguagem (Stefani, 1987).

Parece-nos, deste modo, que a visão descrita por Stefani resulta numa visão incorrecta se entendermos cada corrente musical do século XX como uma relação simbólica particular, compreendida segundo os parâmetros e convenções próprias de cada tendência composicional. Ou seja, a música pode ser entendida como uma linguagem específica, inclusive individualizada segundo algumas das tendências estéticas dos compositores actuais, e detentora de relações simbólicas próprias, cuja finalidade primordial é a comunicação estética. A título de exemplo, Ligeti aceita a concepção harmónica nas suas obras orquestrais afirmando que “as harmonias não mudam subitamente mas amadurecem umas dentro das outras” (Bosseur e Bosseur, 1990:119). Encontramos, deste modo, um olhar sobre a harmonia para além do antagonismo histórico, independente a todo um sistema, tonal

ou atonal, cujo objectivo é, para o compositor, o equilíbrio da importância entre as partes instrumentais (Bosseur e Bosseur, 1990).

Hipoteticamente, poderíamos aceitar a música como uma linguagem com diferentes idiomas, inclusive defendido por Meyer, “the language and dialects of music are many. They vary from culture to culture” (Meyer, 1956:62). Contudo, o autor admite a existência de características comuns entre as várias linguagens, mas, toda esta teorização recai novamente na música tonal (Fubini, 1992). Fubini acrescenta, em relação a determinada música contemporânea que “se encontrarán dificultades y la teoría de Meyer se hallará frente a una cualidad que ya no se dejará encuadrar de manera tan satisfactoria” (1992:368). Curiosamente, evitando as associações à concepção tradicional de melodia, harmonia, ritmo, etc., muitos dos compositores da actualidade preferem falar de “acontecimento sonoro” (“Klanggeschehen”), evitando o termo “música” (Pahlen, 1993). Gómez Valcárcel, indo mais além, afirma que “el artista posee un lenguaje propio que le identifica en su unicidad... al desaparecer el creador, su obra se convierte en irrepetible” (Gómez Valcárcel, 2007:6).

Para a teórica e filósofa de arte Susanne Langer, o mundo artístico expressa-se mediante formas simbólicas dotadas de lógica embora com características bem distintas da lógica do código escrito (1971). Além da pretensão de demonstrar que a música não constitui uma linguagem, Langer, na sua doutrina nem sempre fácil de entender, refere a música como um modo simbólico de expressão de sentimentos, refutando qualquer interpretação da música como estímulo emotivo (Fubini, 1992; Langer, 1971). Ou seja, a música não é entendida como linguagem nem como expressão imediata de sentimentos, no entanto é detentora de significado, semântico e não sintomático, resultando por isso numa “expressão lógica” das emoções.

Também Nattiez (s/d) considera, no que concerne à *semiologia da música*, ser precipitada a ideia de o estudo da música como sistema de signos passar obrigatoriamente pelo caminho da linguística. É certo que a sintaxe pode efectivamente aproximar a música da linguagem falada (Nattiez, s/d; Neto, 2005), a combinação das palavras na linguagem dá lugar à combinação das

notas na música, isto se considerarmos o discurso musical com a função de veicular significados. Ainda o carácter auditivo da música e da linguagem explica de algum modo o facto de a língua falada e a música se encontrarem próximas na “geometria” dos sistemas semiológicos. No entanto, defendido por Roman Jakobson (Nattiez, s/d), a música não desempenha o mesmo papel que a linguagem, a função principal da linguagem é a função cognitiva enquanto que na música a função estética é considerada a primordial. Apesar de alguns autores não defenderem a música como linguagem (Langer, 1971; Nattiez, s/d; Neto, 2005), ou por outras palavras, não considerarem como partes integrantes do mesmo sistema lógico a música e a linguística, as suas análises críticas não colocam de parte possibilidades relacionais e suas aplicações teóricas.

Lucia Santaella (2005), autora da teoria das três matrizes da linguagem e do pensamento, investigou ao longo de vinte e cinco anos sobre semiótica aplicada com base na teoria geral dos signos e dos processos sýgnios de Charles Sanders Peirce. Santaella apresentou uma classificação da sintaxe sonora análoga à classificação das estruturas ou arquitecturas musicais formuladas por Xenakis, 1) arquitecturas em tempo; 2) arquitecturas temporais; 3) arquitecturas fora do tempo (2001). De acordo com Xenakis (2001), as três categorias devem ser válidas tanto no tempo (musicologia transversal), quanto no espaço (musicologia comparada) e devem funcionar como uma síntese coerente do passado, do presente e do futuro. Para Santaella (2005) sintaxe e tempo/ritmo, em música, são inseparáveis. Deste modo, a autora classifica as sintaxes do acaso (o puro jogo do acaso; o acaso como procura; as modelizações do acaso), as sintaxes dos corpos sonoros (a heurística das qualidades sonoras; a dinâmica das gestualidades sonoras; o som sob tutela das abstracções) e as sintaxes das convenções musicais (o ritmo e a *primeiridade*; a melodia e a *secundidade*; a harmonia e a *terceiridade*) (Santaella, 2005).

Em relação às sintaxes do acaso, Santaella (2005) relaciona as mesmas com a obra 4'33" de John Cage em que, segundo a autora, houve um desprendimento do controle sobre a matéria, por parte dos compositores.

Ainda, a concepção cageana da música tornou possível a verdadeira compreensão da sintaxe sonora atingindo "um limiar que está muito aquém de qualquer intervenção humana, o limiar de uma sintaxe em estado natural, caótica, absolutamente indeterminada, preche de originalidade, imprevisível no limite" (Santaella, 2005:121). Outros exemplos são referidos pela autora que vão desde "um máximo de indeterminismo, passando por flutuações entre caos e ordem e interações entre acaso e programa, até à imposição de constrangimentos lógicos, leis e fórmulas que se destinam tanto ao cerceamento ou controle do acaso quanto à sua criação a partir de modelos que são frutos de uma formalização do acaso, quer dizer, do acaso racionalizado" (Santaella, 2005:126). É neste sentido, e bebendo desta filosofia, que encontramos uma forte relação entre a significação dos vários tipos de linguagem e a utilização de sistemas simbólicos diferenciados, através das sintaxes do acaso, da abstracção (sintaxe dos objectos sonoros - o som sob tutela das abstracções) e das sintaxes das convenções musicais.

De acordo com Gómez Valcárcel (2011) a música - à semelhança da pintura - é abstracta por antonomásia, por ser "asemântica". A abstracção, por sua vez, torna-se um elemento comum que une as artes visual e musical. Aludindo as palavras do autor "será entonces cuando este arte plástico se acerque al lenguaje de la música: instante en que inicia su camino de abstracción" (Gómez Valcárcel, 2011:33).

Ainda, segundo a visão de Adorno (Lopes, 1990), não muito favorável em relação à música contemporânea, a degradação das fronteiras da técnica e do acesso à arte por essa mesma via resulta de poéticas de raiz extra-musical que a arte aceitou e que conduziram a uma democratização da composição. Essa liberdade construtiva, por sua vez, permitiu a constituição de obras a partir de um conhecimento não musical mas de carácter linguístico, isto é, o pacto não é forçosamente baseado numa competência técnico-musical, mas na capacidade de gerar uma linguagem. cremos que este tipo de linguagem é, por conseguinte, uma linguagem não mais baseada em signos cuja decifração é inalterável, mas baseada em princípios e formas individualizadas de uma obra musical. Ou seja, o enfraquecimento da

importância de um sistema de escrita que exactificava os sons, referido por Lopes (1990), seguindo um modelo de certa forma similar ao da linguagem verbal, tem como consequência a criação individual de um léxico, ou de uma *língua*, colocando de facto o trabalho de composição e de autoria - segundo os parâmetros convencionais - num grau zero constante. Deste modo, as novas poéticas da *obra aberta* e os novos sistemas de notação têm origem num tipo de trabalho que exige menor "competência musical" e maior "competência poética" (Lopes, 1990).

No discurso musical, é-nos possível encontrar uma especificação do significado dos seus termos, tal como sucede para todas as outras linguagens. Enquanto que o signo é informativo, o símbolo é representativo, por exemplo, a notação musical é um sistema simbólico composto por vários signos.

Se considerarmos a música como uma linguagem representativa das emoções, para a *visão referencialista* a música é efectivamente um sistema simbólico. Para os *formalistas*, desde que as propriedades formais sejam bem construídas, a obra musical é boa independentemente da presença de tais "símbolos emocionais". Em relação ao *expressionismo*, o símbolo deve perder o seu carácter como símbolo representativo das emoções, no entanto deve constar numa obra musical para "dar um certo sabor", "as salt adds flavour to a stew" (Reimer, 1989:42), quer dizer que a obra musical não resulta necessariamente da construção de sistemas simbólicos mas é entendida como uma obra emocional e expressiva. Segundo os *expressionistas* a música não representa, mas comunica, transmite e expressa emoções. Esta visão da obra como emoção e expressão é inclusive referenciada por Cooke (1959) que, apesar da sua posição *referencialista*, defende a música como linguagem das emoções.

Ainda no que concerne à música como linguagem, há que abordar a questão estilística e cultural musical. A cultura pode ser entendida como um sistema que engloba diversas variantes, por exemplo, o estilo musical. Nesse sentido, o estilo passa a ser uma variante particular de um sistema estilístico, ou seja diferentes épocas (estilo) dentro de uma cultura (sistema). As alterações



referentes ao estilo musical são condicionadas pelas tendências da arte em geral, pela conexão entre tradição e criação/inação, pelo contexto social, político e cultural (Meyer, 1956). Parece-nos então altamente determinante o estilo e o sistema estilístico na percepção da música como uma linguagem específica e diversificada. Contudo, existe uma propensão para a universalização, surgem frequentemente ao longo da História da Música termos como “primeira escola de Viena”, cujo nome se deve à tendência musical dos três compositores vienenses Haydn, Mozart e Beethoven que depressa se estendeu e definiu a música erudita ocidental do período clássico. O mesmo sucedeu com a “segunda escola de Viena” com Schönberg, Alban Berg e Webern, de alguma forma geradora e impulsionadora da atonalidade e do *dodecafonismo*, tendências globais e bem presentes nos compositores eruditos do século XX.

Verificando então que a música existe em *sistemas* de interacção sócio-comunicativa, que por sua vez interagem com outros sistemas sociais, cabe à Sociologia da Música encontrar instrumentos de análise que lhe permitam desenvolver a *complexidade relacional* do seu objecto de estudo (Vieira de Carvalho, 1999). Objectiva-se, por isso, o estudo da música como cultura e sociedade. Quem cria a música, quem a transmite, quem a recebe, onde, quando e porquê, que tipos de música estão implícitos neste processo, que “conteúdos semânticos” se encontram “codificados” numa obra musical e como se transformam nos processos de interacção, que relações existem entre a música e a economia, a política e a ideologia, etc. são abordagens sociológicas que não podem ser descuradas perante o estudo da semiologia musical e as suas implicações na percepção musical do indivíduo. Segundo Vieira de Carvalho (1999), e partindo desta perspectiva empírica da música, uma semiologia ou semiótica musical baseada no paradigma da linguística estrutural e na generalização deste às ciências sociais e humanas deixa de fazer sentido. O autor menciona, nesse sentido, a importância do carácter relacional no contexto das práticas sociais, constituído por configurações relacionais mutáveis, “sujeitas a processos de semantização, des-semantização e re-semantização” (Vieira de Carvalho, 1999:18).

### 2.3- Respostas Estéticas aos Estímulos Sonoros

Ao abordarmos a temática da percepção estética, não podemos deixar de referir os tipos de reacção/resposta do indivíduo perante a obra musical. Tais respostas podem ser classificadas como respostas emocionais e respostas físico-motoras. Enquanto as respostas físico-motoras envolvem acções motoras voluntárias e involuntárias, e por sua vez observáveis, as mudanças de comportamento inerentes às respostas emocionais nem sempre são evidentes. Contudo, ambas as reacções podem ser o reflexo da interacção e comunicação social. Algumas respostas do indivíduo perante os estímulos sonoros são condicionadas pelo pensamento e pelo que o indivíduo considera ser aceite pela sociedade, a reacção natural e instintiva pode dar lugar a uma reacção “pensada” e de alguma forma “estruturada” perante os padrões sociais (Meyer, 1956). Por conseguinte, não é de estranhar que as repostas estéticas do adulto e da criança possam ser significativamente distintas, dado uma certa “pureza” inerente à criança, isto é, apesar da percepção englobar várias sensações integradas e elaboradas num todo que vão depender dos quadros culturais, com maior dificuldade encontraremos na percepção musical infantil tipos de resposta condicionadas pelo que é aceite pela sociedade. No que concerne à música do século XX - nomeadamente as tendências composicionais atonais -, a mesma não é comumente aceite, uma vez que foge à noção “clássica” do belo. Contudo, essa dificuldade na compreensão musical e na sua aceitação parece-nos inexistente na percepção musical da criança, uma vez que não há ainda ideias pré-concebidas, principalmente nas crianças mais novas.

Fazemos então aqui uma distinção entre *comportamento* tido como o comportamento aprendido, a que Meyer (1956) nomeia por “designative behaviour”; e o *comportamento afectivo* ou *expressivo*, próximo das reacções instintivas e irreflectidas. O comportamento e o estímulo sonoro são, nesse sentido, responsáveis por distintas reacções/respostas musicais ajustadas aos costumes, tradições culturais e às emoções espontâneas. Segundo Stefani (1987), as sensações e percepções inerentes à experiência musical estão, na sua maioria, ligadas a experiências culturais múltiplas. Ambas

respostas (emocional e físico-motora) são ainda influenciadas por factores prévios e condicionantes, por exemplo, notas de programa ou estímulos visuais como dimensões de uma orquestra ou gestos dos intérpretes.

Para os *referencialistas*, as respostas surgem em termos do carácter musical repercutido em memórias, pensamentos ou outras “inquietudes” estimuladas pela música. “The content of the experiences is not focused on musical perception and musical reaction but on references outside the music” (Reimer, 1989:122). Segundo a *visão formalista*, as respostas encontram-se a um nível crítico e analítico, quer dizer que a percepção é puramente formal, isto é, o ouvinte faz uma constante análise musical.

É fundamental, no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na educação da criança, introduzir o sentido analítico na compreensão de uma obra musical, contudo não podemos nunca descurar o sentido estético no que concerne à expressividade e sensibilidade que essa obra nos oferece. A componente expressiva, também designada por *affectus*, deve ser verdadeiramente sentida e vivida pelo compositor, pelo intérprete e pelo ouvinte, isto é, a ideologia estética da *Empfindsamkeit*, o estilo sensível ou sensitivo alemão que se afirmou no século da Razão, no quadro do movimento iluminista (Vieira de Carvalho, 1999). Na educação estética, a dimensão dos sentidos é para Reimer (1989) a mais importante na percepção musical.

A dimensão sensorial análoga às respostas intelectuais e criativas<sup>13</sup> marcam a posição dos *expressionistas*. O nível cognitivo juntamente com o nível sensitivo permite respostas aos elementos musicais e às suas relações, intrínsecas à obra, embora de forma distinta da resposta analítica *formalista*. Ainda no que concerne à resposta criativa na experiência auditiva, nem sempre é um facto exteriormente observável (Durrant e Welch, 1995). A audição permite, de forma íntima e particular, reacções ao nível mental nem sempre traduzíveis verbalmente. Contudo, o professor deverá proporcionar aos seus alunos momentos de reflexão musical através do diálogo,

---

<sup>13</sup> No contexto da educação musical, a resposta criativa não se limita apenas às actividades de composição ou execução mas também, e de igual modo importante, às actividades de audição.

permitindo deste modo o desenvolvimento de capacidades auditivas, de compreensão/percepção musical, de interacção social e de comunicação verbal.

Magne Espeland (1987) investigou sobre as capacidades perceptivas musicais da criança, elaborando um projecto "Music in Use" ministrado numa escola norueguesa do ensino primário - equivalente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema educativo português. Espeland e os seus colegas desenvolveram princípios e métodos que permitiram encorajar as crianças a ouvir música de diferentes tipologias, incluindo música moderna, pop e jazz. Partindo do princípio de que as atitudes, por parte dos ouvintes, são cruciais na compreensão musical, o projecto envolveu várias crianças e uma série de actividades que abraçaram experiências diversas de comunicação verbal, visual e de movimento, como resposta a determinados estímulos sonoros.

Espeland (1987) refere que a música deixa as crianças com uma impressão (uma reacção interna) que conduz à associação, imaginação, selecção, combinação e organização de sons musicais. Por sua vez, essas acções internas resultam em expressividade, em termos de respostas abertas. A parte final desta sequência irá incluir reorganização, justificação, comparação, processamento, rejeição e aceitação que conduzem a criança, por sua vez, ao primeiro nível sensorial - a impressão.

Jody Kerchner (2000), ao encontro da investigação de Espeland (1987), realizou um estudo com alunos do 2.º e 5.º anos, com o objectivo de analisar processos cognitivos manifestados durante a audição repetida de um exemplo musical, neste caso, um excerto do Concerto Brandeburguês, n.º 2 em Fá Maior, 1.º movimento. Para a elaboração do estudo os alunos executaram tarefas no âmbito da expressão plástica, da comunicação verbal e do movimento, de acordo com a audição da obra musical. Segundo a autora, estas são abordagens muito eficazes para que o professor entenda o grau de percepção musical da criança: "Many researchers recognize the valuable musical and cognitive information children provide through their drawn representations, kinaesthetic responses, or verbal descriptions of musical events" (Kerchner, 2000:32). Jody Kerchner acrescenta que essas

respostas estéticas podem ser consideradas representações exteriorizadas de combinações cognitivas internas.

O papel de Kerchner (2000), enquanto investigadora, foi explorar padrões que advieram das respostas das crianças, segundo várias abordagens referentes ao ensino-aprendizagem da música. A investigação concluiu que as crianças mais velhas - 5.º ano de escolaridade - apresentaram mais respostas concernentes aos afectos, isto é, deparamo-nos com uma atitude *expressionista*, por parte das crianças, segundo as teorias da aprendizagem musical. Por seu turno, a autora concluiu que as crianças do 2.º ano de escolaridade geraram mais respostas ao nível referencial, através de uma história ou uma imagem, por exemplo. Não obstante, se considerarmos a abordagem *referencialista*, Kerchner (2000) constatou que as crianças mais novas - 2.º ano de escolaridade - são menos imaginativas e expressam mais dificuldade em visualizar uma maior diversidade de situações que a música possa sugerir.

Ao encontro de uma *atitude formalista*, Kerchner refere uma maior dominância de respostas em termos de percepção de estrutura formal, em vez de respostas emotivas, por parte de ambos os anos de escolaridade: "combining the responses from the children's verbal, visual, and kinaesthetic modes, most of the second - and fifth - grades rendered more perceptual than affective information during their interview process" (Kerchner, 2000: 36).

Ainda, relacionando as respostas das crianças de ambos os anos de escolaridade, a autora (Kerchner, 2000) refere que a idade da criança é, sem dúvida, um factor determinante na diferenciação das respostas estéticas ao nível da arte bidimensional. Enquanto que as crianças mais novas tendem a elaborar desenhos figurativos, as crianças mais velhas utilizam palavras e vários tipos de marcações para descrever a sua experiência auditiva. Em relação à expressão corporal, as crianças mais velhas demonstraram mais à vontade em responder esteticamente ao exemplo proposto, associando, desta forma, o som e o movimento.

## **2.4- A Educação do Ouvido**

O desenvolvimento de destrezas auditivas é um dos principais factores para a vivência musical (Glover e Young, 1999; Hennessy, 1995). A criança desde muito cedo deve ser motivada para escutar atentamente todos os sons que a rodeiam, identificando sons isolados ou sons construídos numa composição musical.

De forma a ser implementado na sua totalidade o currículo musical, a prática do ensino-aprendizagem deve basear-se em actividades de execução vocal e execução instrumental, composição/improvisação, audição/percepção, reflexão, movimento/expressão corporal e jogos musicais (Porto, 2003). Apesar da identificação distinta das actividades, as mesmas integram-se de modo a enriquecer todo um trabalho musical e todas têm como base a audição – a destreza fundamental para o desenvolvimento musical da criança. Ou seja, implicitamente, o aluno fará um trabalho auditivo ao executar, experienciar, criar, reflectir/avaliar, ao representar graficamente sons musicais e ao expressar-se nas suas variadas formas, inclusive na expressão corporal.

Segundo Hennessy (1995), a audição é a destreza fundamental necessária para experienciar a música como executante, compositor e ouvinte. A prática auditiva pode ter a forma de movimento, de canto, de desenho de sonoridades, de jogo de sons, de audição concentrada, de construção ou de seguimento de algum tipo de notação representativa do som, de reflexão após audição, entre outras.

Todas as crianças deveriam ter acesso na sua escola a uma grande diversidade de música de forma a incrementar o gosto e a compreensão de diferentes estilos musicais, possibilitando ainda uma prática de audição eficaz e criando agradáveis hábitos de audição musical (Durrant e Welch, 1995). Também Chiarelli e Barreto num artigo sobre música, inteligência e integração (2005), defendem que a escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, permitindo a sua familiarização com diferentes e novos estilos musicais, proporcionando, por conseguinte, o desenvolvimento do

sentido crítico e reflexivo. Contudo, Carlton (1987) alerta para o facto de que o professor não deve impor ideias no processo de audição, pois nem sempre é necessário que a criança compreenda o que está representado na música. Para o autor são mais importantes os sentimentos e as reflexões pessoais que resultam da experiência auditiva, isto é, a explicação verbal antes da compreensão baseada na sua experiência pode tornar-se um obstáculo à sua aprendizagem.

No que concerne à compreensão musical, e em oposição às ideias de Carlton, Gordon defende que “não se pode apreciar a música sem a compreender” (2000:49). Gordon acrescenta que a apreciação musical baseada numa emoção é puro preconceito, uma vez que só apreciamos verdadeiramente uma obra musical depois da sua compreensão e não após uma simples reacção emocional. A resposta estética advém de um pensar crítico sobre a música, isto é, de uma compreensão mental. Ao encontro desta ideia, para Jody Kerchner é imperativo que os professores desenvolvam destrezas de questionamento, de modo a conduzir os seus alunos a um tipo de ensino reflexivo (Kerchner, 2000). Ainda relativamente à compreensão, Gordon (2000) considera que quanto melhor os alunos compreenderem a música, melhor conseguirão apreciá-la. Para o autor, os alunos devem aprender a compreender a música de várias culturas, géneros, estilos e épocas, de forma a decidirem por eles próprios que música vão querer escutar, executar e compor.

Rut Martínez Aguilera (2004) realizou um pequeno estudo sobre a prática de audição da música erudita contemporânea na educação musical infantil. A investigadora teve a seu cargo oficinas de formação dirigidas a educadores de infância que em conjunto organizaram sessões de análise e vivência musical. Posteriormente, os educadores levaram as propostas de actividades para o contexto educativo, neste caso para salas de jardim-de-infância com crianças entre os três e o cinco anos de idade. Martínez Aguilera chegou à conclusão que ouvir música requer preparação e ao mesmo tempo alguma capacidade inquiridora. Deste modo, os professores e educadores devem colocar questões como: que tipos de música escutam habitualmente as

crianças?; como escutam?; em que situações escutam e que "quantidade" de música escutam?; como podemos aumentar o leque de sons familiares?. A autora acrescenta que os professores devem esforçar-se por mostrar aos seus alunos a música em toda a sua amplitude de estilos e formas, sem limitar a experiência auditiva ou condicionar o gosto por determinadas tipologias musicais. Assim, fazendo parte da arte musical e de toda a panóplia de estilos musicais, a música erudita contemporânea também deve permitir-nos uma plena liberdade de opção após o seu conhecimento e a sua vivência (Martínez Aguilera, 2004).

Segundo Martínez Aguilera (2004), um dos objectivos fundamentais é educar o ouvinte para que não persista em encontrar as mesmas intenções compositivas, os mesmos sons, o mesmo tratamento técnico, nem o mesmo deleite que se obtém com obras de compositores anteriores ao século XX. Do mesmo modo, podemos repercutir esta ideia para o ensino-aprendizagem da música afirmando que a criança compreenderá melhor uma obra musical se a mesma for trabalhada e analisada, segundo as capacidades dos alunos, através da vivência e experimentação. Para tal, o professor/educador deve proporcionar momentos de audição activa onde a expressão corporal, o desenho e o próprio diálogo são elementos basilares da reflexão musical e, conseqüentemente, da aceitação e do entendimento das particularidades de uma obra.

#### **2.4.1- A Criança e a Reflexão Musical**

Directamente relacionado com a audição, pensar e falar sobre experiências musicais em todos os seus contextos ajuda a criança a tomar consciência (ao nível da compreensão) de como a "música funciona" (Young e Glover, 1998). O professor deve discutir e reflectir com os seus alunos acerca da música que ouvem na sala de aula, assim como a música que ouvem fora da sala de aula, objectivando-se a compreensão, por parte do professor, da cultura musical da criança. No entanto, é de evitar comentários em termos de



qualidade ou gosto musical, o que é requerido é o interesse e a percepção da criança face à música em geral.

Os professores e animadores podem liderar uma actividade de audição com o objectivo de desenvolver capacidades avaliativas formais (*visão formalista*), por exemplo, como cantar melhor, que expressão utilizar de acordo com o carácter da canção, qual o tempo adequado, que movimentos podem ser adaptados, que instrumentos poderão acompanhar, entre outros. Ou ainda, adoptar uma visão *referencialista*, cujo entendimento resulta de referências exteriores à música, questões como: que cor tem esta música? O que vês quando ouves estes sons? O que sentes?,... permitem respostas muito interessantes e uma atitude de reflexão perante tipos de sonoridades distintas.

A relação entre a cor e o timbre é verdadeiramente uma das melhores abordagens que podem ser aplicadas nas actividades de reflexão musical com as crianças. Após as tentativas de Louis-Bertrand Castel, matemático jesuíta da primeira metade do século XVIII e autor da obra de 1740 - *Traité sur L'Optique des Couleurs* -, seguiram-se vários investigadores que procuraram estabelecer uma correspondência científica entre o som e a percepção visual. O tratado de Castel apresenta um quadro comparativo entre o espectro cromático e a escala temperada, baseado nas três cores primárias (vermelho, azul e amarelo) e no acorde perfeito. Contudo, o investigador admitiu que a analogia entre o timbre e a cor não é perfeita, uma vez que o som é efémero e a cor é permanente: "A tone is in practice a fleeting thing, while a colour is something permanent" (Franssen, 1991:20-21). Não obstante, com o *cravo de cores*, instrumento idealizado por Castel, houve a intenção de converter a cor também em algo efémero e de criar uma nova forma de arte, transformando um cravo normal num instrumento passível de estimular directamente a imagem cinestésica.

Segundo o compositor do século XX Olivier Messiaen, a cada grupo de sons corresponde um grupo de cores. Contudo, a cor pode variar para uma tonalidade mais clara ou mais escura se o som pertencer a uma oitava mais aguda ou mais grave (Muñoz Rubio, 2003). Uma vez que se tratava de um

indivíduo cinestésico, Messiaen afirmava sentir os acordes e o timbre, de forma que identificava com maior frequência os acordes através das cores do que propriamente através dos intervalos e da terminologia musical.

Kamile Levek (2008) investigou sobre a relação entre o som e a cor, implementando um estudo com crianças entre os cinco e os seis anos de idade, cujo objectivo principal foi verificar a relação entre peças orquestrais<sup>14</sup> e cores pré-determinadas pelas crianças. A amostra contemplou trinta e seis crianças - 20 crianças do sexo feminino e 16 do sexo masculino. A parte prática do estudo contou com actividades em contexto de sala de aula onde foram facultadas às crianças uma folha de respostas e lápis coloridos (cores primárias, o preto e o branco). Após a audição de excertos musicais de olhos fechados, as crianças pintaram a bolinha que se encontrava na folha de respostas com a cor que pensaram aquando da audição ou deixaram em branco se essa foi a cor por elas imaginada. Para uma análise dos dados, a autora considerou as cores branco e amarelo como as cores claras, o preto e o azul como as cores escuras e o vermelho como uma cor ambígua, justificando o facto de não ser nem uma cor clara nem uma cor escura. A investigação permitiu fazer algumas analogias entre as cores seleccionadas, o andamento e o modo da música, sendo o seu resultado uma confirmação de convenções pré-estabelecidas pela psicologia da música, onde andamento rápido e modo maior podem provocar uma resposta positiva no ouvinte, contrariamente ao andamento lento e modo menor que conduzem a uma resposta negativa (Dalla Bella et al., 2001; Levek, 2008), isto se partirmos do pressuposto de que o positivo está associado a cores claras e o negativo a cores escuras.

Este tipo de abordagem, onde o indivíduo pode visualizar e pensar sobre o som, relacionando a cor e o timbre, pode revelar-se extremamente interessante e eficaz para o entendimento de acordes, excertos musicais ou mesmo de obras completas. Adoptando uma atitude *referencialista*, através da inclusão de elementos extra-musicais, o ensino da música não deve

---

<sup>14</sup> Excertos musicais para implementação do estudo: Quarteto do Imperador, de Haydn; Chegada da Rainha de Sabá, de *O Salomão* de Haendel; Aquário, de *O Carnaval dos Animais* de Camille Saint-Saens; e Marcha de Rakoczy, de Berlioz.

basear-se apenas num saber-fazer mas também, e principalmente, num saber-pensar.

Webster e Richardson (1994) defendem o pensar criativo como ponto fulcral da planificação curricular, o pensamento musical representa uma poderosa fusão de conteúdos cognitivos e afectivos e é por isso indispensável que os professores induzam a criança a pensar no som (Young e Glover, 1998). Quando a criança se envolve inteiramente no pensar criativo ela torna-se mais entusiasta para partilhar os seus pensamentos, tomando assim forma integrante a reflexão musical.

De acordo com Hennessy (1998) os alunos reflectem musicalmente quando ouvem com um determinado propósito; quando investigam, exploram e descobrem sobre som e música; quando criam algo em resposta à música; quando escolhem, seleccionam e rejeitam sons e música; ou quando reagem verbalmente e expressivamente à música através de questões, opiniões, explicações, afirmações e descrições.

Focalizar a atenção em excertos musicais, procurar desenvolver o seu conhecimento sobre a forma musical (ex. frases musicais diferentes, refrão, repetição e variações), reflectir sobre uma actividade musical e partilhar as suas opiniões com a turma, são formas de abordagem musical que permitem desenvolver as destrezas do uso da linguagem num contexto musical (Glover e Young, 1999). Contudo, nem sempre o discurso é apropriado para a criança, tendo em conta que discutir sobre uma experiência auditiva pode destruir um sentimento musical na tentativa de transformar as suas emoções em palavras. Carlton (1987) sugere que essas ideias e sentimentos possam ser transladados numa pequena criação musical, numa pintura ou qualquer outro tipo de manifestação artística.

Regina Finck (2001; 2006) elaborou uma investigação sobre a percepção e apreciação musical na criança, a partir de reportório musical contemporâneo. Para o desenvolvimento do estudo, a investigadora lançou algumas propostas, a um grupo de cinco alunas entre os nove e os treze anos de idade, com base num trabalho de reflexão musical por meio da criação

musical em grupo. Finck observou que as alunas utilizaram vários elementos, não apenas musicais mas também extra-musicais, para a estruturação e organização sonoras (Finck 2001; 2006). A organização sonora, por sua vez, resultou em quatro procedimentos básicos ou etapas da construção do conhecimento musical: exploração do som, estruturação do som, estruturação performática e estruturação gráfica. Para o desenrolar de todo este processo foram utilizados instrumentos musicais, o corpo e a escrita analógica. No que concerne à reflexão, por parte da criança, a investigadora acrescenta que a organização do objecto sonoro conduziu a uma ampliação da capacidade de identificar, relacionar e modificar esse objecto. Consequentemente, a abordagem criativa com ênfase na reflexão/avaliação de peças musicais contemporâneas pode contribuir, segundo Finck (2001; 2006) para o estabelecimento de novos parâmetros na construção do conhecimento musical.

Indo ao encontro das ideias de Carlton (1987) acima referidas, sobre a transformação de ideias e sentimentos numa pequena criação musical, Regina Finck também considera as actividades de reflexão como estratégias/metodologias adoptadas para viabilizar o trabalho de criação musical em grupo. De entre as principais estratégias utilizadas para o trabalho de criação, com enfoque na reflexão musical, a autora refere (Finck, 2006): recriar uma canção conhecida; imaginar o movimento sonoro e representar o mesmo graficamente no papel; seleccionar vários exemplos musicais incorporando sonoridades reconhecíveis para os alunos; incluir diversas experiências de audição de música contemporânea; criar sequências sonoras explorando as diferenças de dinâmica, duração, intensidade e altura; execução/audição das peças criadas pelos alunos e análise das partituras.

O estudo de Regina Finck (2001; 2006) concluiu que, apesar das dificuldades iniciais sentidas na criação de uma peça com base na música contemporânea, o grupo de raparigas entre os nove e os treze anos de idade estabeleceu como princípio básico os padrões sonoros semelhantes a um

diálogo, utilizando, para o efeito, novas formas para se relacionar musicalmente com o desconhecido.

A conformidade entre a imagem e o som que a criança pode conseguir num acto reflexivo, através de uma criação artística, remete-nos com facilidade para a relação entre a grafia musical e a música erudita contemporânea. A abstracção da imagem que uma partitura de música contemporânea pode apresentar revela essa inter-relação entre a arte sonora e a arte visual. Alguns compositores actuais, à semelhança de Ligeti, antes de iniciarem uma composição, realizam um esboço de uma imagem abstracta que conduz à obra musical. Por sua vez, de forma inversa, artistas plásticos percebem valores sonoros e musicais numa obra bidimensional, ou seja, partem do som para chegar à obra visual. Esta tendência acompanha a evolução da música, onde a representação sonora surge cada vez mais inovadora, de modo a poder acompanhar as diferentes linguagens e as suas experiências sonoras.

Estamos inteiramente de acordo com Ana Lucía Frega ao afirmar que "hacer pensar la música y pensar musicalmente es una función insoslayable del sistema de formación musical propio de la enseñanza obligatoria de la música en los sistemas generales de educación de nuestros países" (Frega, 2000:20), independente da abordagem e da forma como levamos os alunos a explorar uma obra musical e, conseqüentemente, a reflectir sobre a mesma.

Também, Jody Kerchner (2000) acrescenta que os professores devem encorajar os seus alunos a hipotetizar, analisar, especular, comparar, avaliar, criar e recriar enquanto ouvem atentamente a música composta pelos próprios e por outros. Em relação ao trabalho reflexivo inerente ao processo ensino-aprendizagem, a autora alude, à semelhança de outros investigadores acima referidos, que as actividades de reflexão não se devem limitar apenas a uma única abordagem mas a várias abordagens, integrando outras áreas expressivas: "children should have the opportunity to express their musical perceptions and responses through multiple modes of response and representations in the music classroom and ensemble setting" (Kerchner,

2000:48). Ainda, a investigadora menciona que a criança tem capacidades para ser participante activa ao longo de uma audição musical, desenvolvendo essas capacidades assim que lhe são proporcionadas abordagens que permitam expressar as suas percepções e respostas estéticas.

#### **2.4.2- Pedagogia Activa e Audição**

Os métodos de pedagogia activa baseiam a educação na actividade da criança e comungam do princípio de que a educação musical é acessível a todos. Os mesmos permitem que a criança experiencie e viva a música sem ter conhecimento prévio dos seus códigos, isto é, partem da experiência para chegar ao conhecimento teórico (Amado, 1999). O desenvolvimento musical através da escuta activa é defendido por vários pedagogos, que iniciaram os seus estudos no início do século XX e cujas premissas ainda se mantêm na actualidade. Neste subcapítulo serão destacados os principais pedagogos do início do século e da actualidade.

Considerado o pioneiro dos métodos activos, Jacques Dalcroze, solicitando a atenção auditiva dos seus alunos, proporcionava-lhes o contacto com a música de compositores eruditos e levava-os a reflectir e expressar-se através do movimento corporal<sup>15</sup>. O método criado por este pedagogo tem por designação *Euritmia*, que significa “bom ritmo” e pretende que o aluno reconheça e identifique todos os elementos da música através do movimento. Com base no princípio de que cada som tem um movimento correspondente, um professor que utiliza a metodologia Dalcroze costuma pedir aos alunos: “mostrem-me o que estão a ouvir” e não “digam-me o que estão a ouvir”. Resulta, por conseguinte, num tipo de actividade musical, em que a criança reflecte e avalia, sem a emergente necessidade da utilização de expressões verbais que possam ser ainda de difícil compreensão,

---

<sup>15</sup> Dando seguimento à doutrina de Dalcroze, são vários os pedagogos que defendem o movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem musical, entre eles: Orff, Kodaly, Laban (Nash, 1974); Willems (1970); Findlay (1971); Gardner (1994); Odam (2001); Glover e Young (1999); Bachmann (2002); Mueller (2003); Boulch (1997); Campbell (1998); Haselbach (2006); Davidson (2009); Ferguson (2005); Jensenius (2007); Hodges (2009); Rodrigues (2011; 2012).

nomeadamente para crianças de menor faixa etária. A dança livre é por isso um dos aspectos fundamentais do método, contudo, a coordenação rítmica aparece como o seu ponto fulcral. Temos como exemplo de actividades: caminhar sobre um batimento regular atendendo às alterações de andamento, alterações de dinâmica, de timbre ou de texturas harmónicas, por exemplo; expressar-se corporalmente segundo vários elementos da música e responder a gestos previamente acordados entre o professor e aluno na ausência dos mesmos, ou identificar cadências e finais de frase. Ainda, passar um objecto ritmicamente de mão em mão, ao som de uma determinada peça musical, é um tipo de actividade que funciona muito bem com as crianças do Ensino Pré-Escolar e com as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por objectivo a percepção rítmica, através da marcação do tempo forte e do compasso. Segundo Dalcroze (Amado, 1999), não só o movimento mas também o canto e o jogo permitem desenvolver na criança a acuidade auditiva.

Outros pedagogos seguiram os seus passos, como é o caso de Edgar Willems cuja actividade pedagógica é centrada na canção e no desenvolvimento rítmico e auditivo (Willems, 1990). Os primeiros exercícios que Williams propunha numa aula de educação musical eram exercícios de audição através da escuta, do reconhecimento e da reprodução, tendo como base diferentes fontes sonoras (Amado, 1999). A base da educação musical, segundo o método Willems, é a canção, à qual se junta a educação do ouvido e do sentido rítmico. O principal objectivo prende-se com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, através de uma prática sequencial com quatro níveis de dificuldade mediante distintas faixas etárias. Num primeiro nível é proposto a execução de canções, seguindo-se as actividades auditivas e as actividades rítmicas, num segundo nível. Nestas fases iniciais, o instinto rítmico é trabalhado com base no movimento natural do corpo. Só mais tarde, numa terceira e quarta fases é que a teoria ocupa o seu lugar na educação musical, isto é, primeiro a prática, depois a teoria. Semelhante ao método Dalcroze, Willems pretende que a formação musical seja acessível a todas as crianças, partindo do princípio de que toda a acção musical é uma proeza humana que permite estabelecer relações entre os

elementos da natureza humana e os elementos fundamentais da música (León-Tello, 1995).

Ambos os métodos, Dalcroze e Willems, contribuíram significativamente para o ensino generalista da música, possibilitando a vivência musical a todas as crianças, de forma lúdica e eficaz, sem a emergente necessidade da leitura e da escrita musical ou de qualquer tipo de conhecimento prévio referente ao solfejo, como acontecia até finais do século XIX, inícios do século XX. Deste modo, as crianças menos dotadas podem usufruir da experiência musical e desenvolver determinados parâmetros fundamentais à formação e educação musical, como por exemplo, a audição.

A metodologia de Dalcroze, porém, apesar de desenvolver a coordenação motora e a acuidade auditiva no que concerne à compreensão rítmica, ainda se prende muito com conceitos tradicionais, valorizando neste sentido a métrica regular. Há, por conseguinte, uma dependência sólida face à regularidade musical e a um tipo de linguagem que corresponde à música tonal. Por sua vez, Willems já utiliza elementos musicais próprios da música contemporânea, como a afinação microtonal que permite aproximar a criança a um mundo sonoro diferente do modelo tonal e temperado. Ainda, Willems propõe a utilização de instrumentos fabricados pelo próprio. Esta é sem dúvida uma das premissas da música contemporânea, a construção e a utilização de novas sonoridades. Um dos sinais de ruptura entre o século XIX e o século XX foi precisamente a procura do novo no que concerne à produção sonora. Não só foram inventados novos instrumentos como também se procuraram novas formas de execução dos instrumentos já existentes.

Maurice Martenot, compositor e pedagogo francês, criou um instrumento electrónico *Ondes Musicales* para que os seus alunos escutassem as pulsações internas do ser humano. Semelhante à pedagogia Willems, Martenot defende o desenvolvimento da audição através de microtons. De forma idêntica, a prática deve anteceder a teoria. Fazendo parte da sua pedagogia, Martenot valoriza uma perfeita educação auditiva e propõe



exercícios de audição e de entoação, associando gestos à voz (Amado, 1999).

À semelhança de Maurice Martenot, vários pedagogos investigaram e aplicaram na sua prática pedagógica a relação do gesto e do som e encontraram na audição a abordagem musical fundamental para o ensino da música. Destacam-se os seguintes pedagogos, onde é visível a utilização de elementos estéticos contemporâneos nas suas metodologias: Cristina Agosti-Gherban e Cristina Rapp-Hess; Claire Renard; François Delalande; Angélique Fulin; e Murray Schafer.

Agosti-Gherban e Rapp-Hess (1988) propõem uma pedagogia globalizante onde os dois sistemas, tonal e atonal, se encontram de forma equilibrada, unindo os padrões das duas tipologias musicais. Segundo Agosti-Gherban, referido por Zagonel (1999), o aluno deve tomar consciência do mundo sonoro, dos parâmetros do som, do ruído e do silêncio, por intermédio do movimento, do jogo, do grafismo e do imaginário. A pedagoga defende ainda a vivência dos conceitos antes da sua verbalização e a análise como ponte entre o estado da manipulação pura e a utilização consciente do objecto sonoro. Agosti-Gherban e Rapp-Hess, deixam bem claro na sua investigação que a arte sonora contemporânea é a música das crianças, uma vez que a criança revela curiosidade em relação ao som (Agosti-Gherban e Rapp-Hess, 1988; Zagonel, 1999). A criança realiza pesquisas e experiências de forma intuitiva e natural, descobrindo por conseguinte novas sonoridades. Essas experiências são possíveis porque a criança escuta activamente e porque o sentido da descoberta é extremamente importante para ela. Assim, em entrevista a Zagonel (1999), Agosti-Gherban e Rapp-Hess consideram que a atitude que a criança adopta em relação ao som se transforma em acção consciente, através da intervenção pedagógica, e que por sua vez antecede a elaboração dos seus próprios processos (criação e execução musical).

Em síntese, a pedagogia de Agosti-Gherban e Rapp-Hess privilegia a escuta activa e pretende que os alunos sejam capazes de escolher e seleccionar as fontes sonoras, improvisar/criar e ter prazer em fazer música (Agosti-Gherban e Rapp-Hess, 1988; Zagonel, 1999).

Tendo como finalidade a criação musical, Claire Renard (1982) também fundamenta a sua pedagogia no jogo e no gesto musical. De forma resumida, todo o gesto pode resultar numa determinada sonoridade, que por sua vez pode ser representada graficamente. Associando o gesto ao som e aos grafismos, o jogo musical permite a aquisição, por parte da criança, de conceitos e características sonoras como o timbre, a altura e a duração. Ainda, o jogo é considerado, pela autora, como meio de criação musical, uma vez que é através deste que o aluno domina e organiza no tempo todos os elementos da música.

Privilegiando o estímulo à invenção e à criação, Renard parte do princípio de que é essencial dar liberdade ao aluno para escolher e descobrir, por si mesmo, os seus próprios jogos expressivos e os recursos sonoros a utilizar. Assim, é necessário que o professor adote uma prática pedagógico-musical que permita desenvolver capacidades referentes à musicalidade e criatividade e desenvolver destrezas de escuta e de organização do som, isto é, incrementar a sensibilidade auditiva (Renard, 1982).

A vivência musical antes da aquisição de conceitos é, sem dúvida, o elemento basilar das metodologias aqui descritas. François Delalande (2001), também comunga da ideia de que a compreensão musical, por parte da criança, resulta da descoberta e da acção sobre o som, de forma a criar sequências sonoras que, por sua vez, originam uma composição. Assim, a espontaneidade e a aprendizagem sobre o escutar o som, que deverão ser proporcionadas pelo professor, irão permitir criar musicalmente. Também, e de forma inversa, Delalande defende que a criança ao saber fazer, também saberá ouvir melhor, ou seja, a criança é motivada para ouvir atentamente porque aprendeu a experienciar e a produzir musicalmente (2001). A música erudita contemporânea e os seus elementos são introduzidos na pedagogia de Delalande, não só através da criação e da invenção, mas também através do jogo.

Identicamente, Angélique Fulin, na sua investigação sobre a música erudita contemporânea e a criança, defende a prática constante de criação musical (Zagonel, 1998b e 1999). Contudo, essa atitude criadora, que se apoia no

conhecimento directo e experimental, deve ser sempre fundamentada em três vertentes: criação, individual ou colectiva; audição, de música contemporânea; e interpretação (Fulin, 1992; Zagonel, 1999). Neste sentido, Fulin defende a necessidade de se desenvolver uma pedagogia que parta das sugestões das próprias crianças, e não somente das sugestões dos adultos. Cabe ao professor entender a proposta do aluno, ideias musicais e situações sonoras, e transformar esse ponto de partida numa situação de aprendizagem (Fulin, 1992). A autora refere ainda uma ligação muito estreita entre a percepção do meio ambiente e da natureza e a educação do ouvido. É necessário escutar atentamente os sons da natureza, projectar-se neles, para que os mesmos sejam transformados em música (Fulin, 1992; Zagonel, 1999). Ou seja, também Fulin entende o desenvolvimento da audição como um dos pontos fundamentais no ensino da música. Por conseguinte, esse desenvolvimento auditivo irá proporcionar autonomia ao aluno, de forma a seleccionar e a criar a partir das suas escolhas.

Murray Schafer, nascido na década de 30 do século XX, e professor desde 1965, tenta despertar nos seus alunos a consciência auditiva para os sons produzidos pelos próprios e pelo meio ambiente. O compositor e pedagogo privilegia o estudo do som, com todas as suas características, desde as suas fontes de produção ao refinamento final. Através da experimentação musical, da pesquisa, da composição e da utilização da escrita não convencional, Schafer pretende estimular a criatividade nos seus alunos. Segundo Parente (2008), o ensino da música, inclusive no Ensino Superior, ainda tende a ser tradicional, sendo de suma importância a renovação do meio musical académico através de ideias inovadoras como as de Schafer e dos seus seguidores. Privilegiando um trabalho não ortodoxo, Murray Schafer defende que a música deve ser ouvida despreziosamente, isto é, livrarmo-nos de preconceitos e etnocentrismos, dissociando a música de determinadas ideias pré-concebidas (Schafer, 1991). O pedagogo acrescenta que a música pode ser descritiva, recorrendo, por conseguinte, à imitação de sons da natureza ou de sons do quotidiano - aquilo a que podemos designar por *paisagem*

*sonora*<sup>16</sup> - combinando os elementos musicais de variadíssimas formas, de modo a estimular e a incrementar a criatividade dos alunos. Também fazem parte da sua doutrina, questões referentes à percepção e à comunicação musical. São referidas na sua obra *O Ouvinte Pensante* (1991), formas comunicativas e perceptivas no acto da criação musical, através de analogias entre a improvisação e a expressão oral, mais concretamente a fala. É pretendido que os alunos comuniquem entre si, musicalmente, reagindo de forma instantânea e sincrónica. A comunicação resulta num tipo de criação colectiva, onde é valorizada a expressão individual e consequentemente a prática de audição.

Em relação ao desenvolvimento auditivo e objectivando-se renovar materiais desgastados do sistema tonal, podemos destacar ainda John Paynter (1931-2010), pedagogo e investigador inglês. À semelhança de Murray Schafer, a sua metodologia baseia-se na estética contemporânea, no âmbito da experimentação criativa do material sonoro, onde o som surge como ponto de partida. Isto é, a compreensão musical, por parte da criança, resulta da descoberta da acção sobre o som e da utilização de sons do meio ambiente.

No que concerne a esse tipo de experimentação - experimentação criativa -, Muñoz Rubio acrescenta, relativamente à voz, serem aplicadas diferentes técnicas próprias do século XX: “Junto a la electroacústica se incorporan todas las fuentes sonoras posibles de ámbito no convencional junto a la utilización abierta de la voz. Se trata de realizar un uso imaginativo del sonido en estado puro, en diferentes posibilidades y texturas” (Muñoz Rubio, 2003:74).

Ainda em relação à pedagogia musical de Paynter (Mills e Paynter, 2008), o jogo, a música aleatória, a criatividade e imaginação, a procura do novo - novas sonoridades - e a valorização do timbre são elementos basilares que fundamentam todo o trabalho de acção pedagógica e de investigação do autor.

---

<sup>16</sup> A aproximação entre a esfera da arte e a vida quotidiana já se encontra como ponto de tangencia comum nos criadores modernistas (Miranda 2007), sendo fortemente edificada na segunda metade do século XX e início do século XXI com a crescente conceitualização do objecto estético.

Também Swanwick defende a audição como “razão central para a existência da música” (Amado, 1999:50). O mesmo refere a importância da concentração e atenção em relação aos sons do quotidiano, isto é, a importância de um ouvinte empenhado.

Destacam-se ainda outros pedagogos que assumem o desenvolvimento do ouvido como factor fundamental da educação musical na criança. Desde os anos 60 do século XX que Edwin Gordon trabalha no âmbito da investigação musical, as suas recentes pesquisas têm-se centrado no estudo do desenvolvimento musical de crianças recém-nascidas e em idade pré-escolar. Incluindo a audição como uma das destrezas básicas e fundamentais da educação musical, Gordon inventou o termo *audiation* que reflecte um pensar sobre sensações musicais na ausência destas (Gordon, 2000). Como método, Gordon propõe actividades de forma sequencial, numa primeira fase a criança deverá ouvir padrões melódicos e rítmicos e numa segunda fase deverá reproduzir sons musicais. O pedagogo refere, acerca do processo de *audiação*, que no sentido de promover a criação e a improvisação na educação musical da criança, a mesma não se deve limitar à imitação de padrões tonais e rítmicos, mas devem ser valorizadas as reacções ocasionais e experimentais, cantadas e entoadas.

Resumindo o método, Edwin Gordon considera a existência de oito tipos e seis estádios de *audiação*. O tipo de *audiação* mais comum refere-se à audição de música familiar ou não familiar. Seguem-se outros tipos relativos à leitura e escrita musical, à recordação de música memorizada e à criação e improvisação. Excepto o escutar e o recordar, todos os outros tipos incluem *audiação* notacional<sup>17</sup>. No que concerne aos estádios, o primeiro reporta para a retenção momentânea, onde são retidas na mente séries curtas de alturas e durações, de uma determinada peça musical, e guardadas em termos de impressões imediatas. Segue-se, num segundo estádio, a imitação de todas as alturas e durações da série, através de um reconhecimento e identificação silenciosa de um ou mais centros tonais e dos *macrotempos*<sup>18</sup>. Deste modo,

---

<sup>17</sup> *Audiação notacional* refere-se à utilização do som escrito, sem o auxílio do som físico.

<sup>18</sup> Tempos fundamentais dum padrão rítmico. Por exemplo, no compasso binário simples, as semínimas são os macrotempos executados ou subjacentes.

é permitida a organização de padrões com sentido musical, ao reconhecer o que é familiar e identificar o que não é familiar. No estágio três, há um estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectivas (tonalidade e métrica sobre a quais existe consenso) ou subjectivas (tonalidade e métrica sobre as quais não existe consenso). A interacção entre estes três estádios de *audiação*, possibilita a avaliação, por parte do ouvinte, e eventualmente a reestruturação de alturas, durações e a organização e retenção de padrões tonais e rítmicos. Uma vez que os estádios interagem entre si, há um contínuo de avaliação, reestruturação e organização de elementos, que permitem, no quarto estágio, conferir um significado à música através do reconhecimento e da identificação não só da tonalidade, da métrica e do tempo, mas também da forma, do estilo, do timbre, da dinâmica, da sequência e repetição, entre outros elementos fundamentais. A compreensão musical conclui-se com o quinto e sexto estádios, onde há uma comparação entre padrões tonais e rítmicos organizados e *audiados* em peças musicais anteriormente ouvidas e a música que é escutada no momento (quinto estágio), e a antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos, processo último que corresponde rigorosamente ao sexto estágio.

Gordon (2000) deixa bem claro que é importante *audiar* a tonalidade, defendendo inclusive a utilização dos modos no ensino da música para crianças. Contudo, o pedagogo refere que através de um treino rigoroso do ouvido, poder-se-á *audiar* aquilo que nos parece à priori de difícil reconhecimento e compreensão, como por exemplo, determinadas tendências composicionais como a *música atonal*, a que Gordon designa por *música multitonal*<sup>19</sup>.

Nascido nos anos 30 do século XX, Jos Wuytack baseia-se no conceito da Antiguidade Grega *Musike*: representação da totalidade, formada pela palavra, som e movimento. Wuytack defende a preparação de uma audição através da expressão verbal, do canto, da percussão corporal/instrumental e do movimento corporal, permitindo assim a percepção de temas e estrutura

---

<sup>19</sup> Gordon criou o termo *multitonal* para designar a música comumente conhecida por *música atonal*, uma vez que o pedagogo refere que a mesma não está isenta de tonalidade mas inclui muitas tonalidades que mudam rapidamente.

de obras. Para complementar este processo, inventou o *Musicograma*, método que permite visualizar de forma abstracta diversas construções musicais. Wuytack, na sua abordagem pedagógica, aplica diversas melodias tradicionais de todo o mundo. Neste sentido, entende-se a multiculturalidade como factor preponderante para a prática musical e conseqüentemente para o desenvolvimento auditivo.

Segundo Angélique Fulin, referido por Zagonel (1999), uma escuta activa e criativa deve ser desenvolvida desde cedo, colocando a criança em contacto com a maior diversidade de géneros e estilos musicais. É através da familiarização das várias linguagens musicais que o ouvinte compreende, aprecia e escolhe o seu repertório.

De forma a sensibilizar a criança para uma cultura musical diversificada, o professor deve proporcionar aos seus alunos a audição de músicas distintas em estilo e contextos, por exemplo: música erudita, música jazz, música popular portuguesa, música multicultural, música rock, etc. (Glover e Ward, 1993; Porto, 2003; Swanwick, 1988, 1994). Não obstante, Amado acrescenta que a música erudita “é a que melhor satisfaz certas exigências de qualidade estética, cujo efeito no apuramento da sensibilidade e do gosto não pode ser esquecido” (1999:14). Na sua redacção, a autora lista algumas das obras musicais destinadas às crianças, incluindo alguns compositores eruditos contemporâneos, dos séculos XX e XXI.

Sobre a expressão/educação musical baseada em premissas da música contemporânea, Luisa Muñoz Cortés defende que a eficácia do ensino da música para crianças se deve ao facto de o mesmo preparar o aluno para a compreensão do seu mundo e permitir desenvolver a personalidade da criança no espaço-tempo em que vive. Assim, o papel do professor passa por oferecer ao seus alunos uma ampla paleta de conhecimentos da qual se podem nutrir, de forma a criar a sua própria individualidade, os seus gostos e tendências pessoais (Muñoz Cortés, 1996; 2001). A autora acrescenta que o professor necessita ser um ser inquieto na medida em que deverá estar em contínua formação, procurando novos conhecimentos, de mente aberta, sobre o mundo da arte e sobre tudo quanto ela nos oferece, agarrando desta

forma experiências, sensações e profundas ou complexas teorias (Muñoz Cortés, 1996; 2001).



### Capítulo 3

## A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA COMUNICAÇÃO MUSICAL

A obra de arte transporta consigo diversas problemáticas para quem a tenta compreender e definir. As questões que se colocam à priori são: o que é uma obra de arte? Como e porque razão esta se revela ao Homem? Será que a obra de arte existe em si mesma por ser aquilo que é, ou será que a obra de arte existe porque nós a sentimos e a vemos como tal?

A experiência estética é um advir da presença da *forma* da obra de arte à consciência humana. A obra parece abrir um mundo, um espaço, um tempo e uma verdade. Para Heidegger é o advir da *verdade do ser* (Moosburger, 2007). Devido ao que somos e à nossa capacidade de ver para além de nós, reconhecemos a obra de arte. De acordo com Helena Santana (2005), cabe ao intérprete e ao ouvinte desfrutarem, se assim o entenderem, souberem e quiserem, do universo de sons e emoções veiculado pela obra de arte e pelo seu autor. Santana acrescenta que "toda a obra de arte obedece e vivifica uma necessidade intrínseca à própria vida, necessidade essa que o artista sente e da qual tem uma percepção, por vezes pouco clara" (Santana, 2005:1). Assim, uma obra de arte é o reflexo de uma imagem e de uma emoção sentida pelo criador/compositor, definida pelos objectos sonoros que a constituem, e que se apresenta sempre de forma individual.

Uma obra de arte torna-se expressiva e extremamente complexa, segundo a nossa consciência estética, aquilo que faz com que eu veja diferente do outro - a nossa experiência interior. O sentido surge através de uma escolha determinada por uma cultura, mas também pela nossa individualidade. Neste sentido vamos ao encontro das ideias de Paynter (Mills e Paynter, 2008) ao afirmar que as artes não têm um monopólio inventivo mas, e uma vez que

permitted the exploration of sensibility and individual perception, they are considered areas of special creativity.

Notwithstanding, according to Arthur Danto (2005), and in defense of the reflexive and communicative function of art, the right of existence of art relates to the fact that it integrates various areas of life's meaning, through which man can learn about others, about himself and about the world. In this sense, we encounter the social function of art (Danto, 2005; Miranda, 2007).

It is the senses that establish the first contact with the exterior. A attentive or negligent look at an object allows us to enjoy or not a aesthetic experience. The aesthetic experience results from a phenomenology that is the theory of the appearance of the object of the work of art to consciousness, being the phenomenon that appears from the object. This appearance of the object is solidary with the intentionality that involves all imagination, perception, intuition, affectivity, rational and irrational components.

According to Rudolf Bockholdt (1998) and in relation to contemporary music, there is an inversion of the importance of the elements that constitute a musical work, or rather, the external structure, material and acoustic - timbre, acoustic components, absolute level of sound - passes to be considered as a basic element of its own construction to the detriment of the internal or central structure, assumed by music prior to the 20th century as a fulcrum of composition.

"Nosotros podemos abandonarnos al aspecto externo de la música, entonces la sentimos, lo cual significa que la *experimentamos*, es decir, la padecemos o la disfrutamos, la encontramos de modo pasivo, nos dejamos, voluntariamente o contra la voluntad, acaparar por ella"

(Bockholdt, 1998: 52)

What Bockholdt wants to transmit to us is that affectivity and feeling are constituent parts of music, especially of erudite contemporary music, since affect passes to be a fundamental category of understanding of a musical work due to a new

concepção sobre a mesma que se aproxima do experimentalismo. Digamos que essa afectividade se situa na estrutura externa. Assim, os sentimentos, que são valorativos, desprovidos de um conteúdo, transformam-se em estruturas auto-referentes de avaliação de adaptação ao mundo (Vega Rodríguez, 2001).

Ainda segundo Vega Rodríguez (2001), e de acordo com Bockholdt (1998), um tipo de afectividade que não se encontra reforçado, nem protegido por uma certa estruturação de pensamento, nem regulada por falsos entendimentos, é como uma caixa de ressonância em que qualquer pequena vibração consegue uma repercussão enorme. Por conseguinte, a música contemporânea afecta a nossa sensibilidade, rompendo com qualquer conceptualização prévia sobre a sua construção, sobre uma linearidade narrativa ou sobre uma esperada coda (Bockholdt, 1998; Vega Rodríguez, 2001). Deste modo, a música contemporânea, por meio do experimentalismo e valorizando a estrutura externa, eleva a conceito e a objecto a própria emoção.

Segundo uma visão Kantiana, "en el conocimiento se observa una total identidad por la que no es posible palpar aquellas junturas que separan la percepción de la realidad de la realidad misma" (Vega Rodríguez, 2001:35-36). Vega Rodríguez acrescenta que a existência da realidade é problemática se não se encontra justificada a partir do conhecimento. Ou seja, é o conhecimento que permite encontrar a realidade e isso é possível porque o sujeito cria e representa o mundo.

Não obstante, Mariana Miranda (2007) refere, segundo a Teoria Estética de Adorno (1970) e a arte do século XX, que o processo de autonomia colocou a mesma numa situação aporética, na medida em que se tornou independente de outras esferas que sempre lhe ditaram regras, provando, conseqüentemente, a sua completa liberdade e a sua irreduzível inutilidade. Ou seja, "a arte vê-se diante da tarefa interminável de provar o seu direito de existência" (Miranda, 2007:9). Miranda acrescenta que a autonomia transformou a obra em uma reflexão crítica sobre aquilo que qualificamos, identificamos e recebemos como obra de arte. Assim, sendo a obra mais do

que uma simples representação da realidade, o princípio de autonomia da arte revela ser a sua própria autoconsciência. Ao encontro desta ideia, Arnold Hauser (2004) refere que a partir do impressionismo - uma das primeiras manifestações artísticas do modernismo - verifica-se um processo de inteira endogamia da arte. Quer dizer que a recepção da obra de arte do século XX torna-se uma fruição reflexiva dos atributos estéticos de um objecto candidato a obra de arte (Miranda, 2007). Temos aqui uma visão muito clara de um certo cepticismo face à obra de arte moderna e contemporânea, cepticismo esse partilhado por vários historiadores, assim como pelo grande público - a julgar pelas salas de concerto maioritariamente vazias aquando da apresentação de obras eruditas contemporâneas.

Sobre o facto de a obra de arte aparecer à nossa consciência e revelar-nos ou não toda a sua essência, Mikel Dufrenne (1976) defende a sua plenitude, a percepção do total sentido e da autenticidade da mesma, através da forma. A enformação é aquilo que ilumina a obra, que lhe dá rosto. Todos os aspectos da operação humana têm um carácter de formatividade, as formas têm vida porque se corporizam numa matéria. E em relação à música? Como podemos considerar a sua existência? Podemos considerar uma partitura<sup>20</sup> uma obra de arte, enquanto literatura musical preenchida num espaço, ou execução num tempo? A obra de arte musical apresenta forma na mente do compositor, depois na partitura, e por fim no som, que por sua vez é apresentado ao ouvinte. Entendemos deste modo, um processo de comunicação musical. A comunicação, por conseguinte, entendida como comunicação estética, pode não implicar algo concreto em termos de ideias ou sentimentos, facto comum em alguns dos compositores contemporâneos, nomeadamente John Cage. A comunicação neste sentido relaciona-se com um entendimento intelectual da obra em si, do seu significado.

Contrariamente, Monteiro (1997) dificilmente aceita a música como comunicação, a sua teoria baseia-se no facto de não existir à priori um código comum entre criador e ouvinte assim como não existir uma

---

<sup>20</sup> Neste contexto, o conceito de partitura abrange não só a partitura concreta com os signos da notação musical convencional, mas também o tipo de partitura abstracta, inclusive os textos literários e intencionais que alguns compositores da música contemporânea adoptam.

correspondência entre a ideia inicial na criação simbólica e a compreensão de tais símbolos pelo público. O autor acrescenta:

“Nunca haverá uma única compreensão da obra nem um único nível de compreensão mas diversos níveis, diversos graus de compreensão, diversas compreensões da obra, num processo diferente de sujeito para sujeito e de momento para momento” (Monteiro, 1997:44)

Neste sentido, vamos ao encontro da autonomia da arte, referido por Miranda (2007), em que o receptor terá de abandonar as tradicionais categorias da estética da representação. Assim, o desenvolvimento de uma teoria própria para a arte autónoma deve estar atenta à abertura da obra, incluindo, deste modo, uma maior participação do receptor. Atendendo a todo esse processo comunicativo, não só é exigida uma maior participação por parte do receptor, mas também, como consequência, a compreensão dessa exigência feita ao pólo da recepção.

Mariana Miranda (2007) acrescenta, em relação à teoria de Hans Robert Jauss sobre a estética da recepção, que embora possa existir uma função comunicativa da arte, não se encontram nos escritos de Jauss o modo de realização do devir comunicativo da experiência estética, isto é, a prática intersubjectiva através da qual os receptores discutem e avaliam as obras, deliberam sobre os seus códigos de entendimento e apreendem novas normas de acção para a vida prática (Miranda, 2007).

Muitos dos valores educativos atribuídos à música, especialmente os que dizem respeito ao desenvolvimento da criança, são baseados na assumpção de que a música é um meio de comunicação não verbal (Brocklehurst, 1971). Independentemente da abordagem musical (criação, execução vocal e instrumental, movimento, literacia ou audição) e das destrezas a desenvolver, há sempre um processo no ensino-aprendizagem que podemos considerar como um processo comunicativo que envolve conceitos estéticos como a percepção e resposta musical. Ainda no que respeita à comunicação na sala de aula, há sempre uma resposta a um determinado gesto ou atitude musical. Segundo Meyer (1956), para que exista uma comunicação efectiva, o significado do gesto deverá ser exactamente o significado da resposta. De algum modo podemos repercutir esta ideia para a experiência auditiva em

que a comunicação realmente acontece se houver compreensão musical. Música é essencialmente uma arte auditiva que exige total e constante concentração. Brocklehurst (1971) defende ainda que o desenvolvimento das destrezas auditivas deve ser o primeiro objectivo da educação musical.

Segundo Reibel (1984), qualquer tipo de fenómeno deve ser vivido previamente pelo gesto. Desse modo e através dessa vivência, o fenómeno é assimilado pelo espírito e convertido num suporte (*signo*) de uma realidade (*concreta*). Isto é, há uma proximidade entre gesto físico e som, de forma a que o gesto é entendido como um meio de produção sonora e conseqüentemente de construção musical. O autor acrescenta que a assimilação dos conceitos musicais é facilitada através do gesto, uma vez que o mesmo nasce de um impulso mental, faz parte da experiência sonora e de toda uma prática vivida no processo ensino-aprendizagem. Em relação à prática musical, Reibel (1984) considera a audição e a criação como elementos basilares, afirmando a fecundidade no fazer e no escutar.

Outros investigadores estudaram a relação existente entre o som e o gesto na educação musical da criança. À semelhança de Reibel, Renard (1982) entende o gesto como intermediário entre o pensamento musical e o som produzido, e defende que a compreensão, por parte da criança, de características musicais como o timbre, a duração e o ataque, é facilitada pelo gesto. Inclusive, a qualidade do som depende da expressão gestual. A autora parte do princípio de que a criança ouve eficazmente o movimento contido no som. É através do jogo musical, abordagem metodológica muito utilizada na prática musical com crianças, que Renard implementa as suas actividades entre o gesto e o som. Partindo da pesquisa e da exploração, para chegar à improvisação e à organização sonora, o jogo surge como um meio fundamental para o entendimento e para a prática musical, tendo como elemento basilar o gesto. Isto é, Renard, parte do princípio de que diferentes gestos podem ser associados a distintas sonoridades. Por conseguinte, o jogo musical resulta em composição, uma vez que possibilita o domínio e a organização dos elementos musicais. A partir de fenómenos sonoros concretos e orgânicos, é permitido extrair do jogo musical critérios de

semelhanças e variações, que por sua vez resultam na representação e organização mental dos próprios fenómenos (Renard, 1982). A autora propõe ainda que a criação e a estruturação sonora, resultantes do jogo, sejam colocadas em partitura.

Bernadete Zagonel (1999), para a sua tese de Doutoramento, desenvolveu uma investigação sobre o ensino da música com crianças em idade escolar - entre os cinco e os sete anos de idade -, cujo enfoque se encontra na relação gesto/som e música contemporânea. Seguindo a linha de Renard, Zagonel (1999) concluiu também que o gesto tem um papel considerável na prática musical, uma vez que todos os sons resultam de determinados gestos. Zagonel acrescenta que este facto é particularmente verídico no universo infantil, uma vez que o gesto se encontra extremamente ligado ao som nos actos espontâneos da criança. Sendo assim, o gesto é um elemento preponderante na educação musical, visto que o mesmo desencadeia o som. Sendo a expressão espontânea e a criação comportamentos essenciais na pedagogia, o gesto pode surgir como base a todo um trabalho pedagógico-musical. À semelhança de Renard (1982), Zagonel entende que a criação sonora através do gesto, pode conduzir, por conseguinte, à escrita musical por meio de grafismos.

Assim, Zagonel (1998b) encontra no jogo musical, no gesto e no som a base fundamental para a prática musical com crianças. Através da realização de jogos, de base não tonal, e exercícios práticos assentes na estética da música contemporânea, a autora concluiu que o gesto funciona como produtor do som e como meio de expressão, visando a prática da exploração sonora, da descoberta e da criação musical. Zagonel concluiu, também, que o movimento corporal pode transformar-se em som de forma perfeitamente natural e espontânea e que o mesmo pode resultar em grafismos - como referido anteriormente - que por sua vez resultam em composição musical. Isto é, é possível ver nos gestos sonoros um desenho no espaço, desenho esse que ao ser colocado em papel e de forma organizada será transformado em partitura. Através desta prática, Zagonel oferece à criança a compreensão e o entendimento de princípios estéticos da música erudita

contemporânea, nomeadamente o aparecimento da *partitura gráfica* e do *teatro musical*. Zagonel (2007) dá o exemplo de *Adventures* e *Nouvelles Adventures*, obras escritas entre 1962 e 1965 por György Ligeti, em que o aspecto puramente musical se aproxima de uma cénica imaginária, definida emocionalmente, onde os factos e as situações que ocorrem no interior da música são facilmente perceptíveis atendendo à imaginação e à visualização dos gestos.

Também Maurice Martenot, na sua pedagogia, associa o gesto à voz. Encontramos, deste modo, no método Martenot e em métodos seus contemporâneos, uma concepção aberta da música como função gestual e corporal integradora (Porcher, 1982).

Segundo Muñoz Rubio (2003), as acções musicais com determinado carácter ou dinâmica são potenciadas por acções dramatizadas, isto é, gestos intencionais. O autor dá-nos o exemplo de um *forte* ou de um *piano* que adquirem maior impacto se forem estimulados por uma acção física ou psíquica em simultâneo e em concordância com a intenção musical. Muñoz Rubio acrescenta que cada intérprete decide livremente sobre o gesto a executar perante uma proposta musical.

De forma sintética, podemos dizer que a comunicação musical lida com expectativa e percepção sonora (Meyer, 1956). Na sala de aula existem tendências conscientes e inconscientes para responder àquilo que podemos designar de expectativas. Professor e aluno esperam um do outro algum tipo de resposta aos gestos emitidos. Contudo, no processo de comunicação musical, as expectativas são diferentes em tempos distintos, por exemplo, o professor espera mais dos seus alunos no final da aula do que no início, isto porque a transmissão de conhecimento leva a um entendimento e a uma compreensão mais eficaz. Ou seja, os gestos intencionais da acção reforçam o significado do conceito musical e ajudam a uma maior vivência da criança relativamente à mensagem ou pensamento musical (Muñoz Rubio, 2003). A esse tipo de significado, Muñoz Rubio refere como sendo um significado interpretativo globalizante a todo o processo. O autor acrescenta ainda que essas acções globais devem desenvolver-se através da experimentação



pessoal e não através da simples imitação, isto é, cada criança, segundo a sua personalidade, deve procurar a sua forma individual de responder ao gesto emitido e ao próprio entendimento da mensagem estético-musical.

A prática musical e a audição criativa dão origem a expectativas, que por sua vez levam à percepção/receptividade de emoções agradáveis ou não, dependendo do estímulo sonoro. Segundo Susan Langer e citado por Reimer, “feeling is everything that can be felt, from physical sensation...to the most complex emotions” (1989:49). Na educação da criança, as emoções primárias são extremamente importantes para o desenvolvimento da comunicação, interacção e socialização (Monteiro, 1999; Wallon, 1983). As emoções podem ser entendidas, por conseguinte, não apenas como uma reacção momentânea a um estímulo sonoro mas como um *continuum* de reacções (Monteiro, 1999) a vários estímulos, intrínsecos e extrínsecos à criança.

Para os *referencialistas*, a emoção resulta do estímulo sonoro e da simbolização exterior ao próprio som, por seu turno, os *formalistas* não fazem qualquer tipo de relação entre a música e a vida humana. Encontramos no entanto, na *visão expressionista*, outro tipo de emoção que converge a emoção vivida pelo ouvinte e o sentimento expresso no próprio som (Reimer, 1989). Deste modo, o *expressionismo* parece-nos ser a teoria estética que mais se aproxima de uma verdadeira comunicação musical que permite ao aluno sentir as emoções inerentes à obra e relacioná-las com a própria vida, facto este que deriva, e no que concerne à percepção musical, de uma certa aglomeração das tendências *formalista* e *referencialista* na *visão expressionista*.

### 3.1- Experimentação e Criatividade

“Si nulle peinture n’achève la peinture, si même nulle œuvre ne s’achève absolument, chaque création change, altère, éclaire, approfondit, confirme, exalte, recrée ou crée d’avance toutes les autres. Si les créations ne sont pas un acquis, ce n’est pas seulement que, comme

toutes choses, elles passent, c'est aussi qu'elles ont presque toute leur vie devant elles" (Merleau-Ponty, 1964:92)<sup>21</sup>

A visão anteriormente descrita de Merleau-Ponty acerca da obra de arte bidimensional e a sua infindável criação, remete-nos para a execução musical própria da música contemporânea e de diversas tendências composicionais, nomeadamente no que concerne à interpretação de *partituras gráficas* e de *obras abertas* da 2.<sup>a</sup> metade do século XX. Nogueira (2009), acerca da interpretação de *Sequenza III* de Luciano Berio, por exemplo, afirma poder tratar-se de uma criação através da recriação. Isto é, considerando que uma obra de arte nunca está verdadeiramente e absolutamente concluída, toda a interpretação acrescenta algo novo, altera, modifica, e conseqüentemente, recria.

Desde o início do século XX que há uma necessidade, por parte dos compositores, de encontrar novas sonoridades, aplicando, por conseguinte, novas técnicas de produção sonora através da criação de novos instrumentos, da utilização de instrumentos não convencionais e de novas formas de execução - não só instrumental mas também vocal. Uma das preocupações do movimento expressionista é efectivamente poder levar a voz ao seu extremo e empregar todas as possibilidades sonoras ao alcance do aparelho fonador. Surgiram, na 1.<sup>a</sup> metade do século, várias descobertas no que respeita à utilização da voz que marcaram o início de um novo período e que romperam com formas de execução tradicional. Por exemplo, Schönberg em *Pierrot Lunaire*, obra musical de 1912, abriu portas a um certo experimentalismo vocal com o *sprechgesang*, tipo de execução vocal entre a declamação e a canção. Seguiram-se outros compositores que empregaram nas suas composições tipos de sonoridades pouco habituais como o riso, sussurros, sons onomatopaicos, estalidos com a língua, gritos, entre outras possibilidades vocais, utilizando ainda as consoantes em função do ataque e as vogais em função da cor, isto é, em função do timbre (Muñoz Rubio,

---

<sup>21</sup> "Se nenhuma pintura conclui a pintura, se mesmo nenhuma obra está absolutamente concluída, cada criação muda, altera, esclarece, confirma, exalta, recria ou cria de antemão todas as outras. Se as criações não são algo adquirido, não é apenas porque, como todas as coisas, passam, é também porque têm quase toda a vida à sua frente". Tradução de Luís Manuel Bernardo em *O Olho e o Espírito*, Lisboa: Edições Vega, 2000, p.74.

2003). Também Cage, na sua obra *Ária* para voz solo, de 1958, utiliza distintos ruídos musicais cuja origem se encontra em cinco línguas diferentes.

Estas formas de execução permitiram o avanço da criação e da performance musical, dando origem a variadas técnicas cujo foco passou a ser qualquer um dos elementos musicais (timbre, forma, ou dinâmica), destronando a melodia como factor fundamental de uma composição. Por exemplo, podemos encontrar jogos tímbricos e de espaço sonoro em compositores como György Ligeti, onde desaparece a melodia linear e emergem a densidade sonora e as alterações de timbre como elementos fulcrais da composição. Deparamo-nos, por conseguinte, com as *micropolifonias*. Exemplo da sua utilização temos a obra *Atmosphère*, de Ligeti, escrita em 1961 (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002), onde a justaposição de pequenos fragmentos polifónicos, segundo Bayer (1987), resulta numa impressão auditiva de contínua mobilidade estática, construção à qual o compositor designa de *estruturas móveis*.

De forma sintetizada, os elementos que sofreram transformação no desenvolvimento da música ao longo do século XX foram: o conceito de melodia; o ritmo e a métrica; a valorização do timbre; a inclusão do ruído. Ainda, de acordo com a estética musical, salienta-se o espírito de experimentação desenvolvido pelos compositores, uma nova visão referente ao silêncio e ao espaço, um novo uso do gesto, a influência da tecnologia e o aparecimento de novas grafias.

No que concerne à condução melódica, observou-se um rompimento de um sistema onde a melodia era tida como o elemento condutor da música. Anteriormente, a mesma era facilmente identificável e a própria tonalidade permitia expectativas por parte do ouvinte. Contudo, Lucia Santaella menciona relativamente ao destrono da melodia que "texturas não melódicas até podiam ser sugeridas na música tonal, quando o domínio dos sons harmónicos chegava a obscurecer ou parcialmente excluir o conteúdo melódico" (Santaella, 2005:89). A autora refere como exemplos as obras *Pacific 231*, de Honegger, *Iron Foundry*, de Mossolov, assim como *Ionization*,

de Édgar Varèse, onde essa exclusão foi estruturalmente procurada pelos compositores.

Segundo Zagonel (2007), já no final do século XIX, Wagner e Mahler usam cada vez mais os cromatismos, conduzindo a uma clara expansão da harmonia tonal, expansão essa que resultou na designada *música atonal*. Ou seja, a condução melódica resulta de notas soltas sem um ponto gravitacional, ou ponto de apoio (tónica).

Contudo, a relação entre dissonância e consonância, ou tensão e distensão, não se aplica apenas à música tonal. Segundo Schafer, "cualquier complejo sonoro puede ser analizado en términos de su relativa consonancia y disonancia dentro de su vecindad acústica" (Schafer, 1998:43). Quer dizer, Schafer não considera esta relação estritamente harmónica, uma vez que a mesma pode ser aplicada a variações de intensidade, altura, duração e timbre, elementos inerentes ao som. Por exemplo, um som curto pode ser considerado mais dissonante do que uma 4.<sup>a</sup> Aumentada, isto é, a sensação de dissonância depende da ambiência sonora e não de relações harmónicas.

Em relação à dissolvência do tonalismo, Lucia Santaella diz-nos que "criando novas combinações sonoras em níveis de complexidade sem precedentes e capazes de expressar os sentidos musicais mais sutis e elusivos, ...(os compositores)... colocaram o tonalismo dentro de um universo em expansão até o limite da pulverização" (Santaella, 2005:87). A autora refere os principais factores, de acordo com as ideias do historiador LaRue, e de um modo cronológico, que levaram à dissolução do tonalismo: 1) expansão diatónica com a inclusão de acordes mais amplos de terças sobrepostas e a livre troca de formas maiores e menores de um mesmo tom; 2) cromatismo, iniciando com a obra de Wagner, *Tristão e Isolda*, os compositores passaram a utilizar acordes alterados cromaticamente até se perder completamente a função indexical da qualidade do tom condutor; 3) utilização de escalas exóticas, por exemplo a escala pentatónica aplicada por Debussy sob inspiração da música Javanesa ou as escalas modais exploradas por Bartók, utilizadas na música folclórica, conduziram a uma neomodalidade com uso de progressões modais de carácter anti-tonal; 4) dissonância estrutural, isto

é, tendo início com a adição dos intervalos de sexta, as estruturas dissonantes de acordes facilmente obtiveram a sua aceitação; 5) bitonalidade ou politonalidade, que se refere à sobreposição de duas ou mais tonalidades em longas secções de uma obra musical; 6) atonalidade, onde não existe hierarquia entre as 12 notas da escala cromática (Santaella, 2005).

“O termo *atonal*... designa a música não baseada nas relações melódicas e harmónicas gravitando em torno de um centro tonal que caracterizam a maior parte da música dos séculos XVIII e XIX” (Grout e Palisca, 1988: 730). Por sua vez, deparamo-nos com o dodecafonismo, “sistema de composição no qual todas as 12 notas dentro da oitava (as 7 teclas brancas e as 5 teclas pretas) são tratadas como «iguais»” (Kennedy, 1994: 231). Após 1923 a atonalidade desenvolve-se na *música serial*, tendência musical baseada numa ordem fixa de doze notas cromáticas que determina a configuração básica da peça e que se designa por *série*. A série, por sua vez, não é considerada um tema mas uma fonte a partir da qual a composição é elaborada (Kennedy, 1994). Surgindo sob a forma de 48 sequências, a série pode ser transportada de modo a iniciar-se em qualquer das 12 notas da oitava, em retroversão, inversão ou retroversão invertida. Resumindo, o *serialismo* é uma forma compositiva onde “«séries» estruturais de notas dirigem o desenvolvimento integral da composição” (Kennedy, 1994: 655) tendo sido aplicada pelos compositores da 2.<sup>a</sup> *Escola de Viena* - Schönberg, Alban Berg e Webern. Partindo deste género musical, compositores posteriores à 2.<sup>a</sup> *Escola de Viena* chegaram ao *serialismo total* onde todos os elementos de uma composição, nomeadamente os elementos dinâmicos devem respeitar uma ordem estabelecida.

Ainda em relação à dissolução do tonalismo, Santaella refere que "o átomo da nota musical foi fissurado até o encontro de seus mais ínfimos componentes internos. A partir disso, a música não se faz mais apenas com notas, pois estas se transformaram em meros trampolins para uma aventura exploratória que mergulha na microscopia de seus interiores" (Santaella, 2005:88).

Sem a tónica, as notas que fazem parte de uma sequência melódica dificultam a memorização e a reprodução, o que implica, por parte do ouvinte, uma atenção redobrada e uma afinadíssima audição. Logo, é de extrema importância educar o ouvido, desde cedo, de forma a conseguir identificar os intervalos melódicos sem a "muleta" da tonalidade. Como verificado anteriormente, no subcapítulo 2.4.2 *Pedagogia Activa e Audição*, os pedagogos contemporâneos defendem que um dos meios para a educação e para a formação do ouvido resulta essencialmente da prática, nomeadamente da experimentação sonora.

A experimentação e a pesquisa sonora, factores cruciais no que concerne à música erudita contemporânea, resultaram de uma necessidade de encontrar novas sonoridades e de romper, em certa medida, com as sonoridades tradicionais. De modo que, inventaram-se novos instrumentos e novas formas de execução de instrumentos já existentes. Também foram incluídos objectos do quotidiano como fontes sonoras e foram experimentadas distintas e diversas formas de execução vocal. A inquietação face à descoberta do novo, levou ao surgimento de uma gama enorme de possibilidades musicais.

Zagonel (2007), referente à exploração sonora contemporânea, apresenta duas obras onde é visível todo um tipo de experimentalismo: *Upitu*, para flauta solo de Chico Mello e *Sequenza III*, para voz, de Luciano Berio. *Upitu*, obra escrita em 1987, é uma peça que utiliza imensos recursos de flauta. Inicia com uma respiração lenta produzida dentro do bocal do instrumento, passa para um resfolegar, semelhante a um cão cansado, posteriormente são introduzidos sons da voz do flautista, juntamente com sopros fortes. Prossegue até ao final com diferentes formas de toque, quando, surpreendentemente, termina com uma pequena e doce melodia, executada de forma verdadeiramente convencional (Zagonel, 2007). A autora acrescenta que os sons emitidos nesta peça são de tal ordem diferentes que é comum o ouvinte ter a percepção de existirem vários instrumentos e não apenas uma flauta transversal. Em relação a *Sequenza III*, a obra está pensada de forma a que o intérprete utilize variadíssimos sons vocais como

sussurros, estalidos, gemidos, gritos, riso, choro, voz falada, voz cantada, sons guturais e sons alterados por movimentos corporais (Nogueira, 2009; Zagonel, 1997).

Esta e outras obras, cuja sonoridade é levada ao extremo, aproximam-nos do *expressionismo*, corrente musical do início do século XX. “Enquanto o impressionismo procurava representar os objectos do mundo exterior tal como os nossos sentidos os captam num determinado instante, o expressionismo, caminhando em sentido oposto, procurava representar uma experiência *interior*” (Grout e Palisca, 1988:732). Se repercutimos esta ideia para a pintura, entendemos que as pinturas expressionistas evitavam formas representativas, expressando os impulsos psicológicos dos seus criadores (Kennedy, 1994). Na música, a *arte expressionista* caracteriza-se por uma extrema intensidade dos sentimentos, a escrita apresenta bastantes dissonâncias, melodicamente e estruturalmente fragmentada e sem desenvolvimento de temas musicais (Kennedy, 1994).

A composição contemporânea inovou também no aspecto rítmico. Intensifica-se o uso de polirritmias, em que distintos ritmos e métricas surgem intercalados, causando uma sensação de desestabilização métrica ou de uma simples, mas constante, mudança métrica de um compasso para outro (Zagonel, 2007). Também, os compassos não convencionais de cinco e sete tempos, aparecem como compassos comuns. Por outro lado, os compositores pretendem criar a sensação no ouvinte de que a música não tem qualquer tipo de métrica. Tal como nos refere Santaella (2005), na música do início do século XX "o tempo começou a não ser mais dividido regularmente, ou até mesmo a não ser divisível" (Santaella, 2005:89). A autora dá-nos o exemplo da obra de Messiaen, *Mode de Valeur et D'Intensités*, escrita em 1949 - referido pela mesma como uma obra teórica, musical e metamusical -, onde o compositor tenta abolir a métrica através de um jogo subtil e complexo de valores desiguais e irregulares (Santaella, 2005).

Também Zagonel (2007), referente a esta matéria, menciona a obra *Lux Aeterna* de Ligeti, onde o resultado sonoro é de uma música sem ritmo nem

métrica, em que os sons se cruzam entre eles e formam um grande continuum sonoro, apesar de a partitura estar escrita com signos convencionais.

A valorização do timbre é outro dos factores abordados por Zagonel (2007) na sua análise referente à música erudita contemporânea. A autora apresenta-nos duas obras onde o timbre surge como elemento determinante da composição: *Rhythmetron*, de Marlos Nobre e o andamento *Fogo* da obra *Action-Situation-Signification*, de Magnus Lindberg. A primeira obra, composta em 1968, é segundo Zagonel a primeira peça brasileira escrita exclusivamente para instrumentos de percussão. *Rhythmetron* é composta por três andamentos e apresenta, principalmente no 2.º andamento, uma alternância riquíssima de instrumentos e de timbres, apesar de o ritmo ser bastante simples. Em relação a *Action-Situation-Signification*, obra escrita para orquestra, de 1982, podemos encontrar uma simbiose entre a construção musical e os elementos da natureza, através da sua representação. No andamento *Fogo*, o timbre é realmente o elemento fundamental da composição, uma vez que o som característico de cada instrumento é primordial para obter o resultado desejado (Zagonel, 2007).

Similarmente Gómez Valcárcel (2011) apresenta, na sua tese de Doutoramento sobre arte contemporânea, obras musicais cuja valorização do timbre representa o foco da composição. A título de exemplo, destaca-se *Music for Marcel Duchamp*, obra escrita em 1974 por John Cage, cujo objectivo é a ampliação de todas as possibilidades cromáticas dos sons harmónicos. De igual modo, Javier Darías compõe em 1979 *Alogías*, para guitarra *Multifón*, com a mesma intenção de Cage, agora com a vibração de cordas por simpatia, ou seja, as mesmas vibram por meio da ressonância das cordas dedilhadas (Gómez Valcárcel, 2011). Indo ao encontro da exploração tímbrica, o metalofone intratonal surge como uma óptima ferramenta para trabalhar o timbre na música. Trata-se de um instrumento que possui normalmente 24 lâminas - todas do mesmo tamanho - com intervalos microtonais. Do mesmo instrumento pode-se perceptir tons,



semitons, quartos de tom, oitavos de tom, dezasseis avos de tom e até dezoito avos de tom (Gómez Valcárcel, 2011).

Daniel Charles (1978) estabelece uma diferença entre a função do timbre no que concerne à música contemporânea e à música precedente ao século XX. O autor refere o timbre como *timbre portador* na música anterior ao século XX, uma vez que se trata de um veículo de elementos melódicos, harmónicos e rítmicos, isto é, o timbre surge em segundo plano no que concerne à construção musical. Por sua vez, na música contemporânea, o timbre adopta a função de *timbre objecto*, pelo facto de se tratar de um elemento básico e primário na maioria das obras musicais.

Charles acrescenta que, na música contemporânea, o texto pode desaparecer totalmente, ficando, deste modo, a composição limitada aos seus elementos fonéticos (Charles, 1978). Ou seja, os mesmos podem surgir não como portadores de linguagem mas como elementos musicais, responsáveis pela criação sonora.

O campo de selecção de matéria musical, nos dias de hoje, é de tal forma amplo, que qualquer tipo de sonoridade, desde que haja intenção para tal, pode ser utilizado na construção e na composição de obras musicais. Por conseguinte, temos uma barreira muito ténue entre som e ruído, de forma que o ruído não é mais uma sonoridade cuja dimensão estética remete para um som desagradável, como acontecia na música precedente ao século XX, mas passa a ser um elemento musical, aplicado em várias obras contemporâneas.

Segundo Helmholtz<sup>22</sup>, e referido por Schafer (1998), a sensação de um som musical resulta de um movimento rápido e periódico do corpo sonoro enquanto que, inversamente, a sensação de um ruído resulta de movimentos não periódicos. Segundo a definição de Helmholtz, dado o carácter periódico de máquina mecânica, o som de uma motorizada nunca pode ser considerado ruidoso mas sim "musical". Contudo, dado a sua sonoridade forte, esse som é considerado pela maioria dos indivíduos como um ruído.

---

<sup>22</sup> Hermann von Helmholtz: físico e filósofo alemão do século XIX.

Não obstante ninguém duvida da função musical dos tímboles de orquestra e de numerosos instrumentos de percussão, cujo carácter se apresenta não periódico e cuja dinâmica pode ser bastante forte.

Schafer resolve este dilema apelando à intenção, referindo o conceito de ruído como um conceito relativo: "si en un concierto el tránsito fuera de la sala perturba la música, es ruido. Pero cuando, como lo hizo John Cage, se abren las puertas y se informa a la audiencia que le tránsito es parte de la textura de la obra, los sonidos dejan de ser ruido" (Schafer, 1998:29).

A inclusão do ruído na música, própria do *futurismo*, movimento do início do século XX, proporcionou uma clara abertura ao experimentalismo. O *futurismo* é um movimento artístico, ainda da 1.<sup>a</sup> metade do século XX, influenciado pelo poeta Marinetti (autor do *poema simultâneo*). Musicalmente, implica a utilização de todos os tipos de ruídos através da inclusão de sonoridades do meio ambiente e da invenção de instrumentos especiais, como produtores de explosões, trovões e assobios" (Kennedy, 1994: 272). Um dos principais impulsionadores do *futurismo* foi John Cage, criador do *piano preparado*.

Em relação à inclusão do comumente designado ruído, Schafer (1998) refere que os instrumentos de percussão foram incluídos nas obras orquestrais devido à audácia dos compositores interessados em romper novas barreiras do som. Neste sentido, tanto foi audaz Beethoven ao incluir um solo de tímboles no Scherzo da sua *Nona Sinfonia* em 1817-23, como George Antheil ao incluir hélices de aviões e sirenes no seu *Ballet Mécanique* em 1923-24.

Sintetizando, o ruído passa então a ser considerado uma fonte sonora passível de transformação em música. Zagonel (2007), também sobre a inclusão do ruído na música, referiu as obras *Études aux Chemins de Fer*, de Schaeffer e *Radio Music*, de John Cage, como peças que ilustram com bastante clareza as características do *futurismo*. *Études aux Chemins de Fer*, é uma composição de 1948 que apresenta as primeiras técnicas utilizadas na composição musical a partir da gravação de ruídos de comboio, de vozes e

apitos, entre outras sonoridades. Em *Radio Music*, obra de Cage de 1956, a execução varia em cada apresentação assim como a quantidade e a qualidade de ruídos, isto porque, a construção resulta de oito aparelhos de rádio ligados, em frequências diferentes, durante os seis minutos previstos para a execução. As frequências vão sendo alteradas, o que permite a ocorrência de ruídos e de silêncios, conforme indicado na partitura (Zagonel, 2007).

Contrastando com o ruído, o silêncio, na música contemporânea, passa a ser entendido não apenas como uma pausa para articulação de ideias ou frases musicais, mas como um elemento integrante do próprio som e com uma função expressiva (Zagonel, 2007). A autora refere como exemplo *4'33"* de John Cage, onde durante quatro minutos e trinta e três segundos os músicos ficam em silêncio absoluto diante do público. Contudo, e segundo Cage, o silêncio não existe uma vez que há sempre algo que produz som (Cage, 1964). Deste modo, o conceito silêncio é aplicado por Cage de uma forma irónica. Vivemos rodeados de som, exteriores e interiores ao próprio ser. Cage ao entrar numa *câmara anecórica* (recinto fechado coberto com material absorvente do som, que resulta numa reflexão mínima do mesmo) ouviu dois sons, um grave e um agudo. Segundo o engenheiro encarregue da câmara obteve a informação de que o som agudo era o som do funcionamento do sistema nervoso, enquanto que o som grave era o som do sangue em circulação (Cage, 1961).

O silêncio de *4'33"* de Cage é quebrado pelo próprio público, normalmente inquieto pela situação. Assim, além da valorização do silêncio inerente à criação contemporânea, *4'33"* resulta numa criação de uma *obra aberta* onde a construção sonora surge por meio do público, isto é, cada execução é sempre diferente porque o que deriva da mesma é o murmúrio do suposto "ouvinte". Neste sentido, o ouvinte passa a ser intérprete. Há como que uma troca de papéis neste acto criativo. Ao encontro desta ideia, José Júlio Lopes (1990) comenta: "depois de jogarem tudo no trabalho sobre a dissonância e a destruição do sistema da atracção da tónica, as práticas musicais modernas e contemporâneas só podiam caminhar para uma situação de total abertura

das suas formas" (Lopes, 1990:3). Ainda, Umberto Eco menciona na sua obra *L'Ouvre Ouverte* (1965) que *abertura* não significa obrigatoriamente indeterminação na comunicação ou total liberdade de interpretação, ou seja, as obras apresentam uma forma e uma estrutura, mas não fechada ou concluída. As possibilidades de leitura não são infinitas pois os parâmetros da leitura estão inseridos num esquema finito da sua estruturação (Eco, 1965; Lopes, 1990). Não obstante, Lopes (1990) acrescenta, seguindo as ideias de Adorno, que essa amplitude, não só em termos de construção sonora mas numa visão de interpretação e leitura, resulta numa ambiguidade conceptual: "num espaço assim tão amplo, *abertura* e *polissemia* são conceitos que se confundem" (Lopes, 1990:9).

Ainda em relação à obra de Cage, 4'33", Vega Rodríguez entende a mesma como um exemplo de composições eruditas contemporâneas que ilustram um processo de *substancialização* do tempo, submetendo o tempo musical para o humor de uma experiência metafísica (Vega Rodríguez, 2001). Assim, aproximando-se do pensamento de Hegel (1985) e Nietzsche (1973; 1990), a autora refere que a obra de Cage isola o tempo na sua imprevisibilidade e encontra a *atemporalidade*. Não obstante, nesse momento de ausência de música, sucede a aleatoriedade do conteúdo, isto porque o ruído passa a ser parte integrante da obra. Deste modo, a ausência de conteúdo formal é paralela à *des-substancialização* da realidade em favor de uma *substancialização* do tempo. Outros exemplos de compositores contemporâneos são de assinalar onde as suas obras atendem a esta *substancialização* do tempo, devido à perda de peso da própria realidade, à redução das expectativas ou à recriação de um eterno presente. Neste sentido podemos referir obras de Philip Glass, Terry Riley e John Coolidge Adams (Villar-Taboada, 2001).

O silêncio na música do século XX tomou, por conseguinte, uma posição extremamente importante assim que os compositores se afastaram dos antigos modelos estéticos e se agarraram à procura de novas formas de utilização da linguagem musical (Mills e Paynter, 2008).

Não só o silêncio e o tempo são importantes para se compreender as premissas e a filosofia da música erudita contemporânea, mas também a noção do espaço. Tal como refere Isabel Maria Pires, "la musique est essentiellement considérée comme un art du temps; cependant, durant ces dernières années, l'espace a aussi émergé comme notion dans le contexte musical" (Pires, 2002:9). Neste sentido, o espaço é entendido como elemento próprio da execução musical. Veja-se por exemplo a obra de Xenakis, *Nomos Gamma*, escrita em 1967-68, onde os noventa e oito instrumentistas ficam dispersos por entre a plateia e o palco, o que resulta num preenchimento total do som. Ainda, na música electroacústica, há a possibilidade de distribuir pela sala de concerto várias caixas acústicas que, controladas as diferentes saídas pela mesa de som, permitem a sensação de movimento sonoro no espaço (Zagonel, 2007). Segundo Pires (2002), a transformação das formas tradicionais de escuta e o surgimento das novas formas de produção e manipulação do som são razões pertinentes para o aparecimento de noções de espaço dentro do processo compositivo.

A par com o *futurismo*, a *música concreta* e a *música electrónica* revolucionaram fortemente a composição musical do nosso século e do século precedente. A manipulação do som através do uso de aparelhos tecnológicos é outro dos factores a destacar na abordagem à música erudita contemporânea.

"Sob o olhar retrospectivo que o início do século XX nos dá, a pulverização do tonalismo nos aparece agora como uma espécie de antecipação das profundíssimas rupturas por que a linguagem sonora iria passar a partir de meados do século XX, com a exploração de um potencial sonoro e a criação de uma tecnopoética inéditas. Novos meios de gravação, manipulação, geração, transformação e controle do som e de suas organizações haveriam de produzir no mundo sonoro uma fissura intra-atômica muito similar à do mundo físico". (Santaella, 2005:88)

Iniciando com a gravação sonora em fita magnética, através da técnica da colagem e da filtragem do som, a *música concreta* - tendência musical que surge na 2.<sup>a</sup> metade do século XX - é um tipo de música que pretende construir musicalmente por meio de sons não traduzíveis em alturas definidas do som, isto é, baseada num meio abstracto de notação, apesar de

o ponto de partida serem notas musicais, entre outros sons naturais. “A matéria-prima compunha-se de notas musicais ou outros sons naturais que, depois de diversamente transformados por meios electrónicos, eram reunidos numa fita magnética” (Grout e Palisca, 1988: 745).

A *musique concrète*, termo inventado pelo compositor francês Pierre Schaeffer, não deveria ser modificada electronicamente, embora a distinção entre a mesma e o som sintetizado electronicamente tenha vindo a desaparecer (Kennedy, 1994), na medida em que *música electroacústica* passou a designar a tipologia musical que aplica todo este tipo de técnicas de manipulação sonora, técnica de síntese e de filtragem, actualmente não só por meios electrónicos mas também computacionais. Entre os principais compositores deste movimento musical destacamos Pierre Schaeffer, Karlheinz Stockausen, György Ligeti e Luigi Nono.

Esta tendência permanece de tal modo que grande parte da música erudita do século XXI são obras de música electroacústica, destacamos, por exemplo, compositores portugueses como Nuno Leal, João Pedro Oliveira, Olga Pereira, Isabel Soveral, Jorge Prendas, José Carlos Sousa e Jaime Reis, assim como compositores espanhóis como Enrique Mateu, Jacobo Durán-Loriga, Eduardo Polonio e Oliver Rappoport, entre muitos outros exemplos da Península Ibérica e do mundo.

Em relação à utilização do computador na construção musical, Lucia Santaella refere que a tecnologia computacional e o seu potencial para a análise e síntese do som, em particular os programas computacionais que funcionam como ferramentas lógico-abstractas com base em modelos matemáticos (algoritmos), acabaram por conduzir ao paroxismo a abstracção da sintaxe sonora (Santaella, 2005). A autora acrescenta que o computador "aceita produzir e manipular qualquer estrutura sonora de qualquer espécie, permitindo tanto a modificação de comportamento de sons de instrumentos já existentes quanto a criação de instrumentos que não existem no mundo físico" (Santaella, 2005:165). Também, os programas computacionais, particularmente os que são baseados em inteligência artificial, permitem a manipulação de estruturas formais, através da codificação de padrões de

transformação, de algoritmos de síntese, permutação, entre outros. Ou seja, trata-se de uma ferramenta composicional, bastante poderosa, que se adapta habilmente a diversos métodos compositivos. Para Santaella (2005), o computador é sem dúvida um aliado do som que permite experimentar/explorar sonoramente, sob a tutela das abstracções.

Deste modo, surge um código novo, sonoro e gráfico de difícil representação. As partituras convencionais deram lugar, portanto, a partituras gráficas com signos não convencionais acompanhadas de textos explicativos sobre a intenção do compositor e a significação estética inerente à obra. É também comum a fusão entre os signos convencionais e os signos não convencionais na mesma partitura.

Segundo Bosseur (1996), a experimentação sonora vocal e corporal em obras contemporâneas como *Aus den Sieben Tagen*, de Stockausen, conduziram a um incremento do repertório de signos e símbolos musicais, que por sua vez convertem a partitura num *cenário* que os músicos memorizam e tomam como ponto de partida para a sua execução musical. Por conseguinte, os executantes comunicam entre si através de um outro tipo de simbologia que não a convencional. Há como que uma aproximação, ou, dir-se-ia mesmo, uma relação dependente, ao universo artístico bidimensional.

A fusão das artes é indubitavelmente um dos aspectos fulcrais das manifestações artísticas do século XX. Isto é, o movimento corporal, o gesto, a sonoridade e a sua representação através de elementos visuais são a essência de modelos artísticos contemporâneos cuja compreensão e entendimento surge de forma transversal. Descrevendo a relação entre as várias expressões artísticas, Siegfried (1997) explica que a música redescobriu o espaço, enquanto que a escultura e a pintura reencontraram o tempo.

Também, a fusão das artes entende-se por uma polissemia de coexistentes princípios estéticos e artísticos. Temos como exemplo as correntes modernas e contemporâneas que abraçam as várias manifestações

artísticas, entre elas o *impresionismo*, o *expressionismo*, o *futurismo*, a *música electroacústica* - tendências estéticas anteriormente abordadas - o *neoclassicismo* e o *minimalismo*.

Relativamente ao *minimalismo*, considera-se um movimento que deriva da arte plástica, das estruturas cíclicas e repetitivas compostas de elementos simples como linhas e pontos (Grout e Palisca, 1988). Musicalmente é um estilo de composição simples, desenvolvido após 1960, inspirado nas músicas da Ásia, em particular da Índia e da Indonésia (Grout e Palisca, 1988). Como principais compositores vamos encontrar: Steve Reich e Philip Glass.

Por sua vez, o *neoclassicismo* surge da necessidade de retomar formas, sonoridades, movimentos melódicos e centros tonais, contrariando, deste modo, todas as tendências artísticas de experimentação e exploração sonora do modernismo e da contemporaneidade.

### **3.1.1- A Contemporaneidade do Estético na Educação Musical da Criança**

Hemsey de Gainza (2002) defende que podemos encontrar vários aspectos na música do século XX que influenciaram a pedagogia musical pós-Willems, tais como: a *música concreta* e *electroacústica*, a improvisação e o *teatro musical*, as novas grafias, a criação de novos instrumentos, a execução de instrumentos convencionais de forma não convencional e a experimentação sonora. À semelhança de Hemsey de Gainza, Muñoz Rubio refere, relativamente à execução vocal contemporânea, que as várias tendências que se iniciaram no século XX e que de algum modo se estendem na actualidade, nomeadamente a *música espectral*, as *partituras vocais* e o *teatro musical*, carregam consigo material didáctico e sonoridades muito enriquecedoras e apelativas para a educação musical do 1.º Ciclo do Ensino Básico: “muchas de estas nuevas y variadas ideas sobre la voz aportan un material muy interesante y creativo para la educación musical de la Enseñanza Obligatoria en Primaria” (Muñoz Rubio, 2003:61). Em relação à



*música espectral*, as razões apontam para a inter-relação entre a composição musical e as novas tecnologias. O tipo de sonoridade que resulta deste tipo de composição poderá agradar ao ouvinte que está, de forma tendencial, a compreender e a utilizar as novas tecnologias, nomeadamente a computação musical, técnica de ensino já utilizada por alguns professores específicos de música nas escolas do Ensino Básico. No que concerne às *partituras vocais* e ao *teatro musical*, a criação apresenta-se como o principal factor que apela à imaginação e à experimentação, uma vez que são utilizados textos e imagens - escrita musical não convencional - que procuram estimular a capacidade criativa dos intérpretes e improvisar de uma forma mais ou menos controlada. Ainda em relação ao *teatro musical*, é permitido ao executante converter-se em actor. Nesta medida, a teatralização pode ser considerada como a extensão natural do próprio gesto musical (Giner, 1995).

Estando a comunicação musical relacionada com o entendimento e com o significado de uma determinada obra, é fundamental que a criança tire partido do repertório seleccionado para a sua prática. Seja uma actividade de audição, execução ou improvisação, o professor deve permitir algum nível de compreensão e entendimento musical, para que a música seja apreciada e para que o aluno consiga vivenciar e experimentar musicalmente, respondendo esteticamente ao gesto, sonoridades e grafismos, de forma pensada e não apenas aleatória<sup>23</sup>.

De acordo com Gordon (2000), os alunos podem ser tolerantes, apreciar muitos tipos de música e conferir-lhes um significado, através da sua compreensão. Muñoz Rubio (2003), na sua investigação sobre a música erudita contemporânea nas escolas do ensino primário<sup>24</sup>, acrescenta que a relação da criança com as linguagens musicais do século XX pode ser benéfica, uma vez que facilita o desenvolvimento pessoal e académico do aluno, assim como o desenvolvimento das aptidões e atitudes perante a música de qualquer época ou proveniência.

---

<sup>23</sup> Neste sentido, o conceito aleatório não faz qualquer tipo de ligação ao tipo de música composta no século XX por técnicas de probabilidade (estatísticas ou computadorizadas).

<sup>24</sup> Referente ao sistema de ensino espanhol.

Esta ideia de Muñoz Rubio de que a música do século XX contribui para o desenvolvimento de destrezas e atitudes perante qualquer tipo de música (Muñoz Rubio, 2003), parece-nos extremamente pertinente, isto porque estamos a considerar uma tipologia musical que abarca uma série de possibilidades sonoras cuja construção dir-se-ia ilimitada. De facto, ao considerarmos a hipótese no início desta tese, de que a música erudita contemporânea é essencial para o desenvolvimento auditivo e criativo da criança, vamos ao encontro desta concepção de amplitude sonora que a música dos séculos XX e XXI envolve. Dado que a contemporaneidade pode ir buscar e fundir modelos estéticos de qualquer época ou local - consideramos por exemplo os modos gregos ou os modos eclesiásticos, as escalas não ocidentais, a ausência de métrica regular própria do canto gregoriano, ou ainda sons guturais e onomatopaicos inerentes a cantos e línguas primitivas, entre muitos outros elementos -, o entendimento e a compreensão da música de hoje permite uma educação musical muito mais ampla cujas potencialidades se poderão repercutir em aspectos essenciais do currículo, nomeadamente na criação/composição.

Referente à aceitação musical e de acordo com a análise aos questionários dirigidos a crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Básico, Muñoz Rubio (2003) concluiu que quanto menor a idade maior o interesse por modelos didáticos não contemplados na educação tradicional. Para Muñoz Rubio, as crianças mais novas utilizam esses modelos não convencionais e expressam-se com bastante naturalidade, daí que o autor sugere que a educação musical que se pratica comumente bloqueia a criatividade e a expressão natural da criança: "nos atrevemos a sugerir que la educación musical en el aula de E. Primaria tiende a bloquear lo que es natural en el proceso creativo del niño." (Muñoz Rubio, 2003:214).

Guy Reibel (1984) aponta vários problemas no ensino da música, no sistema educativo francês, os quais se traduzem também no sistema educativo português. Por exemplo, em relação à educação generalista, o pedagogo refere que os principais problemas são os poucos meios para a formação dos professores e a dificuldade em introduzir práticas criativas nas escolas, uma

vez que as actividades de criação se restringem a atitudes estereotipadas e a formas tonais dos séculos precedentes, formas essas que banalizam a relação pessoal com a música. Também nas escolas de música e conservatórios, o ensino se restringe à formação musical, à composição rigorosa e ao ensino técnico de um instrumento, em vez de incidir sobre actividades criativas que permitam o desenvolvimento da imaginação e da concepção musical. Por conseguinte, Reibel sugere que se proceda de forma recíproca, partindo da criação para chegar às noções técnicas. Para tal, o pedagogo crê que a música contemporânea seja a tipologia que melhor se adapta a este processo inverso, uma vez que oferece um campo alargado de possibilidades e práticas criativas. Ainda, as crianças demonstram um interesse excepcional por este tipo de criação que, além do mais, pode ser trabalhado sem uma formação técnica, como por exemplo o solfejo. A questão técnica deverá surgir posteriormente, o que importa no processo ensino-aprendizagem é o desenvolvimento do sentido estético, crítico e criativo (Reibel, 1984).

Em relação à música erudita contemporânea, Delalande explica que há muitos anos que a música se libertou do sistema tonal, das notas e do papel pautado (Zagonel, 1999). Ainda, numa espécie de retorno às fontes sonoras, os músicos e compositores contemporâneos negligenciam a herança das convenções da música escrita para reencontrar o poder primitivo dos sons ou mesmo o prazer do jogo musical. Defendido por Delalande, e referido por Zagonel (1999), a música retorna à infância.

Esta afirmação de que a música contemporânea surge como o retorno da música à própria infância é extremamente interessante, não só porque entendemos um certo fio condutor que fecha um ciclo, com um início, um desenvolvimento e um fim - à semelhança de uma estrutura musical organizada - mas também porque adoptamos, com extrema facilidade, as particularidades sonoras, abstractas e não convencionais, como elementos constituintes da construção musical.

Se atendermos às criações espontâneas das crianças e dos bebés, iremos perceber sonoridades inteiramente próximas, ou, diríamos mesmo, altamente

integradas no tipo de composição contemporânea. A mesma posição é defendida por Delalande (2001) quando refere que as crianças podem facilmente entrar no mundo da música contemporânea dado a sua espontaneidade e a capacidade de criação do novo. Também Madeleine Gagnard (1988) defende, acerca da experimentação vocal, que os primeiros balbucios do bebé já fazem parte de um mecanismo natural da criança para brincar com os sons. Ainda, Angélique Fulin acrescenta, numa entrevista a Zagonel (1999), que os grafismos da música erudita contemporânea estão muito próximos dos grafismos que a criança pode inventar.

O facto de existir esta aproximação entre a música erudita contemporânea e as invenções/criações espontâneas das crianças, leva-nos a acreditar que o mesmo sucede não só pelo poder criativo e imaginativo inerente ao universo infantil, mas também porque o sentido de tonalidade ainda não se encontra inteiramente estabelecido. Daí que, quanto mais cedo se educar a criança de forma bilingue ou plurilingue ao nível musical, mais sólida será a sua formação em termos do saber escutar e do saber fazer. Isto é, permitir que o ensino da música possa abraçar as várias linguagens de forma eficaz, não se restringindo apenas à linguagem tradicional, de modo a não limitar e depauperar o desenvolvimento auditivo e a percepção musical.

Referido por Zagonel (1999), devemos olhar a criança como um todo. Ou seja, a mesma deve ser vista como receptor, como aprendiz, como inventor e como criador. A autora acrescenta que a criança pode fazer música de acordo com as várias linguagens, de forma que, ler música, inventá-la e escrevê-la por meio de diferentes códigos, são aspectos que podem ser trabalhados em simultâneo e sem receio. De acordo com Gagnard (1988), uma das finalidades da educação musical deve ser, por conseguinte, estimular as capacidades imaginativas da criança num domínio preciso, isto é, o domínio do mundo sonoro. Trabalhando musicalmente tendo como suporte o som, a criança não se restringe apenas ao conhecimento de uma linguagem mas ao entendimento de várias linguagens. A autora defende ainda a improvisação como elemento basilar da criatividade, apoiada em

determinadas regras, não muito rígidas, de modo a não afastar a espontaneidade da criança.

Independentemente da espontaneidade e da capacidade de experimentação inerente ao universo infantil, os princípios pedagógicos de uma nova abordagem musical, não obstante, só serão atingidos se a escola criar condições para uma verdadeira democratização cultural (Gagnard, 1988), permitindo a aquisição, por parte da criança, de uma cultura estética e de uma genuína sensibilidade perante a arte. Muñoz Rubio (2003) acrescenta que a educação musical deve centrar-se não só no desenvolvimento de aptidões mas também, e principalmente, na compreensão estética da música: "Seguramente para los niños que dejen de estudiar música posteriormente, o tener contacto con ella, las aptitudes tenderán a desaparecer mientras que la comprensión y deleite estético pueden quedar como referencia personal y cultural" (Muñoz Rubio, 2003:238).

### **3.2- A Imagem Visual e o Som**

"Las materias primas de la música son siempre el sonido y el silencio" (Frega, 2000:17). Concordamos inteiramente com esta afirmação de Ana Lucía Frega, não esquecendo, contudo, que a arte musical contemporânea consegue abrir um mundo de modo que outros elementos passam a ser também matérias primas e fundamentais à construção e percepção musicais. Falamos, por exemplo, da interligação entre as expressões artísticas onde a voz falada, o gesto/movimento e a arte bidimensional através de traços e cores são parte integrante da composição, isto é, a acção de um determinado elemento gera uma nova acção e conseqüentemente um produto/resultado sonoro.

A fusão das artes é, incontestavelmente, uma tendência da contemporaneidade, principalmente no que concerne à obra total e as suas imagens - visuais e sonoras. São vários os investigadores que reconhecem a música nas obras plásticas e vice-versa. Por exemplo, referido na tese de Doutoramento de Gómez Valcárcel (2011), as obras de Eduardo Chillida e de

Rafael Úbeda Piñeiro estão repletas de elementos musicais. A esta informação podemos acrescentar as inúmeras instalações sonoras actuais, algumas das quais referidas nos XVI e XXIII Congressos da ANPPOM por Campesato e Iazzetta (2006) e Cecília Silva (2013) e no XX Encontro Anual de Iniciação Científica (Martelli e Siqueira, 2011). Podemos encontrar ainda uma série de imagens e vídeos na Internet com instalações/esculturas sonoras<sup>25</sup>.

Segundo Gómez Valcárcel (2011), muitos dos artistas plásticos necessitam de ouvir música para a elaboração das suas composições artísticas. Por seu turno, encontramos igualmente obras musicais que deram origem a obras de arte bidimensional e tridimensional, como exemplo, Iannis Xenakis compôs *Metastasis* (1953-54) da qual obteve os planos para construir a maquete do futuro pavilhão da empresa holandesa Philips, para a exposição universal de 1958, em Bruxelas (Campesato e Iazzetta, 2006; Gómez Valcárcel, 2011).

Também a fotografia encontra uma relação muito directa com a arte musical. Por exemplo, a obra de Steve Reich *Music for 18 Musicians* (Reich, *Steve Reich, Music for 18 Musicians*, 2000) composta entre 1974 e 1976, apresenta na capa do CD uma imagem do artista óptico Beryl Korot, cujo sentido é comum à composição musical, isto é, consegue criar a ilusão de movimento - trata-se de movimento visual e movimento sonoro. São também vários os compositores que agarram a dimensão multimédia, executando as suas composições em palco com projecção de imagens fotográficas, muitas das vezes da sua autoria. Temos como exemplo *Memória Luminosa* do jazzista

---

<sup>25</sup> A título de exemplo:

[http://www.youtube.com/watch?v=iVQZp4T\\_bl8&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=iVQZp4T_bl8&feature=player_embedded);  
<http://www.youtube.com/watch?v=DD1-7YPI3TU>;  
<http://www.youtube.com/watch?v=WDRFDdhdvxl>;  
<http://www.youtube.com/watch?v=mQplkUFE2fs>;  
<http://www.youtube.com/watch?v=2p6yreFkMkc>;  
<http://www.youtube.com/watch?v=ob2YWEskTSg>;  
[http://www.youtube.com/watch?v=Uzbud\\_Q\\_AIY](http://www.youtube.com/watch?v=Uzbud_Q_AIY);  
<http://www.youtube.com/watch?v=NU2T2PshZx8>;  
[http://www.youtube.com/watch?v=clXf\\_gFGNXA](http://www.youtube.com/watch?v=clXf_gFGNXA);  
<http://www.youtube.com/watch?v=LK-5en41q9E>;  
<http://www.youtube.com/watch?v=sfUI11tY7oQ>;  
<http://www.youtube.com/watch?v=sRXSPfCh8Oc>;  
<http://esculturasonoralab.blogspot.pt>. Acedidos em 30 de Julho de 2013.

português Bernardo Sasseti (1970-2012), estreado no Centro de Artes de Espectáculo em Portalegre a 17 de Setembro de 2011.

Não obstante a fusão das artes, uma das manifestações artísticas que faz a relação directa entre o produto sonoro - composição musical - e a intenção compositiva é, incontestavelmente, o desenho. A julgar esta nossa afirmação encontramos as partituras de compositores de *avant-garde* do século XX que utilizam "analogias visuais desenhadas para expressar as suas intenções no que respeita aos sons e texturas pretendidas" (Kennedy, 1994:535). Isto é, as partituras gráficas permitem registar sonoridades que dificilmente se traduzem em notas musicais. De acordo com França (2010), as formas alternativas de escrita musical atingiram um alto nível de detalhe e sofisticação na música contemporânea - especialmente entre os anos 50 e 70 do século XX -, fruto da incorporação de novas sonoridades, como ruídos e sons electrónicos, assim como do advento de formas de estruturação musical aleatórias e indeterminadas. Segundo Kennedy (1994), o primeiro exemplo de partitura gráfica poderá datar de 1950-51, com a obra *Projections* de Morton Feldman. Outros compositores como Ligeti, Cage, Penderecki, Schafer, entre outros, não só utilizaram os signos não convencionais, como também ajudaram a desenvolver esse tipo de escrita tão flexível e distinta da tradicional. Actualmente podemos encontrar, inclusive, documentos bibliográficos que nos provêem de indicações sobre signos da notação musical contemporânea e os seus princípios estéticos, nomeadamente Antunes (1989) e Caznok (2003).

Além do conceito partitura gráfica, encontramos frequentemente o conceito de partitura analógica<sup>26</sup>, isto porque há uma representação por analogia: semelhança. De acordo com Lucia Santaella (2005) a representação por analogia da partitura contemporânea encontra-se nas três subcategorias da classificação das formas visuais: a representação imitativa, a representação figurativa e a representação ideativa.

---

<sup>26</sup> Aceitamos ambas as designações, partitura gráfica e partitura analógica, para as partituras de signos musicais não convencionais.

Em relação à primeira subcategoria (representação imitativa) encontramos uma função mimética na representação. Neste caso, a forma visual está ligada ao objecto por uma convenção ou sistema de convenções. Contudo, essa convencionalidade funciona como uma sustentação imperceptível, dado a presença forte do carácter imitativo. Ou seja, sem contar com um sistema de codificação apriorístico, o compositor cria convenções para a representação do som com forte função mimética. Assim, a partitura imita a direcção, a velocidade, o movimento e a forma das configurações sonoras.

"Para ser verdadeiramente mimética... a partitura deve ser capaz de sugerir a volatilidade e mobilidade do som, a fugacidade do continuum. Por isso mesmo, quanto mais mimética, mais a partitura é puramente sugestiva, perdendo em univocidade e ganhando em abertura para a imaginação do intérprete" (Santaella, 2005:250).

Relativamente à segunda subcategoria, a notação é figurativa quando as convenções de representação se realizam por meio de figuras denotativas (Santaella, 2005), isto é, há aqui uma sólida relação com o pictograma. A figura indica aquilo que ela denota, as representações são sempre esquemáticas e traduzem acções, objectos visíveis ou no caso da composição musical, sons. "O que lhes dá o carácter de escrituras é justamente a generalização de referência que só é possível devido a um sistema de convenções culturalmente estabelecido que converte o que seria uma mera figura em um símbolo" (Santaella, 2005:251).

Enquanto que a segunda subcategoria se relaciona com os pictogramas, a terceira subcategoria (representação ideativa) faz a ligação com os ideogramas. Ou seja, há uma representação de conceitos ou ideias abstractas que contêm figuras bem mais esquemáticas e convencionalizadas do que as figuras contidas nos pictogramas, uma vez que funcionam como indicações diagramáticas de ideias. A combinação entre caracteres para criar um conceito abstracto não é arbitrária, mas é ditada por princípios analógicos (Santaella, 2005).

De acordo com França (2010), a notação não convencional baseia-se na analogia entre elementos do campo auditivo e visual, na medida em que alto, baixo, horizontal, vertical, contorno, proporção, entre outras, são



qualidades partilhadas por esses dois domínios perceptivos. Ainda, como entendimento sensorial do movimento sonoro, a notação analógica tende a desenvolver-se naturalmente para pontos, linhas, contornos, emaranhados e arabescos.

Segundo Santaella, em relação à notação utilizada na música contemporânea, "a extensão do vocabulário musical e a libertação da sintaxe sonora de regras predeterminadas provocaram a definição de novos sistemas de signos simbólicos e gráficos para dar conta das novas concepções estéticas da sonoridade" (Santaella, 2005:250).

Sintetizando, nas partituras gráficas dos compositores do pós-guerra encontramos algumas notações que podem indicar parâmetros musicais distintos assim como uma omissão deliberada de qualquer sinal de notação ou indicação musical, como por exemplo nas partituras de obras de Sylvano Bussoti e Earle Brown (Kennedy, 1994). Neste último caso, objectiva-se estimular a capacidade criativa do executante.

"El creador es un ser que da un salto hacia el futuro, que se adelanta con nuevos planteamientos a los hombres y mujeres de su propia época. Como tal, está abocado a ofrecer una visión crítica, por lo tanto, inevitablemente extraña a su tiempo." (Muñoz Cortés, 2001:25).

Concordamos inteiramente com a posição de Muñoz Cortés (2001) sobre a aceitação das obras de vanguarda. É certo que nas manifestações artísticas, as atitudes de vanguarda nem sempre são bem-vindas por parte do público e de outros criadores que possam estar de algum modo presos à sua zona de conforto. Ainda hoje, no início do século XXI, encontramos alguma adversidade em relação às partituras gráficas que tiveram o seu início na segunda metade do século XX. Por conseguinte, ainda existe incómodo na leitura e interpretação de obras musicais cujos grafismos não são convencionais. Digamos que o grande salto na questão da representação do som prende-se com o facto de haver uma autonomia em relação à grafia musical standard que acompanhou os criadores e intérpretes ao longo de muitos séculos, dando por conseguinte mais liberdade não apenas aos compositores, uma vez que muitas das sonoridades que vão surgindo nas obras não são convertíveis em notas musicais, mas também aos próprios

intérpretes que podem construir a partir da ideia original. Assim, a *obra aberta* e a utilização de grafismos construídos pelo próprio compositor possibilitam estimular a criatividade de quem cria, de quem interpreta e de quem escuta uma obra, uma vez que a interpretação resulta sempre diferente.

Se pesquisarmos sobre a questão da representação não convencional do som, deparamo-nos com vários projectos, entre eles o projecto *Code* dirigido por Matias Giuliani (Giuliani, 2009). Trata-se da leitura de obras musicais que contêm partituras analógicas/gráficas projectadas pela primeira e única vez no dia do concerto. Antes da execução da obra são facultadas aos intérpretes algumas indicações referentes ao seu código de escrita, normalmente um código muito simples dada a realização de apenas um ensaio para essa aprendizagem. Ainda, as obras são totalmente desconhecidas para os executantes. Indicando o tempo real, a leitura à primeira vista executada no acto do concerto e pela plateia de um auditório, é auxiliada com um indicador, por meio de suporte informático que se desloca da esquerda para a direita.

De acordo com Giuliani (2009) o interesse deste projecto prende-se com o alto grau de exposição do intérprete e um maior controlo da situação de concerto por parte do compositor. A nosso ver, o ganho deste intento prende-se, indubitavelmente, com a possibilidade de participação de toda uma plateia de ouvintes que adoptam o papel de executantes, ou seja, há uma vivência musical enorme, espontânea mas controlada, por parte não só de músicos com formação específica mas por parte de um público em geral, uma vez que os signos normalmente utilizados fogem ao difícil entendimento da notação convencional para o indivíduo comum.

José Júlio Lopes (1990) aborda as premissas da música contemporânea e da sua notação musical definindo-as como novas poéticas e novas formatividades que subvertem completamente a lógica de uma escrita tradicional. Segundo o autor, a escrita tradicional é actualmente insuficiente para as necessidades expressivas de obras que jogam com materialidades e modelos conceptuais que não têm precedentes. Através de uma pulverização

dos sistemas e multiplicação de formas, a individualização do processo de escrita tem implicado que os compositores façam acompanhar as suas obras de uma espécie de legenda, onde notas marginais têm como função decifrar signos e formas bidimensionais. O autor acrescenta que ao nível da interpretação/realização das obras pós-tonalidade e pós-serialismo, deparamo-nos com uma exigência de um comportamento particular ao nível do registo gráfico, revelado no esforço por parte dos intérpretes. Ou seja, não se trata de decodificar um código pré-existente, trata-se de gerar "significado" e de produzir sentidos a partir do material proposto (Lopes, 1990).

### **3.2.1- A Criança e a Representação Gráfica do Som**

"Olhar o mundo em três dimensões e representá-lo em um espaço bidimensional exige constante refinamento do olhar e da percepção. Paralelamente, dá-se o desenvolvimento do gesto que produz o traço. Assim que é capaz de realizar movimentos ritmados, a criança pode imprimi-los mundo afora: pelo papel, pelas paredes, pelo chão, pelos sofás, pelos espelhos, pelas mesas e toalhas de mesa... O prazer do gesto motor alia-se à satisfação de ver sua marca ali registada" (França, 2010:10)

Segundo França (2010), a educação musical pode valer-se dessa espontaneidade e disposição para a representação gráfica desde os primeiros momentos, na medida em que o registo permite a materialização e organização do complexo processo de percepção musical. "Das garatujas musicais, segue a representação de instrumentos e de outras fontes sonoras; surgem esquemas, onomatopeias e notações alternativas" (França, 2010:10).

Do mesmo modo que a representação gráfica permite a organização de ideias musicais perceptidas em obras de outrem, os grafismos não convencionais são também um recurso facilitador da criação musical.

Luisa Muñoz Cortés investigou sobre a música erudita contemporânea na educação musical da criança e do jovem - ensino primário e secundário - e concluiu que muitos dos signos elaborados pelos alunos nas suas partituras gráficas se assemelham a outros signos que surgem em partituras da 2.<sup>a</sup>

metade do século XX, nomeadamente partituras de música aleatória de compositores dos anos sessenta, tais como: Carlos Cruz de Castro, Jesús Villa Rojo e Ramón Barce (Muñoz Cortés, 1996; 2001). Também, devido à sua exequibilidade, a partitura gráfica permite que o aluno represente com maior facilidade o mundo que o rodeia, as suas preocupações, problemas e realidades quotidianas, não esquecendo que as produções gráficas das crianças são indicadores valiosíssimos do seu desenvolvimento cognitivo (Lowenfeld e Brittain, 1977; Luquet, 1969). Em relação à criança e a representação musical do mundo, Muñoz Cortés refere que: "Sería muy complejo, por no decir directamente imposible, pedirle una composición musical con la notación tradicional que expresara estas motivaciones, en un grado elemental de la enseñanza" (Muñoz Cortés, 2001:34).

Schafer (1979; 1991), na sua pedagogia, refere que a notação musical convencional não deve ser ensinada nos estágios iniciais, uma vez que pode resultar num código extremamente complexo para determinados indivíduos. O compositor e pedagogo procura então desenvolver um tipo de notação que possa ser ensinada/aprendida em poucos minutos e transformada em som rapidamente, recorrendo para o efeito aos elementos gráficos e simbólicos. Ainda, objectivando-se o interesse pela teoria musical, para posteriormente introduzir a notação convencional, Schafer incentiva os seus alunos a desenvolver e a aperfeiçoar a sua própria escrita musical, utilizando todos os meios exequíveis para os alunos e o sentido crítico (Schafer, 1979; 1991). Para isso, o autor sugere que se adopte o método de George Self (1967). Este método permite uma liberdade parcial de expressão de ideias sem violar a teoria convencional. Os elementos basilares deste método são: a aplicação de uma linha que permite três tipos de altura - agudo , médio, grave - indicando as notas na linha, acima ou abaixo da mesma; dois tipos de figuras, pretas para os sons curtos e brancas para os sons longos; e dois elementos dinâmicos - *forte* e *piano*. A partir desta base, é possível desenvolver esta escrita, numa fase posterior, acrescentando mais linhas e colocando as claves em posições diferentes. Também as partituras gráficas que os alunos possam inventar podem partir desta ideia simples de altura e duração dos sons e ter um aspecto visual mais próximo das partituras

gráficas de obras de compositores contemporâneos, nomeadamente de obras abertas da segunda metade do século XX e do século XXI.

Defendida também por Cecília França, a notação analógica/gráfica constitui um recurso facilitador da criação, da performance, da escuta, da análise e da compreensão musicais. No seu artigo "Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical" (França, 2010), a autora expõe propostas didáticas e trechos de partituras de compositores contemporâneos, por forma a inspirar o trabalho musical com crianças entre os seis e os dez anos de idade. Entre as propostas encontramos a audiopartitura, em que as crianças representaram graficamente as sonoridades escutadas. A autora concluiu que todos os registos "expressaram claramente a intenção de representar o adensamento e a subsequente rarefação dos sons ouvidos na música" (França, 2010:18). França acrescenta que o que diferiu foi a maneira como as crianças expressaram a questão espaço-tempo sobre o papel, conclusão esta devido à velocidade e vitalidade imbuídas no gesto motor, assim como ao tamanho dos círculos - círculos maiores indicam que "há muitos sons" (França, 2010). Ou seja, para um menino de sete anos de idade a relação com o tempo não esteve submetida à linearidade gráfica, para uma outra menina de oito anos de idade já foi considerada a relação espaço-tempo da esquerda para a direita. Ainda, a representação por meio de gráficos, recurso importado da matemática, foi registado numa criança de nove anos de idade. Temos, portanto, tipos de percepção muito distintos mas todos eles muito próximos em termos de entendimento das texturas sonoras.

Jody Kerchner (2000), na sua investigação sobre respostas estéticas das crianças aos estímulos sonoros, constatou que algumas das crianças elaboraram grafismos muito semelhantes aos grafismos musicais não convencionais de partituras de música erudita contemporânea, tendo sido o seu foco a delineação melódica. Não obstante, as crianças revelaram alguma dificuldade em seguir os seus grafismos aquando de uma segunda audição, uma vez que os mesmos resultaram de respostas espontâneas ao exemplo musical em análise. À semelhança da investigação de Cecília França (2010),

as crianças revelaram respostas diferenciadas, as mais novas - 2.º ano de escolaridade - decidiram desenhar situações concretas, optando por uma atitude mais *referencialista*, outras - 5.º ano de escolaridade - colocaram muita informação verbal, assim como grafismos próximos das partituras gráficas/analógicas (Kerchner, 2000).

Beineke e Maffioletti (2005), desenvolveram um estudo sobre diversas formas de escrita musical nas crianças. Preocupadas em entender não a tipologia dos grafismos musicais mas sim o raciocínio que pode conduzir à elaboração dos mesmos, as autoras, durante dois anos, observaram a grafia e o desenho que eram utilizados para a representação do som. Entre os vários exemplos apresentados por Beineke e Maffioletti, podemos destacar os seguintes: "eu posso desenhar os sons da música", ou seja, a criança utiliza o desenho para representar o objecto sonoro que produz o som; "eu sei que a música se escreve com notas musicais", neste sentido a criança sabe que existe uma simbologia específica para escrever música e imita o acto de escrever do adulto; "eu posso desenhar os sons da música", a criança já é capaz de seleccionar um elemento específico do som para representá-lo, como por exemplo a altura dos sons; "eu já conheço algumas convenções da escrita musical", a criança utiliza regras da notação convencional numa partitura não convencional, misturando elementos da escrita tradicional em partituras gráficas ou analógicas; "eu posso escrever música de várias maneiras", isto é, a criança sabe que existem critérios para a utilização de várias grafias, compreendendo deste modo que a música, as sonoridades utilizadas e o objectivo do compositor é que determinam qual a notação mais adequada para cada obra musical (Beineke e Maffioletti, 2005).

De acordo com o exposto anteriormente, sobre a forma de pensar da criança em relação à escrita musical, Beineke e Maffioletti (2005) defendem vários princípios que podem tornar a representação musical significativa para a criança, entre eles: a criança precisa de ter acesso a material diversificado no que concerne à escrita/leitura musical; o contacto com diversas formas de escrita oportuniza o conhecimento sobre as convenções próprias do sistema de notação; o fio condutor dos processos de aprendizagem da criança é a

sua própria produção/criação; e os processos de desenvolvimento das tipologias de escrita não são lineares. Em relação a esta última premissa, as autoras acrescentam que a criança pode estar em diferentes níveis de desenvolvimento tanto no que respeita à representação de elementos musicais inseridos na notação convencional ou representados na notação não convencional.

As autoras concluem, referindo ser fundamental que a criança tenha acesso a vários tipos de notação musical, tais como a notação precisa, a notação aproximada, a notação gráfica ou a notação dependente de um guião. Deste modo, entender as várias formas de escrita musicais consiste no grau máximo de compreensão dos conceitos relativos à representação do som e consequente percepção musical.

Em relação à notação musical não convencional, Paynter e Schafer defendem, nos seus métodos de pedagogia activa, a prática de notação analógica durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo a notação convencional não um meio mas um fim, sem um estudo sistemático da música (Cuervo e Pedrini, 2010). Também Regina Finck (2001; 2006), entre outros investigadores, defende a inclusão da música contemporânea e dos grafismos musicais não convencionais na educação musical. De acordo com a autora e segundo a sua investigação implementada com um grupo de meninas entre os nove e os treze anos de idade, livros de imagens, poemas, textos narrativos ou gráficos de escrita analógica constituem recursos facilitadores do ensino da música não apenas no que concerne à dimensão reflexiva mas também, e em consequência, no que respeita à dimensão criativa.

Ainda, Gómez Valcárcel (2011) na sua investigação sobre arte contemporânea - cujo objectivo se prendeu com a compreensão e aceitação da música actual perante um público adolescente - concluiu que a notação musical não convencional é um meio facilitador do entendimento e aceitação da música contemporânea dado a inter-relação entre a imagem visual e o som: "las artes plásticas y visuales son un vehículo apropiado y adecuado para mediar en la recepción, por parte de los adolescentes, del arte musical

actual a través de experiencias creativas de carácter sónico que vinculen dichas artes, plásticas y visuales, con el arte musical actual" (Gómez Valcárcel, 2011:222). O autor acrescenta, de acordo com uma entrevista a Andrea Cohen, que a relação entre a imagem e o som encontra o seu lugar ao nível da estética e dos processos de criação, devido à essência de uma obra, a sua subjectividade.

Independentemente da importância atribuída à notação contemporânea em todo um processo de ensino-aprendizagem musical, por parte de pedagogos e investigadores, o grau de aceitabilidade ainda difere muito de indivíduo para indivíduo dado a capacidade diferenciada de entendimento das novas poéticas da notação. Neste sentido, concordamos inteiramente com José Júlio Lopes (1990) quando refere que os materiais de estudo disponíveis ao compositor contemporâneo não são, como no passado, tratados, mas antes obras paradigmáticas que servem como objecto de análise, a partir de excepções e não de regras ou normas pré-estabelecidas.



## Capítulo 4

### O BELO MUSICAL E A MÚSICA DO SÉCULO XX

A percepção artística é um acto de compreensão através de um símbolo, visual, poético, musical, ou outra impressão estética (Langer, 1957). Para além da dimensão filosófica, podemos considerar a estética como uma ciência, na medida em que muitos dos seus postulados podem ser corrigíveis pelo princípio de falsidade. Apesar de a ciência definir por meio de símbolos conceptuais e a arte sugerir por meio de símbolos imagéticos, isto é, a ciência demonstra e a arte mostra, segundo Cochofel (1992) ciência e arte apresentam-se como duas actividades opostas mas complementares. Merleau-Ponty (1964) e Cochofel (1992) dizem-nos que o pensamento científico engloba o objecto em geral, isto levar-nos-ia a colocar várias questões como: qual o objecto de estudo da estética? Pressupondo um filosofar sobre a questão temporária, será que a arte morre com o artista ou persiste num museu imaginário? Deveremos ter em conta uma limitação de sentido ou por si só um limite inesgotável na análise de uma obra musical?

Fregtman considera a existência de duas razões fulcrais para que a música não seja entendida como um conhecimento conceptual: “basicamente ela é sentida e não pensada, e o sentido não é uma propriedade da música, mas um estado de ânimo ou atitude relacional que adoptamos com referência a ela” (1989:113). Se assim fosse, obteríamos um conhecimento ou um proveito mas a percepção da obra musical não produziria prazer estético, segundo o autor, somente a audição pura e desinteressada pode comunicar esse prazer.

Stockausen e Messiaen defendem a natureza heterónima da música, isto é, não se exprime apenas a ela própria mas a outros valores transcendententes,

paralelamente à doutrina Platónica que defende o sentido da música transcendido por uma realidade cósmica. Também o pensamento Kantiano, na distinção que faz entre música bela e música agradável, relaciona a música que transmite beleza como a música que não se limita ao mundo dos sentidos mas transcende o mundo pessoal. Contrariamente, a música agradável persegue apenas as sensações pessoais, subjectivas e sem validade universal (Fregtman, 1989). Uma vez que não há nenhum interesse nem dos sentidos, nem da razão, a beleza associada ao sublime e à criação artística, é desinteressada e livre.

O século XX foi um século de rupturas a vários níveis, em relação às práticas artísticas não houve excepção, ocorreram mudanças nomeadamente no que concerne ao entendimento da própria arte. A integração e a fusão das artes permitiu esbater barreiras entre a arte erudita e a arte “popular” (a arte acessível a grandes massas), assim como as teorias estéticas, da sensibilidade, do gosto e do belo, entre outras, perderam o seu significado devido à atitude contestável dos movimentos artísticos que emergiram a partir dos finais do século XIX. Consequentemente, surgiram novas teorias em defesa de novos critérios de apreciação da arte. A destacar, três correntes fundamentais das concepções relativistas: as *estéticas normativas*, entre elas a estética fenomenológica de Husserl; as *estéticas marxistas* e *neomarxistas* que baseadas no realismo, incutem na arte, nomeadamente na imagem, a função de antecipar a “realidade” da sociedade socialista, transmutando-a numa utopia concreta; e a *estética informativa* que deriva das teorias matemáticas de informação, cuja função é a constituição de um sistema de avaliação dos conteúdos inovadores duma obra de arte.

“A Estética moderna procura fazer do Belo apenas um dos tipos possíveis de algo mais amplo, que os pós-kantianos chamaram de Estético” (Suassuna, 1992:101). Por conseguinte, o conceito *Estético* remete para o conceito *Beleza*, permitindo assim uma distinção entre o Belo (que desperta sentimentos agradáveis) e outros tipos de Beleza como o Trágico, cuja fruição resulta de sensações de “terror e piedade”, de acordo com a visão Aristotélica (Suassuna, 1992). Em relação à interpretação e crítica musical de

análise, todas as épocas têm categorias estéticas diferentes. Patético, grotesco, cómico, fantástico, são tipos afectivos a que corresponde uma disposição estrutural da obra. A categoria estética está sempre ligada a um ideal, por sua vez ligada a um valor, que cada época tem a necessidade de procurar - por exemplo, o romantismo procura o lírico e a paixão exacerbada de sentimentos. O século XX procura a autenticidade e o radicalismo, rompe com todos os ideias pré-estabelecidos de “beleza”<sup>27</sup> e harmonia e procura a inovação, nomeadamente aquilo que possa de alguma forma chocar e impressionar o público. Numa visão fenomenológica, o belo é considerado como uma qualidade intrínseca aos objectos singulares, portadores de significado. Hoje em dia, não existe a ideia de um valor estético a partir do qual julgamos todas as obras, cada objecto singular estabelece o seu próprio conceito de belo. A partir do momento em que a arte rompe com a noção de imitação do real e passa a ser criação autónoma, cujo objectivo é revelar as possibilidades do real, ela passa a ser avaliada segundo a autenticidade da sua proposta e aquilo que nos é oferecido aos sentidos. O conceito belo, cujo sentido é inseparável do sensível, não é mais baseado em princípios inalteráveis.

Carl Dahlhaus defende a necessidade de uma teoria estética que parta de um conceito de arte de modernidade europeia, como o conceito de *anti-arte* e *anti-música* que nega a vontade criadora e afirma uma percepção passiva do espectador que assiste a uma sucessão de notas que se entende meramente como um fenómeno acústico, diríamos, sem sentido. Contudo, a sua teoria estética encontra-se intimamente ligada à ideia de conexão e estrutura. Em relação à análise musical, por exemplo, Dahlhaus defende ser insuficiente as análises descritivas que revelam mais acerca da teoria analítica do que da obra em si. Ou seja, isolar e enumerar acordes abstraindo-os de elementos rítmicos não basta, é necessário que o carácter individual da estrutura e as relações harmónicas sejam demonstradas e articuladas por uma interpretação de análise, como que uma espécie de hermenêutica da própria

---

<sup>27</sup> Neste sentido, o conceito “beleza” distingue-se do conceito referenciado por Ariano Suassuna (1992), que, de acordo com a visão Aristotélica, abrange categorias de Beleza ligadas à desarmonia como o Risível, a Beleza do Feio, a Beleza do Horrível e do Cómico. Pretende-se, por conseguinte, com o conceito de “beleza”, a aproximação da qualidade do que é belo e agradável.

análise, aquilo a que o musicólogo designou por: *uma análise de segunda ordem* (Corrêa, 2007).

No que respeita ao conceito *anti-música*, ao que tudo indica foi um dos conceitos fornecidos por John Cage nas suas aulas de “Música Experimental” na *New School for Social Research*, em Nova York, entre 1958 e 1960 e que adviu da primeira obra que originou a definição de anti-arte – *Fountain* do artista plástico Marcel Duchamp, obra exibida em 1917.

John Cage e os seus alunos aplicaram técnicas de composição que originaram polémica e controvérsia, nomeadamente um “conflito de gerações” ainda hoje muito presente. Por exemplo, encontramos técnicas como a *técnica do acaso* em *Music of Changes* de 1951 (Cage, *The Works For Piano VI*, 2005), onde o processo de selecção envolve deitar uma moeda ao ar. Indubitavelmente polémica a *4'33”* de 1952, obra também conhecida como *Silence*, possibilitou de forma exemplar que fosse considerado como música todo o ruído ou som produzido durante toda a composição. Neste sentido a música não é levada ao silêncio, isto é, o silêncio não é tido como um importante momento acústico - ideia muito defendida por Joseph Beuys - mas há uma intenção de o ruído, proveniente do público, ser musicado. Entendemos deste modo que *Anti-arte* é uma definição de uma obra que pode ser exibida ou realizada num contexto convencional mas com o objectivo de satirizar a “arte séria” e provocar a natureza da arte (Block, 1994; Zanini, 2003).

Como consequência, vamos encontrar na atitude criativa contemporânea uma redução do aspecto formal/construtivo da obra e o incremento de uma certa conceitualização. Referido por Miranda (2007) e de acordo com a filosofia de Hans Robert Jauss, “é possível constatar hoje a congruência ou a contemporaneidade entre abstracção e conceitualização - como pólos opostos que se tangenciam ali mesmo em suas extremidades” (Miranda, 2007:127). Também, a extrema liberdade no processo criativo conduziu à autonomização da arte - autoconsciência e auto-realização - e à sua banalização na vida quotidiana. Deste modo, arte e estética encontram-se interdependentes, uma vez que uma tornou-se a manifestação da outra. Isto

é, a arte expõe a sua autonomia na medida em que reflecte e teoriza sobre as suas qualidades estéticas, atribuindo-se-lhe, assim, o direito de existência.

Foram vários os conceitos explorados por Cage e que estiveram na origem de movimentos da vanguarda como *Fluxus*, corrente artística da modernidade que emergiu nos anos 60 do século XX. Fundado pelo artista lituano George Maciunas, o movimento teve o seu início com a apresentação de eventos e festivais entre os quais o festival de Copenhaga *Fluxus – Música e Antimúsica* em 1962. O termo *fluxus* (fluente, em movimento) foi escolhido pelo próprio Maciunas em 1960, objectivando-se o título de uma revista onde seriam apresentadas as ideias dos artistas que fugiam às formas e estilos padronizados. A edição da revista não se concretizou mas os eventos deram origem a uma pequena comunidade de artistas que possuíam algo em comum, como que um sentimento de romper com os limites da arte, entre eles podemos destacar: Joseph Beuys, George Brecht, Tomas Schmit, Nam June Paik e Philip Corner. Além da tendência *anti-arte*, *fluxus* valoriza a simplicidade em detrimento da complexidade e encoraja a doutrina estética “do it yourself”, isto é, não há regras nem condutas estandardizadas do mundo da arte, a única pretensão é a criação livre, uma prática criativa centrada no artista (Block, 1994; Zanini, 2003).

“O que George Maciunas pretendia, acima de tudo, na atmosfera poética de trabalho de que foi iniciador, era uma arte feita de simplicidade, anti-intelectual, que desfizesse a distância entre artista e não-artista, uma arte em estrita conexão com a normalidade da vida e segundo princípios colectivos e finalidades visceralmente sociais” (Zanini, 2003:11)

*Fluxus* para alguns não era nenhum movimento artístico, mas uma atitude espiritual de solitários e “outsiders”, que afastados do mercado da arte reflectiam sobre as formas de condutas e de configuração que hoje designamos absolutamente como arte (Block, 1994). As propostas de *Fluxus*, tomam um carácter de uma investigação filosófica, tendendo a “erigir-se como uma verdadeira arte de vida” (Bosseur e Bosseur, 1990:165). Referido por Zanini, Maciunas no seu manifesto de 1966 declararia que *Fluxus* “abandonara a distinção entre arte e não-arte” (2003:12).

Semelhante à doutrina de *Fluxus*, encontramos em Espanha as produções do *Grupo Zaj*, criado por Juan Hidalgo, cujo objectivo é também a fuga às categorias artísticas tradicionais (Bosseur e Bosseur, 1990).

Ao encontro desta ideia, Mariana Miranda (2007) menciona que a perda de referências de julgamento, em relação à definição e identificação de uma obra de arte, é amplificada após a segunda metade do século XX. Quer dizer, segundo a autora, uma época em que "emergem como obras de arte não só objectos banais do quotidiano, como outras categorias até então inclassificáveis, tais como a performance, o *happening*, a instalação, a *land art*, a *body art*, a *optical art*, a arte electrónica, a robótica, etc." (Miranda, 2007: 10). A autora acrescenta que em obras dos finais do século XX e início do século XXI é possível encontrar alguns dos melhores exemplos referentes ao "colapso dos critérios estéticos" (Miranda 2007).

É certo que estamos numa era experimental e de renovação de ideias. Devido a uma certa fobia da estagnação, há como que uma emergente necessidade de criar algo novo. Essa procura, juntamente com o avanço da tecnologia, resulta em obras musicais impensáveis para compositores anteriores ao século XX. Um dos exemplos que não podemos deixar de referir *Music for Solo Performer*, obra do norte-americano Alvin Lucier, escrita em 1965, faz uso de ondas cerebrais como sendo a base da construção musical. Colocando eléctrodos no crânio do intérprete, as ondas alfa são amplificadas alimentando uma série de altifalantes onde diante dos quais se colocam instrumentos de percussão, como por exemplo gongos, tímboles e pratos, que ressoam por simpatia de acordo com os sinais emitidos.

#### **4.1- Autenticidade e Intencionalidade**

Retomando a doutrina estética do Belo e aplicando o conceito de história, já proposto por Hegel no século XIX, em que a beleza muda de face e de aspecto através dos tempos e que esse advir, reflectido na arte, dependerá mais da cultura e da visão do mundo presentes em determinada época do que uma exigência interna do belo, é-nos permitido teorizar acerca do Belo

contemporâneo a partir dos conceitos de Autenticidade e Intencionalidade. Ou seja, o objecto é belo porque é autêntico, realiza o seu destino segundo a intenção do seu criador. A obra de arte carrega um significado que será percebido na experiência estética, deste modo, atendendo à música como linguagem ou como mera mensageira, a comunicação faz-se quando a intenção do artista é entendida e perceptida pelo ouvinte e pelo espectador. Há como que um entendimento da verdade e da essência da obra por parte do receptor. Consideramos, deste modo, o conceito de Beleza distinto de todas as teorias filosóficas e estéticas anteriormente referenciadas, aquilo que faz uma obra musical ser Bela e ser verdadeiramente uma obra de arte é a intenção que esta acarreta, nem sempre perceptível pelo grande público. Há uma beleza inerente ao acto da criação e à sua intencionalidade, considerada muitas das vezes no mundo contemporâneo como o rompimento de todas as formas e ideias pré-estabelecidas sobre a arte, que poderá ser compreendida se nos entregarmos às particularidades de cada obra, isto é, se estivermos mais interessados em conhecer do que em julgar com preconceitos.

Deste modo, emerge a questão do gosto. Sendo a presença da obra um aprendizado, o gosto formula-se e educa-se segundo a nossa disponibilidade e abertura para tal conhecimento e entendimento dessa mesma obra. Isto é, devemo-nos abandonar perante um objecto estético e deixar que este vá formando o nosso gosto, transformando-o. Ao tornarmo-nos disponíveis àquilo que a obra tem para nos oferecer, deixamos de lado as particularidades da subjectividade e atingimos o universal. Ou seja, é deixar que a obra se mostre a partir das suas regras interiores sem impor qualquer tipo de padrão, social, cultural ou individual. Ao encontro das ideias filosóficas de Mikel Dufrenne (1953), consideramos o papel da obra de arte como um convite à livre abertura e olhar puro da própria subjectividade, penetrando desta forma na essência da obra e deixando aparecer alguns dos seus muitos sentidos.

Em relação à aceitação de uma obra contemporânea e de todos os seus princípios, José Júlio Lopes (1990) acrescenta: "*o belo musical*

contemporâneo passou assim a ter que ser algo suficiente *maçador* para poder ser convenientemente apreciado, desde que a prática musical se ancorou na experimentação moderna e se baseou num trabalho de deriva poética, que foge a toda a objectivação" (Lopes, 1990:4).

No que concerne à problemática do gosto e a aceitação de uma obra, Hans Robert Jauss não deixa de referir a função comunicativa exercida a partir do factor de socialização, ligado a um juízo estético partilhado. Isto é, o aspecto comunicativo da experiência estética fundamenta a função socialmente constitutiva da arte, uma vez que estabelecida a sociabilidade através do juízo de gosto, aufere, indirectamente, significação para a praxis da acção (Miranda, 2007).

Segundo o compositor espanhol Antón García Abril (2006), o vanguardismo pleno - que ocorre cerca dos anos sessenta do século XX - ao romper com os tradicionais sistemas da linguagem musical promoveu um tipo de comunicação sonora que o próprio público que assiste habitualmente a concertos não entendeu e continua a não entender. De modo que o compositor interrogou-se, após várias experiências relacionadas com a música erudita contemporânea<sup>28</sup> e o público em geral, sobre o porquê desse desencontro e as razões subjacentes à sua não apreciação. De acordo com as suas ideias apresentadas numa entrevista a 19 de Janeiro de 2006, recolhida pela colecção *Cuadernos Hispanoamericanos*, uma obra de arte que corresponde aos parâmetros do Belo terá, segundo a sua natureza, de se mover a partir de dois pontos de vista: o plano da sensibilidade e o plano do intelecto (García Abril, 2006). Esta concepção coloca de parte, à priori, algumas tendências contemporâneas como a composição algorítmica. Cremos, contudo, que o caminho é entender o conceito Belo a partir não de princípios inalteráveis mas segundo a particularidade de cada obra, atendendo ao facto de a sensibilidade que podemos extrair e perceber numa obra pode não corresponder ao tipo de sensibilidade e exigência intelectual de uma outra. Ao encontro desta reflexão, Martínez Aguilera

---

<sup>28</sup> García Abril foi um dos fundadores do grupo *Nueva Música*, em 1958, e representou o seu país, juntamente com Luis de Pablo e Cristóbal Halffter, no *Festival Internacional de la Sociedad Internacional de Música Contemporánea*, em 1965.



(2004) refere que na composição contemporânea cada compositor tem o seu objectivo, o seu contexto histórico, a sua estética, e o auditório de um concerto deverá ter isso em conta no momento da compreensão e da aceitação da obra.

Retomando o conceito da sensibilidade, o compositor de música contemporânea Edson Zampronha define o panorama actual da música erudita de uma forma extremamente interessante e, cremos, bastante verdadeira. Segundo Zampronha "estamos viviendo hoy en día un profundo renacimiento de la sensibilidad y de la expresividad en la música contemporánea. Este renacimiento está marcado por la presencia de un fuerte humanismo en la música actual, incluso cuando se trata de música creada con la tecnología más avanzada" (Zampronha, 2007:46).

#### **4.2- A Arte Musical Contemporânea e o Contexto Educativo**

No que respeita ao contexto educativo, comungamos da opinião de Martínez Aguilera (2004) ao referir que os professores devem valorizar a música contemporânea e entendê-la como um processo lógico, que evoluiu de igual modo como evoluiu a pintura, a escultura, a arquitectura, a literatura ou qualquer outro tipo de manifestação artística.

Portanto, pensamos que os responsáveis pela educação da criança, à semelhança do público em geral, devem entender que um dos objectivos das tendências composicionais contemporâneas se prende com a necessidade de procurar o novo e o que ainda não foi produzido, isto é, a essência da própria criação. Segundo Martínez Aguilera (2004), excitar o público é também um dos objectivos da arte musical contemporânea. Neste sentido, a excitação é igualmente o tipo de estímulo que procuramos quando assistimos a uma peça de teatro ou lemos um livro. Se entendermos esta reflexão, o que é considerado à priori pelo público como mera exposição artística passa a ter um estatuto valorativo no que concerne à compreensão/aceitação e ao significado da obra de arte.

De acordo com García Abril "cualquier forma musical que no tenga la capacidad de comunicar con nuestros semejantes es inútil más allá del puro experimento sonoro, y lo que es más importante, también carece de valor artístico" (García Abril, 2006:34). Seguindo esta linha, o compositor acrescenta que muitas das vezes se confunde dois aspectos essenciais da actividade criadora: a experimentação e a própria criação artística. Segundo García Abril, o primeiro aspecto é necessário e digno mas não equivale necessariamente ao segundo aspecto, isto porque uma peça pode abundar em descobrimentos técnicos sem ser por si uma obra de arte. Ou seja, são fenómenos distintos, apreciáveis em diferentes planos.

Concordamos em alguma medida com a posição de García Abril, contudo, não devemos esquecer que a Autenticidade e a Intencionalidade inerentes a uma obra de arte, como referido anteriormente, são semblantes que a arte contemporânea exhibe e que está ao alcance de qualquer indivíduo que se liberte de preconceitos e que não procure os mesmos parâmetros de beleza e emoção estética que encontra na música anterior ao século XX.

Se repercutirmos esta ideia para o contexto pedagógico, o acto criativo tem lugar, segundo a intenção do professor e do aluno, aquando da execução de actividades exploratórias, onde o som e o silêncio surgem como elementos basilares à composição e improvisação. Neste sentido, intenta-se que o aluno procure inovar e que, apelando a um sentido estético, consiga ir ao encontro de premissas composicionais. Cremos, por conseguinte, que o professor não deverá ter a pretensão de os seus alunos criarem obras de arte mas construir musicalmente segundo um dos aspectos que é fundamental, como referido também por García Abril (2006) na actividade de um compositor/criador, que se prende com a exploração e experimentação sonora. É neste fundamento que a nossa investigação será apoiada, em particular nas 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fases da *investigação-acção*.

José Ramón Encinar, numa entrevista sobre a música contemporânea em Espanha, refere que a falta de interesse generalizada perante esta manifestação cultural se prende com uma questão inteiramente social e com a sua própria divulgação (Forteza, 2006). O compositor acrescenta que o

problema possa ser paliado através da difusão da tipologia musical entre intelectuais e universitários. A este entendimento, cremos poder acrescentar que a causa não é apenas social mas passa também pelo sistema educativo, isto porque se o ensino generalista abordar a música contemporânea de alguma forma simples e exequível, no futuro teremos espectadores atentos e activos no processo de escuta. Ou seja, se permitirmos à criança experimentar e explorar o som inculcando-lhes o gosto e o prazer de produzir música através de objectos sonoros - procurando novas sonoridades e estéticas diferentes das habituais - estamos a abrir um caminho para o novo e para o desconhecido de forma a que, no futuro, a compreensão e a aceitação da música erudita contemporânea tenham lugar. Assim, cremos que a experimentação da música de forma viva e directa, através de abordagens diversificadas e desde tenra idade, poderá evitar o problema da falta de entendimento e de apreciação, por parte do adulto de amanhã, da erudição musical da actualidade.



SEGUNDA PARTE:

ESTUDO EMPÍRICO



## Capítulo 5

### METODOLOGIA

#### 5.1 - FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA

A metodologia a utilizar é *investigação-acção*. Trata-se de uma metodologia fortemente utilizada nos dias de hoje nas ciências sociais e da educação, constituída por vários métodos que incluem simultaneamente acção/mudança e investigação/compreensão, com base num processo cíclico ou em espiral, permitindo ao investigador elaborar um estudo por fases e num longo período de tempo (Cohen e Manion, 1988). Considera-se a metodologia ideal para o estudo educacional, uma vez que permite melhorar práticas, desenvolver estratégias e métodos educacionais, proceder a mudanças de comportamento - atitudes e valores - (Cohen e Manion, 1994; McNiff, 1988; Quintas, 1998) ou alterar determinados *status quo* (Coutinho et al., 2009), numa dinâmica de prática reflexiva.

A *investigação-acção* remete portanto para um **estudo indutivo-generativo** e **construtivo**, desenvolve-se a partir da observação e da descrição de comportamentos humanos de uma forma contínua (Goetz e LeCompte, 1988).

Podemos dizer que é uma investigação “passo a passo” em que o investigador planifica, age e reflecte, ou seja, é uma investigação em que o próprio investigador procura em várias dimensões distintos resultados faseados, semelhante a uma *espiral de ciclos* – modelo de Kurt Lewin (Lewin, 1946; Robson, 1993). O modelo de Lewin foi o modelo pioneiro<sup>29</sup> da

---

<sup>29</sup> Para além do modelo de Lewin, podemos encontrar modelos precursores da *investigação-acção*, entre eles: modelo de John Elliott (1991), modelo de Jack Whitehead (1989) e modelo de Stephen Kemmis (1988), este último utilizado na presente investigação.

*investigação-acção* composto por três fases nucleares - planificação, acção e avaliação da acção -, isto é, parte de uma ideia geral a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção. A seguir a esta fase, o investigador faz uma revisão do plano inicial e planifica o segundo passo a partir desta base (Coutinho et al., 2009). Quer dizer que os resultados obtidos numa primeira fase permitem reflectir e planificar uma segunda fase/ciclo do estudo e assim sucessivamente. A nossa investigação, seguindo o princípio do movimento espiralado de acção-reflexão do modelo de Lewin, assenta no modelo de Stephen Kemmis (1988). Este modelo baseado no modelo de Lewin é o modelo mais adequado para o presente estudo uma vez que se direcciona concretamente para o contexto educativo. Este modelo combina duas vertentes: a vertente estratégica e a vertente organizativa (Kemmis, 1988). Na vertente estratégica "temos a acção e a reflexão como pontos-chave, enquanto que a segunda reflecte os aspectos da planificação e da observação, interagindo estes factores de forma constante de modo a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas" (Coutinho et al., 2009: 368). Assim, o modelo adoptado integra quatro momentos: **planificação - acção - observação - reflexão**, implicando cada um deles um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando, de acordo com Coutinho et al. (2009), uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção.

Deste modo, a reflexão e a análise são fundamentais para a presente investigação: análise formativa da acção e análise sumativa das fases/ciclos do estudo. Sintetizando, a reflexão, factor fulcral na investigação educativa, irá permitir um processo evolutivo e de reformulação constante em todas as fases da investigação (Cohen e Manion, 1994; Goetz e LeCompte, 1988; Gómez, Flores e Giménez, 1996; Robson, 1993; Stake, 1998).

Num processo "pluri" ou "multi" metodológico (Coutinho, 2005), e no campo da educação, a *investigação-acção* procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a alteração de práticas e comportamentos. Não obstante, a



mudança é um processo difícil que implica alteração de mentalidades, formas de estar e actuar, podendo suscitar conflitos de crenças e valores, pelo que é necessário compreender o modo como os indivíduos envolvidos vivenciam a realidade e implicá-los nessa mesma mudança (Sanchez, 2005). Nesse sentido, a metodologia em análise implica a tomada de consciência dos seus intervenientes de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados que resultam da reflexão (Mesquita-Pires, 2010).

Segundo Coutinho et al. (2009) prática e reflexão assumem, no âmbito educacional, uma forte interdependência, "na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir" (Coutinho et al., 2009: 358). Assim, de acordo com Donald Schon (1983) e referido por Coutinho et al. (2009), a "prática reflexiva" é essencial na dimensão pedagógica, permitindo, por conseguinte, a planificação, a acção, a análise, a observação e a avaliação de situações decorrentes do acto educativo, por parte do professor/investigador. No processo de uma *investigação-acção*, e de acordo com Schon (1983), vamos encontrar conceitos como "reflexão na acção", "reflexão sobre a acção" e "reflexão sobre a reflexão na acção", isto é, a reflexão na acção ocorre durante a prática lectiva - fazendo parte de um processo de observação -, a reflexão sobre a acção ocorre após a acção e pretende rever as operações efectuadas, e por último a reflexão sobre a reflexão da acção permite contribuir para o desenvolvimento, melhoria ou mesmo mudança, perspectivando novas práticas no futuro (Schon, 1983; Coutinho et al., 2009).

À semelhança de outras metodologias utilizadas na investigação educativa, nomeadamente o *estudo de caso*, a *investigação-acção* permite fazer **generalizações naturalistas** (Stake, 1998), ou seja, é permitido ao investigador transmitir dados e conclusões que podem ser aplicáveis globalmente partindo de casos particulares. Os investigadores qualitativos destacam a compreensão de casos, de contextos individuais e das complexas relações de um todo, a particularização é por isso um objectivo

importante neste tipo de investigação. *Investigação-acção* contribui não só para o desenvolvimento da prática mas também para a teoria educacional, cujo propósito, nomeadamente o estudo em questão, é descrever, explorar, partir de hipóteses, procurar novas teorias, reflectir e alterar comportamentos/práticas educacionais (Robson, 1993).

Não temos dúvida de que a *investigação-acção* é a metodologia que melhor se adapta ao propósito do nosso estudo, de modo a solucionar o problema sobre a inclusão da música erudita contemporânea<sup>30</sup> na educação musical da criança, dando resposta a questões basilares da investigação, através de estratégias de acção e de reflexão suportadas teoricamente. De modo faseado, de acordo com os ciclos de estudo de uma *investigação-acção*, o estudo empírico conta com: uma fase exploratória - 1.<sup>a</sup> fase - sobre a percepção musical das crianças e dos futuros professores/educadores e animadores socioculturais perante a música erudita contemporânea (onde reside efectivamente o problema? O que deve ser feito para solucionar o problema?); uma fase de desenvolvimento de abordagens facilitadoras da inclusão da tipologia em análise na formação inicial dos futuros agentes da acção educativa - 2.<sup>a</sup> fase -, que resulta da análise e reflexão da fase precedente; e uma última fase - 3.<sup>a</sup> fase - que pretende "validar" a fase anterior, na medida em que os formandos repercutem o conhecimento e a experiência adquiridos na 2.<sup>a</sup> fase para a prática pedagógica, liderando actividades, que se aproximam das premissas da contemporaneidade musical, com as crianças. Não obstante os métodos e estratégias diferenciadas, cada fase/ciclo do estudo desenvolve-se de forma contínua e resume-se a uma sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Ou seja, este conjunto de procedimentos em movimento circular, inerente a um ciclo, dá início a um novo ciclo/fase que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva (Coutinho et al., 2009).

Objectivando-se credibilidade e fiabilidade na investigação, utilizar-se-á: a **triangulação metodológica** - processo que obriga a uma revisão e a uma

---

<sup>30</sup> A lembrar: aceitamos o termo "contemporânea" aplicado não só à música do nosso século, mas também à música do século XX.

procura de interpretações adicionais e não apenas a confirmação de um único significado (Stake, 1998) -, uma vez que a) é utilizado o mesmo método em diferentes ocasiões, neste caso, as estratégias serão desenvolvidas com várias turmas de três cursos distintos e b) são utilizados diferentes métodos (questionário, observação e grupos de discussão) para o mesmo objecto de estudo; e a **triangulação teórica** (Cohen e Manion, 1994), uma vez que o estudo não utiliza apenas uma base teórica mas várias teorias que sustentam a investigação, cruzando, por conseguinte, ideias e conclusões de estudo de vários autores. Para a validação externa será realizada a descrição precisa de todo o processo de investigação, assim como os seus resultados, nomeadamente as produções sonoras dos trabalhos criativos elaborados pelos estudantes na 2.ª fase do estudo.

## **5.2 - PROBLEMA E OBJECTIVOS**

Segundo Cohen e Manion (1994) o desenvolvimento de um projecto de *investigação-acção* pode envolver uma modificação ou redefinição do problema inicial e de questões de investigação, assim como uma revisão bibliográfica (teorização constante). Tratando-se de uma metodologia que se desenvolve de forma cíclica e contínua - em várias fases/ciclos de estudo -, as conclusões/reflexões que resultam de uma fase metodológica irão condicionar o desenvolvimento do estudo nas fases seguintes. Isto é, os dados adquiridos numa 1.ª fase permitem-nos delinear novas estratégias de intervenção numa 2.ª fase - e assim sucessivamente -, novas questões e objectivos a alcançar, e ao mesmo tempo procurar novas teorias que sustentam as decisões a tomar.

Na presente investigação não houve necessidade de reformular o problema, contudo, novas questões e hipóteses foram surgindo, de acordo com a fase do estudo, e conseqüentemente novos objectivos. Expomos, em seguida, o problema que envolve toda a investigação, assim como as questões e objectivos específicos de cada fase do estudo.

### 5.2.1- Problema -

#### - A arte musical contemporânea na educação musical da criança.

A música erudita surge esporadicamente na educação da criança nos Jardins-de-infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no entanto, apesar de teóricos e pedagogos, entre eles Swanwick (1988; 1994), defenderem a inclusão de distintas tipologias musicais na educação da criança, a música erudita contemporânea raramente é trabalhada. Além da complexa estrutura musical que dificulta o trabalho de análise, as razões apontam também para a inerente dissonância que a torna inapreciável ao ouvido comum, a estranheza face às sonoridades que não são familiares e a sua difícil acessibilidade - sendo inclusive um tipo de música desconhecido por muitos educadores, animadores socioculturais e professores generalistas<sup>31</sup>.

Perante este problema, almeja-se com a presente investigação encontrar modos de actuação que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea no ensino generalista, procurando, para o efeito, abordagens metodológicas na formação inicial de futuros agentes da educação - professores do Ensino Básico, educadores de infância, educadores artísticos e animadores socioculturais -, estudantes cujo perfil formativo integra a educação artística/cultural e a educação/formação da criança.

### 5.2.2- Questões de Investigação

#### 1.ª Fase da *Investigação-Acção*

Partindo da **hipótese** que:

- A música erudita contemporânea, à semelhança de outros estilos musicais, é essencial para o desenvolvimento auditivo e criativo da criança, questionámos numa 1.ª fase do estudo:

---

<sup>31</sup> Salienta-se o facto de a investigação incidir no ensino generalista, e não específico, da música.

- Que percepção têm as crianças e os futuros professores/educadores e animadores socioculturais da música erudita contemporânea?

## **2.ª Fase da *Investigação-Acção***

As conclusões obtidas na 1.ª fase permitiram-nos entender o foco do problema, teorizar em torno dos resultados, colocar novas questões inerentes à resolução do problema e delinear as estratégias a desenvolver na 2.ª fase da investigação. Assim, tendo em vista a **hipótese** que:

- Os formandos de Educação Básica, Educação Artística e Animação Sociocultural - estudantes cujo perfil formativo está relacionado, entre outros, com a educação/formação da criança - são capazes de abraçar a estética musical contemporânea, por meio de uma prática criativa e tendo por base o conhecimento da tipologia em análise, questiona-se:

- Que abordagens metodológicas podem ser levadas a cabo na formação inicial de professores/educadores e animadores, que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea na educação musical da criança?

## **3.ª Fase da *Investigação-Acção***

Assentando nas **hipóteses** que:

- A música erudita contemporânea permite desenvolver a criatividade musical na criança;
- Os futuros educadores e professores generalistas são capazes de planificar/implementar actividades de criação baseadas na estética contemporânea, dirigidas a crianças em idades pré-escolar e escolar, que implicam a construção musical através da experimentação sonora e da procura do novo, com confiança e de modo exequível.

Questionámos na 3.<sup>a</sup> e última fase da *investigação-acção*:

- De que forma a música erudita contemporânea pode desenvolver a criatividade dos alunos e conduzir a uma prática ligada à construção/improvisação musical, com maior confiança, por parte dos futuros educadores e professores generalistas?

### **5.2.3- Objectivos Gerais**

- Incluir a música erudita contemporânea na educação musical da criança;
- Enquadrar teoricamente a estética e filosofia da música no estudo em questão;
- Investigar sobre a comunicação/percepção musical no processo ensino-aprendizagem, de acordo com a contemporaneidade musical: resposta estética, educação do ouvido, reflexão musical, construção sonora e criatividade.

### **5.2.4- Objectivos Específicos**

#### **1.<sup>a</sup> Fase da *Investigação-Acção***

- Interpretar atitudes e respostas da criança segundo as correntes da estética musical propostas por Bennett Reimer (1989):
  - *Formalismo*
  - *Referencialismo*
  - *Expressionismo*;
- Analisar a percepção e considerações globais de futuros professores e futuros animadores sobre a música erudita contemporânea;
- Observar/implementar actividades de reflexão musical com crianças em idades pré-escolar e escolar.

## 2.<sup>a</sup> Fase da *Investigação-Acção*

- Procurar abordagens metodológicas que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea na formação inicial dos estudantes dos cursos de Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística, e conseqüentemente na educação musical da criança, de forma eficaz e criativa.

## 3.<sup>a</sup> Fase da *Investigação-Acção*

- Desenvolver estratégias e métodos educacionais, nomeadamente os métodos de Paynter (1972) e Schafer (1998), que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea na educação musical da criança, com confiança e de modo exequível, por parte de futuros professores generalistas e futuros educadores de infância;
- Observar e apoiar a implementação de actividades de reflexão, criação e construção musical - lideradas pelos futuros professores/educadores e dirigidas a crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico - de acordo com premissas da contemporaneidade.

## 5.3 - MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Independentemente do modelo de *investigação-acção*, a metodologia em si utiliza vários **métodos: qualitativos e quantitativos** (Kemp, 1992). Para a presente investigação, os métodos a utilizar são: a **pesquisa bibliográfica**, a **observação**, a **elaboração de inquéritos** e **discussão com grupos de trabalho**.

Objectivando-se a procura de estratégias que permitam uma educação estética na educação da criança, a investigação aponta primeiramente para uma análise e interpretação da percepção musical, não só da criança mas também dos futuros professores/educadores e animadores, face à música

erudita contemporânea. Numa fase posterior procurar-se-á encontrar estratégias para a sua aplicação na prática lectiva, através de um trabalho permanente em sala de aula com os formandos cujo perfil formativo se relacione com a educação da criança e a educação artística. Na última fase da *investigação-acção*, objectivando-se o término do estudo, pretende-se observar e apoiar a prática pedagógica dos formandos em contexto escolar, através da aplicação dos conhecimentos adquiridos na 2.ª fase do estudo, dando assim por concluída a *espiral de ciclos*, referente ao modelo de Stephen Kemmis (Kemmis, 1988; Robson, 1993).

Os métodos e instrumentos a utilizar na **1.ª fase da investigação** são:

- **Inquéritos aos formandos** dos cursos de Educação Básica e Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Objectiva-se a recolha de informação sobre o conhecimento e entendimento dos futuros professores e animadores acerca da música erudita contemporânea, crenças, sentimentos e percepção musical. O questionário (Anexo I) está estruturado com uma *questão aberta* no final (questão 4.) e várias *questões fechadas* e *semi-fechadas*. Na questão aberta, os inquiridos analisam esteticamente 10 exemplos musicais a partir da audição de obras seleccionadas aleatoriamente. Dentro das questões fechadas constam *questões de lista*, *questões de categoria*, e *questões de escala: escala nominal e escala intervalar de Likert* (Cohen e Manion, 1994).

- **Observação participante** de actividades de reflexão musical, dirigidas a crianças em vários jardins-de-infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os grupos são seleccionados de forma a permitir um leque alargado de idades, desde os 3 aos 11 anos de idade. O objectivo principal prende-se com a recolha de dados sobre a percepção musical da criança, através da audição e reflexão de vários exemplos musicais, de compositores e estilos composicionais de música erudita contemporânea.

No que concerne à **2.ª fase da investigação** assinalamos:

- **Grupos de discussão** com os formandos dos cursos de Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística. Estes grupos de discussão



ocorrem em sessões reflexivas, em várias unidades curriculares cujo programa está relacionado com a actuação musical ao nível da intervenção educativa e/ou cultural, após as sessões expositivas sobre música erudita contemporânea. Pretende-se a aquisição de dados sobre a percepção da música contemporânea - opiniões, crenças e atitudes -, de um modo informal através do diálogo e da interacção, após as sessões expositivas acerca da tipologia musical em análise.

- **Observação participante**, método utilizado no decurso da prática lectiva da investigadora, através de um trabalho permanente em sala de aula com os alunos dos cursos de Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística. O papel do observador participante na presente investigação prende-se com a procura de estratégias metodológicas que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea e os resultados da sua implementação, de acordo com o entendimento da referida tipologia musical, por parte dos estudantes, e a experimentação de técnicas e materiais, segundo uma diversidade de referências, por meio da prática de construção e criação musical.

Em relação à **3.ª fase da investigação**, os métodos a utilizar são:

- **Observação participante e observação não participante**. Objectiva-se apoiar e observar a prática educacional dos formandos dos cursos de Educação Básica e Educação Artística (alunos que tiveram uma maior implicação na 2.ª fase da investigação). O papel do observador é participante, na medida em que há uma implicação do investigador na própria delineação de actividades - numa 1.ª abordagem, e não participante numa 2.ª abordagem, uma vez que não há intervenções, por parte do investigador, nas sessões práticas.

Em todas os ciclos do estudo são utilizados **meios áudio e/ou audiovisuais** para o registo de informação, assim como **memorandos analíticos**<sup>32</sup>, particularmente nas 2.ª e 3.ª fases da *investigação-acção*.

---

<sup>32</sup> Os memorandos analíticos são notas de campo pessoais-conceptuais que permitem cruzar referências úteis com outros dados observados (Anexo III). Este tipo de instrumento

## 5.4 - PARTICIPANTES

O estudo compreendeu um considerável número de participantes, no total contamos com 136 formandos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre e 343 crianças - 209 crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 134 crianças da Educação Pré-Escolar.

Tendo como objecto de estudo os cursos do 1.º Ciclo de Estudos: Educação Básica (EB), Animação Sociocultural (ASC) e Educação Artística (EA) - cursos que contemplam a educação cultural/artística e a educação/formação da criança, entre outros -, a amostra contou, no total, com 85 formandos de EB, 34 formandos de ASC e 17 formandos de EA.

Na 1.ª fase da *investigação-acção* contribuíram para o estudo 62 alunos - 41 formandos do curso de EB e 21 formandos do curso de ASC -, através da resposta a um inquérito. Também, foram alvo de estudo 110 crianças, entre os 3 e os 11 anos de idade, que participaram nas actividades de reflexão musical. A amostra, relativamente ao número de formandos, resultou de **amostragem estratificada** de acordo com os cursos vocacionados para a educação e para a animação. Por conseguinte, o estudo incidiu sobre 18% da população, num universo de 340 alunos - população dos cursos em que a unidade curricular de *Expressão e Educação Musical* consta do plano de estudos -, sendo o número de inquiridos (41 formandos de EB e 21 formandos de ASC) um número representativo da percentagem total de alunos por cursos, sendo a proporção próxima dos 66% (EB) e 34% (ASC)<sup>33</sup>.

Relativamente ao número de crianças participantes na 1.ª fase do estudo, não houve selecção criteriosa em termos de número de indivíduos por grupo e sexo, uma vez que os grupos já se encontram formados desde o início do ano lectivo. A nossa preocupação prendeu-se, sim, com a inclusão de crianças em idades pré-escolar e escolar, isto é, envolver grupos de crianças

---

de investigação é fortemente utilizado em metodologias como a investigação-acção, uma vez que conduzem o investigador à reflexão, ao questionamento e à delineação de novas tarefas. De acordo com McKernan "los memorandos son importantes, ya que fuerzan al investigador a leer y reflexionar a intervalos frecuentes y periódicos en el proyecto de investigación." (McKernan, 2001:94)

<sup>33</sup> Informação relativa ao ano lectivo de 2007-2008 (período em que decorreu a 1.ª fase da *investigação-acção*)

desde o primeiro ano do Jardim-de-Infância ao último ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, optou-se por seis grupos de crianças: dois grupos de crianças mais novas (3-4 anos); dois grupos de crianças de nível intermédio, entre os 4-6 e os 6-7 anos de idade; e dois grupos de crianças mais velhas, entre os 7-9 e os 10-11 anos de idade.

A 2.ª fase da *investigação-acção* contou com a participação de 64 estudantes de EB, entre os quais 20 participantes da 1.ª fase, 13 estudantes de ASC e 17 estudantes de EA, que elaboraram projectos artísticos, em sala de aula, conforme princípios da música erudita contemporânea e de acordo com os conhecimentos adquiridos nas várias sessões lectivas. O número de formandos participantes resultou do número de alunos inscritos nas unidades curriculares direccionadas para a criação/produção artística (laboratórios e oficinas).

Os formandos que participaram na 3.ª fase da investigação são parte integrante do grupo de formandos da 2.ª fase - 17 estudantes de EB e 5 estudantes de EA, **amostra representativa**. Os mesmos lideraram actividades musicais com as crianças, desenvolvendo ideias e experiências vivenciadas em sala de aula na 2.ª fase da investigação.

Ainda no que concerne ao número de crianças participantes na 3.ª fase da *investigação-acção* - 159 crianças do 1.º Ciclo EB e 74 crianças da Educação Pré-Escolar -, a selecção resultou da formação de turmas e das preferências dos formandos para a implementação dos projectos/actividades musicais. Não obstante o elevado número de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico implicadas no estudo referente à 3.ª fase, houve a pretensão de incluir várias faixas etárias e consequentemente os diversos níveis de ensino, desde o Pré-Escolar ao último ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 5.5 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO (FASES DA *INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO*)

Como referido anteriormente, a *investigação-acção* é uma metodologia que implica um processo faseado, ou seja, desenvolve-se em várias fases/ciclos de estudo.

Dado o carácter contínuo e reflexivo da investigação, as fases que aqui se apresentam foram sendo formuladas de forma progressiva, na medida em que a análise de dados e conclusões/reflexões obtidas na 1.<sup>a</sup> fase foram geradoras de novas questões, planificações e delimitação de objectivos da 2.<sup>a</sup> fase - e assim sucessivamente - atendendo ao processo em espiral, concernente à metodologia do estudo (Kemmis, 1988). Por conseguinte, as fases/ciclos da presente investigação estão estruturadas do seguinte modo (Quadro 1):

**Quadro 1- Fases de Estudo**

<b>Pesquisa Bibliográfica Inicial</b>	Enquadramento Teórico (2006-2007)	
<b>Estudo Empírico</b>	1. <sup>a</sup> Fase da <i>Investigação-Acção</i> (2007-2008)	Pesquisa bibliográfica / revisão de literatura
	2. <sup>a</sup> Fase da <i>Investigação-Acção</i> (2008-2012)	Pesquisa bibliográfica / revisão de literatura
	3. <sup>a</sup> Fase da <i>Investigação-Acção</i> (2012-2013)	Pesquisa bibliográfica / revisão de literatura

Sendo uma investigação que se desenvolve de forma contínua, a pesquisa bibliográfica ocorre em todas as fases/ciclos do estudo, isto é, tem lugar no início - enquadramento teórico - e ao longo de toda a investigação (teorização que fundamenta as diferentes fases e que relaciona as ideias/opiniões e investigações precedentes com as conclusões da nossa

investigação). Deparamo-nos, por conseguinte, com um processo articulado entre recolha, análise de dados e teorização.

Sintetizam-se, em seguida, as fases do estudo empírico:

### 1.<sup>a</sup> Fase (período que corresponde ao ano lectivo de 2007-2008)

- Investigar a percepção que os futuros professores e animadores têm da música erudita contemporânea e sobre a sua aplicação na educação musical, através da aplicação de inquéritos.
- Investigar a percepção musical da criança (partindo das abordagens *expressionista* e *referencialista*) em relação à música erudita contemporânea, através de diálogos reflexivos/actividades de reflexão musical (Quadro 2).

**Quadro 2- Actividades de reflexão musical referentes à 1.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção***

<b>Grupo de Alunos</b>	<b>Idades</b>	<b>Escolas/JI participantes</b>	<b>Excertos Auditivos</b>
<b>Grupo A</b> (21 crianças)	3-4 anos	Centro Infantil de S. Lourenço	- <i>Suite da Ópera dos Três Vinténs</i> , <b>Kurt Weill</b> . - <i>Children's Corner</i> , <b>Claude Debussy</b> . - <i>Solo Pictórico</i> , <b>Carlos Barreto</b> . - <i>Suite Cítica op. 20</i> , <b>Sergei Prokofiev</b> .
<b>Grupo B</b> (20 crianças)	3-4 anos	Jardim de Infância do Centro Social Diocesano de Santo António	- <i>Pacific 231 e Rugby</i> , <b>Arthur Honegger</b> . - <i>Concerto Campestre para Cravo e Orquestra</i> , <b>Francis Poulenc</b> . - <i>Children's Corner</i> , <b>Claude Debussy</b> . - <i>Solo Pictórico</i> , <b>Carlos Barreto</b> . - <i>Suite Cítica op. 20</i> , <b>Sergei Prokofiev</b> .

Continua...

... Continuação do Quadro 2

<p><b>Grupo C</b> (19 crianças)</p>	<p>4-6 anos</p>	<p>Centro Social e Jardim Infantil de S. Cristóvão</p>	<p>- <i>Serenata para Tenor, Trompa e Cordas op. 31</i>, <b>Benjamim Britten</b>.          - <i>Sonatas e Interlúdios para Piano Preparado</i>, <b>John Cage</b>.          - <i>Concerto Grosso</i>, <b>Vaughan Williams</b>.          - <i>Morte e Nascimento de uma Flor</i>, <b>Paulo Rodrigues</b>.          - <i>Sinfonia de Câmara n.º 2 op.38</i>, <b>Arnold Schönberg</b>.</p>
<p><b>Grupo D</b> (18 crianças)</p>	<p>6-7 anos</p>	<p>Escola EB1/JI de Corredoura</p>	<p>- <i>Serenata para Tenor, Trompa e Cordas op. 31</i>, <b>Benjamim Britten</b>.          - <i>Morte e Nascimento de uma Flor</i>, <b>Paulo Rodrigues</b>.</p>
<p><b>Grupo E</b> (21 crianças)</p>	<p>7-9 anos</p>	<p>Escola EB1/JI da Praceta</p>	<p>- <i>Suíte da Ópera dos Três Vinténs</i>, <b>Kurt Weill</b>.          - <i>Pacific 231 e Rugby</i>, <b>Arthur Honegger</b>.          - <i>Concerto Campestre para Cravo e Orquestra</i>, <b>Francis Poulenc</b>.</p>
<p><b>Grupo F</b> (11 crianças)</p>	<p>10-11 anos</p>	<p>Escola EB1/JI da Praceta</p>	<p>- <i>Sonatas e Interlúdios para Piano Preparado</i>, <b>John Cage</b>.          - <i>Concerto Grosso</i>, <b>Vaughan Williams</b>.          - <i>Sinfonia de Câmara n.º 2 op.38</i>, <b>Arnold Schönberg</b>.          - <i>Atmosphères</i>, <b>György Ligeti</b>.          - <i>Variations. Aldous Huxley in Memoriam</i>, <b>Igor Stravinsky</b>.          - <i>Contrappunto dialettico alla mente</i>, <b>Luigi Nono</b>.          - <i>Cinco Peças para Orquestra op. 10</i>, <b>Anton Webern</b>.          - <i>Amen para uma Ausência e ...In Somno Pacis (One for Nothing)</i>, <b>Constança Capdeville</b>.          - <i>Notations</i>, <b>Pierre Boulez</b>.</p>

## 2.ª Fase (período que decorre entre os anos de 2008 e 2012)

– Procurar estratégias que facilitem explorar a música do século XX na educação da criança, através da realização de workshops e de um trabalho permanente em aula com os formandos cujo perfil formativo integre a educação da criança e a educação artística (Quadro 3).

**Quadro 3- Projectos musicais desenvolvidos na 2.ª fase da *investigação-acção***

Designação do Projecto	Ano Lectivo (semestre)	Curso	Unidade Curricular	N.º de Alunos
Produção Artística e Criatividade: Performance Musical A Performance Musical B Performance Musical C	2008-2009 (1.º Semestre)	EB	Laboratório de Produção Artística e Criatividade	20
Da Tradição à Inovação: Experimentação e Recriação Musical A Experimentação e Recriação Musical B	2008-2009 (1.º Semestre)	ASC	Oficina Etnográfica da Tradição à Inovação	13
O Impressionismo e a Recriação: Construção Musical Impressionista	2009-2010 (1.º Semestre)	EA	Oficina de Projecto Musical	4
O Gesto, o Som e o Espaço: Oficina Transdisciplinar A Oficina Transdisciplinar B Oficina Transdisciplinar C	2009-2010 (2.º Semestre)	EB	Oficina das Expressões	14
Bilinguismo Musical em Laboratório: Mito - Performance Interdisciplinar	2010-2011 (1.º Semestre)	EA	Laboratório de Produção Transdisciplinar II	4
Workshop: Experimentação Musical	2010-2011 (1.º Semestre)	EB EA		6

Continua...

Continuação do Quadro 3...

Felix - April Maze	2011-12 (1.º Semestre)	EA	Oficina de Projecto Musical	5
Aleatoriedade, Som e Cor	2011-12 (2.º Semestre)	EA	Laboratório de Produção Transdisciplinar I	5
A Composição Sonora e o Jogo Infantil	2011-12 (2.º Semestre)	EB	Oficina das Expressões	27
Séquence	2011-12 (2.º Semestre)	EA	Laboratório de Produção Transdisciplinar I	5
Multimédia e Contemporaneidade	2012-13 (1.º Semestre)	EA	Oficina de Projecto Musical	7
A Voz e a Construção Musical	2012-13 (1.º Semestre)	EA	Laboratório de Produção Transdisciplinar II	3

### 3.ª Fase (período relativo ao ano lectivo de 2012-13)

– Supervisionar e apoiar o trabalho a desenvolver com as crianças, por parte dos futuros professores/educadores (Quadro 4), de forma a incrementar o gosto pela reflexão, criação e exploração sonora, tendo como base os princípios filosóficos e estéticos da música contemporânea e as abordagens *expressionista, referencialista e formalista*.

#### Quadro 4- Projectos/actividades musicais da 3.ª fase da *investigação-acção*

Designação do Projecto/Actividade	Formandos ESEP	N.º de crianças participantes	Escolas/JI participantes
A Construção Sonora e a Imagem Visual	Alunos do curso de Educação Artística	65 crianças - 4.º Ano 67 crianças - 3.º Ano	Escola EB1/JI de Atalaião Escola EB1/JI da Corredoura
Criação livre - Actividade para Crianças	Alunos do curso de Educação Básica	8 crianças - 4.º Ano	Escola EB1/JI de Atalaião Escola EB1/JI da Corredoura Escola EB1/JI da Praceta
As Onomatopeias e o Universo Infantil	Aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar	15 crianças - pré-escolar	Centro Infantil de S. Lourenço
Brincar com o Som	Alunos do curso de Educação Básica	59 crianças - pré-escolar 19 crianças - 2.º e 3.º Anos	Escola EB1/JI de Assentos Escola EB1/JI de Atalaião Escola EB1/JI da Corredoura



## **5.6 - BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESEP E DAS ESCOLAS/JARDINS-DE-INFÂNCIA**

### **Escola Superior de Educação de Portalegre**

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (ESEP), situada na cidade de Portalegre (Alto Alentejo - Portugal) iniciou formalmente as suas actividades em 1985. A sua oferta formativa passa por diferentes áreas de conhecimento - formação de professores, intervenção sociocultural, comunicação e turismo - e assenta em diversas vertentes de intervenção socioeducativa - formação inicial, formação contínua e pós-graduada, investigação e desenvolvimento de projectos<sup>34</sup>. Relativamente aos cursos ministrados assinalam-se:

#### 1.º Ciclo de Formação - Licenciaturas:

- Animação Sociocultural
- Educação Artística
- Educação Básica
- Jornalismo e Comunicação
- Serviço Social
- Turismo

#### 2.º Ciclo de Formação - Mestrados:

- Educação e Protecção de Crianças e Jovens em Risco
- Educação Pré-Escolar
- Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico
- Formação de Adultos e Desenvolvimento Local
- Gerontologia
- Jornalismo, Comunicação e Cultura

#### Cursos de Especialização Tecnológica:

- Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário

---

<sup>34</sup> Mais informação em [www.esep.pt](http://www.esep.pt).

Pós-Graduações:

- Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica
- Pós-Graduação em Bibliotecas e Promoção da Leitura

Os cursos ministrados estão afectos a Departamentos. Na ESEP encontram-se três departamentos: Comunicação, Artes e Tecnologias; Educação e Formação; Intervenção e Desenvolvimento Local. As Áreas Científicas, em maior número, são: Expressões Artísticas e Motricidade; História, Geografia e Património; Jornalismo, Comunicação e Tecnologias da Informação; Língua e Literatura Portuguesas; Língua e Literatura Estrangeiras; Matemática e Ciências da Natureza; Psicologia e Supervisão; Sociologia e Mediação Social.

De entre os serviços da ESEP destacamos os Centros de Recursos e Animação Pedagógica: Centro de Informática, Centro de Produção Audiovisual, Centro de Produção e Publicação e o Centro Documental.

### **Escolas/Jardins-de-Infância**

No que concerne às escolas participantes, todas as instituições estão situadas na cidade de Portalegre. Na sua maioria, as escolas pertencem aos agrupamentos de escolas n.º 1 e n.º 2 de Portalegre e integram a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – inseridas no agrupamento n.º 1 encontram-se as escolas EB1/JI de Assentos e EB1/JI de Atalaião, no agrupamento n.º 2 assinalamos as Escolas EB1/JI da Corredoura e EB1/JI da Praceta. Quanto às restantes instituições, o Centro Infantil de S. Lourenço, Jardim de Infância do Centro Social Diocesano de Santo António e o Centro Social e Jardim Infantil de S. Cristóvão, são instituições que admitem crianças com idade inferior a três anos de idade (valência de

creche) e crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (valência de jardim-de-infância)<sup>35</sup>.

Relativamente às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o número de turmas situa-se entre as seis e as oito salas. O número de alunos por sala apresenta uma média de vinte alunos, normalmente um número mínimo de dezoito alunos e um número máximo de vinte e cinco alunos. Nos jardins-de-infância, o número de crianças por sala é bastante variável, depende do número de meninos inscritos e da legislação em vigor. O número máximo de meninos por sala na educação pré-escolar nas escolas integradas EB1/JI é tendencialmente maior (normalmente 25 crianças), destacando-se as restantes instituições cujo número máximo de crianças por sala é significativamente menor (actualmente podemos apontar para o número máximo de 18 crianças). No que respeita ao número de salas por instituição, os jardins-de-infância das escolas integradas EB1/JI contam com duas/três salas, os demais jardins-de-infância/creches participantes no estudo compreendem um maior número de salas, normalmente entre quatro a seis salas e um/dois berçários.

Todas as instituições aqui descritas elaboram parcerias/projectos com a comunidade, sendo, por conseguinte, instituições que cooperaram/cooperam com a ESEP no sentido de integrar os estudantes em contextos da Educação de Infância e do Ensino Básico, por meio de protocolos de cooperação: alunos da formação inicial, nas unidades curriculares de *Prática Pedagógica* (relativo aos cursos de licenciatura pré-bolonha) e *Observação e Estudo de Contextos Educativos* (1.º Ciclo de Estudos), ou em vários tipos de projectos; alunos de mestrado (2.º Ciclo de Estudos), nas unidades curriculares de *Observação e Cooperação Supervisionada*, *Prática de Intervenção Supervisionada - Educação Pré-Escolar* - e *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

---

<sup>35</sup> Actualmente, o Centro Infantil de S. Lourenço recebe crianças apenas até aos 3 anos de idade.



## Capítulo 6

### 1.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

#### NOTA INTRODUTÓRIA

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos na primeira fase da *investigação-acção*. Partindo da hipótese que a música erudita contemporânea é importante para o desenvolvimento auditivo, criativo e expressivo da criança, investiga-se, nesta fase de estudo, sobre a percepção musical da criança e dos futuros professores/educadores e animadores socioculturais - formandos dos cursos de Educação Básica e Animação Sociocultural.

Considerando os objectivos específicos referentes à 1.ª fase da *investigação-acção* discriminados no capítulo anterior (*Capítulo 5- Metodologia*) - interpretar atitudes e respostas da criança segundo as correntes da estética musical propostas por Bennett Reimer (1989), analisar a percepção e considerações globais de futuros professores e futuros animadores sobre a música erudita contemporânea, observar/implementar actividades de reflexão musical com crianças em idades pré-escolar e escolar -, expomos, no presente capítulo, um estudo inicial e exploratório cujos dados adquiridos vão permitir a delineação/condução da investigação nas 2.ª e 3.ª fases.

Por conseguinte, objectivando-se a recolha de dados, aos estudantes da formação inicial é-lhes dado um inquérito com a finalidade de recolher dados informativos sobre o conhecimento/entendimento que estes têm da música erudita contemporânea e o que pensam sobre a sua aplicação na educação musical. Às crianças, é-lhes proposto reflectirem sobre alguns exemplos musicais dos séculos XX e XXI, exemplos esses seleccionados de forma

aleatória, com o objetivo de obter respostas e observar atitudes/comportamentos perante a música em análise.

## **NOTA INTRODUCTORIA**

En este capítulo son presentados y analizados los datos obtenidos en la primera fase de la *investigación-acción*. Partiendo de la hipótesis de que la música erudita contemporánea es importante para el desarrollo auditivo, creativo y expresivo del niño, se investiga, en esta fase del estudio, sobre la percepción musical del niño y de los futuros profesores/educadores y animadores socioculturales - alumnos de las carreras de Educación Básica y Animación Sociocultural.

Considerando los objetivos específicos referentes a la 1.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción* enumerados en el capítulo anterior (*Capítulo 5- Metodología*) - interpretar actitudes y respuestas del niño según las corrientes de la estética musical propuestas por Bennett Reimer (1989), analizar la percepción y consideraciones globales de futuros profesores y futuros animadores sobre la música erudita contemporánea, observar/implementar actividades de reflexión musical con niños en edades preescolar y escolar -, exponemos, en el presente capítulo, un estudio inicial y exploratorio cuyos datos adquiridos van a permitir la delimitación/conducción de la investigación en la 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> fase.

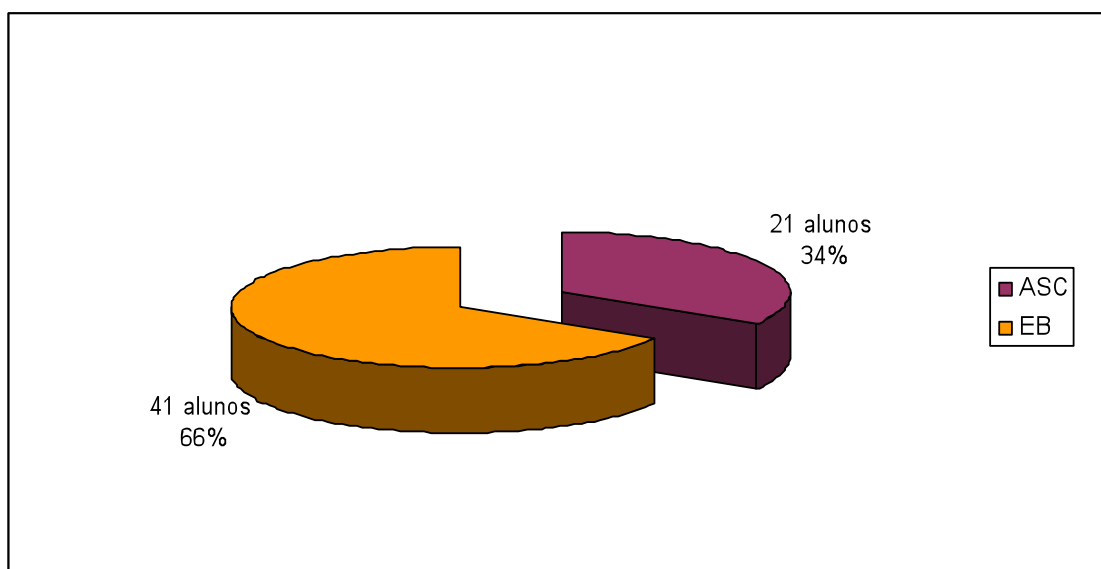
Por consiguiente, teniendo como objetivo la recogida de datos, a los estudiantes de la formación inicial se les da un cuestionario con la finalidad de recoger datos informativos sobre el conocimiento/entendimiento que estos tienen de la música erudita contemporánea y lo que piensan sobre su aplicación en la educación musical. A los niños, se les propone reflexionar sobre algunos ejemplos musicales de los siglos XX y XXI, ejemplos estos seleccionados de forma aleatoria, con el objetivo de obtener respuestas y observar actitudes/comportamientos ante la música en análisis.

## 6.1- RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1.1- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS INQUÉRITOS AOS FORMANDOS

Os inquéritos foram aplicados aos formandos dos cursos direccionados para a animação e educação da criança, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Num **universo de 340 alunos** (população dos cursos em que a unidade curricular de *Expressão e Educação Musical* consta do plano de estudos), procedeu-se à **amostragem estratificada** de acordo com os cursos vocacionados para a educação e para a animação. Deste modo, o estudo incidiu sobre 18% da população, com uma **amostra de 62 alunos**, 41 formandos de Educação Básica (EB) e 21 formandos de Animação Sociocultural (ASC), número representativo da percentagem total de alunos por cursos, sendo a proporção próxima dos 66% (EB) e 34% (ASC)<sup>36</sup>, (Gráfico 1):

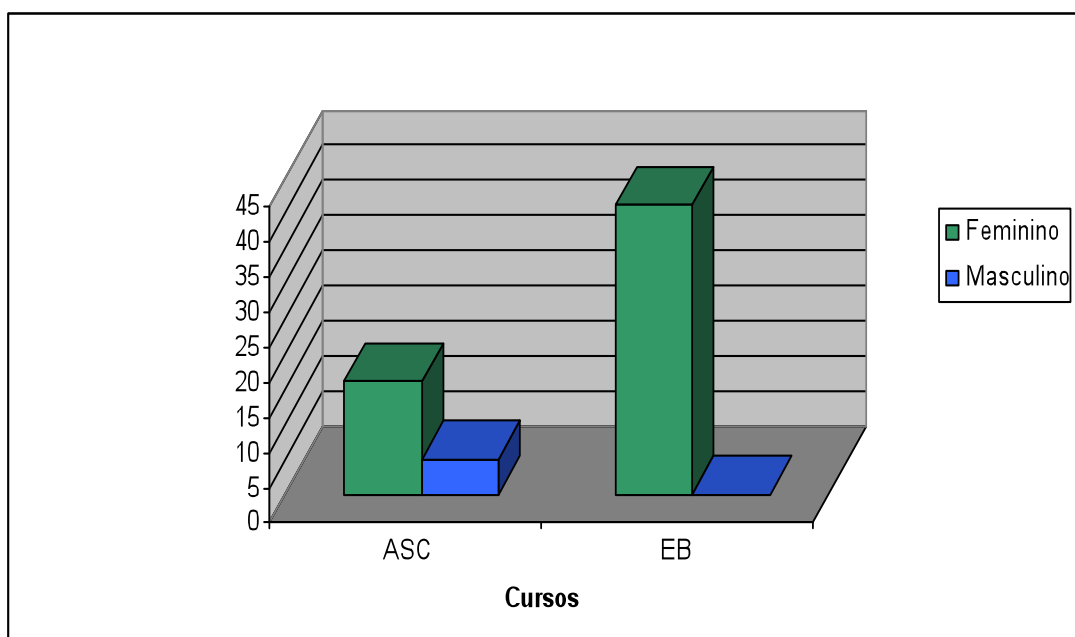
**Gráfico 1- Frequência e percentagem de alunos por curso**



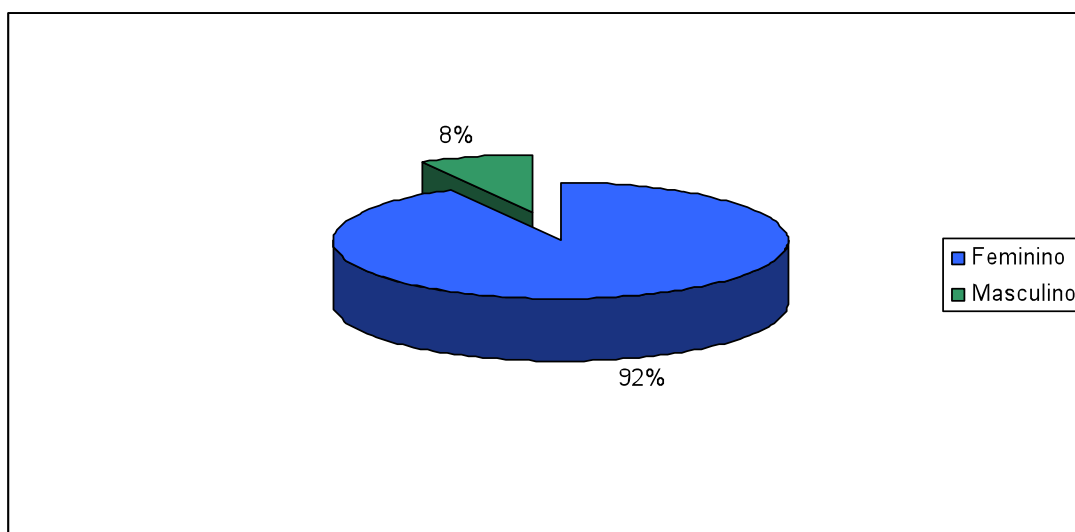
<sup>36</sup> A lembrar: informação relativa ao ano lectivo de 2007-2008 (período em que decorreu a 1.ª fase da *investigação-acção*)

Maioritariamente, como podemos constatar no Gráfico 2, os inquiridos são do sexo feminino (57 no total; 41 de EB e 16 de ASC), reflexo da actual situação em Portugal no que concerne aos profissionais da educação infantil. Temos deste modo, uma percentagem significativa de inquiridos do sexo feminino face aos inquiridos do sexo masculino (Gráfico 3):

**Gráfico 2- Frequência de alunos por curso e por sexo**



**Gráfico 3- Percentagem total de alunos por sexo**





Embora se registre uma média de idades de 26 anos no curso de ASC (Quadro 5) devido a um número significativo de alunos que entraram no concurso de *maiores de 23 anos*, a média total de idades dos dois cursos é de 23,5 anos. Note-se que o ponto médio da 1.<sup>a</sup> categoria ( $\leq 20$ ) é de valor 19, uma vez que a idade corrente de ingresso ao ensino superior é de 18 anos (Quadro 6):

**Quadro 5- Média de idades dos inquiridos por curso**

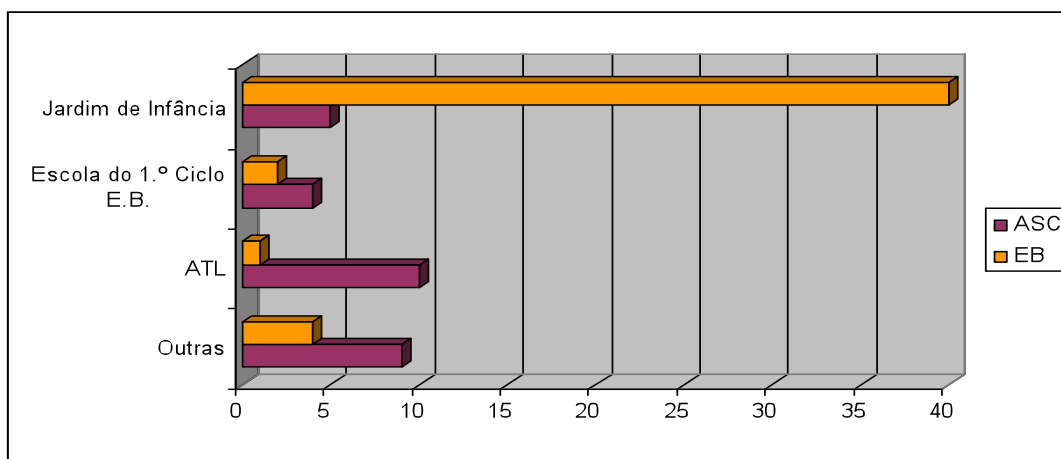
EB				ASC			
Idade	Frequência	Ponto Médio	Frequência x Ponto Médio	Idade	Frequência	Ponto Médio	Frequência x Ponto Médio
$\leq 20$	21	19	399	$\leq 20$	3	19	57
21-30	19	25	475	21-30	10	25	250
$\geq 31$	1	31	31	$\geq 31$	8	31	248
Total	41		905	Total	21		555
			<b>Média 22</b>				<b>Média 26,4</b>

**Quadro 6- Média de idades do número total de inquiridos**

Idade	Frequência	Ponto Médio	Frequência x Ponto Médio
$\leq 20$	24	19	456
21-30	29	25	725
$\geq 31$	9	31	279
Total	62		1460
			<b>Média 23,5</b>

No que concerne ao tipo de instituição onde os inquiridos pretendem trabalhar futuramente com crianças, o Jardim-de-Infância foi sem dúvida a resposta mais assinalada, com 45 inquiridos (40 inquiridos de EB e 5 inquiridos de ASC). A instituição menos assinalada foi Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 4 inquiridos de ASC e 2 inquiridos de EB, respectivamente. Centro de Actividades de Tempos Livres (ATL) também foi seleccionado por 11 formandos (10 inquiridos de ASC e 1 inquirido de EB) e a opção referente a outras instituições foi assinalada por 13 dos inquiridos (9 inquiridos de ASC e 4 inquirido de EB), Gráfico 4:

**Gráfico 4- Instituições da preferência laboral futura dos alunos por curso**



Observe-se que 13 inquiridos seleccionaram mais do que uma opção. Outras instituições propostas foram: hospitais (pediatria); instituições de apoio a crianças com necessidades educativas especiais; lares de acolhimento; instituições de intervenção e ajuda/solidariedade; biblioteca; câmaras municipais; e empresas de animação (Quadro 7):

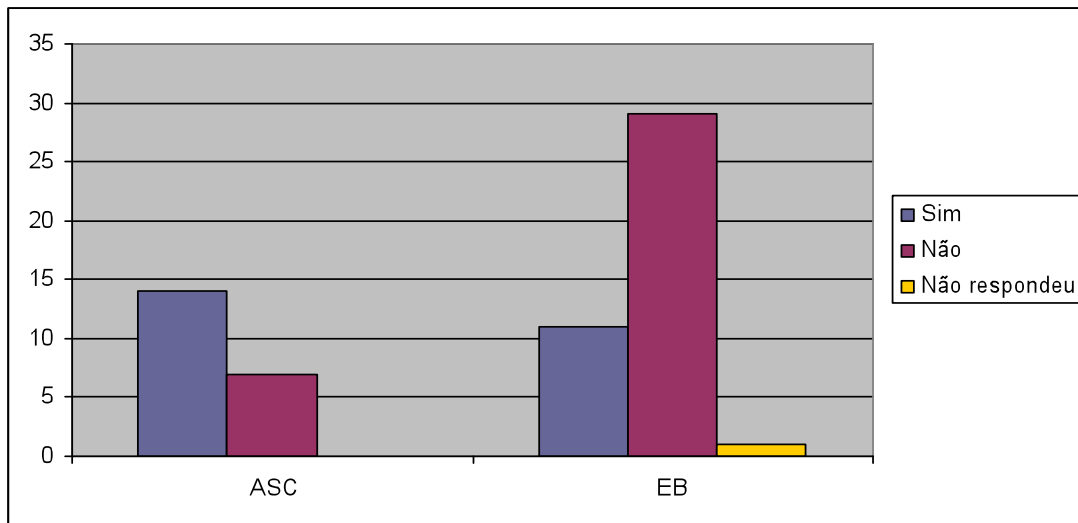
**Quadro 7- Outras instituições da preferência laboral futura dos alunos por curso**

<b>Outras Instituições – EB</b>	<b>N.º de Respostas</b>
Hospitais (Pediatria)	2
Lares de Acolhimento	1
Instituições de Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais	1
<b>Outras Instituições – ASC</b>	<b>N.º de Respostas</b>
Instituições de Intervenção e Ajuda/Solidariedade	2
Câmara Municipal	1
Biblioteca	1
Empresas de Animação	1
Não especificaram a instituição	4

Quando questionados sobre a “música erudita contemporânea” ou “música do século XX”, 36 inquiridos num universo de 62 (58%) responderam não conhecer o termo<sup>37</sup>, 29 inquiridos de EB e 7 inquiridos de ASC, respectivamente (Gráfico 5). Entre os restantes, 25 inquiridos (14 de ASC e 11 de EB) afirmaram conhecer o termo e 1 inquirido de EB não respondeu.

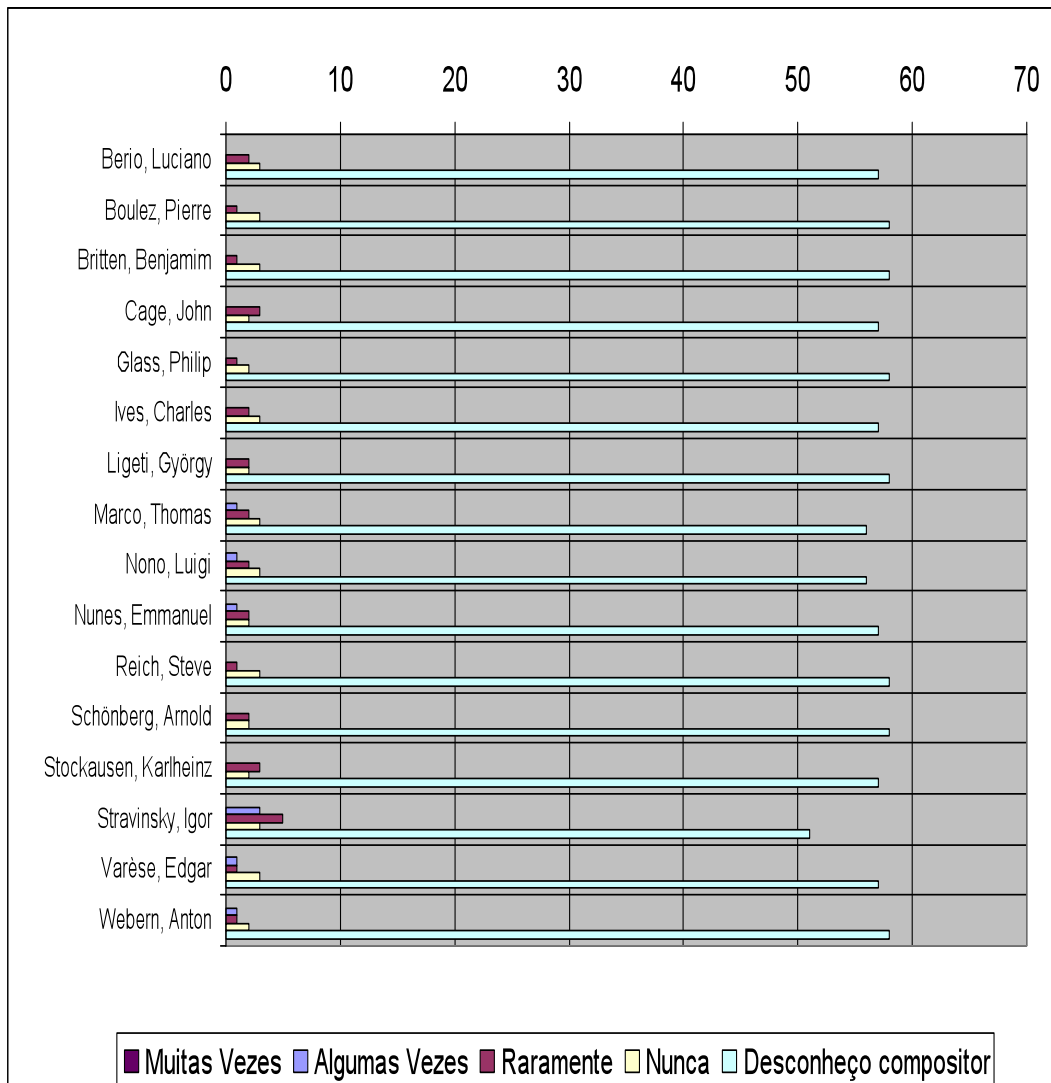
<sup>37</sup> Salienta-se o facto de ainda não constar nos programas curriculares de *Expressão e Educação Musical* conteúdos referentes à *música erudita contemporânea*, nem metodologias para a sua aplicação.

**Gráfico 5- Conhecimento dos termos *música erudita contemporânea* e *música do século XX***



Ainda no que diz respeito ao conhecimento sobre a “música erudita contemporânea”, foi-lhes questionado a frequência da audição de obras de compositores, seleccionados aleatoriamente: Berio; Pierre Boulez; Benjamin Britten; John Cage; Philip Glass; Charles Ives; György Ligeti; Tomás Marco; Luigi Nono; Emmanuel Nunes; Steve Reich; Schönberg; Stockausen; Stravinsky; Varèse; e Anton Webern (Gráfico 6):

**Gráfico 6- Frequência da audição de obras de compositores do século XX**



É impressionante, embora não surpreendente, que encontremos um valor elevadíssimo na *moda* referente ao item *desconheço o compositor*, com um *desvio padrão* de 1,73 (Quadro 8):

**Quadro 8- Frequência da audição de obras de compositores do século XX  
(Moda e Desvio Padrão)**

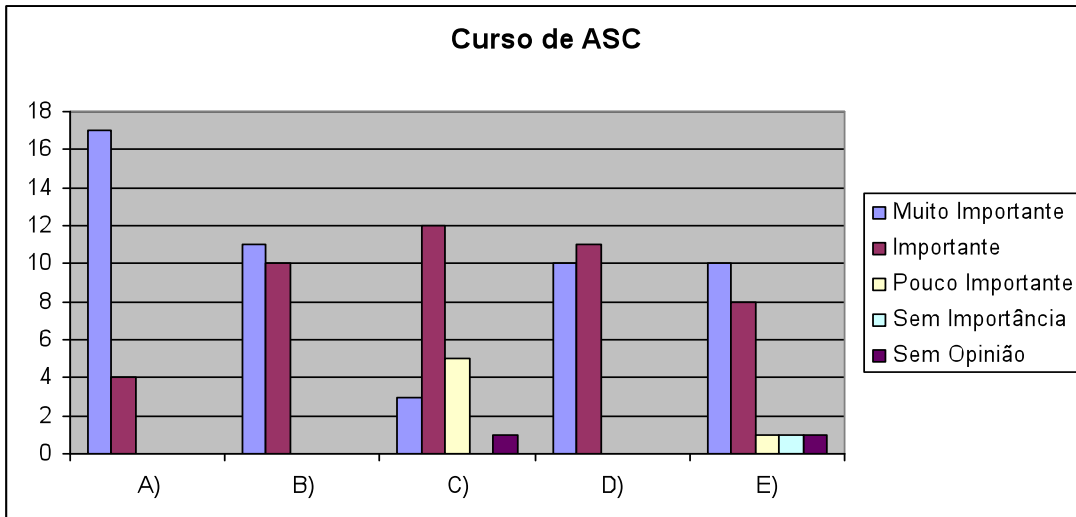
	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Algumas Vezes</i>	<i>Raramente</i>	<i>Nunca</i>	<i>Desconheço compositor</i>
Berio, Luciano	0	0	2	3	57
Boulez, Pierre	0	0	1	3	58
Britten, Benjamim	0	0	1	3	58
Cage, John	0	0	3	2	57
Glass, Philip	0	0	1	2	58
Ives, Charles	0	0	2	3	57
Ligeti, György	0	0	2	2	58
Marco, Thomas	0	1	2	3	56
Nono, Luigi	0	1	2	3	56
Nunes, Emmanuel	0	1	2	2	57
Reich, Steve	0	0	1	3	58
Schönberg, Arnold	0	0	2	2	58
Stockausen, Karlheinz	0	0	3	2	57
Stravinsky, Igor	0	3	5	3	51
Varèse, Edgar	0	1	1	3	57
Webern, Anton	0	1	1	2	58
<b>Moda</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>58</b>
<b>Desvio Padrão</b>	<b>0</b>	<b>0,82</b>	<b>1,06</b>	<b>0,51</b>	<b>1,73</b>

Um inquirido de ASC não assinalou nenhuma resposta em relação ao compositor Philip Glass, daí que constem apenas 61 respostas na linha correspondente.

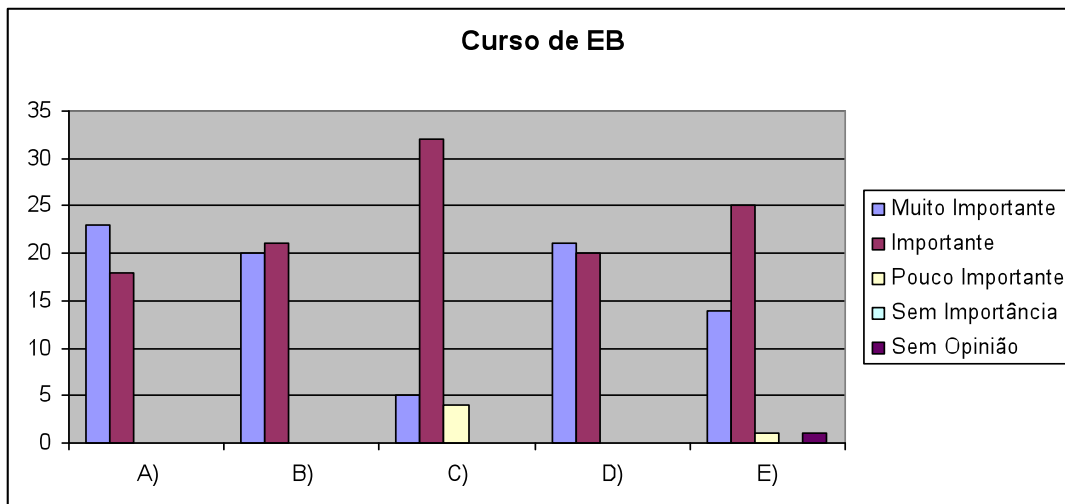
Estes dados (Quadro 8), anexos aos dados do Gráfico 5 (sobre o conhecimento do termo “música erudita contemporânea”) permite-nos afirmar a necessidade de fazer parte dos *Programas das Unidades Curriculares* dos referidos cursos, conteúdos e estratégias que permitam um trabalho em aula dirigidos também à música erudita contemporânea de modo a incrementar a cultura musical dos formandos e a possibilidade de transmissão ao seu público-alvo – as crianças – de forma lúdica e criativa. A sua inserção irá permitir, por conseguinte, um certo entendimento/conhecimento e um gosto musical por um tipo de música que apesar de já estar a passar a barreira do contemporâneo não é sequer conhecida ou tampouco trabalhada. Lembra-

se que partimos da hipótese que a música erudita do século XX é importante na educação musical da criança.

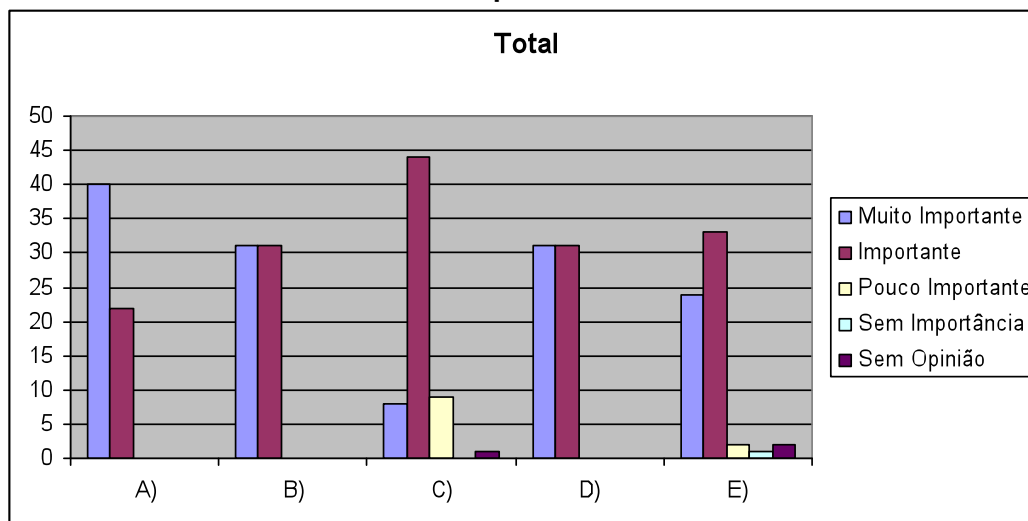
**Gráfico 7- Importância atribuída à inclusão da música erudita e de novas sonoridades que fujam à noção de belo na educação da criança, curso de ASC**



**Gráfico 8- Importância atribuída à inclusão da música erudita e de novas sonoridades que fujam à noção de belo na educação da criança, curso de EB**



**Gráfico 9- Importância atribuída à inclusão da música erudita e de novas sonoridades que fujam à noção de belo na educação da criança, total de inquiridos**



Os gráficos anteriores (Gráficos 7, 8 e 9) resultam das opiniões dos inquiridos relativamente à importância dos seguintes tópicos:

- A) A expressão/educação musical no desenvolvimento global da criança;
- B) A utilização de distintos tipos de música na educação musical da criança;
- C) A música erudita no desenvolvimento auditivo da criança;
- D) O trabalho tímbrico e de exploração sonora na educação musical da criança;
- E) A inclusão, na educação musical da criança, de novas sonoridades e de músicas que possam fugir à noção de belo.

Como podemos verificar, em qualquer um dos gráficos apresentados e em relação à linha A) sobre a importância da expressão/educação musical no desenvolvimento global da criança, o item *Muito Importante* foi o mais assinalado com 40 respostas (23 de EB e 17 de ASC) seguido do item *Importante* com 22 respostas (18 de EB e 4 de ASC). Também no tópico B) acerca da importância da utilização de distintos tipos de música na educação musical da criança, as respostas assinaladas constam apenas nos itens *Muito Importante* e *Importante*, contudo, já não encontramos uma maior percentagem no item *Muito Importante* (como ocorreu no tópico A) com

64,5%), mas temos uma percentagem de 50% para cada item, 31 respostas para *Muito Importante* e *Importante*.

O item *Muito Importante*, em destaque no tópico A), dá agora lugar ao item *Importante* no tópico C) sobre a importância da música erudita no desenvolvimento auditivo da criança. Como podemos verificar, é sem dúvida a resposta mais assinalada tanto nos Gráficos 1 e 2 (frequência por cursos), como no Gráfico 3 (frequência total) com 70,9% dos inquiridos. 12,9% dos inquiridos assinalaram *Muito Importante*, 14,5% assinalou *Pouco Importante* e 1,6%, isto é, apenas um inquirido, assinalou o item *Sem Opinião*.

Semelhante ao tópico B), o tópico D) sobre a importância do trabalho tímbrico e de exploração sonora na educação musical da criança, apresenta respostas apenas nos itens *Importante* e *Muito Importante* com uma percentagem de 50% para cada item. Contudo, observando os Gráficos 1 (respostas de ASC) e 2 (respostas de EB), verificamos que os inquiridos de EB valorizam um pouco mais o trabalho de exploração sonora e de timbres do que a utilização de distintas tipologias musicais na educação musical da criança, posição adversa aos inquiridos de ASC.

Não fugindo à regra, no que concerne à inclusão de novas sonoridades e de músicas que possam fugir à noção de belo na educação da criança (tópico E), os itens *Importante* e *Muito Importante* também foram os mais assinalados, com 33 respostas em *Importante* e 24 respostas em *Muito Importante*, isto é, 53,2% e 38,7% respectivamente. 2 formandos (1 inquirido de ASC e 1 inquirido de EB) assinalaram *Pouco Importante*, outros 2 assinalaram *Sem Opinião* (1 inquirido de ASC e 1 inquirido de EB) e 1 inquirido de ASC assinalou o item *Sem Importância*.

Sintetizando, na sua globalidade, tanto os formandos do curso de ASC como os formandos do curso de EB sentem a importância da introdução de distintas tipologias musicais na educação da criança (nomeadamente a música erudita) e de novas sonoridades, inclusive as que fujam à noção de belo. Também o trabalho de exploração sonora e tímbrica, que de algum modo se aproxima da estética contemporânea, menos ligada ao *belo* e mais



à *intencionalidade e autenticidade* (ver *Capítulo 4- O Belo Musical e a Música do Século XX*), é sentido pelos formandos como parte fundamental da educação da criança. Como podemos verificar no Quadro 9, ainda no que concerne aos tópicos anteriores, a *moda* é sem dúvida significativa nos itens *Muito Importante e Importante*, assim como a *média* de respostas no total.

**Quadro 9- Importância atribuída à inclusão da música erudita e de novas sonoridades que fuçam à noção de belo na educação da criança, total de inquiridos (Frequência, Moda e Média)**

	<i>Muito Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Pouco Importante</i>	<i>Sem Importância</i>	<i>Sem Opinião</i>
A)	40	22	0	0	0
B)	31	31	0	0	0
C)	8	44	9	0	1
D)	31	31	0	0	0
E)	24	33	2	1	2
<b>Moda</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Média</b>	<b>26,8</b>	<b>32,2</b>	<b>2,2</b>	<b>0,2</b>	<b>0,6</b>

Outra questão se coloca agora: o que têm realmente os inquiridos a dizer sobre os exemplos de música erudita contemporânea que foram alvo de audição no presente questionário? A questão 4. (ver Anexo II), foi respondida pelos formandos após e durante a audição de pequenos excertos, os minutos iniciais, de 10 obras de compositores eruditos do século XX e XXI. O propósito foi recolher dados sobre o tipo de percepção musical que os formandos têm das obras em análise, de acordo com as teorias estéticas de base - *Referencialismo, Expressionismo e Formalismo* - (Reimer, 1989)<sup>38</sup>, e obter dados estatísticos sobre o que pensam os inquiridos em relação à relevância desses exemplos musicais para a educação da criança.

Os exemplos musicais seleccionados, de forma aleatória, foram os seguintes:

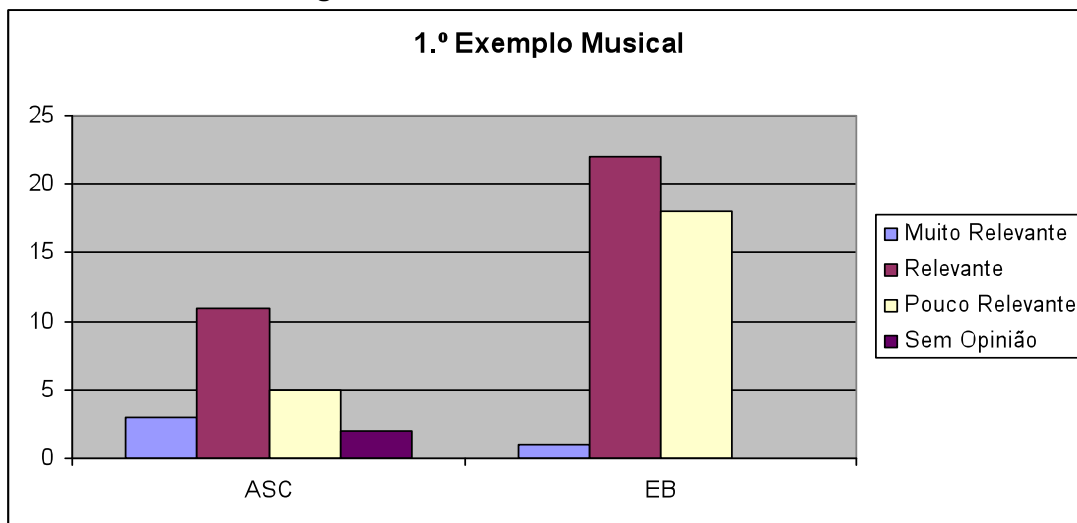
- **1.º Exemplo:** “Sonata V” de *Sonatas e Interlúdios* para piano preparado, John Cage (Cage, *Sonatas and Interludes for Prepared Piano*, 2006);

<sup>38</sup> A análise perceptiva dos inquiridos encontra-se de forma sumária e categorizada em anexo. Objectivando-se a comparação da percepção musical entre a criança e o adulto, serão evidenciadas respostas desta questão no capítulo seguinte, referente à *Análise das Actividades de Reflexão Musical com as Crianças (Capítulo 6.1.2)*.

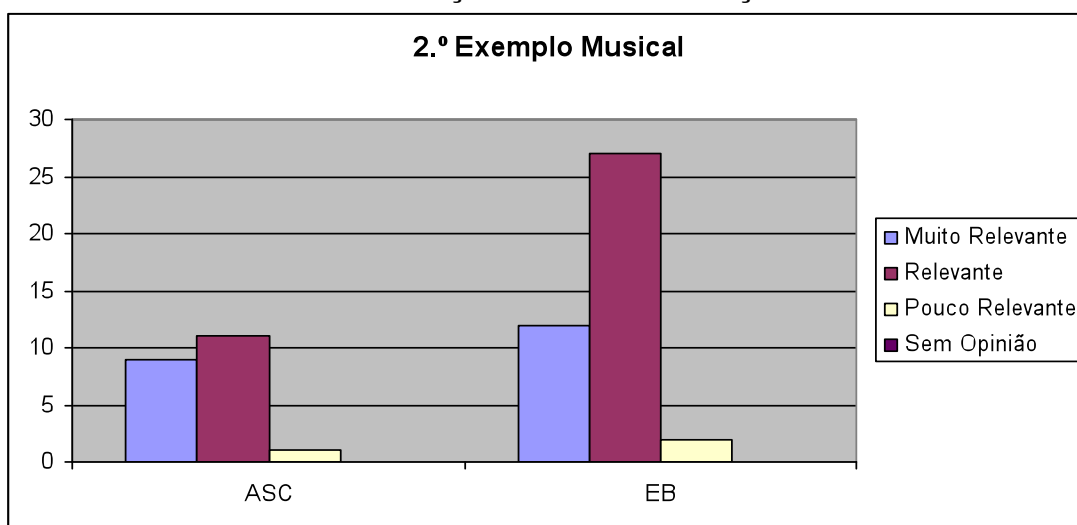
- **2.º Exemplo:** “Canção dos Canhões” da *Suite da Ópera dos Três Vinténs*, Kurt Weill (Weill, *1926-1935: A Música do Frio*, 1997c);
- **3.º Exemplo:** *Atmosphères* para grande orquestra, György Ligeti (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002);
- **4.º Exemplo:** *Variations. Aldous Huxley in Memoriam*, Igor Stravinsky (Stravinsky, *Stravinsky The Flood*, 2007);
- **5.º Exemplo:** *Moz-Art à la Haydn*, Alfred Schnittke (Schnittke, *1950-1987: A Escuta Múltipla*, 1997);
- **6.º Exemplo:** *Pacific 231 – Andamento Sinfónico n.º 1*, Arthur Honneger (Honneger, *Honneger: Symphonies 1-5, Pacific 231, Rugby*, 2006a);
- **7.º Exemplo:** “Andamento III – Finale” *Concerto Campestre para Cravo e Orquestra*, Francis Poulenc (Poulenc, *Paris, Anos Vinte*, 1998);
- **8.º Exemplo:** *Contrappunto Dialettico alla Mente* para fita magnética, Luigi Nono (Nono, *Luigi Nono: Como Una Ola de Fuerza y Luz... Soferte onde Serene... Contrappunto Dialettico alla Mente*, 1998);
- **9.º Exemplo:** “Golliwogg's Cake-Walk” de *Children's Corner*, Claude Debussy (Debussy, *Claude Debussy: Images 1&2; Children's Corner*, 1990);
- **10.º Exemplo:** “Andamento IV” *Morte e Nascimento de uma Flor*, Paulo Maria Rodrigues da Silva (Rodrigues da Silva, *Morte e Nascimento de uma Flor*, 2005).

Em relação à “Sonata V” para piano preparado de Cage (1.º exemplo musical), o item mais assinalado foi *Relevante*, tanto no curso de EB como no curso de ASC com 53,2% das respostas no total. 4 inquiridos (3 inquiridos de ASC e 1 inquirido de EB) sentiram ainda este exemplo musical como *Muito Relevante* para o ensino da música na criança. Contudo, como podemos observar no Gráfico 10, 23 inquiridos num universo de 62 (35,4% - 18 inquiridos de EB e 5 inquiridos de ASC) referiram ser *Pouco Relevante*.

**Gráfico 10- Relevância da inclusão da *Sonata V* para piano preparado, de John Cage, na educação musical da criança**



**Gráfico 11- Relevância da inclusão da *Canção dos Canhões*, de Kurt Weill, na educação musical da criança**

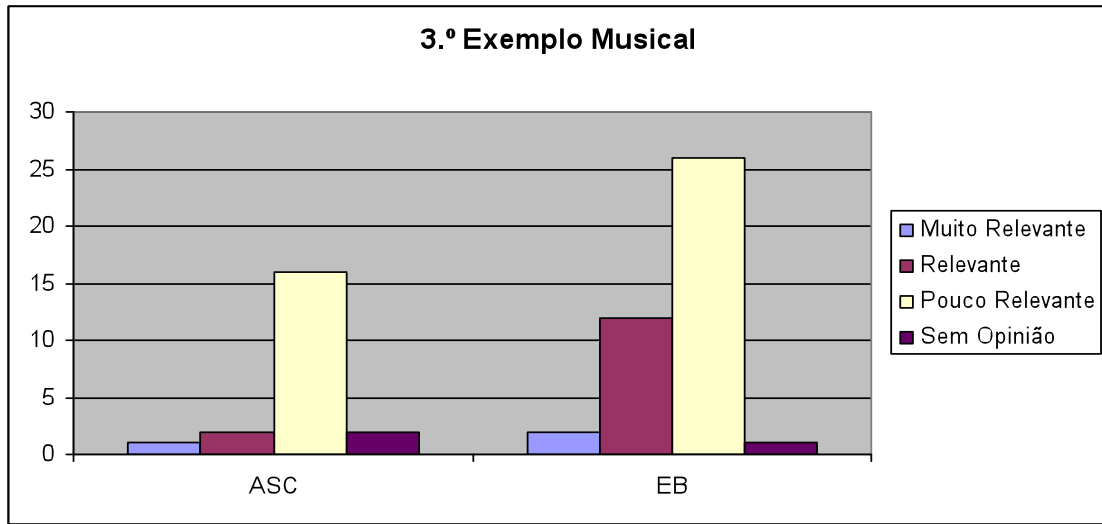


Um panorama extremamente animador para os itens *Relevante* e *Muito Relevante* e menos animador para o item *Pouco Relevante* é o exemplo demonstrado no Gráfico 11, gráfico anterior, para a “*Canção dos Canhões*” da *Suite da Ópera dos Três Vinténs*. Apenas três formandos (4,8% - 2 inquiridos de EB e 1 inquirido de ASC) sentiram a obra de Weill *Pouco Relevante* para a educação musical da criança. Os restantes inquiridos

(95,2%) referiram os itens *Relevante* (27 inquiridos de EB e 11 inquiridos de ASC) e *Muito Relevante* (12 inquiridos de EB e 9 inquiridos de ASC).

Contrariamente, 42 formandos face ao 3.º exemplo, *Atmosphères*, revelaram sentir a “música de timbres” de Ligeti *Pouco Relevante* para a educação musical da criança, precisamente 67,7% dos formandos (Gráfico 12):

**Gráfico 12- Relevância da inclusão de *Atmosphères*, de György Ligeti, na educação musical da criança**

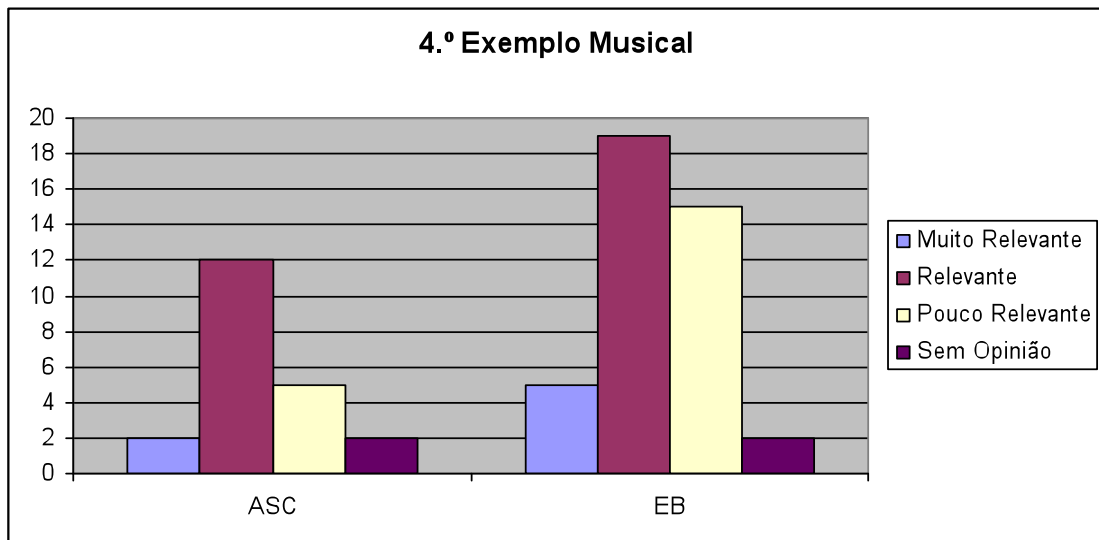


Não obstante, 14 dos inquiridos (12 inquiridos de EB e 2 inquiridos de ASC) sentiram *Atmosphères* (Gráfico 12) como uma obra *Relevante* para aplicação na educação musical da criança e outros 3 (2 inquiridos de EB e 1 inquirido de ASC) sentiram ser *Muito Relevante*. A elevada percentagem de frequências no item *Pouco Relevante* poderá remeter para a ausência de forma e de outros elementos constituintes da linguagem musical “convencional”. Afirmamos, deste modo, o problema exposto por alguns investigadores (Boal Palheiros et al., 2006), cuja complexidade formal surge como uma das barreiras para a aceitação da música erudita contemporânea.

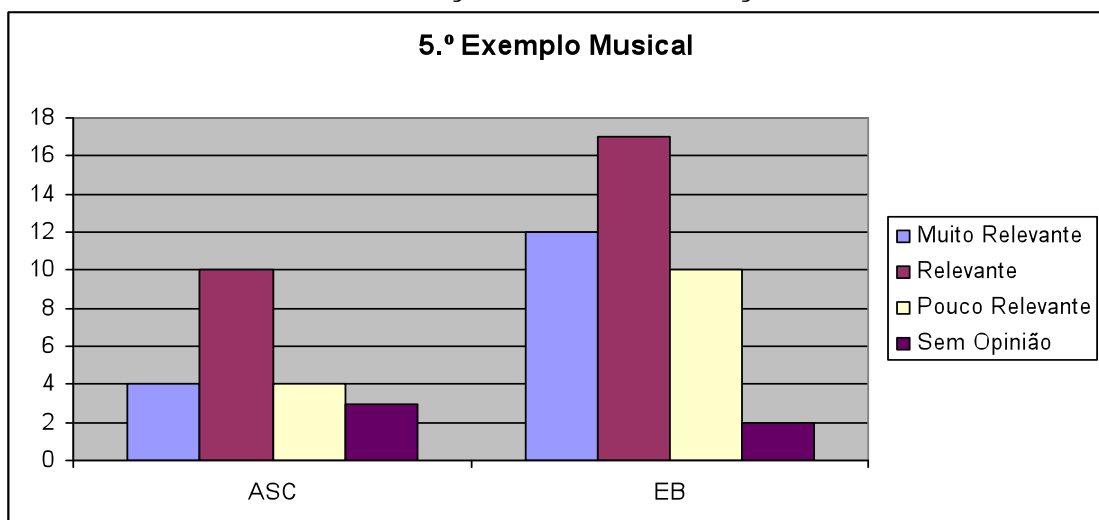
*Variations* de Stravinsky - 4.º exemplo musical -, apesar de não conter uma linguagem tonal, os elementos constituintes da obra já se aproximam de uma linguagem musical um pouco mais familiar ao ouvido comum. Daí que o item *Relevante* (Gráfico 13) tenha sido o mais assinalado, com 31 respostas (19 inquiridos de EB e 12 inquiridos de ASC). No entanto, 20 inquiridos

consideram *Pouco Relevante*, ainda assim uma percentagem de algum modo significativa (32,2%). 11,2% dos inquiridos (5 inquiridos de EB e 2 inquiridos de ASC) consideram ser um exemplo musical *Muito Relevante* para a educação musical da criança e 4 inquiridos (2 inquiridos de EB e 2 inquiridos de ASC) não expressaram a sua opinião.

**Gráfico 13- Relevância da inclusão de *Variations. Aldous Huxley in Memoriam*, de Igor Stravinsky, na educação musical da criança**



**Gráfico 14- Relevância da inclusão de *Moz-Art à la Haydn*, de Alfred Schnittke, na educação musical da criança**



Semelhante ao exemplo anterior, também a obra de Schnittke, *Moz-Art à la Haydn* (5.º exemplo musical - Gráfico 14), foi sentida como necessária para a educação musical da criança com 27 respostas assinaladas (17 inquiridos de

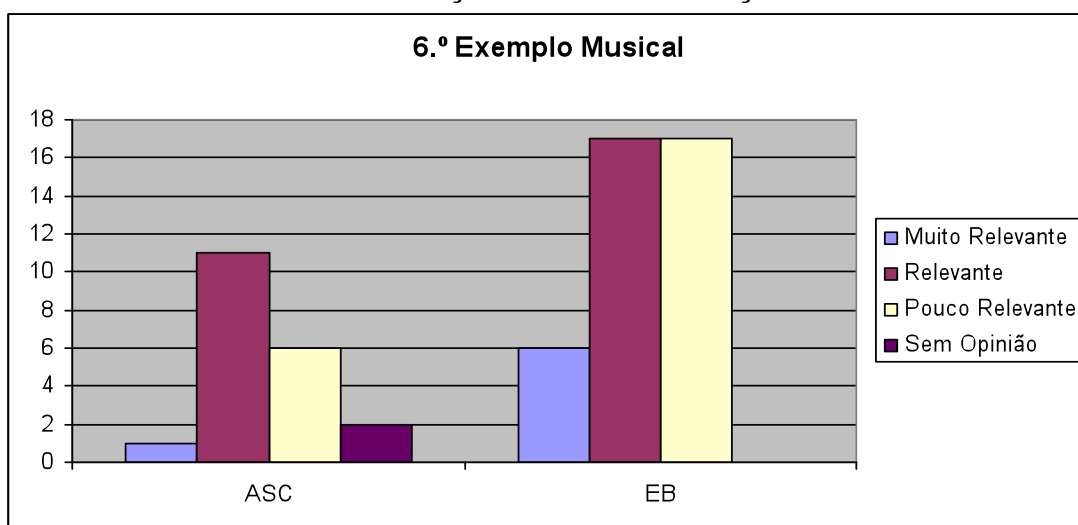
EB e 10 inquiridos de ASC) no item *Relevante* e 16 respostas no item *Muito Relevante* (12 inquiridos de EB e 4 inquiridos de ASC, respectivamente). No entanto, 14 formandos (22,5% - 4 inquiridos de EB e 4 inquiridos de ASC) consideram a referida obra como *Pouco Relevante* para o ensino da criança.

As alterações e contrastes obtidos através da técnica da colagem, muito utilizada por Schnittke, pode levar a uma dificuldade no entendimento da obra e por conseguinte a sua rejeição por parte de alguns inquiridos.

Também em *Pacific 231* de Arthur Honneger (Gráfico 15), o item mais assinalado foi *Relevante* com 28 respostas no total (17 inquiridos de EB e 11 inquiridos de ASC), seguido de 23 respostas assinaladas no item *Pouco Relevante* (17 inquiridos de EB e 6 inquiridos de ASC). 7 inquiridos (6 inquiridos de EB e 1 inquirido de ASC) consideram *Muito Relevante* a inclusão da obra na educação da criança e 2 inquiridos de ASC assinalaram *Sem Opinião*.

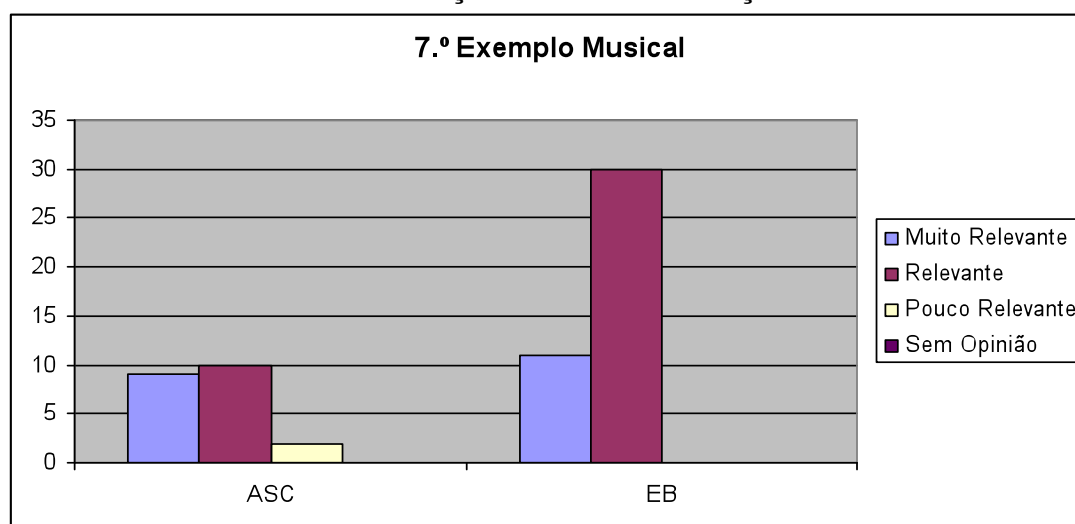
Apesar de ser uma obra neoclássica, a sua sonoridade pode ser entendida pelo ouvido comum como uma sonoridade estranha e “perigosa”, facto que pode ter levado ao valor de algum modo significativo da resposta *Pouco Relevante* (37% dos formandos), Gráfico 15:

**Gráfico 15- Relevância da inclusão de *Pacific 231*, de Arthur Honneger, na educação musical da criança**

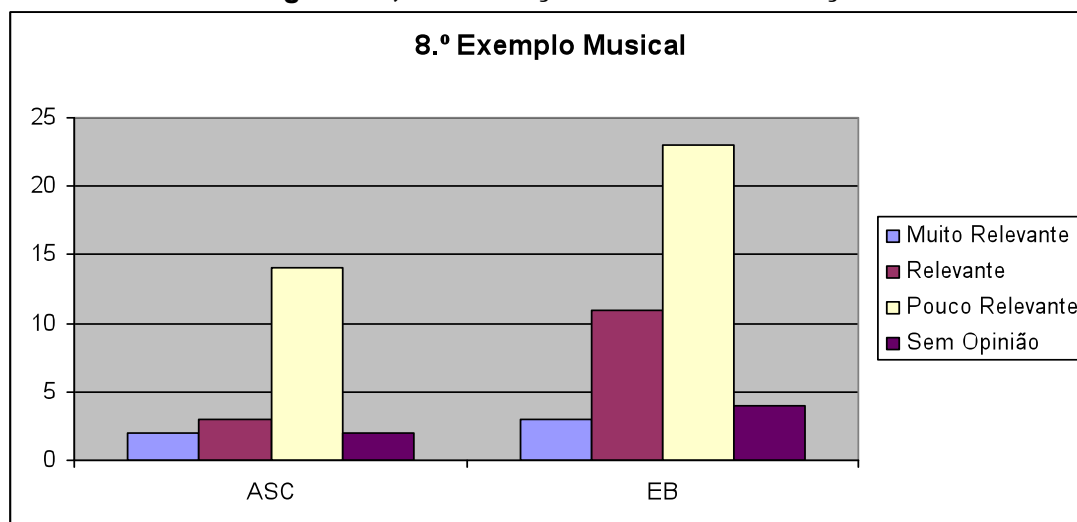


De um outro neoclássico mas desta vez com uma aceitação semelhante à “Canção dos Canhões” de Weill, o “Andamento III – Finale” do *Concerto Campestre para Cravo e Orquestra* de Poulenc (7.º exemplo) foi sentido pela maioria dos formandos como uma obra relevante para a educação musical da criança, com 40 respostas num universo de 62 (64,5% - 30 inquiridos de EB e 10 inquiridos de ASC) (Gráfico 16). Também o item *Muito Relevante* teve uma frequência significativa com 32, 2% das respostas (11 inquiridos de EB e 9 inquiridos de ASC). Apenas 2 inquiridos de ASC sentiram o *Concerto Campestre para Cravo e Orquestra Pouco Relevante* para a educação musical da criança.

**Gráfico 16- Relevância da inclusão do “Andamento III – Finale” *Concerto Campestre para Cravo e Orquestra*, de Francis Poulenc, na educação musical da criança**



**Gráfico 17- Relevância da inclusão de *Contrappunto Dialettico alla Mente*, de Luigi Nono, na educação musical da criança**



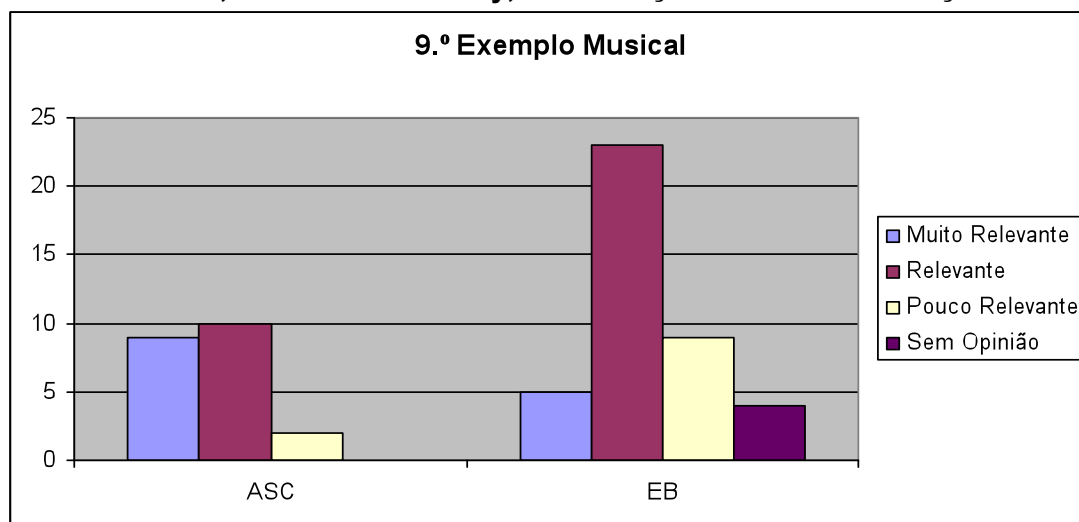
Com uma frequência próxima do item *Pouco Relevante* da *Atmosphères* de Ligeti (Gráfico 12), também a obra de Luigi Nono (Gráfico 17), *Contrappunto Dialettico alla Mente*, obteve um valor acima dos 50%, com 59,6% dos inquiridos (23 inquiridos de EB e 14 inquiridos de ASC), seguido do item *Relevante* (38, 7% - 11 inquiridos de EB e 13 inquiridos de ASC). 5 inquiridos (3 inquiridos de EB e 2 inquiridos de ASC) sentiram ser uma obra *Muito Relevante* para a educação musical da criança e 6 formandos (4 formandos de EB e 2 formandos de ASC) assinalaram o item *Sem Opinião*.

De facto, esta obra para fita magnética, à semelhança da composição tímbrica de Ligeti, foge a um tipo de sonoridade que não é comum à música acessível às massas, sendo por conseguinte uma sonoridade invulgar, estranha e pouco apreciável, uma das razões que apontam para o problema da investigação.

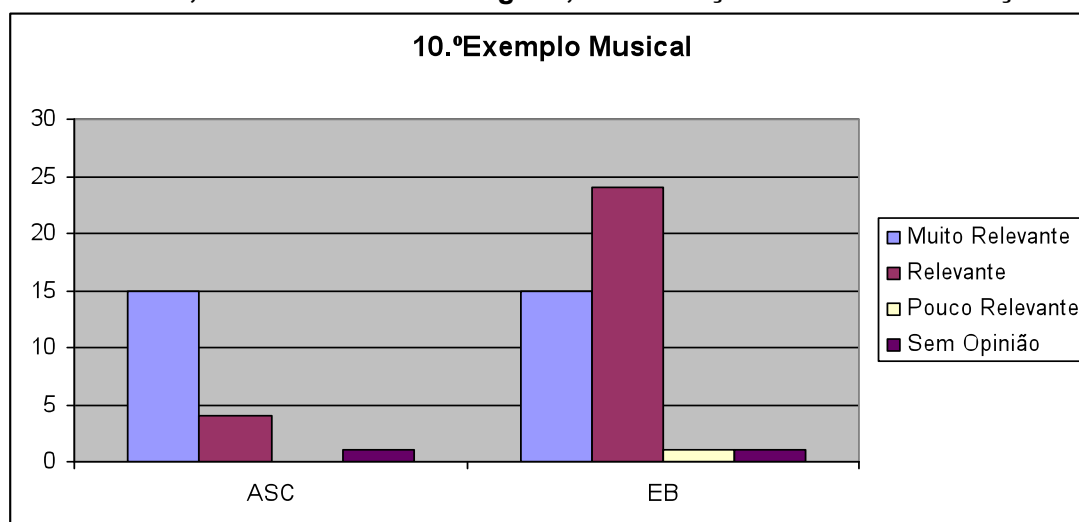
Os dois últimos exemplos em análise foram compostos e dirigidos para crianças: “Golliwogg's Cake-Walk” de Claude Debussy (Gráfico 18) e “Andamento IV” *Morte e Nascimento de uma Flor* de Paulo Maria Rodrigues da Silva (Gráfico 19):



**Gráfico 18- Relevância da inclusão de “Golliwogg's Cake-Walk” *Children's Corner*, de Claude Debussy, na educação musical da criança**



**Gráfico 19- Relevância da inclusão do “Andamento IV” *Morte e Nascimento de uma Flor*, de Paulo Maria Rodrigues, na educação musical da criança**



Em relação à obra de Debussy, o item *Relevante* foi o mais assinalado com 53,2% dos formandos (23 inquiridos de EB e 10 inquiridos de ASC), seguido do item *Muito Relevante* com 14 respostas assinaladas (22,5% - 9 inquiridos de ASC e 5 inquiridos de EB) (Gráfico 18). Contudo, apesar de ser uma obra dedicada à filha do compositor e como tal pensada para crianças, 11 inquiridos, 17,7% no total (9 inquiridos de EB e 2 inquiridos de ASC), sentiram ser uma obra *Pouco Relevante* para o ensino da criança.

Grandemente aceite (como podemos verificar no Gráfico 19) e composta já no presente século, em 2005, a obra do compositor Paulo Maria Rodrigues da Silva obteve a frequência mais elevada no item *Muito Relevante* com 30 respostas assinaladas (15 inquiridos de EB e 15 inquiridos de ASC), seguido do item *Relevante* com a frequência de 28 (24 inquiridos de EB e 4 inquiridos de ASC). Apenas 1 inquirido de EB sentiu o exemplo *Pouco Relevante* para a educação musical da criança e 2 inquiridos assinalaram *Sem Opinião* (1 inquirido de ASC e 1 inquirido de EB). *Morte e Nascimento de uma Flor* (Rodrigues da Silva, *Morte e Nascimento de uma Flor*, 2005), semelhante a outros projectos desenvolvidos pelo compositor, baseia-se num trabalho experimental/exploratório, processo que contribui para a inovação, para a criatividade e para novos aspectos da comunicação musical (da criação à fruição).

Sintetizando, segundo a perspectiva global dos formandos, não só a música que à priori é “para crianças” deve ser trabalhada na unidade curricular de *Expressão/Educação Musical*, mas também “a outra” música, inclusive a que foge à tonalidade, à beleza e expressividade melódica como a obra serial de Stravinsky ou a que assenta mais num trabalho rítmico e de *música experimental*, como o caso da *Sonata* para piano preparado de John Cage.

## 6.1.2- ANÁLISE DAS ACTIVIDADES DE REFLEXÃO MUSICAL COM AS CRIANÇAS

Os dados que se seguem resultam de actividades de reflexão musical implementadas em duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Escola EB1/JI de Corredoura e Escola EB1/JI da Praceta) e em três Jardins-de-Infância (Centro Infantil de S. Lourenço, Centro Social e Jardim Infantil de S. Cristóvão e Jardim de Infância do Centro Social Diocesano de Santo António), em Portalegre, abrangendo deste modo um universo de 110 crianças entre os 3 e os 11 anos de idade, distribuídas por seis grupos.

Grupo A – 21 crianças de 3-4 anos (80% com 3 anos de idade)

(sexo feminino – 9; sexo masculino – 12)

Grupo B – 20 crianças de 3-4 anos

(sexo feminino – 7; sexo masculino – 13)

Grupo C – 19 crianças de 4-6 anos

(sexo feminino – 11; sexo masculino – 8)

Grupo D – 18 crianças de 6-7 anos

(sexo feminino – 7; sexo masculino – 11)

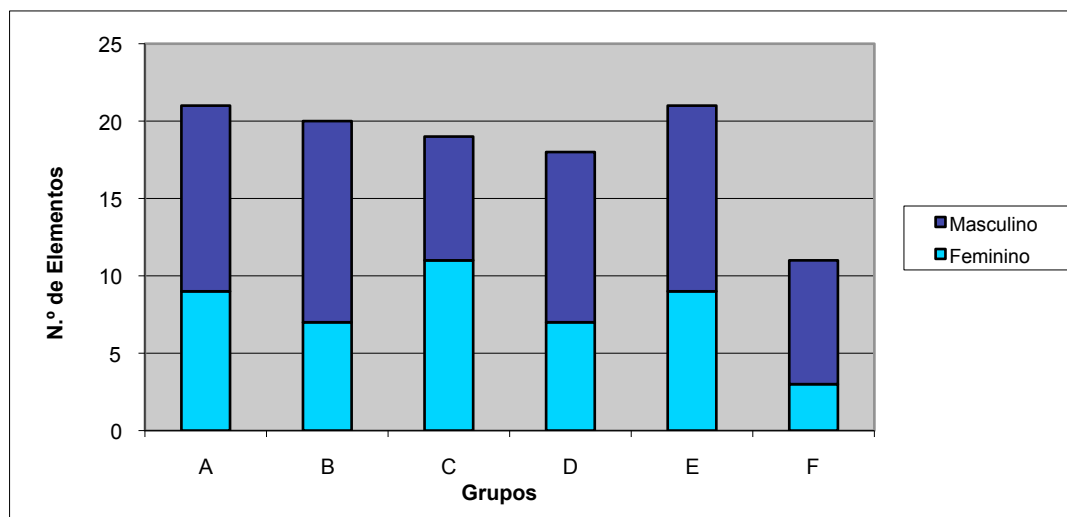
Grupo E – 21 crianças de 7-9 anos

(sexo feminino – 9; sexo masculino – 12)

Grupo F – 11 crianças de 10-11 anos

(sexo feminino – 3; sexo masculino – 8)

**Gráfico 20- Frequência de crianças por grupos e por sexo**



À excepção do Grupo C, todos os outros grupos têm uma predominância de elementos do sexo masculino (Gráfico 20). Não houve selecção criteriosa em termos de número de crianças por grupo e sexo uma vez que os grupos já se encontram formados desde o início do ano lectivo. Houve sim, a preocupação de poder abranger todas as idades, desde o primeiro ano do Jardim-de-Infância ao último ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para o trabalho reflexivo foram seleccionados e distribuídos 21 exemplos de música erudita, 18 exemplos do século XX e 3 exemplos do século XXI, compreendendo diversas correntes musicais incluindo música jazz<sup>39</sup> e música teatral. À excepção de “Golliwogg’s cake-walk”, *Children’s Corner* de Claude Debussy (Debussy, *Claude Debussy: Images 1&2; Children’s Corner*, 1990) e *Morte e Nascimento de uma Flor* de Paulo Maria Rodrigues da Silva (Rodrigues da Silva, *Morte e Nascimento de uma Flor*, 2005), todos os outros exemplos não foram pensados para crianças, as suas temáticas, na sua globalidade, são temáticas de guerra e morte dado a forte influência da Segunda Guerra Mundial a que muitos dos compositores do século XX estiveram sujeitos. Algumas das obras foram inclusive escritas nesse preciso período. As obras de arte que à priori rejeitamos para a educação musical da criança, devido a algum tipo de referência que todo o artista faz da vida real, política e social, terão algum sentido para as crianças? Que tipo de percepção, e entendimento fantasioso têm as crianças deste tipo de música com tendências composicionais tão diversificadas e com temas, por vezes, tão difíceis de tratar?

Objectivando-se um estudo comparativo entre as respostas, cada exemplo musical foi trabalhado por dois/três grupos, de acordo com a disponibilidade e aceitação dos educadores e professores das turmas. O Grupo F, também pelo facto de serem crianças mais velhas, foi o grupo que reflectiu sobre

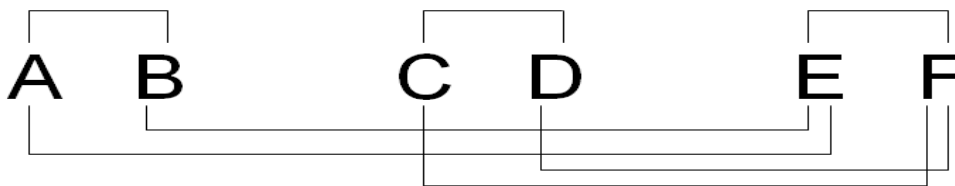
---

<sup>39</sup> Apesar da música *jazz* não ser entendida como *música séria* e na sua origem ser considerada música “popular”, a tendência composicional e de improvisação, face a contemporaneidade, funde-se com os estilos compositivos da “música erudita”. Encontramos, por exemplo, compositores como Gershwin e Bernstein que fazem a ponte entre o *jazz* e a *música sinfónica* ou ainda compositores da designada *música séria* que utilizam aspectos característicos do *jazz*: Hindemith, Poulenc, Weill, Copland, Lambert e Berg, entre outros (Kennedy, 1994). Consideramos, deste modo, o *jazz* contemporâneo, a música de filme e o teatro musical como parte da erudição musical.

mais exemplos, conseguindo desta forma “interagir”<sup>40</sup> com todos os outros grupos e inclusive com os adultos que responderam aos inquéritos. A razão fulcral prende-se com o facto de ser uma faixa etária que, futuramente, a investigação poderá incidir. De acordo com a faixa etária e com os níveis de ensino podemos agrupar e esquematizar da seguinte forma:

1. **A/B**= crianças mais novas, Educação de Infância
2. **C/D**= nível intermédio; C, crianças que no próximo ano lectivo farão parte do Ensino Básico; D, crianças que entraram recentemente no Ensino Básico (1.º ano)
3. **E/F**= crianças mais velhas, 2.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Todos s grupos interagem com os seus pares e com o grupo das crianças mais velhas (Esquema 1):



**Esquema 1**

As actividades de reflexão tiveram como base as teorias da estética musical: *teoria referencialista* (as crianças fizeram referência a elementos exteriores à música); *teoria expressionista* (expressaram sentimentos face à audição); e *teoria formalista* (embora em número reduzido, as crianças analisaram musicalmente alguns dos exemplos propostos). Objectivando-se o diálogo reflexivo com as crianças sobre o carácter dos exemplos auditivos, foram colocadas questões como: “O que te faz lembrar esta música? Porquê?; Se inventasses uma história para esta música como seria?; Que cor tem?

<sup>40</sup> Entendemos por “interacção” o facto de dois ou mais grupos responderem reflexivamente ao mesmo exemplo musical.

Porquê?; Pode ter cheiro? Que cheiro tem esta música? Porquê?; Gostas da música?” etc.

Ao longo da redacção do presente subcapítulo, vamos encontrar analogias entre as respostas estéticas das crianças e as respostas dos formandos que responderam ao inquérito (questão 4., Anexo II) - cujos dados foram tratados no capítulo precedente (subcapítulo 6.1.1) -, uma vez que foram propostos para análise alguns dos mesmos exemplos musicais.

Nenhum conhecimento prévio sobre os exemplos musicais foi facultado às crianças no seu trabalho auditivo. Enfatiza-se, deste modo, a liberdade do pensamento criativo da criança, dos sentimentos e das reflexões pessoais resultantes da experiência auditiva (Carlton, 1987).

Um dos exemplos propostos foi "**Nocturno**", uma das canções da **Serenata para Tenor, Trompa e Cordas, op. 31** (Britten, 1935-1950: *Música para Depois de uma Guerra*, 1997), obra composta em **1943** por **Benjamin Britten**<sup>41</sup>, um dos compositores modernos que mantém um certo conservadorismo nas suas composições. Nunca abandonou os princípios da tonalidade, contudo a originalidade mantém-se presente nas suas melodias fortemente expressivas de tonalidade ampliada. Com Benjamin Britten nasce, por conseguinte, uma linguagem musical específica ancorada na tradição inglesa (Bosseur e Bosseur, 1990). Sobre a obra em questão, Watkins (1988) menciona a escrita exuberante para trompa e voz, o sentido de harmonia refinado, consciente da potencialidade dos modos e do poder da politonalidade. Toda a obra resulta de poemas de autores ingleses sobre o tema da noite/entardecer, *Nocturno* foi escrito por Alfred Tennyson:

*The splendour falls on castle walls  
And snowy summits old in story:  
The long night shakes across the lakes,  
An the wild cataract leaps in glory.*

*Blow, bugle, blow, set the wild echoes flying.*

---

<sup>41</sup> Britten foi um entusiasta pela actividade musical infantil, inclusive compôs várias obras para crianças nomeadamente óperas, a título de exemplo: "Let's Make an Opera" e "The Little Sweep" em 1949 e "Noye's Fludde" em 1957.

*Bugle, blow; answer, echoes, answer, dying.*

*O hark, O hear, how thin and clear,  
And thinner, clearer, farther going!  
O sweet and far from cliff and scar  
The horns of Elfland faintly blowing!*

*Blow, let us hear the purple glens replying.  
Bugle, blow; answer, echoes, answer, dying.*

*O love, they die in yon rich sky,  
They faint on hill or field or river:  
Our echoes roll from soul to soul  
And grow for ever and for ever.*

*Blow, bugle, blow, set the wild echoes flying.  
And answer echoes, answer, dying.*

O poema musicado por Britten resulta numa obra de constante emoção e expressividade, repleta de trompas e clarins, de crescendos e diminuendos, inclusive na voz e nas cordas que apresentam uma forma ondulante. Consta ainda um motivo melódico descendente e em decrescendo sempre que surge a palavra *dying* “morrendo”. Não esqueçamos que a obra foi composta em plena guerra e o poema oferece-nos, entre outras imagens, uma imagem que poderia ser de batalha. O que têm as crianças a dizer sobre o “Nocturno” da *Serenata para Tenor, Trompa e Cordas op. 31*?

O exemplo musical em análise foi trabalhado no Grupo C e no Grupo D, os grupos intermédios. As crianças do Grupo C (4-6 anos de idade) fizeram referências a histórias de piratas como o *Pirata das Caraíbas*, *Capitão Gancho*, a guerra/luta de piratas, os canhões dos barcos do *Capitão Gancho* etc. De facto, o poema retrata a noite, a morte e, como referido anteriormente, transparece uma imagem que poderia ser de batalha. Não deixa de ser interessante também o facto de Tennyson escrever: “The long night shakes across the lakes, an the wild cataract leaps in glory” (a longa noite faz tremer os lagos e a cascata salta em luz gloriosa), e as cordas em determinados momentos surgirem com movimentos melódicos ondulantes, semelhante ao movimento das ondas do mar. Salientamos, novamente, que não houve qualquer tipo de indução por parte do adulto que liderou a actividade ou conhecimento prévio sobre a intenção do compositor nas

actividades de reflexão com as crianças. As cores mencionadas foram: o amarelo, que podemos associar ao brilho harmónico muito presente na tendência composicional de Britten; o branco que associamos à atmosfera resultante das palavras de Tennyson “O hark, O hear, how thin and clear, and thinner, clearer, farther going!” (Escutai, escutai quão ténue e claro, e mais ténue, mais claro, mais longe!); o azul, “a água do mar”, o lago, a cascata; o vermelho e o laranja a que podemos associar à energia do movimento das cordas com os crescendos e diminuendos; e o castanho, que contrasta com as outras cores quentes, uma vez que a obra é composta por crescendos e diminuendos. As crianças explicaram ainda que o castanho se devia à cor dos piratas e dos seus barcos. As crianças gostaram da música, sentindo ainda uma certa alegria na sua audição, recorde-se a movimentação das trompas e clarins e dos violentos e entrecortados motivos de duas notas nos violinos. Uma das crianças referiu ainda a Música da *Cinderela*, esta resposta não se aproxima da intenção composicional de Britten mas aproxima-se das respostas das crianças do Grupo D (6-7 anos de idade) que fizeram associações a um baile real, “uma princesa que dança com um príncipe”, “um senhor super gordo com um grande bigode que canta na ópera... e há também uma donzela”. Contudo, algumas crianças sentiram a música triste, foi referida a cor preta, além de cores mencionadas no Grupo C como o azul, o branco e o vermelho. As crianças do Grupo D (mais velhas, em termos comparativos), não aceitaram tão bem o exemplo musical como as crianças do Grupo C, nem todas gostaram. Interessante o facto de uma das crianças adoptar uma atitude *formalista* em relação à voz do tenor, referindo-a como uma “voz áspera”.

Outro exemplo auditivo proposto, e desta vez para o Grupo C e o Grupo F (10-11 anos de idade), foi a “**Sonata V**” de **Sonatas e Interlúdios para Piano Preparado** de **John Cage** (Cage, *Sonatas and Interludes for Prepared Piano*, 2006), composta entre **1946 e 1948**. A partir de 1937, Cage, desenvolve o seu interesse pela dança e percussão (Kennedy, 1994) e introduz a técnica do *piano preparado* em que as cordas foram preparadas de modo a produzirem sonoridades estranhas. Ao colocar peças metálicas, de plástico e de outros tipos de material entre as cordas e o martelo,



transformou o familiar piano num “exótico e timbricamente diversificado instrumento de percussão” (Watkins, 1988:559). A altura indeterminada dos ruídos introduzidos por Cage levou naturalmente a uma ênfase da estrutura rítmica nas suas obras musicais.

Cage, vanguardista por excelência, foi um dos pioneiros da *música aleatória* e de outras tendências composicionais, controversas na altura – “No meio de tantas polémicas em torno de suas ideias, disse uma vez a seus opositores: «Os senhores não precisam considerá-la música, caso essa expressão os choque!»” (Pahlen,

1993:466) – e ainda para alguns na actualidade, “prefiro um carro de bois a chiar do que ouvir a música de Cage”<sup>42</sup> (Azevedo, 1998:54).

Se considerarmos uma “querela pró e contra Cage”, as crianças que ouviram a “Sonata V” de *Sonatas e Interlúdios para Piano Preparado* (Grupo C e F) estão significativamente do lado dos aficionados. Todas as crianças expressaram um gosto pelo exemplo musical, ouviram-se comentários como “bonita”, “alegre” e “muito alegre”. Houve ainda uma associação muito grande por parte do Grupo C aos instrumentos musicais, muitas das referências que as crianças fizeram remetem para o som dos instrumentos e para histórias cujas personagens são instrumentos, facto interessante tratando-se do piano preparado com uma diversidade tímbrica notória. A expressividade e criatividade das crianças conduziu ainda a referências bem distintas como: *Capuchinho Vermelho*, história do *Gato das Botas*, uma bola a saltitar e a rebolar, som das gaivotas e o sol. Quando questionado às crianças sobre a cor que a música tem, surgiram também diversas respostas como: amarelo, rosa, vermelho, verde e cereja. Em relação ao cheiro da música, uma das crianças referiu o cheiro a “fumo dos carros”. Interessante o facto de, à priori, ser um cheiro não muito agradável e essa mesma criança gostar do exemplo musical. Isto leva-nos à conclusão que a percepção estética da criança em termos de gosto é independente àquilo que ela considera como agradável. Considerando as teorias estéticas, deixamos de lado “o belo clássico” e os

---

<sup>42</sup> Frase proferida por Fernando Corrêa de Oliveira (compositor erudito do panorama actual português), numa entrevista levado a cabo, já no final do século XX, pelo compositor Sérgio Azevedo aquando da realização de um estudo sobre a música do século XX em Portugal.

seus princípios inalteráveis e entramos num outro tipo de beleza, próxima da autenticidade e intencionalidade (ver enquadramento teórico, *O Belo Musical e a Música do Século XX*). As referências que as crianças do Grupo F (crianças mais velhas) fizeram, vão ao encontro da dança (um dos interesses de John Cage) e de algum exotismo resultante dos timbres e dos sons percutidos pelo piano preparado, por exemplo, as crianças sentiram semelhanças com a *música africana*, o *samba*, a dança do *hula* e fizeram referências a feitiços e danças de feiticeiras. Uma das crianças fez referência a “alguém que dança descoordenadamente”, outra referiu inclusive um gago, sentindo deste modo um discurso musical não muito fluido e métrico. As cores expressas foram o laranja, tida como uma cor enérgica, o verde alface a que a criança relacionou com a alegria, o roxo justificado como sendo a cor associada às poções das bruxas, o castanho e o preto, que remetem para a música africana, para os tambores e para os sons secos e percussivos.

“Sonata V” de *Sonatas e Interlúdios para Piano Preparado* foi também aplicado na questão aberta dos inquiridos (a 4.<sup>a</sup> questão, sobre a percepção musical do adulto face à música erudita contemporânea) onde os inquiridos, os formandos dos cursos de Animação Sociocultural (ASC) e Educação Básica (EB), teriam de caracterizar esteticamente 10 exemplos musicais em termos de análise formal e/ou fazer referências exteriores à música através de imagens e sentimentos. Podemos deste modo, fazer algumas analogias entre as respostas das crianças e as respostas do adulto. Verificámos que a expressão mais utilizada pelas crianças do Grupo F foi a dança - nomeadamente a “dança africana” -, também, 26 dos formandos referiram a dança e o movimento corporal, 22 inquiridos fizeram inclusive referência à música africana e 10 inquiridos referiram tambores e *djembés*. O *batuque*, resposta ainda presente nos inquiridos, corresponde ao *samba*, uma das respostas das crianças. Também uma criança do Grupo C respondeu o sol, igualmente o conceito surge numa das respostas de um inquirido de Educação Básica, e outro ainda referiu uma imagem de calor a que podemos associar também ao sol e ao tempo quente. Cores quentes foi uma das respostas dadas pelos inquiridos, nomeadamente amarelo, vermelho e laranja, cores também expressas pelas crianças. Ainda encontramos em

comum o castanho e o preto. No *brainstorming*, um dos inquiridos do curso de ASC referiu “magia”, também as crianças referiram imagens de feitiços e feiticeiros. Alegre foi um dos sentimentos que comumente surgiu na reflexão com as crianças e no inquérito aos adultos. O ritmo irregular que os formandos sentiram na análise musical associa-se à dança descoordenada e ao gago (resposta das crianças). Encontramos ainda na análise formal 17 inquiridos que referiram a diversidade sonora/exploração instrumental que converge, sem dúvida alguma, com a referência aos instrumentos e histórias de instrumentos do Grupo C. Encontramos, deste modo, segundo a visão *expressionista referencialista*, várias analogias entre a percepção musical da criança e do adulto.

“**March and Reprise**”, 5.º e último andamento do **Concerto Grosso**, escrito em 1950 por **Vaughan Williams** (Williams, *Vaughan Williams: Greensleeves, Tallis Fantasia, The Lark Ascending*, 1991), foi outro exemplo proposto para os Grupos C e F. Contrastando com a tendência vanguardista de John Cage, Williams é catalogado como um compositor “tradicional”. Fortemente influenciado pelo *nacionalismo*, iniciou um trabalho de recolha de música popular inglesa em 1902 (Kennedy, 1994) e aplicou, nas suas composições, melodias, ritmos e harmonias modais típicas da canção popular. Sofreu ainda influências de compositores ingleses do século XVI, dos impressionistas franceses, Debussy e Ravel e de compositores barrocos como Bach e Händel (Grout e Palisca, 1988; Kennedy, 1994). Considerado um compositor individual, defendia que um compositor deve “fazer da sua arte a expressão da vida de toda a comunidade” (Kennedy, 1994:754).

Apesar de conter uma ambiência sonora altamente diferente do exemplo anterior - “Sonata V” de *Sonatas e Interlúdios para Piano Preparado* de John Cage -, as crianças do Grupo C, provavelmente por ser uma obra para orquestra de cordas, sentiram-se também motivadas para criar uma história sobre instrumentos e notas musicais, incluindo ainda a imagem da *Bela Adormecida*. O Grupo F (crianças mais velhas) por sua vez, fez referências a músicas de filme, três mosqueteiros a andar nos seus cavalos, *Indiana Jones* e violinos a tocar. Os sentimentos expressos foram liberdade, alegria,

tranquilidade e acção – “por um lado é calma mas por outro consigo sentir acção”. Suavidade também foi um dos sentimentos expressos pelas crianças do Grupo C. Foram referidos ainda pelo Grupo F cheiros campestres, nomeadamente cheiro a rosas e malmequeres. Em relação às referências sobre as cores, encontramos em comum o azul e o amarelo. O Grupo F referiu ainda o castanho e o dourado, associação que as crianças fizeram aos instrumentos de madeira e sopro de metal. Concluindo, contrariamente aos exemplos anteriores, não encontramos relações muito concretas em termos de respostas estéticas, nomeadamente no que concerne a uma visão *referencialista*. Destacamos, no entanto, a associação entre as ambiências de tranquilidade/suavidade (aproximação ao *expressionismo* - como teoria estética) e a menção aos instrumentos. Ambos os grupos também manifestaram ser um exemplo do seu agrado.

Para a reflexão musical com os Grupos B (3-4 anos de idade) e E (7-9 anos de idade) foram propostas três obras de compositores neoclássicos: os *Andamentos Sinfónicos*, **Pacific 231** (Honneger, *Honneger: Symphonies 1-5, Pacific 231, Rugby*, 2006a) (exemplo também aplicado nos inquéritos e na actividade de reflexão com o Grupo F, com o objectivo de estabelecer algum tipo de relação na percepção musical da obra) e **Rugby** (Honneger, *Honneger: Symphonies 1-5, Pacific 231, Rugby*, 2006b) de **Arthur Honegger**; e o último andamento do *Concerto Campestre para Cravo e Orquestra* de Francis Poulenc (Poulenc, *Paris, Anos Vinte*, 1998), que abordaremos adiante. Ambos fizeram parte do *Les Six*, nome dado pelo crítico de música francês Henri Collet ao grupo de seis compositores “parisienses”: Auric, Milhaud, Durey, Tailleferre, Honegger e Poulenc, que inspirados nas obras de Satie e Cocteau, ficaram conhecidos pelas suas ideias avançadas (Kennedy, 1994; Lopes-Graça, 1992; Pahlen, 1993).

Arthur Honegger “distinguiu-se pela sua música dinâmica e gráfica, caracterizada pelas melodias de pequeno fôlego, pelos fortes ritmos *ostinato*, pelas cores audaciosas e pelas harmonias dissonantes” (Grout e Palisca, 1988:712). Honegger é dos compositores “livremente tonal”, considerado por muitos como um dos melhores compositores neoclássicos dos anos vinte do

século XX, teve como modelo Johann Sebastian Bach. Ao contrário dos seus comparsas que fascinados pelo *jazz*, pela música de circo e de cabaré se misturavam com os feirantes e com os cidadãos em geral – encontros reflectidos nas suas obras musicais – Honegger não se interessava pelas fusões entre a música sinfónica e a música popular. Adere, contudo, a uma tendência estética da época, o fascínio pelas máquinas e pelas experiências quotidianas. Além da intenção de retratar a locomotiva *Pacific 231* (o fascínio pelas máquinas) e o *rugby* (o fanatismo das massas pelo desporto), ambos os *movimentos sinfónicos* são dois exemplos que revelam muito bem a relação entre movimento, força, ritmo e dinamismo. *Pacific 231* e *Rugby* podem não ter sido directamente inspirados pelos *futuristas* mas reforçam a ideia da dinâmica da máquina, o movimento, a velocidade e o desporto (Watkins, 1988).

***Pacific 231*** de **1923** (Honneger, *Honneger: Symphonies 1-5, Pacific 231, Rugby*, 2006a), pretende captar a dinâmica da locomotiva através de um trabalho rítmico de “aceleração” e “abrandamento”. *Pacific 231* é por assim dizer um símbolo de uma época, “de uma geração sensibilizada pelas novas tecnologias que parecem encontrar nessa música a sua expressão artística por excelência” (Pahlen, 1993:426). Este *andamento sinfónico*, com a pretensão por parte do compositor de, “não imitar o som, mas sim traduzir em música a impressão visual e física de uma locomotiva em andamento” (Grout e Palisca, 1988:712), foi considerado, no ano da sua criação, como um excelente exemplo de música programática moderna.

Das várias respostas resultantes da análise desta obra, é-nos possível fazer desde já uma analogia entre a intenção representativa do comboio e a resposta praticamente unânime do grupo B, cuja imagem referencial foi a imagem dos “carros”, ou seja há aqui uma ligação ao meio de transporte e ao conceito de velocidade. Também um dos inquiridos de EB referiu a imagem de uma mota em aceleração. Mais próximo estiveram dois formandos de ASC com a referência ao comboio “locomotiva a vapor” e ao som da máquina industrial. O conceito “acção” também surge na reflexão musical com as crianças do Grupo F e nas respostas ao inquérito (3 inquiridos de EB).

Associado à acção, a imagem de perseguição também foi revelada no Grupo F e em 9 respostas dos formandos (5 inquiridos de ASC e 4 inquiridos de EB), assim como a imagem de fuga no Grupo E e F. Surgiram expressões como: “a primeira parte parecia que eram os animais todos a fugir”, no Grupo E; e “animais a fugirem da tempestade”, no Grupo F. Fuga também foi um termo que surgiu nos inquéritos, em 4 respostas dos formandos de EB. Dos 4 inquiridos, 1 referiu ser muito relevante para crianças, 2 referiram ser relevante e um inquirido não respondeu. Um inquirido sugeriu ainda ser um bom exemplo musical para “mostrar às crianças uma situação de perseguição e perigo”. O conceito tempestade, como anteriormente referido, surge no Grupo F e também nas respostas dos formandos (4 inquiridos de ASC e 1 inquirido de EB), tendo 4 inquiridos assinalado ser uma obra relevante para a educação musical das crianças.

Segundo Watkins (1988) a obra em análise que serviu de modelo para a *musique de machines* (música futurista) dos anos 20 do século XX, foi posteriormente transformada num movimento de expressão de máquinas de guerra. Interessante o facto de uma criança do Grupo E afirmar que “a segunda parte parecia uma bomba a explodir”. O preto foi das cores mais votadas pelas crianças, a que podemos sem qualquer receio associar à sonoridade forte presente em *Pacific 231* e à cor do carvão, inclusive da própria locomotiva. Cor essa, que juntamente com outras cores escuras surgem em número também significativo nas respostas do adulto.

**Rugby**, escrita cinco anos depois, em **1928** (Honneger, *Honneger: Symphonies 1-5, Pacific 231, Rugby*, 2006b), é uma das obras mais rítmicas do seu repertório, composta para orquestra sem percussão, conta no entanto com contínuas acentuações dos metais e um contraponto polirrítmico altamente sofisticado. O que dizem as crianças sobre este exemplo musical? O Grupo B (crianças mais novas) referiu a imagem do *Peter Pan* e criou uma história à volta do menino que voa rápido e veloz. Encontramos aqui alguma semelhança com os jogadores de *rugby* que têm de ser, não apenas fortes mas altamente rápidos e velozes com o objectivo de fazer um ensaio, isto é, levar a bola para o final do campo do adversário. Interessante também o

facto de as crianças do Grupo E referirem, e neste caso em termos *formalistas*, a variação rítmica. Contudo, as crianças não foram unânimes nas suas respostas no que concerne aos sentimentos. Para algumas crianças *Rugby* é uma música alegre, enquanto que para a maioria é uma música triste. Tais disparidades, cremos, advêm do contraste de andamentos - reflexo dos contrastes do romantismo pleno -, uma vez que Honegger é acima de tudo um neo-romântico. As crianças do Grupo E referiram ainda a imagem de uma trovoadas e da guerra, “a primeira parte faz lembrar a guerra”. Temos aqui, desta forma, também uma relação entre a força e o dinamismo que o compositor pretende retratar e que está bem presente num jogo de *rugby*, a força e a luta entre os seus jogadores. A cor associada à música para o Grupo B foi o verde com cheiro a piratas, tudo isto advém da história do *Peter Pan*. As crianças do Grupo E não fizeram qualquer referência à cor.

Também de 1928, o ***Concerto Campestre para Cravo e Orquestra*** de **Francis Poulenc** (Poulenc, *Paris, Anos Vinte*, 1998) é uma obra neoclássica na linha de Rameau e Scarlatti (Grout e Palisca, 1988), com uma base forte em Stravinsky e com um ligeiro tempero de Satie (Watkins, 1988). Eclético na sua essência, mas ao mesmo tempo de estilo muito pessoal, a sua escrita resulta de melodias diatónicas adornadas de dissonâncias do século XX (Kennedy, 1994). Segundo Pahlen, Poulenc era um parisiense típico, “mestre das pequenas formas, compositor espirituoso, capaz das mais brilhantes paródias, nas quais deixava entrever a profundidade de sentimentos” (1993:430). Na tentativa de definir a sua personalidade, um dos biógrafos referiu-o como tendo um pouco de “menino travesso” e um pouco de “monge” (Pahlen, 1993). Poulenc foi um dos membros mais jovens do *Les Six*.

Para a reflexão musical com as crianças foi aplicado o último andamento, *III Finale*. Como referido anteriormente, este exemplo foi trabalhado com os Grupos B e E. Objectivando-se uma comparação das respostas, o mesmo exemplo foi também aplicado nos inquiridos aos formandos e no Grupo das crianças mais velhas (Grupo F). Comummente todos os grupos fizeram referências à dança e ao movimento. O Grupo A (crianças mais novas)

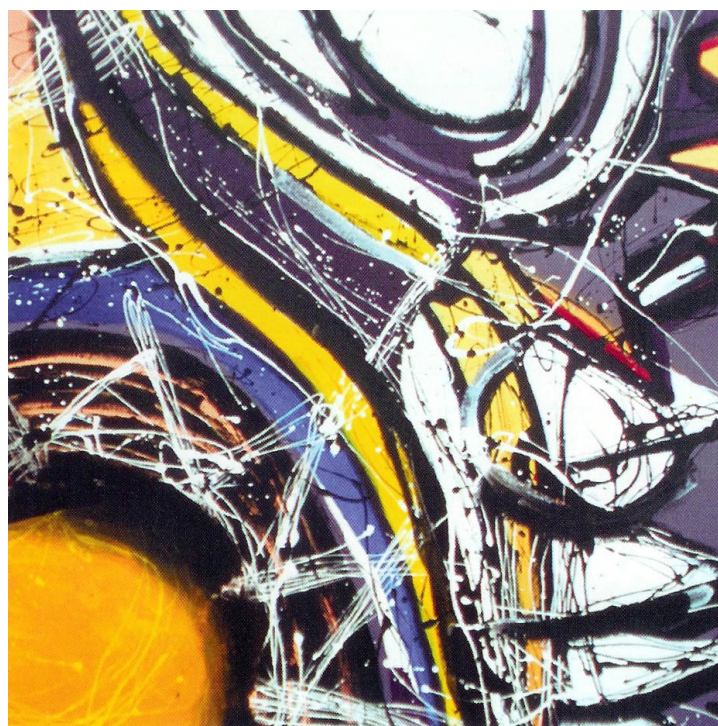
visualizou bailarinas; no grupo F houve referências não só ao conceito de dança generalizado mas especificamente a um “baile no tempo dos reis”, associação provável à sonoridade do cravo que segue um rumo de carácter *Rococó*; e o Grupo E, que tomou uma atitude mais *formalista*, referiu a rapidez do andamento usando expressões como “música rápida e muito alegre” a que uma criança associou à imagem de uma pessoa a correr, analogia essa também presente em quatro respostas dos formandos (3 inquiridos de ASC e 1 inquirido de EB). Também os inquiridos referiram a dança, baile e bailarinos (20 inquiridos de EB e 8 inquiridos de ASC). Três dos inquiridos (2 inquiridos de ASC e 1 inquirido de EB) referiram ainda o conceito de *folclore*, resposta também dada por uma criança do Grupo F. Não deixa de ser interessante esta resposta, devido à introdução de um ritmo de *música tradicional eslava* que o compositor sobrepôs à caracterização *Rococó* do cravo. Por sua vez, o folclore arrasta consigo a imagem do campo e de música campestre, relação directa com o título da obra, *Concert Champêtre*. Festa também foi um conceito assinalado tanto pelo adulto (4 inquiridos de EB e 3 inquiridos de ASC) como pelas crianças do Grupo F. Retomando o “baile no tempo dos reis”, imagem referida pelo Grupo F, os formandos também fizeram alusão a conceitos como nobreza (1 inquirido de ASC e 1 inquirido de EB) e realeza (4 inquiridos de EB). Orquestra/concerto foram conceitos comuns entre as respostas das crianças do Grupo F e as respostas dos formandos (3 inquiridos de EB e 2 inquiridos de ASC), assim como a referência a cores alegres e aos conceitos de alegria e diversão, estes últimos referidos por 24 inquiridos (16 inquiridos de EB e 8 inquiridos de ASC). As crianças gostaram bastante do exemplo em análise.

Bem distinto de todos os exemplos musicais até agora apresentados, **“Deambulações 4”**, *Solo Pictórico* de **Carlos Barretto** (Barretto, *Solo Pictórico*, 2002), é um exemplo notório do jazz contemporâneo, escrito e improvisado para contrabaixo, de **2002**. *Solo Pictórico* é uma interpretação sonora de vários quadros pintados pelo próprio jazzista português (Figura 1), um solo absoluto de contrabaixo que explora ao máximo as potencialidades tímbricas do instrumento, recorrendo ao uso do arco, ao “pizzicato” e a efeitos electrónicos, criando deste modo, sonoridades não expectantes de



um contrabaixo. Barretto especializou-se em música erudita, concluiu o curso do Conservatório Nacional de Música de Lisboa, estudou em Viena de Áustria com Ludwig Streicher e a partir de 1984, já em Paris, decide dedicar a sua carreira profissional à música improvisada. Hoje em dia, Barretto intitula-se como um improvisador, não obstante a sua formação erudita transparece nas suas obras musicais.

Em “Deambulações 4” encontramos uma forte base rítmica e uma improvisação livre em torno de um motivo melódico, improvisação essa que nunca perde o seu “centro gravitacional”. Sem dúvida que o termo “deambulação” é o que melhor define este exemplo musical, parte de uma obra mais complexa que inclui outros temas, também designados por *Deambulações*.



**Figura 1 - Imagem interpretada em *Deambulações 4* (técnica mista sobre tela)<sup>43</sup>  
(Fonte: Barretto, *Solo Pictórico*, 2002)**

---

<sup>43</sup> Autorizada a reprodução da imagem pelo autor.

“Deambulações 4” foi um dos exemplos musicais propostos aos Grupos A e B, ambos os grupos com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. As crianças gostaram muito do exemplo musical e fizeram referências ao *Homem-Aranha* e a uma corrida de um cavaleiro à procura da sua princesa que tinha sido raptada pelos “maus”. Encontramos aqui algumas relações simbólicas entre o aspecto compositivo e as imagens referidas pelas crianças mais novas: o vaguear constante de “telhado em telhado” do *Homem-Aranha*; a corrida do cavalo análoga a uma base rítmica forte; e a “procura” que representa muito bem a deambulação. Não deixa de ser interessante a percepção estética da criança, aquilo que não consegue dizer em termos de análise formal (*atitude formalista*) di-lo muito bem através de referências exteriores à música (*atitude expressionista referencialista*).

Também para os Grupos A e B (crianças mais novas) foi proposto um trabalho de reflexão sobre “**O Deus do Mal e a Dança dos Espíritos Negros**” (Prokofiev, 1913-1914: *O Ruído e o Furor*, 1997a) e “**A Noite**” da *Suite Cítica op. 20* (Prokofiev, 1913-1914: *O Ruído e o Furor*, 1997b) obra escrita em 1914 por **Sergei Prokofiev**. Prokofiev, com apenas 9 anos de idade escreveu a sua primeira ópera e ao longo da sua vida escreveu várias obras intituladas para crianças, entre elas, o conto sinfónico *Pedro e o Lobo* de 1936 e o bailado *Cinderela*, de 1940/44. O estilo musical de Prokofiev resulta da junção das “duas correntes da sua personalidade – o modernista duro e austero e o tradicionalista lírico” (Kennedy, 1994:564). Considerado ainda como um nacionalista, a *Suite Cítica*, também designada por *Ala e Lolly* (Pahlen, 1993), é um exemplo representativo de uma primeira fase nacionalista da sua obra (Grout e Palisca, 1988). É uma composição com aglomerados de massas sonoras, delírios mitológicos e ritmo alucinante (Pahlen, 1993), contudo, não é um compositor que tenha fugido à tonalidade como muitos dos seus contemporâneos. O compositor russo teve que se sujeitar às determinações do partido dominante que não permitia uma quebra da tonalidade, inclusive de um livre tratamento da “harmonia”, em prol da compreensibilidade musical para as grandes massas (Pahlen, 1993). Não obstante, em 1948, numa carta dirigida a Tikhon Khrennikov, secretário da União dos Compositores, o compositor afirma: “Nunca pus em causa a

importância da melodia. Amo a melodia, considero-a o elemento mais importante da música” (Grout e Palisca, 1988:705).

Em relação ao andamento “**O Deus do Mal e a Dança dos Espíritos**” (Prokofiev, 1913-1914: *O Ruído e o Furor*, 1997a), as crianças relacionaram a música com bandas sonoras de filmes infantis. Como resposta praticamente unânime, surge o *Bambi*, associação que se deve ao carácter veloz do exemplo musical com um ritmo marcante, frenético e sólido na sua estrutura. Parece-nos não haver a intenção de uma riqueza rítmica, expressa como por exemplo na *Sagração da Primavera* de Stravinsky, mas a procura de uma força bruta. Sem dúvida que estamos perante um exemplo musical marcadamente rítmico (principalmente no seu início com um compasso quaternário composto) e rápido. As crianças do Grupo A referiram ainda uma luta entre os “bons” e os “maus”. Agreste, veloz e dinâmico são conceitos que retratam muito bem a presente dança da *Suite Cítica*. As crianças sentiram ser alegre devido à dinâmica (*forte*) e ao andamento rápido. Retomando a ideia do *Bambi*, interessante o facto de ser apresentado na colecção sobre História da Música da *Deutsche Gramophon*, como ilustração a esta dança, uma imagem de um quadro pintado pelo próprio Prokofiev com alces e veados. Relembro que não foi facultado às crianças qualquer tipo de conhecimento prévio, verbal ou visual. Não deixa de ser interessante que, ingenuamente, a criança possa analisar e perceptir a obra artística indo ao encontro da emoção ou de algo que está para além dos sentidos, espiritualmente falando, que se constrói no íntimo do compositor. Ou seja, hipoteticamente, diríamos que a sua pureza e a capacidade de abrir-se ao objecto estético permite um determinado entendimento, extrínseco ao conhecimento intelectual ou empírico.

Com um ambiente altamente contrastante, a dança “**A Noite**” (Prokofiev, 1913-1914: *O Ruído e o Furor*, 1997b) inicia em pianíssimo, um murmúrio dos instrumentos de cordas como que descrevendo algo desértico, um vazio. Progressivamente, vão-se juntando outros instrumentos que mantêm uma atmosfera ausente, fria e cristalina nos primeiros minutos da obra. Para o trabalho auditivo e reflexivo com as crianças foram aplicados apenas os três

primeiros minutos. Algumas crianças sentiram ser uma música triste, outras sentiram calma e leveza, que associamos sem dúvida à “calma da noite”. Houve, neste exemplo, um trabalho mais em termos de análise musical, a calma associada ao andamento lento e à dinâmica (*pianíssimo e piano*). Não houve referências ao cheiro da música, e a cor que surgiu para representar este exemplo musical foi o branco (Grupo B). Apesar de ser uma cor neutra - a soma de todas as cores - podemos ainda associar o branco ao gelo, à neve e por conseguinte à atmosfera cristalina, repleta de cores frias que Prokofiev parece representar nesta dança, nomeadamente no seu início.

***Atmosphères***, obra para grande orquestra, escrita em **1961**, por **György Ligeti** (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002), foi trabalhada na actividade de reflexão musical com o Grupo F (crianças mais velhas). A fim de podermos fazer um estudo comparativo e perceber de algum modo o processo de interacção no que concerne à percepção musical da criança e do adulto, este exemplo foi também inserido no inquérito (Anexo II), 4.<sup>a</sup> questão (sobre a relevância da obra na educação musical da criança e a percepção que cada um tem sobre a mesma). O compositor húngaro iniciou o seu trabalho na música electrónica, mas a partir de 1958 passou a escrever apenas para execução ao vivo. Obras orquestrais como *Atmosphères* transformam Ligeti num dos compositores mais originais e pessoais da época. Apesar da evolução da sua obra, muitos consideram que o compositor nunca esqueceu o papel comunicativo da música, conservando sempre uma particular atenção à cor e ao timbre. Em relação à escrita para orquestra, podemos generalizar de algum modo como uma escrita texturada, densa (mas não pesada) e calculada com precisão (Kennedy, 1994). As texturas densas, técnica que lhe permite preservar a autonomia de cada linha (Bosseur e Bosseur, 1990), originou um novo estilo polifónico a que o próprio compositor denominou por “micropolifónico”. Acerca da música de Ligeti, Pahlen acrescenta: “incide directamente sobre os sentidos, possui sons fascinantes que actuam como refacções de luz de um quadro impressionista, é de uma densidade atmosférica extrema” (Pahlen, 1993:470). Para Ligeti, “a composição não consiste na aplicação das normas harmónicas ou melódicas transmitidas pela história, nem na adopção de um estilo musical, mas sim no

deixar a matéria sonora decidir a sua própria forma de expressão” (Bosseur e Bosseur, 1990:119).

*Atmosphères* é, num sentido analítico, uma música de timbres, resultante de uma obra de um único andamento mas constituído por 21 partes, cada uma correspondendo a uma “cor particular” (Rozemblum, in Elias, 1997b). Segundo Bosseur e Bosseur (1990), cada instrumento tem uma identidade própria, há como que uma individualização de cada instrumentista, em prol da alternativa clássica *solí-tutti*. Poderíamos aplicar conceitos como “continuidade”, “fluidez” e “forma ininterrupta”. Sobre este exemplo musical, as crianças manifestaram sentimentos ligados a imagens drásticas, referiram a tragédia das Torres Gémeas em Nova Iorque (atentado do 11 de Setembro), a guerra do Irão e do Iraque, outros de forma mais infantilizada referiram imagens como o rato e a ratoeira ou o escaravelho que cai na sanita ou ainda “alguém que se esconde e vai assustar outro”. Não é certamente um exemplo musical que suscite “bem-estar” e que mantenha o ouvinte passivo, muito menos vai ao encontro do conceito clássico do Belo, contudo, as crianças de uma forma global gostaram da música por “ser diferente”, justificação unânime. Uma criança acrescenta que “provoca sentimentos diferentes, que não sentimos no dia-a-dia”. Uma outra criança refere inclusive: “muito estranho!”. Não deixa de ser interessante toda esta estranheza que as crianças sentiram aliada às imagens drásticas que referiram e a um gosto generalizado. Tudo isto leva-nos a hipotetizar que há uma vontade, fruto da contemporaneidade, de “receber” a novidade e romper com o convencional, isto é, abrir-se um pouco ao que é novo (a razão de ser da arte), apesar da sonoridade estranha e inquietante. Atendendo ao efeito emocional que a música pode provocar no ouvinte, foi questionado às crianças se sentiram medo ao ouvir o exemplo musical, ao qual as crianças responderam prontamente “não!”, “faz lembrar imagens drásticas mas não senti medo”. Parece-nos encontrar aqui uma barreira entre a expressão sentida e a emoção que pode ser vivida. Salientamos, perante esta afirmação, um encontro com a doutrina de Susan Langer que refuta qualquer interpretação da música como estímulo emotivo, contudo, detentora de

significado e resultante numa “expressão lógica” das emoções (Fubini, 1992; Langer, 1971).

Contrariamente, nem todos os formandos receberam bem *Atmosphères* de Ligeti, 14 inquiridos, num universo de 62, referiram não gostar do exemplo musical, contudo, entre esses 14, um formando de EB assinalou como sendo um exemplo relevante para a educação musical da criança. Parece-nos que este rejeitar dos formandos em relação ao exemplo musical em análise prende-se com o facto de ser uma sonoridade estranha e conseqüentemente de difícil análise: “Não gosto, nem consigo dizer que instrumento está a ser utilizado”. Esta afirmação evidencia o problema exposto na introdução e a necessidade de incluir, nos Programas das Unidades Curriculares, conteúdos que permitam conhecer e valorizar “outras” sonoridades.

Entre as imagens referidas pelos adultos surge também cenários de guerra e outras expressões como infinito, disco riscado, escuridão, etc. Dois inquiridos fizeram referência a um helicóptero e outro a um avião no céu, tal facto dever-se-á ao carácter fluente e de contínuo sonoro da obra em questão. Uma das imagens de um inquirido de EB foi: “Helicóptero muito distante que não sei se vai aproximar-se, mas que de repente entra-se noutra imagem e ele está mesmo em cima da nossa cabeça”. Podemos encontrar algum tipo de relação entre o atentado às Torres Gémeas e esta ideia?

Um inquirido de ASC também referiu “tragédia” acrescentando, contudo, ser um exemplo musical relevante para a educação musical da criança. Apesar da atmosfera sombria e inquietante, referida pelos inquiridos na sua *visão expressionista referencialista*, 22,5% dos formandos consideram o exemplo adequado à educação musical da criança. As cores assinaladas pelos inquiridos foram cores escuras e frias, as crianças foram mais além referindo outras cores como o vermelho e o branco. Parece-nos neste sentido, que a criança se aproxima um pouco mais da intenção compositiva, devido ao trabalho tímbrico que a obra apresenta, que parte de um *cluster* que se transforma lentamente, alterando progressivamente a sua cor. Contudo, este exemplo também não foi ouvido na íntegra, quer no questionário ou quer no trabalho reflexivo com as crianças.

Outros exemplos, também da era do *experimentalismo*, foram trabalhados na actividade de reflexão musical com o Grupo F e aplicados na questão aberta do inquérito aos formandos. **Variations (Em Memória de Aldous Huxley) (1963-64)** de **Igor Stravinsky** (Stravinsky, *Stravinsky The Flood*, 2007) e **Contrappunto Dialettico alla Mente (1968)** de **Luigi Nono** (Nono, *Luigi Nono: Como Una Ola de Fuerza y Luz... Soferte onde Serene... Contrappunto Dialettico alla Mente*, 1998).

Stravinsky é um compositor que passa por diversas tendências composicionais, não obstante, o ritmo (nas suas diversas formas, da mais simples à mais complexa) é o elemento essencial de toda a sua obra. **Variations** (Stravinsky, *Stravinsky The Flood*, 2007) insere-se plenamente no seu período *serialista*. A partir de uma série, o compositor joga e varia um material sempre semelhante (material rítmico ou interválico), isto é, construiu aquilo a que o próprio Stravinsky designou por “móviles musicais” (Bosseur e Bosseur, 1990). Contrariamente aos expressionistas, Stravinsky adopta uma atitude altamente *objectivista* (Vieira de Carvalho, 2007), renegando qualquer tipo de expressão ou sentimento que a música possa conter. O compositor defende uma profunda educação voltada para a arte, inclusive na educação da criança, longe de qualquer tipo de atitude *referencialista*. Sobre a posição de Stravinsky, Pahlen escreve: “Dever-se-ia, então, ensinar a conhecer a beleza de uma melodia, em vez de, ao ouvi-la, induzir a imaginar algo como o voo de uma cotovia no céu azul” (1993:452). Sem dúvida, que Stravinsky é um acérrimo defensor da teoria *formalista*.

“Parecem músicos a experimentar os instrumentos!”. Que diria Stravinsky perante este comentário de uma criança do Grupo F ao ouvir *Variations*? Apesar da atitude *referencialista* da criança, parece-nos que a intenção e a posição estética do compositor, sobre uma música isenta de qualquer expressão, sentimento, estado de alma ou qualquer outra coisa, foi verdadeiramente perceptida nesta imagem que a criança provocou. Uma experimentação sonora/instrumental sem qualquer tipo de significação, o som *per se*. Outra criança refere: “panelas quentes numa cozinha”. É indubitável a imaginação e criatividade das crianças, no entanto, possíveis de

análise. As notas breves e os amplos e contundentes saltos, típicos da *música serial*, associam-se neste sentido, ao gesto também contundente e rápido do retirar da mão perante uma superfície escaldante. À semelhança do exemplo anterior, as crianças expressaram um gosto musical: “gostei porque é mexida e tem sons graves”; “gostei porque é assim...calma e depois PUUUM, PUUUM”.

Outra das imagens sugeridas por algumas crianças foi a imagem de uma perseguição, inclusive uma criança referiu “um leão a perseguir um dragão”. Curiosamente, algumas das percepções estéticas dos formandos, em termos *expressionista referencialista*, também apontam nesse sentido. 6 dos inquiridos (4 formandos de EB e 2 formandos de ASC) sugeriram a imagem de “Tom e Jerry”, que associamos à perseguição constante entre o gato e o rato e outros 7 inquiridos referiram o conceito de “perseguição”, à semelhança das imagens fantasiosas das crianças. Apesar de não ser um número significativo, 20,9% dos inquiridos indicaram a mesma imagem para caracterizar o exemplo musical em análise. Consideramos, por conseguinte, pontos análogos entre a percepção estética da criança e a percepção estética do adulto.

De igual modo, encontramos relações no entendimento e na percepção estética das crianças do Grupo F e dos formandos na obra de música electrónica ***Contrappunto Dialettico alla Mente***, de Luigi Nono (Nono, *Luigi Nono: Como Una Ola de Fuerza y Luz... Soferte onde Serene... Contrappunto Dialettico alla Mente*, 1998).

“Em Nono sonho um silêncio que possa ser divino, calmo; um silêncio expressivo e terno, quase amoroso; um silêncio espiritual. Mas nada disto é meu, é tudo exterior a mim. Sensações que me ajudam a ter as minhas próprias sensações, a ter o meu próprio universo sensorial. Daqui, em conclusão, partem em viagem todas as coisas que chegam por fim ao meu mundo musical, à finalização que é a minha música...” (Nuno Corte Real, in Azevedo, 1998:524)

Outro compositor da actualidade, Ricardo Ribeiro, nascido no mesmo ano que Corte Real, em 1971, refere-se também à música de Luigi Nono como um “pungente «silêncio»” (Azevedo, 1998). Não deixa de ser interessante esta ideia, em especial se nos detivermos na audição de *Contrappunto*



*Dialettico alla Mente* cuja sonoridade resulta de procedimentos electrónicos e materiais concretos, pré-gravados e distorcidos, e onde a voz (centro de toda a obra), inclusive a palavra, é levada à expressão extrema desde o sussurro, ao guincho e ao ulular desumanizado, resultando em atmosferas com uma intensidade altamente dramática.

Em relação a este exemplo musical, numa visão *referencialista*, os inquiridos sugeriram imagens como: cidade confusa/muito agitada (5 inquiridos de EB e 1 inquirido de ASC); “cidade no futuro, naves espaciais como veículos, ficção científica” (ideia também assinalada por 2 formandos de ASC); feira/mercado (4 inquiridos de ASC e 2 inquiridos de EB); “guerra – depois da guerra os destroços e os pedidos de ajuda, o som do vento é desagradável”; “a dor num pano de fundo pintado a negro”; lobisomem/lobos (5 inquiridos de EB e 2 inquiridos de ASC); a noite (9 inquiridos de EB e 3 inquiridos de ASC); em torno da ideia de multidão, discussão, protesto (19 inquiridos de EB e 3 inquiridos de ASC); “diálogo”, referido por dois inquiridos de ASC; “a nossa consciência” (1 inquirido de EB); e o “silêncio” por um inquirido de ASC.

Sobre o início da obra, Jorge Luís Rozemblum refere na sua análise:

“Como se dos agradecimentos de um filme se tratasse, o autor confronta-nos com uma polifonia, já não de vozes, mas de palavras, símbolos fonéticos portadores de pensamentos e, em suma, de uma consciência política” (Rozemblum, in Elias, 1997b)

À semelhança de algumas respostas referidas pelos formandos, as crianças também sugeriram imagens de: mercado/feira; discussão, nomeadamente “políticos a discutirem” (imagem esta que torna a percepção estética da criança muito concreta perante a análise de Jorge Rozemblum e as ideias expressas nos inquéritos); “alguém que se lembra do passado”; lobisomem; escuridão; oceano; e baleias (a que associamos ao metamorfismo da voz, nomeadamente do coro feminino). Encontramos deste modo, mais uma vez, muitas analogias entre a análise e percepção musical do adulto e da criança.

Também em análise, no inquérito aos formandos e na reflexão musical com as crianças, desta vez com as mais novas (Grupo A e Grupo B), incluímos outro exemplo de música erudita, agora do início do século XX,

**“Golliwogg’s Cake-walk” de *Children’s Corner*, de Claude Debussy** (Debussy, *Claude Debussy: Images 1&2; Children’s Corner*, 1990). Esta obra de **1908**, é tida como uma obra para crianças, inclusive o compositor dedicou-a à sua filha. Debussy, apesar de rotulado como um compositor impressionista, segundo Grout e Palisca (1988) muito pouco de *impressionismo* podemos encontrar em *Children’s Corner*. Enfatizando esta ideia, os autores acrescentam que, em pleno *Golliwogg’s Cake-walk*, Debussy introduz “uma citação jocosa do Tristão de Wagner” (Grout e Palisca, 1988:687). Debussy, foi um dos primeiros compositores modernos e que influenciou grande parte dos compositores precedentes, nomeadamente os compositores portugueses (Azevedo, 1998). Das várias referências que as crianças assinalaram (entre elas várias personagens de desenhos animados), destacamos a imagem que surgiu no Grupo A, a referência a palhaços. “Golliwogg” pode significar “boneca grotesca”. É bem sabido que muitas das crianças desta faixa etária (3-4 anos, 80% com 3 anos de idade) expressam medo junto dos mesmos, pela cara pintada e pelo seu ar “grotesco”. Perante esta análise questionamos, terão as crianças sentido a ideia compositiva de Debussy através da imagem que revelaram?

Em relação aos formandos, as imagens que surgiram foram também no sentido de: desenhos animados, tanto no curso de ASC como no curso de EB; banda sonora de filmes mudos, (2 inquiridos de ASC); dança/movimento corporal (10 inquiridos de EB e 6 inquiridos de ASC); sorrisos e brincadeiras; e curiosamente, também surge o conceito “terror” (3 inquiridos de ASC), associado a um sentimento que os formandos definiram como medo/assustador. Ainda em relação às cores representativas da sonoridade de *Golliwogg’s Cake-walk*, no Grupo A não houve referências, no Grupo B surgiram as cores amarelo e rosa, cores também assinaladas por 3 inquiridos de EB.

Cinco anos mais tarde, em **1913**, **Anton Webern** compõe ***Cinco Peças para Orquestra op. 10***, das quais foram aplicadas as **peças II e V** (Webern, *1905-1913: As Cores da Orquestra*, 1997a; 1997c) para o trabalho reflexivo com as crianças do Grupo F. Em plena fase de atonalismo livre, as obras de Webern

deste período são muito curtas, dotadas de um poder de síntese, principalmente a obra em questão cuja duração total é de apenas 3'94". A peça II (Webern, *1905-1913: As Cores da Orquestra*, 1997a) dura 0'34" e a de maior duração - peça V - (Webern, *1905-1913: As Cores da Orquestra*, 1997c) tem apenas 1'55", facto que se explica pelo estilo que o compositor emprega, de tamanha concentração e condensação de linguagem (Grout e Palisca, 1988). Segundo Luigi Nono, Webern buscava na música "conteúdo" e "sentido", acrescentando:

"Só quando se consegue experienciar a sua música a partir do sentido é que se extrai dela um profundo, claro e bem simples ensinamento sobre a essência da música" (Luigi Nono in Vieira de Carvalho, 2007:150)

De facto, para os expressionistas, defensores de uma intensificação e de uma exploração sonora levadas ao extremo, a essência da música aplica-se a uma expressão livre e pura, bem distinta das "convenções expressivas" dos compositores românticos, diríamos mesmo de qualquer tipo de forma representativa.

"Para Webern um som (ou mesmo uma pausa) não é mais parte de uma melodia ou harmonia, mas a concentração de todo um complexo de evoluções, um mundo em si, um fenómeno sonoro sublime no qual podem estar escondidos muitos movimentos e a vida" (Pahlen, 1993:443)

Pahlen (1993) acrescenta que a compreensão e apreciação das obras de Webern requerem um olhar bem distinto das antigas formas de compreensão, assim como um esforço de concentração mental. Após a escuta atenta da peça II e antes de qualquer tipo de conversação, uma criança espontaneamente diz: "Eu gosto!", seguido de outra expressão também natural, de uma outra criança, "Bué da fixe!". Não deixa de ser interessante esta expressiva espontaneidade face a uma audição que, segundo alguns teóricos, para ser apreciada requer um esforço de concentração mental. Terão as crianças efectivamente essa capacidade de concentração mencionada pelo autor ou entregaram-se de forma livre e pura às cores tímbricas e sonoridades de Webern? Em relação à peça V, as crianças já não manifestaram um gosto musical tão espontâneo, e ao contrário da primeira audição em que o gosto revelado foi unânime, houve

uma ou outra criança que referiu não gostar deste exemplo, provavelmente porque já não sentiu tanto o efeito surpresa, isto é, como se a convenção ocupasse o lugar da novidade.

Na peça V as crianças também não fizeram nenhuma referência à cor, enquanto que na peça II as crianças referiram cores diversas como o verde, o preto, o vermelho e o cinzento. Devido à dificuldade de análise musical, podemos efectivamente questionar a aplicação da obra de Webern e de outras obras eruditas do século XX num trabalho intelectual com as crianças, no entanto, o presente testemunho é mais uma prova viva que o acesso e a audição de todo este tipo de obras são fundamentais. A educação do ouvido é um processo, uma aprendizagem natural e que deve ser iniciado o mais cedo possível. De forma simplista mas fundamentada, podemos afirmar: tudo é importante.

**A Suite da Ópera dos Três Vinténs (1929)**, de **Kurt Weill**, escrita um ano após a versão operística, foi aplicada na reflexão musical com um grupo das crianças mais novas (Grupo A) e com os dois grupos de crianças mais velhas (Grupo E e Grupo F). Foram tratados dois andamentos com os grupos A e E: **“Canção em Vez De”** (Weill, 1926-1935: *A Música do Frio*, 1997b) e a **“Canção dos Canhões”** (Weill, 1926-1935: *A Música do Frio*, 1997c), este último aplicado também nos inqueritos aos formandos. O andamento **“A Balada de Mackie, A Navaja”** (Weill, 1926-1935: *A Música do Frio*, 1997a) foi trabalhado com o Grupo E e o Grupo F.

*A Ópera dos Três Vinténs (Die Dreigroschenoper)* é uma obra que contém referências satíricas da condição política que se vive na Alemanha nesse período, cuja escrita remete para uma instrumentação agreste e influenciada pelo jazz (Kennedy, 1994). Kurt Weill está considerado como um dos compositores que melhor fundiram elementos clássicos e elementos jazzísticos. Um dos propósitos dessa fusão foi uma “«mobilização de massas», o estilo do *song*, a linha melódica da música popular de sucesso, o ritmo excitante misto de *jazz*” (Pahlen, 1993:461).

“Canção em Vez De”, é uma composição que funde características de tango e ritmos militaristas, inclusive tem um certo ar marcial que nos recorda alguns momentos da *História de um Soldado* de Stravinsky. Agarrando nesta ideia, encontramos efectivamente uma analogia entre as imagens referidas pelas crianças do Grupo E (7-9 anos de idade) e a sonoridade do exemplo musical: marcha dos soldados e os sete anões a marchar. O grupo das crianças mais novas, Grupo A, criaram uma história em torno de um gato que procura um rato, o que não deixa de ser também interessante face à situação política que se vivia na altura. A transcrição da *Ópera dos Três Vinténs* permitiu a Kurt Weill escapar à censura e continuar a difundir ideias antinazis, resultando por isso numa obra orquestral, sem texto. A imagem do gato parece-nos que advém da sonoridade particular da melodia do clarinete, instrumento também representativo da personagem do gato em *O Pedro e o Lobo*, de Prokofiev.

Curiosamente, no andamento “*Canção dos Canhões*”, onde Kurt Weill pretende denunciar a “exaltação guerreira e a corrupção policial” (Elías, 1997a), tanto as crianças do Grupo A como as crianças do Grupo E sugeriram a imagem de uma tourada (corrida de touros). As crianças do Grupo E sugeriram ainda a imagem de dois homens a lutar e as crianças do Grupo A referiram cavalos a correr. Uma outra imagem que as crianças mais novas sugeriram foi a de palhaços no circo, imagem esta que foi ao encontro de 22 respostas presentes nos inquéritos dirigidos aos formandos (16 inquiridos de EB e 6 inquiridos de ASC, num universo de 62 inquiridos). Um formando de ASC referiu ainda “soldadinhos de chumbo”. Tal facto, permite-nos mais uma vez afirmar a existência de analogias entre a percepção musical da criança e a percepção musical do adulto.

O último andamento da obra de Weill em análise foi “A Balada de Mackie, A Navaja”. À semelhança do que aconteceu com o Grupo F na audição da peça II das *Cinco Peças para Orquestra op. 10* de Webern, ainda antes de qualquer tipo de questão ou trabalho reflexivo, espontaneamente e até de forma efusiva, uma criança do Grupo E diz “Eu gosto desta música!” à qual outras responderam “Eu também!”. A dança em análise em jeito de *foxtrot*, com algumas influências do *ragtime* e do *jazz* descreve-nos “o ambiente

canalha da personagem, salpicado de referências de *cabaret*” (Rozemblum, in Elías, 1997a). As crianças do Grupo E representaram a sonoridade deste exemplo musical associada à beleza e “aos pássaros a cantar”. O Grupo F referiu a imagem de uma banda/orquestra filarmónica, um musical (que não está muito longe da tendência composicional de Weill, em 1935 o compositor fixa-se em Nova Iorque onde escreve musicais para a Broadway de grande sucesso) e um elefante (associação feita à acentuação rítmica e regular do baixo, em jeito de brincalhão). As cores perceptidas em comum pelos dois grupos foram o amarelo e o azul.

Em plena 2.<sup>a</sup> metade do século XX, em **1981**, **Pierre Boulez** compõe ***Notations***, obra para orquestra que o compositor arranjou/transformou de uma obra para piano já de 1946. *Notations* é uma obra composta em IV andamentos e segundo o crítico Rozemblum sofre influências de Debussy, Messiaen e Stravinsky (Elias, 1997). É considerada uma *obra aberta* na medida em que estes quatro andamentos podem ser interpretados segundo a vontade dos intérpretes. Situando-se no prolongamento lógico do *serialismo*, a aplicação demasiado rigorosa do *serialismo integral* levou Boulez entre outros compositores a desejar uma “«abertura» a tudo o que não se submetesse necessariamente a uma sistematização” (Bosseur e Bosseur, 1990:43). Contudo, Boulez não renunciava ao sistema serial, a sua pretensão ia no sentido de o aprofundar como sistema coerente e operativo, tentando convergir uma visão estruturalista na dimensão da escrita aleatória (Vieira de Carvalho, 2007).

Boulez, juntamente com Stockhausen foram considerados como os compositores mais importantes do movimento de compositores pós-guerra *Darmstadt*, fruto dos *Cursos de Verão da Nova Música* que tiveram início em 1946 (Grout e Palisca, 1988). Segundo o compositor português António Pinho-Vargas, Boulez é “o poder da música contemporânea em França, da mesma maneira que o Lully era o poder no tempo do Luís XIV” (Azevedo, 1998:285).

Em análise, colocámos o andamento IV ***Rythmique*** (Boulez, 1950-1987: *A Escuta Múltipla*, 1997) no trabalho reflexivo com as crianças do Grupo F. À

semelhança dos outros exemplos musicais, as crianças reagiram bem à obra de Boulez. Maioritariamente referiram gostar da obra e fizeram várias referências cuja intenção foi dizer através de imagens descritivas aquilo que ainda não conseguem dizer por meios técnicos. As imagens que surgiram foram ao encontro da contínua, embora desconcertante e violenta orquestração rítmica. Há como que uma taquicardia instrumental com diferentes ataques, sempre fortíssimos e um crescendo no final, onde a orquestra se encontra completa e em verdadeira apoteose. Perante a escrita musical de Boulez as crianças tiveram expressões como: “parece que fizemos uma coisa muito mal e alguém descobre e persegue-nos”. Na mesma linha outra criança refere “fizemos uma asneira, alguém descobre e estamos a tentar arranjar aquilo”. Outras expressões surgiram: “uma luta numa falésia” (a dimensão de perigo); “extra-terrestre que vem do espaço”; e “um enigma”, neste sentido, consideramos que a visão da criança vá ao encontro de algo difícil de compreender e por conseguinte de explicar.

Interessante o facto de coexistir um certo gosto, expresso pelas crianças, face às obras apresentadas (justificação que aponta frequentemente para algo que é novo e diferente daquilo que estão habituados a ouvir) e uma inerente dificuldade na sua análise musical. Deste modo, objectivando-se uma educação plena do ouvido e um entendimento cognitivo adequado ao desenvolvimento da criança, parece-nos fundamental encontrar estratégias que permitam uma familiarização com todo este tipo de correntes musicais, que, como demonstrado, as crianças aceitam muito bem, contrariamente a muitos adultos cujas tendências estéticas já se encontram bem alicerçadas e grandemente influenciadas por um contexto político-social, nomeadamente pelos *media*.

De igual modo, aceite pelas crianças mais velhas, e considerada por muitos adultos de “difícil audição”, foi ouvida a obra ***Ámen para uma Ausência*** de **1987**, de **Constança Capdeville** (Capdeville, *Constança Capdeville*, 1994a). A estética musical da compositora esteve sempre muito ligada ao “teatro-musical” (denominação da própria Capdeville em relação às suas obras de palco), à noção do absurdo, ao *non-sense*, às situações dramáticas extremas

e à prática da colagem e da citação (Azevedo, 1998). A utilização de “timbres íntimos e invulgares... e um requintado sentido feminino da sonoridade” (Azevedo, 1998:42) são também características da sua linguagem particular. Segundo Eurico Carrapatoso, “as suas aulas tinham uma fragrância a sândalo. A sua presença era etérea e caminhava silenciosamente como quem voa baixinho...” (Azevedo, 1998:402).

Algumas das imagens que advieram da audição foram imagens onde impera o medo como: “premonição de algo mau”; “o tempo da ditadura, as pessoas não podiam sair de casa com medo” e “tortura de pessoas no tempo dos romanos”. Questionadas sobre o facto de sentirem um determinado interesse pela música de Capdeville, as crianças responderam “porque gostamos de músicas assim de *suspense*”.

Outras imagens sugeridas pelas crianças, que não deixam de ser interessantes perante a sonoridade que Capdeville nos apresenta no início da obra, são: um tractor, uma aeronave, um avião sem motor, uma guitarra com as cordas a saltar, buzinas, um carro velho, o Antigo Egipto e o fogo. As crianças referiram ainda a imagem de “algo acabado de destruir” e “alguém que faleceu”, expressões que remetem para uma percepção sensiva da essência da obra em análise, dado o seu título e o jogo de tensões que rodeia uma constante e diáfana linha melódica. Perante esta percepção afinadíssima das crianças, é legítimo problematizar acerca do efeito do estímulo sonoro da obra em análise sobre o indivíduo, isto é, a dimensão psicológica. Apesar desta questão necessitar de uma investigação teórica mais rigorosa, a conversação que resultou das actividades de reflexão com as crianças leva-nos a crer que houve uma percepção direccionada para a análise da obra, que resultou numa “expressão lógica” das emoções (Langer, 1971) e portanto, numa emoção não lesiva. Além de que são variadíssimos os psicólogos e analistas que referem a importância de abordar o tema da morte com as crianças (Walsh e McGoldrick, 1998).

Também retratando o tema da morte, ***Morte e Nascimento de uma Flor*** (2005) (Rodrigues da Silva, *Morte e Nascimento de uma Flor*, 2005) é uma obra de música cénica do compositor **Paulo Maria Rodrigues da Silva**, que



resulta num *teatro musical* para crianças, levado a cabo pela *CMT (Companhia de Música Teatral)*. Tomando como partida o livro de Elvira Santiago, uma obra literária destinada ao público infanto-juvenil de alto teor pedagógico que aborda o tema da morte como fase de um ciclo, a obra de Rodrigues da Silva visa pontes de ligação entre as várias expressões, literária, musical, plástica e dramática, relacionando deste modo várias técnicas e possibilidades de comunicação artística onde música, movimento e arte digital se encontram. Também a maior parte dos “acontecimentos” do movimento *Fluxus*, como constatado na revisão de literatura (*Capítulo 4 - O Belo Musical e a Música do Século XX*), “colocam-se a si próprios entre vários modos de comunicação, entre a poesia, a representação teatral e a execução musical, entre a arte e a vida quotidiana.” (Bosseur e Bosseur, 1990:163).

Proposto para reflexão musical, de acordo com as abordagens *referencialista* e *expressionista*, os **andamentos II e IV** (Rodrigues da Silva, *Morte e Nascimento de uma Flor*, 2005) foram aplicados nos Grupos C e D. Permitindo um maior grau de comparação, o andamento II foi ainda trabalhado no Grupo F (crianças mais velhas) e o andamento IV foi também aplicado nos inquéritos aos formandos.

A construção musical do andamento II é sem dúvida muito interessante, resulta de uma exploração sonora e vocal, que vagueia em torno de uma melodia tonal de base. Neste exemplo não encontramos semelhanças entre as respostas das crianças dos grupos em estudo, cujas faixas etárias são também distintas. Nas crianças de 4-6 anos (Grupo C) notou-se uma explosão de felicidade assim que soou o exemplo auditivo, já as crianças do Grupo D (6-7 anos de idade) referiram gostar mais do andamento IV. Em relação ao Grupo F, habituados a exemplos mais “sérios”, espontaneamente riram do exemplo musical e referiram imagens como “alguém que bebeu um bocadinho a mais”, “uma aula de canto” (a que associamos à exploração sonora da cantora) e “piruetas”.

A imagem referida pelo Grupo D foi de uma menina que caminha alegre. Provavelmente este exemplo não teve muita aceitação por parte das crianças

devido ao género, uma vez que a maioria dos alunos é do sexo masculino (61,1%). As crianças que responderam de forma positiva (Grupo C), fizeram referências a guloseimas, gelados e gomas. Em relação às cores, foram referidas várias cores quentes, nomeadamente, amarelo, laranja, vermelho, verde vivo, isto é, cores que remetem para os movimentos enérgicos e saltitantes expressos na construção rítmica, apesar de ter um andamento *moderato*.

Em relação ao andamento IV, já podemos observar semelhanças entre as respostas dos Grupos C e do Grupo D, assim como as respostas dos formandos. Os conceitos relacionados com a água: gotas de água, chuva, mar, etc., foram sem dúvida os mais referenciados. As crianças do Grupo C criaram uma história da “gota menina”, também o Grupo D referiu imagens de “gotas de água a cair no chão”, “chuva na selva” e os formandos também apontaram para imagens referentes à chuva: pingas de água, crianças a saltar de poça em poça, criança que atira pedras para um lago, peixes a nadar, rio, lago e fundo do mar. No total temos 51 formandos (82,2% - 32 inquiridos de EB e 19 inquiridos de ASC) que tiveram uma percepção musical semelhante às respostas das crianças a que foi proposto este exemplo musical. O Grupo C também fez referência a balões no ar, ao céu, às nuvens e ao sol. Muito interessante esta reflexão que vai realmente ao encontro de ideias expressas na obra de música cénica de Rodrigues da Silva, nomeadamente a alusão aos elementos da natureza: água, ar, fogo e terra.

Também semelhantes foram alguns dos sentimentos suscitados pelo Grupo C e pelos formandos. Uma das crianças referiu gostar da música porque é “muito relaxante”, resposta que converge com a percepção de 10 inquiridos (7 inquiridos de EB e 3 inquiridos de ASC) que referiram ser relaxante, calma e tranquila, em relação aos primeiros minutos do andamento. Duas crianças referiram ainda não gostar do exemplo musical respondendo “gosto mais das outras” e “porque não conheço”. Curioso este facto, contrariamente às crianças do Grupo F que na sua globalidade gostaram dos exemplos propostos porque eram diferentes do habitual, com estas duas crianças temos uma reacção que vai ao encontro de uma das razões para a música

erudita contemporânea não ser aceite pelas massas, a estranheza perante a sonoridade e a conseqüente repulsa.

O último exemplo proposto para o trabalho de reflexão musical, de acordo com os princípios estéticos do *referencialismo*, foi **Moz-Art à la Haydn**, escrito em **1987** por **Alfred Schnittke** (Schnittke, *1950-1987: A Escuta Múltipla*, 1997). Schnittke, após várias abordagens ao *serialismo integral*, rapidamente começou a explorar as possibilidades de escrita baseada na ideia da forma sonata através de justaposições de material tonal, atonal, serial e composição livre à qual ele designou por “estilo caleidoscópico” (Watkins, 1988). Foi um compositor que criou, por assim dizer, a técnica da *colagem poliestilística* de materiais compatíveis. Por exemplo, na *Sinfonia n.º 1* (1969-72), justapôs citações musicais de Beethoven, Chopin, Strauss, Grieg, Tchaikovsky e Haydn à sua escrita teatral e cinematográfica. Apesar das influências que sofreu de compositores como Stockausen, Cage e Ligeti, Schnittke deu uma base dramática e programática às suas obras a partir dos anos 60 (Kennedy, 1994). Schnittke é neste sentido um virtuoso capaz de convergir diferentes idades da escrita instrumental (Bosseur e Bosseur, 1990). *Moz-Art à la Haydn* é uma obra que resulta da colagem de uma única fonte: fragmentos da música de pantomima de Mozart (K.446), cujos momentos resultam de atmosferas ambíguas e altamente contrastantes, diríamos mesmo desproporcionadas.

Este exemplo foi trabalhado com as crianças do Grupo F onde foram ouvidos atentamente os primeiros três minutos da obra. Partindo de um carácter programático que este exemplo musical nos sugere, as crianças foram fazendo referências ao longo da audição, caracterizando deste modo a escrita musical. A música inicia com um longo silêncio, seguido de um *glissando* de harmónicos num violino cuja sonoridade é quase imperceptível de tão baixa intensidade, atmosfera que as crianças associaram à imagem de uma antena de televisão num telhado que se move de acordo com o vento. Esta imagem permanece e funde-se com uma outra imagem de “roupa num estendal”, também tocada pelo vento quando entra um segundo violino que cria como que um contraponto de vozes, seguido de um violoncelo.

Creemos que estas referências sugeridas pelas crianças caracterizam muito bem a atmosfera quase etérea resultante do contraponto fantasmagórico da escrita inicial de *Moz-Art à la Haydn*. De repente, surge a primeira citação de Mozart acompanhada por um *pizzicato* no violino e por um ostinato rítmico-melódico de brevíssimos sons ondulantes e gravitacionais a que as crianças associaram à marcha encadeada e rapidíssima de um ratinho. Progressivamente surge um outro fragmento de uma melodia clássica que, justaposto aos motivos anteriores e à amplificação de vozes, origina uma textura sonora altamente espessa e complexa de modo que o ostinato que as crianças associaram ao ratinho passou a ter a forma de “alguém que está com medo e com frio”. Neste sentido, os brevíssimos e encadeados sons do mesmo ostinato (agora associado ao tiritar corporal, reflexo da sugestão de medo e de frio) e a aparição de novos timbres que se amplificam convulsivamente, resultam numa ambiência completamente distinta. Entre as novas sonoridades surge a agitação de um bater dos arcos junto da ponte, a qual suscita a expressão de “um músico que explora um instrumento”. Toda esta trama sonora resulta numa explosão harmónica em *fortíssimo* a que as crianças associaram a uma tempestade e prontamente à imagem do ballet, do cinema e do teatro. Tal facto, remete para a análise musical de Rozemblum desta precisa passagem: “a orquestra de cordas explode num *fortíssimo* dramático e harmónico de características quase cénicas, operísticas, que resulta numa breve cadência do violino solista, carregado de expressividade e vigor românticos” (Rozemblum, 1997:34). Após esta tensão dramática e orquestral aparece-nos, de forma clara e explícita, o tema musical de Mozart que manteve as crianças na ideia de um bailado e música de dança, imagens estas também sugeridas nos inquéritos aos formandos (4 inquiridos de EB e 2 inquiridos de ASC).

## 6.2- CONCLUSÃO DA 1.<sup>a</sup> FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

Como pudemos constatar, os resultados da análise dos inquéritos aos formandos dos cursos ligados à educação infanto-juvenil - Educação Básica e Animação Sociocultural - e a observação das actividades de reflexão com os vários grupos de crianças, levam-nos a afirmar a hipótese inicial que a música erudita contemporânea<sup>44</sup>, à semelhança de outros tipos de música, é essencial para a educação musical da criança.

Em conformidade com a investigação desenvolvida por Mateos Moreno (2007; 2011b) na Universidad de Andalucía - quanto ao grau de familiaridade que os futuros professores de música têm em relação à música erudita contemporânea -, também o nosso estudo, nesta fase da *investigação-acção*, revelou falta de conhecimento, por parte de futuros educadores/professores do ensino generalista e futuros animadores socioculturais, sobre a música contemporânea. Nos inquéritos elaborados aos futuros professores específicos de música, Mateos Moreno obteve uma pontuação muito baixa em relação à familiaridade auditiva, estando 95% da população (N= 232) abaixo dos 5 pontos numa escala 0-10. Na nossa investigação, os resultados obtidos - inquéritos aos futuros professores generalistas e futuros animadores socioculturais - foram de igual modo bastante baixos quanto ao nível de conhecimento sobre a tipologia em análise. Quando questionados sobre a frequência da audição de obras de vários compositores, a maioria dos inquiridos assinalou *desconheço o compositor*. Por conseguinte, obtivemos um valor elevadíssimo na *moda* referente ao item *desconheço o compositor* (58 numa amostra de 62 indivíduos), com um *desvio padrão* de 1,73.

A comparação dos resultados de ambos os estudos - a 1.<sup>a</sup> fase da presente investigação e a investigação de Mateos Moreno (2007) - permite-nos ter uma visão mais alargada sobre as dimensões reais do problema na medida em que os pedagogos actuais defendem a inclusão da música erudita

---

<sup>44</sup> Lembra-se que o termo “música erudita contemporânea” é extensível à música do século XX, não só porque algumas das suas tendências composicionais prevalecem entre os compositores actuais, mas também por ainda não existir uma “barreira” musicalmente definida entre o séculos XX e XXI.

contemporânea na educação musical, assim como o trabalho criativo em torno de premissas dessa tipologia - como verificado na revisão de literatura -, contudo, regista-se uma falta de conhecimento generalizada, por parte dos futuros professores, que abrange tanto os professores específicos de música como os professores generalistas. Assim, a proximidade dos resultados é alcançada em dois contextos educativos diferenciados, isto é, estamos a referir-nos a dois tipos de formação - específica e generalizada - e a dois sistemas educativos diferentes, o sistema educativo espanhol e o sistema educativo português. Contudo, tais resultados não são surpreendentes uma vez que a falta de conhecimento e a não aceitação da música contemporânea é demonstrada socialmente, por exemplo, pelas salas de concerto vazias quando se trata de música contemporânea. Também os média não oferecem ao consumidor música erudita do século XX ou do século XXI. Portanto, se não há familiaridade com outras tipologias musicais, dificilmente o ouvido comum irá aceitar novas linguagens. Tal como refere o compositor espanhol Santiago Lanchares "en el mundo amplio de la cultura la gente conoce y entiende de artes plásticas, de cine y de literatura, pero en música no poseen conocimientos no ya avanzados, sino básicos, mucho menos de la música actual" (López de la Osa, 2010:7).

Em ambas as investigações os formandos revelaram ter consciência sobre a escassa formação ao nível da música contemporânea, contudo, ao invés da investigação de Mateos Moreno (2007), cujos inquiridos não consideram importante essa carência, os formandos de Educação Básica e Animação Sociocultural entendem ser necessária a utilização de distintos tipos de música na educação musical da criança (50% dos inquiridos assinalaram *Muito Importante* - 50% dos inquiridos *Importante*), assim como a inclusão de novas sonoridades e de músicas que fujam à noção do belo (38,7% dos inquiridos indicaram *Muito Importante* - 53,2% dos inquiridos *Importante*). Também, os inquiridos consideram importante o trabalho tímbrico e de exploração sonora para o desenvolvimento auditivo da criança (50% dos inquiridos responderam *Muito Importante* - 50% dos inquiridos *Importante*). No que concerne às classificações *Pouco Importante*, *Sem Importância* e *Sem Opinião*, a Moda é valor 0. Tais diferenças podem ocorrer devido a um

certo entendimento que os futuros educadores/professores generalistas, assim como os futuros animadores socioculturais, têm de uma abordagem unidocente, isto é, uma abordagem que implica vários saberes, de forma globalizante e na maioria das vezes transversal.

A importância que os formandos atribuem à inserção não só da música erudita como de novas sonoridades na educação da criança (inclusive as que fogem à noção de belo), aliada à falta de conhecimento expressa nos inquéritos, conduzem a uma concreta necessidade de introduzir nos *Programas das Unidades Curriculares* dos referidos cursos conteúdos e metodologias que permitam um trabalho em aula sobre distintas tipologias musicais, nomeadamente, e neste caso concreto, a música erudita contemporânea.

A música do século XX, que muitos adultos rejeitam por falta de entendimento estético ou simplesmente por ser uma sonoridade estranha - precisamente porque não lhes é familiar -, ao ser incluída nos programas curriculares de futuros professores e futuros animadores, não só irá incrementar a cultura musical dos formandos, assim como, possibilitar a sua transmissão às crianças de forma lúdica, criativa e eficaz. Uma vez que a criança não tem ideias pré-concebidas e culturalmente formadas pelo contexto integrado de uma sociedade influenciada pelos *media*, facilmente aceita o tipo de sonoridade que para muitos adultos é entendido como exótico e conseqüentemente “perigoso”.

Como podemos educar uma criança auditivamente se lhe oferecemos apenas “a melodia bonita e tonal”? Não estaremos a limitar culturalmente a sua aprendizagem e o seu “vocabulário musical”?

É certo que a música contemporânea, para ser inteiramente compreendida, necessita de um esforço de reflexão e também, defendido pelo compositor da actualidade Luís Tinoco, de uma certa “maturidade intelectual que não me parece que sejam 100% acessíveis dentro de um universo infantil” (Azevedo, 1998:508). Contudo, Tinoco refere ainda que a criança pode trabalhar uma obra de um compositor contemporâneo sem a urgente necessidade da

compreensão, sendo mais importante a sugestão e o estímulo (Azevedo, 1998).

O entendimento que a criança tem sobre uma determinada obra formula-se por si só através de uma escuta activa e das referências fantasiosas inerentes ao seu próprio mundo. Para as crianças mais velhas, não só a abordagem *expressionista referencialista* é importante, mas também a percepção ligada à educação formal e analítica da obra. De facto, as referências “programáticas” e expressivas podem ser pertinentes para o entendimento das obras musicais (como constatado na análise das actividades de reflexão musical com as crianças), no entanto, enfatizamos a necessidade de encontrar processos metodológicos e abordagens curriculares, na formação do 1.º Ciclo de Estudos de professores e animadores, que possibilitem uma análise mais precisa em termos de construção musical e aplicável não só ao desenvolvimento da criança mas também à formação globalizante e não específica dos formandos. Neste caso, adoptando mais uma atitude *formalista* ou *expressionista absoluta* (Meyer 1956; Reimer, 1989), o professor generalista pode e deve ser acompanhado pelo professor específico de música, através de um trabalho de cooperação, essencial para a expressão/educação musical da criança (Porto, 2003).

Ainda em relação ao entendimento musical, de acordo com as teorias *referencialista* e *expressionista*, destacam-se variadíssimas analogias entre a percepção da criança e a percepção dos formandos que responderam ao inquérito.

Nesta fase inicial e exploratória do estudo ficou bem clara a aceitação da música do século XX, aliada a um certo entendimento, por parte da criança, apesar de algumas temáticas difíceis de tratar como pudemos constatar. Contudo, a dimensão afectiva e psicológica ficou por explorar, não esqueçamos que são diversos os factores em consideração no ensino-aprendizagem musical e no desenvolvimento da criança. Objectivando-se o incremento e a valorização da educação, o professor e o animador deverão ter em linha de conta as dimensões subjacentes ao processo educativo:



intelectual, social, expressivo-comunicativa, afectivo/emocional e psicológica. Não constando nos objetivos da presente investigação, e dado a complexidade dos temas, deixamos como proposta a futuros investigadores o estudo dos aspectos afectivo/emocionais, psicológicos e sociais no desenvolvimento da criança de acordo com a aplicação da música contemporânea no ensino da música. Contudo, podemos deixar aqui o testemunho da investigadora Luisa Muñoz Cortés (2001), que refere num dos seus artigos alguns dos conceitos a desmistificar em relação à música erudita contemporânea. Segundo a autora, a música contemporânea não deforma, se o fizesse seria em igual ou em menor medida que a linguagem musical convencional: "sólo la ignorancia, nacida del conocimiento histórico, puede defender que únicamente lo anterior es lo bueno y que lo nuevo deforma" (Muñoz Cortés, 2001:30-31). Concordamos inteiramente com a posição de Muñoz Cortés quando refere que quanto maior for a amplitude de visões e formas do conceito que estudamos, maior será o nosso enriquecimento mental e cultural.

Concluimos, deste modo, a primeira fase de uma *investigação-acção* - uma análise da percepção musical (formas comunicativas e perceptivas) da criança e de futuros professores/animadores, sobre a música erudita contemporânea - que nos permitirá delinear e desenvolver a 2.ª fase do estudo.

## **6.2- CONCLUSIÓN DE LA 1.ª FASE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Como pudimos constatar, los resultados del análisis de los cuestionarios a los alumnos de las carreras ligadas a la educación infantil-juvenil – Educación Básica y Animación Sociocultural - y la observación de las actividades de reflexión con los varios grupos de niños, nos llevan a afirmar la hipótesis inicial de que la música erudita contemporánea<sup>45</sup>, a semejanza de otros tipos de música, es esencial para la educación musical del niño.

---

<sup>45</sup> Se recuerda que el término "música erudita contemporánea" es extensible a la música del siglo XX, no sólo porque algunas de sus tendencias compositivas prevalecen entre los

En conformidad con la investigación desarrollada por Mateos Moreno (2007; 2011b) en la Universidad de Andalucía – en cuanto al grado de familiaridad que los futuros profesores de música tienen en relación a la música erudita contemporánea -, también nuestro estudio, en esta fase de la *investigación-acción*, reveló falta de conocimiento, por parte de futuros educadores/profesores de enseñanza generalista y futuros animadores socioculturales, sobre la música contemporánea. En los cuestionarios elaborados a los futuros profesores específicos de música, Mateos Moreno obtuvo una puntuación muy baja en relación a la familiaridad auditiva, estando el 95% de la población (N= 232) por debajo de los 5 puntos en una escala de 0-10. En nuestra investigación los resultados obtenidos - cuestionarios a los futuros profesores generalistas y futuros animadores socioculturales - fueron de igual modo bastante bajos en cuanto al nivel de conocimiento sobre la tipología en análisis. Al ser preguntados sobre la frecuencia de la audición de obras de varios compositores, la mayoría de los cuestionarios indicó *desconozco el compositor*. Por consiguiente, obtuvimos un valor elevadísimo en la *moda* referente al ítem *desconozco el compositor* (58 en una muestra de 62 individuos), con un *desvío patrón* de 1,73.

La comparación de los resultados de ambos estudios - la 1.<sup>a</sup> fase de la presente investigación y la investigación de Mateos Moreno (2007) – nos permite tener una visión más amplia de las dimensiones reales del problema en la medida en que los pedagogos actuales defienden la inclusión de la música erudita contemporánea en la educación musical, así como el trabajo creativo en torno a premisas de esa tipología – tal como se verifica en la revisión de la literatura -, a pesar de ello, se registra una falta de conocimiento generalizada, por parte de los futuros profesores, que abarca tanto a los profesores específicos de música como a los profesores generalistas. Así, la proximidad de los resultados es alcanzada en dos contextos educativos diferenciados, esto es, estamos refiriéndonos a dos tipos de formación - específica y generalizada - y a dos sistemas educativos diferentes, el sistema educativo español y el sistema educativo portugués. A

---

compositores actuales, sino también porque aún no existe una “barrera” musicalmente definida entre los siglos XX y XXI.

pesar de ello, tales resultados no son sorprendentes, ya que la falta de conocimiento y la no aceptación de la música contemporánea es demostrada socialmente, por ejemplo, por las salas de conciertos vacías cuando se trata de este tipo de música. Tampoco los medios de comunicación ofrecen al consumidor música erudita del siglo XX o del siglo XXI. Por tanto, si no hay familiaridad con otras tipologías musicales, difícilmente el oído común aceptará nuevos lenguajes. Tal como refiere el compositor español Santiago Lanchares "en el mundo amplio de la cultura la gente conoce y entiende de artes plásticas, de cine y de literatura, pero en música no poseen conocimientos no ya avanzados, sino básicos, mucho menos de la música actual" (López de la Osa, 2010:7).

En ambas investigaciones los alumnos revelaron tener consciencia sobre la escasa formación a nivel de la música contemporánea, a pesar de ello, al contrario de la investigación de Mateos Moreno (2007), cuyos cuestionarios no consideran importante esa carencia, los alumnos de Educación Básica y Animación Sociocultural entienden que es necesaria la utilización de distintos tipos de música en la educación musical del niño (50% de los cuestionarios señalaron *Muy Importante* - 50% de los cuestionarios *Importante*), así como la inclusión de nuevas sonoridades y de músicas que huyan a la noción de lo bello (38,7% de los cuestionarios indicaron *Muy Importante* - 53,2% de los cuestionarios *Importante*).

También, los cuestionarios consideran importante el trabajo tímbrico y de exploración sonora para el desarrollo auditivo del niño (50% de los encuestados respondieron *Muy Importante* - 50% de los encuestados *Importante*). En lo que concierne a las clasificaciones *Poco Importante*, *Sin Importancia* y *Sin Opinión*, la Moda es valor 0. Tales diferencias pueden ocurrir debido a un cierto concepto que los futuros educadores/profesores generalistas, así como los futuros animadores socioculturales, tienen de un enfoque unidocente, esto es, un abordaje que implica varios saberes, de forma globalizante y la mayoría de las veces transversal.

La importancia que los alumnos atribuyen a la inserción no sólo de la música erudita como de nuevas sonoridades en la educación del niño (incluso las

que huyen a la noción de bello), aliada a la falta de conocimiento expresa en los cuestionarios, conducen a una concreta necesidad de introducir en los *Programas de las Unidades Curriculares* de las referidas carreras contenidos y metodologías que permitan un trabajo en aula sobre distintas tipologías musicales, especialmente, en este caso concreto, la música erudita contemporánea.

La música del siglo XX, que muchos adultos rechazan por falta de entendimiento estético o simplemente por ser una sonoridad extraña - precisamente porque no les es familiar -, al ser incluida en los programas curriculares de futuros profesores y futuros animadores, no sólo incrementará la cultura musical de los alumnos, sino que, posibilitará su transmisión a los niños de forma lúdica, creativa y eficaz. Ya que el niño no tiene ideas preconcebidas y culturalmente formadas por el contexto integrado de una sociedad influida por los *medios de comunicación*, fácilmente acepta el tipo de sonoridad que para muchos adultos es entendido como exótico y consecuentemente “peligroso”.

¿Cómo podemos educar a un niño auditivamente si le ofrecemos apenas “la melodía bonita y tonal”? ¿No estaremos limitando culturalmente su aprendizaje y su “vocabulario musical”?

Es cierto que la música contemporánea, para ser enteramente comprendida, necesita de un esfuerzo de reflexión, y también (defendido por el compositor de la actualidad Luís Tinoco) de una cierta “madurez intelectual que não me parece que sejam 100% acessíveis dentro de um universo infantil” (Azevedo, 1998:508). A pesar de ello, Tinoco refiere aún que el niño puede trabajar una obra de un compositor contemporáneo sin la urgente necesidad de la comprensión, siendo más importante la sugestión y el estímulo (Azevedo, 1998).

El entendimiento que el niño tiene sobre una determinada obra se formula por sí sólo a través de una escucha activa y de las referencias fantasiosas inherentes a su propio mundo. Para los niños mayores, no sólo el enfoque *expresionista referencialista* es importante, sino también la percepción ligada

a la educación formal y analítica de la obra. De hecho, las referencias “programáticas” y expresivas pueden ser pertinentes para el entendimiento de las obras musicales (como se puede constatar en el análisis de las actividades de reflexión musical con los niños), no obstante, enfatizamos la necesidad de encontrar procesos metodológicos y planteamientos curriculares, en la formación del 1.º Ciclo de Estudios de profesores y animadores, que posibiliten un análisis más preciso en términos de construcción musical y aplicable no sólo al desarrollo del niño, sino también a la formación globalizante y no específica de los alumnos. En este caso, adoptando una actitud *formalista* o *expresionista absoluta* (Meyer 1956; Reimer, 1989), el profesor generalista puede y debe ser acompañado por el profesor específico de música, a través de un trabajo de cooperación, esencial para la expresión/educación musical del niño (Porto, 2003).

Aún en relación al entendimiento musical, de acuerdo con las teorías *referencialista* y *expresionista*, se destacan variadísimas analogías entre la percepción del niño y la percepción de los alumnos que respondieron al cuestionario.

En esta fase inicial y exploratoria del estudio quedó bien clara la aceptación de la música del siglo XX, aliada a un cierto entendimiento, por parte del niño, a pesar de algunas temáticas difíciles de tratar como podemos constatar. Aún así, la dimensión afectiva y psicológica quedó sin explorar, no olvidemos que son diversos los factores en consideración en la enseñanza-aprendizaje musical y en el desarrollo del niño. Objetivándose el incremento y la valorización de la educación, el profesor y el animador deberán tener en cuenta las dimensiones subyacentes al proceso educativo: intelectual, social, expresivo-comunicativa, afectivo/emocional y psicológica. No constando en los objetivos de la presente investigación, y dado la complejidad de los temas, dejamos como propuesta a futuros investigadores el estudio de los aspectos afectivo/emocionales, psicológicos y sociales en el desarrollo del niño de acuerdo con la aplicación de la música contemporánea en la enseñanza de la música. Sin embargo, podemos dejar aquí el testimonio de la investigadora Luisa Muñoz Cortés (2001), que refiere en uno de sus

artículos algunos de los conceptos que hay que desmitificar en relación a la música erudita contemporánea. Según la autora, la música contemporánea no deforma, si lo hiciese sería en igual o en menor medida que el lenguaje musical convencional: "sólo la ignorancia, nacida del conocimiento histórico, puede defender que únicamente lo anterior es lo bueno y que lo nuevo deforma" (Muñoz Cortés, 2001:30-31). Estamos de acuerdo enteramente con la posición de Muñoz Cortés cuando refiere que cuanto mayor sea la amplitud de visiones y formas del concepto que estudiamos, mayor será nuestro enriquecimiento mental y cultural.

Concluimos, de este modo, la primera fase de una *investigación-acción* - un análisis de la percepción musical (formas comunicativas y perceptivas) del niño y de futuros profesores/animadores, sobre la música erudita contemporánea - que nos permitirá delinear y desarrollar la 2.<sup>a</sup> fase del estudio.

## Capítulo 7

### 2.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

#### NOTA INTRODUTÓRIA

A partir das conclusões obtidas na 1.ª fase do estudo - nomeadamente sobre a clara aceitação e um certo entendimento, manifestado pela criança, referente à música erudita contemporânea -, entramos agora numa 2.ª fase da *investigação-acção* onde se pretende encontrar abordagens metodológicas que facilitem a inclusão da tipologia musical em análise na educação infantil, e por conseguinte, nos programas curriculares dos cursos de Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística<sup>46</sup>.

Além do trabalho prático e exploratório em sala de aula com os formandos dos cursos acima mencionados, objectiva-se continuar a pesquisa bibliográfica de modo a que a convergência entre teoria e prática seja possível, assim como a planificação, a implementação e a constante reflexão próprias de uma *investigação-acção*. Por conseguinte, serão expostos novos dados bibliográficos que sustentam esta fase do estudo. Também, no presente capítulo, objectivando-se a contextualização e particularmente a articulação entre as fases de estudo, faremos a relação entre os principais dados obtidos na 1.ª fase da *investigação-acção*, as estratégias implementadas na 2.ª fase e os respectivos resultados em termos de trabalho criativo e autónomo dos estudantes, permitindo, deste modo, uma delineação da investigação mais clara e precisa para o leitor.

Como averiguado nos diálogos reflexivos com as crianças na 1.ª fase da investigação, concluiu-se que a *abordagem referencialista* foi a mais

---

<sup>46</sup> Cursos cujo perfil formativo está relacionado, entre outros, com a educação/formação da criança.

frequente, particularmente nos grupos cuja faixa etária é menor. Contudo, salientamos a atitude *expressionista* em variadíssimas situações, o que nos permite afirmar que a *abordagem expressionista referencialista* foi a que prevaleceu nas respostas das crianças. Sobre o carácter dos exemplos auditivos, as mesmas não revelaram dificuldade em criar uma história, imagens ou situações, ou mesmo adequar uma cor alusiva à audição. Do mesmo modo, prevaleceram as respostas relativas ao conteúdo expressivo e emocional, às quais e paralelamente, surgiu a questão do gosto. Uma das conclusões da referida fase - 1.<sup>a</sup> fase - prende-se com o facto de as crianças aceitarem muito bem os exemplos musicais propostos, exemplos que à priori não são comumente aceites, uma vez que fogem à tonalidade e à noção do *Belo*. As obras musicais ouvidas atentamente pela criança e pelo adulto geraram tipos de reacção e respostas bem distintas - no que concerne à sua aceitação -, na medida em que na sua maioria os inquiridos revelaram não gostar de determinados exemplos propostos ao contrário das crianças que mostraram algum entusiasmo<sup>47</sup>. Esse entusiasmo e aceitação foram justificados, entre várias razões, pela diferença face às audições habituais. Neste sentido, a novidade perante a sonoridade ocupou o lugar da estranheza e da não compreensão.

Como referido anteriormente na revisão de literatura, segundo Meyer (1956), algumas respostas do indivíduo perante os estímulos sonoros são condicionadas pelo pensamento e pelo que o sujeito considera ser aceite pela sociedade, de forma que não é de estranhar que as respostas estéticas do adulto e da criança possam ser significativamente distintas, dado uma certa “pureza” inerente à criança. Isto é, apesar da percepção englobar várias sensações integradas e elaboradas num todo que vão depender dos quadros culturais, com maior dificuldade encontraremos na percepção musical infantil tipos de resposta condicionadas pelo que é aceite pela sociedade.

---

<sup>47</sup> Dos vinte e um exemplos propostos para um diálogo reflexivo entre professor/educador e aluno, apenas foram registadas respostas negativas, no que concerne à questão do gosto, em três obras musicais.



Robert Francès (1984) realizou vários estudos ao nível da psicologia da música e uma das conclusões a que o investigador chegou foi que a não aceitação que o ouvinte comum manifesta perante a música contemporânea se deve a um modelo musical formado através do processo de aculturação. Ou seja, o indivíduo está permanentemente a consumir, no seu quotidiano, estilos musicais que estão ligados ao sistema tonal. Contudo, segundo Imberty (1981), o sentido tonal forma-se e estabiliza-se na criança por volta dos onze/doze anos de idade. O que quer dizer que até esta fase - idade que corresponde ao início do período do pensamento hipotético-dedutivo (Piaget, 1964) - a criança aceita e cria musicalmente sem a necessidade de um ponto gravitacional, isto é, a tónica.

A acrescentar a esta ideia, Muñoz Cortés (2001) refere que os grandes afortunados são as crianças que não têm limites nem fronteiras para a música uma vez que a sua virgindade auditiva é uma porta aberta para o descobrimento e para o conhecimento/entendimento. Ainda, Muñoz Cortés afirma que os grandes prejudicados são os adultos porque o aparecimento de algo novo e desconhecido provoca, na maioria, estranheza, incompreensão, medo e alguma rejeição (Muñoz Cortés, 1996; 2001).

De acordo com o nosso entender, as limitações da formação numa só linha, a que a maioria do adulto esteve sujeito, resultam numa solidificação de um conhecimento unidireccional que dificulta a abertura ao novo, à transformação, à reinvenção e à evolução. Deste modo, há que fazer um esforço acrescido para reeducar o adulto, nomeadamente educadores e professores, para poder transmitir às crianças um tipo de conhecimento e entendimento da arte, de forma mais ampla e mais aberta, e consequentemente fomentar o interesse pela procura e descoberta, pela experimentação e pela criação.

Ainda no que concerne ao significado da obra, todos os grupos de crianças revelaram - na 1.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* -, através da escuta activa e de referências extra-musicais, um certo entendimento perante a ideia do compositor. Neste sentido, e fazendo a ligação com a ideia anteriormente descrita de Imberty (1981) acerca do sentido tonal, Jorquera Jaramillo refere,

em relação à música erudita contemporânea e a educação musical da criança, que "la etapa de la vida en que la música de hoy puede entrar a formar parte de la experiencia cultural de la persona es precisamente la que abarca del nacimiento a los 11-12 años" (Jorquera Jaramillo, 2000:12).

De salientar que sem qualquer conhecimento prévio, resultaram, das experiências auditivas implementadas na 1.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, relações simbólicas entre as imagens, cores, histórias inventadas e as estruturas rítmico-melódicas e tímbricas<sup>48</sup>. Este tipo de simbologia, em que os signos remetem para símbolos extra-musicais, resulta da relação intrínseca entre o indivíduo e uma emoção reconhecível através da construção musical.

No que respeita à *abordagem formalista*, as crianças, embora em número reduzido, analisaram musicalmente alguns exemplos. Maioritariamente, as respostas em termos de análise formal surgiram por parte das crianças mais velhas, o que não é surpreendente face à dificuldade de análise da tipologia em estudo.

Luís Tinoco deixou bem claro numa entrevista a Sérgio Azevedo (1998) que a criança pode trabalhar reportório de música erudita contemporânea sem a iminente necessidade da compreensão. Para o compositor torna-se mais importante a sugestão e o estímulo. Porém, a criança necessita de orientação para que esse estímulo e um certo entendimento sejam atingíveis. Sendo o papel do professor/educador e do animador sociocultural extremamente importante perante esta aprendizagem e a experiência estética que uma obra de arte pode oferecer, evidencia-se a necessidade da sua familiarização com a música erudita contemporânea, no que respeita ao conhecimento de obras musicais e à sua significação estética. Uma das conclusões resultante da 1.<sup>a</sup> fase do estudo, prendeu-se precisamente com a necessidade da introdução da música erudita contemporânea nas unidades

---

<sup>48</sup> A título de exemplo, em *Moz-Art à la Haydn*, obra de Alfred Schnittke (Schnittke, 1950-1987: *A Escuta Múltipla*, 1997), as crianças associaram a atmosfera quase etérea do *glissando* de harmónicos no violino, cuja sonoridade é quase imperceptível de tão baixa intensidade, à imagem de uma antena de televisão num telhado que se move de acordo com o vento. Também o *ostinato* rítmico-melódico de brevíssimos sons ondulantes e gravitacionais foi associado à marcha encadeada e rapidíssima de um ratinho.

curriculares dos cursos de Educação Básica e Animação Sociocultural, dado proveniente das informações expressas nos inquéritos no que refere à importância atribuída e à falta de conhecimento sobre o tipo de música em análise.

De acordo com Guy Reibel, em *Jeux Musicaux* (1984), ainda mais importante do que a mudança de linguagem é a mudança de atitude perante a educação musical. O ensino da música deve, primordialmente, possibilitar a vivência e a compreensão através de uma prática criativa e expressiva, antes da aquisição de conceitos. É, por conseguinte, tarefa fundamental do professor, encorajar comportamentos espontâneos e guiar os seus alunos de forma a que esses comportamentos tomem a forma de verdadeiras composições musicais.

Segundo Martínez Aguilera "plantearse el tratamiento de música contemporánea en educación infantil puede parecer inadecuado si contemplamos la audición desde una visión conceptual." (Martínez Aguilera, 2004:105). O que a autora sugere é que a música contemporânea seja utilizada como um meio para entender determinados conteúdos programáticos de forma a que seja alcançado um certo desenvolvimento no que concerne às capacidades expressivas e musicais do aluno e, deste modo, atingir-se um desenvolvimento integral. A autora expõe exemplos de objectivos tais como: desenvolver a capacidade expressiva do aluno através da voz, do corpo, do movimento e de distintos materiais sonoros; fomentar o gosto perante a audição e as actividades musicais; e desenvolver hábitos de escuta atenta.

Também Delalande (2001) refere que a educação musical deve apoiar-se não na assimilação de um repertório ou de técnicas de execução e composição, mas deve tentar desenvolver aptidões musicais, despertando as crianças para atitudes de exploração e descoberta. A experimentação, a invenção e a criação, surgem, por conseguinte, como factores fundamentais perante uma nova abordagem no ensino da música, para a qual o professor deve estar desperto e preparado. Neste sentido, concordamos inteiramente com a posição de Ana Lucía Frega ao referir que "la música-arte

contemporânea debe ser uno de los materiales de uso frecuente en nuestras aulas. Sobre todo si, como siempre afirmamos, la escuela debe estar interconectada con el entorno al que pertenecen nuestros educandos" (Frega, 2000:20).

Defendido por Reibel e referido por Muñoz Rubio (2003), o trabalho a realizar é o de inventar e pôr em prática a pedagogia e os reportórios adaptados, passo a passo. Para tal, há que recrear o vínculo entre educador e criador, formando, para o efeito, os responsáveis pela educação e pela formação musical da criança.

Seguindo a proposta de investigação de Muñoz Rubio (2003), pretende-se efectivamente, nesta fase do estudo, encontrar estratégias de aprendizagem face à música erudita contemporânea<sup>49</sup> através de um trabalho em aula com os futuros educadores/professores generalistas. Almeja-se, por conseguinte, a aquisição de conhecimento sobre a tipologia em estudo e a sua aplicação em actividades de criação e improvisação musical. Indo ao encontro de modelos estéticos musicais contemporâneos e tendo como suporte o processo de criação próprio de materiais sonoros abstractos inerentes à experimentação musical, procuram-se desenvolver abordagens metodológicas, na formação do 1.º Ciclo de Estudos de educadores, professores e animadores, aplicáveis não só ao desenvolvimento da criança mas também à formação globalizante e não específica dos formandos. Tais abordagens vão permitir uma análise mais precisa em termos de construção musical, isto é, adoptar uma atitude *formalista* ou *expressionista absoluta* perante uma composição contemporânea, e por consequência, um melhor entendimento sobre o objecto sonoro.

Nos próximos subcapítulos são descritas e analisadas algumas estratégias - assim como os seus resultados ao nível da criação musical - adoptadas na formação inicial de educadores/professores e animadores socioculturais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, com o objectivo de aproximar a música erudita contemporânea e os seus princípios

---

<sup>49</sup> Recordar-se uma das questões de investigação: Que abordagens metodológicas podem ser levadas a cabo na formação inicial de educadores/professores e animadores, que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea na educação da criança?

filosóficos e estéticos aos alunos. Para além de actividades realizadas com os alunos em sala de aula, será também descrito um workshop efectuado com os formandos em actividade extra-curricular. As estratégias apresentadas são sempre apoiadas na pesquisa teórica<sup>50</sup> e complementadas com reflexões referentes às actividades propostas.

## NOTA INTRODUCTORIA

A partir de las conclusiones obtenidas en la 1.<sup>a</sup> fase del estudio - concretamente sobre la clara aceptación y un cierto entendimiento, manifestado por el niño, referente a la música erudita contemporánea -, entramos ahora en una 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción* donde se pretende encontrar abordajes metodológicos que faciliten la inclusión de la tipología musical en análisis en la educación infantil, y por consiguiente, en los programas curriculares de las carreras de Educación Básica, Animación Sociocultural y Educación Artística<sup>51</sup>.

Además del trabajo práctico y exploratorio en el aula con los alumnos de las carreras anteriormente mencionadas, se pretende continuar la búsqueda bibliográfica de modo que la convergencia entre teoría y práctica sea posible, así como la planificación, la implementación y la constante reflexión propias de una *investigación-acción*. Por consiguiente, serán expuestos nuevos datos bibliográficos que sustentan esta fase del estudio. También, en el presente capítulo, teniendo como objetivo la contextualización y particularmente la articulación entre las fases de estudio, haremos la relación entre los principales datos obtenidos en la 1.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, las estrategias implementadas en la 2.<sup>a</sup> fase y los respectivos resultados en términos de trabajo creativo y autónomo de los estudiantes, permitiendo, de este modo, una delineación de la investigación más clara y precisa para el lector.

---

<sup>50</sup> Tratando-se de uma *investigação-acção* - processo articulado entre recolha, análise de dados e teorização -, a pesquisa bibliográfica ocupa lugar ao longo de toda a investigação, de forma contínua, de acordo com as fases do processo.

<sup>51</sup> Carreras cuyo perfil formativo está relacionado, entre otros, con la educación/formación del niño.

Como fue verificado en los diálogos reflexivos con los niños en la 1.<sup>a</sup> fase de la investigación, se concluyó que el *abordaje referencialista* fue el más frecuente, particularmente en los grupos cuya franja etaria es menor. A pesar de ello, destacamos la actitud *expresionista* en variadísimas situaciones, lo que nos permite afirmar que el *abordaje expresionista referencialista* fue el que prevaleció en las respuestas de los niños. Sobre el carácter de los ejemplos auditivos, los mismos no revelaron dificultad en crear una historia, imágenes o situaciones, o incluso adecuar un color alusivo a la audición. Del mismo modo, prevalecieron las respuestas relativas al contenido expresivo y emocional, entre las cuales y paralelamente, surgió la cuestión del gusto. Una de las conclusiones de la referida fase - 1.<sup>a</sup> fase –se relaciona con el hecho de que los niños acepten muy bien los ejemplos musicales propuestos, ejemplos que a priori no son comúnmente aceptados, ya que huyen de la tonalidad y de la noción de lo *Bello*. Las obras musicales oídas atentamente por el niño y por el adulto generaron tipos de reacción y respuestas muy distintas – en lo que concierne a su aceptación -, en la medida en que en su mayoría los cuestionarios revelaron no gustar de determinados ejemplos propuestos, al contrario de los niños que mostraron algún entusiasmo<sup>52</sup>. Ese entusiasmo y aceptación fueron justificados, entre varias razones, por la diferencia ante las audiciones habituales. En este sentido, la novedad ante la sonoridad ocupó el lugar de la extrañeza y de la no comprensión.

Como se ha referido anteriormente en la revisión de literatura, según Meyer (1956), algunas respuestas del individuo ante los estímulos sonoros son condicionadas por el pensamiento y por lo que el sujeto considera ser aceptado por la sociedad, de modo que no es de extrañar que las repuestas estéticas del adulto y del niño puedan ser significativamente distintas, dada una cierta “pureza” inherente al niño. Esto es, a pesar de que la percepción engloba varias sensaciones integradas y elaboradas en un todo que van a depender de los cuadros culturales, con mayor dificultad encontraremos en la

---

<sup>52</sup> De los veintiún ejemplos propuestos para un diálogo reflexivo entre profesor/educador y alumno, apenas fueron registradas respuestas negativas, en lo que concierne a la cuestión del gusto, en tres obras musicales.

percepción musical infantil tipos de respuesta condicionadas por lo que es aceptado por la sociedad.

Robert Francès (1984) realizó varios estudios a nivel de la psicología de la música y una de las conclusiones a las que el investigador llegó fue que la no aceptación que el oyente común manifiesta ante la música contemporánea se debe a un modelo musical formado a través del proceso de aculturación. O sea, el individuo está permanentemente consumiendo, en su día a día, estilos musicales que están ligados al sistema tonal. A pesar de ello, según Imberty (1981), el sentido tonal se forma y se estabiliza en el niño alrededor de los once/doce años de edad. Lo que quiere decir que hasta esta fase - edad que corresponde al inicio del período del pensamiento hipotético-deductivo (Piaget, 1964) - el niño acepta y crea musicalmente sin la necesidad de un punto gravitacional, esto es, la tónica.

A añadir a esta idea, Muñoz Cortés (2001) refiere que los grandes afortunados son los niños que no tienen límites ni fronteras para la música ya que su virginidad auditiva es una puerta abierta para el descubrimiento e para el conocimiento/entendimiento. Aún, Muñoz Cortés afirma que los grandes perjudicados son los adultos porque el apareamiento de algo nuevo y desconocido provoca, en la mayoría, extrañeza, incompreensión, miedo y algún rechazo (Muñoz Cortés, 1996; 2001).

De acuerdo con nuestro entender, las limitaciones de la formación en una sola línea, a que la mayoría del adulto estuvo sujeto, resultan en una solidificación de un conocimiento unidireccional que dificulta la apertura a lo nuevo, a la transformación, a la reinención y a la evolución. De este modo, hay que hacer un esfuerzo mayor para reeducar al adulto, especialmente educadores y profesores, para poder transmitir a los niños un tipo de conocimiento y entendimiento del arte, de forma más amplia y más abierta, y consecuentemente fomentar el interés por la búsqueda y descubrimiento, por la experimentación y por la creación.

Aún en lo que concierne al significado de la obra, todos los grupos de niños revelaron – en la 1.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción* -, a través de la escucha

activa y de referencias extra-musicales, un cierto entendimiento ante la idea del compositor. En este sentido, y haciendo la ligación con la idea anteriormente descrita de Imberty (1981) acerca del sentido tonal, Jorquera Jaramillo refiere, en relación a la música erudita contemporánea y la educación musical del niño, que "la etapa de la vida en que la música de hoy puede entrar a formar parte de la experiencia cultural de la persona es precisamente la que abarca del nacimiento a los 11-12 años" (Jorquera Jaramillo, 2000:12).

Hay que destacar que sin ningún conocimiento previo, resultaron, de las experiencias auditivas implementadas en la 1.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, relaciones simbólicas entre las imágenes, colores, historias inventadas y las estructuras rítmico-melódicas y tímbricas<sup>53</sup>. Este tipo de simbología, en que los signos remiten a símbolos extra-musicales, resulta de la relación intrínseca entre el individuo y una emoción reconocible a través de la construcción musical.

En lo que respecta al *planteamiento formalista*, los niños, aunque en número reducido, analizaron musicalmente algunos ejemplos. Mayoritariamente, las respuestas en términos de análisis formal surgieron por parte de los niños mayores, lo que no es sorprendente ante la dificultad de análisis de la tipología en estudio.

Luís Tinoco dejó bien claro en una entrevista a Sérgio Azevedo (1998) que el niño puede trabajar un repertorio de música erudita contemporánea sin la inminente necesidad de la comprensión. Para el compositor se hace más importante la sugestión y el estímulo. Sin embargo, el niño necesita de orientación para que ese estímulo y un cierto entendimiento sean alcanzables. Siendo el papel del profesor/educador y del animador sociocultural extremadamente importante ante este aprendizaje y la experiencia estética que una obra de arte puede ofrecer, se evidencia la necesidad de su

---

<sup>53</sup> A título de ejemplo, en *Moz-Art à la Haydn*, obra de Alfred Schnittke (Schnittke, 1950-1987: *A Escuta Múltipla*, 1997), los niños asociaron la atmósfera casi etérea del *glissando* de harmónicos en el violín, cuya sonoridad es casi imperceptible de tan baja intensidad, a la imagen de una antena de televisión en un tejado que se mueve de acuerdo con el viento. También el *ostinato* rítmico-melódico de brevísimos sonidos ondulantes y gravitacionales fue asociado a la marcha encadenada y rapidísima de un ratoncito.



familiarización con la música erudita contemporánea, en lo que respecta al conocimiento de obras musicales y a su significación estética. Una de las conclusiones resultante de la 1.<sup>a</sup> fase del estudio, se relaciona precisamente con la necesidad de la introducción de la música erudita contemporánea en las unidades curriculares de los cursos de Educación Básica y Animación Sociocultural, dato proveniente de las informaciones expresadas en los cuestionarios en lo que se refiere a la importancia atribuida y a la falta de conocimiento sobre el tipo de música en análisis.

De acuerdo con Guy Reibel, en *Jeux Musicaux* (1984), aún más importante que el cambio de lenguaje es el cambio de actitud ante la educación musical. La enseñanza de la música debe, primordialmente, posibilitar la vivencia y la comprensión a través de una práctica creativa y expresiva, antes de la adquisición de conceptos. Es, por consiguiente, tarea fundamental del profesor, incentivar comportamientos espontáneos y guiar a sus alumnos de forma que esos comportamientos tomen la forma de verdaderas composiciones musicales.

Según Martínez Aguilera "plantearse el tratamiento de música contemporánea en educación infantil puede parecer inadecuado si contemplamos la audición desde una visión conceptual." (Martínez Aguilera, 2004:105). Lo que la autora sugiere es que la música contemporánea sea utilizada como un medio para entender determinados contenidos programáticos de forma que sea alcanzado un cierto desarrollo en lo que concierne a las capacidades expresivas y musicales del alumno y, de este modo, alcanzarse un desarrollo integral. La autora expone ejemplos de objetivos tales como: desarrollar la capacidad expresiva del alumno a través de la voz, del cuerpo, del movimiento y de distintos materiales sonoros; fomentar el gusto ante la audición y las actividades musicales; y desarrollar hábitos de escucha atenta.

También Delalande (2001) refiere que la educación musical debe apoyarse no en la asimilación de un repertorio o de técnicas de ejecución y composición, pero debe intentar desarrollar aptitudes musicales, despertando a los niños para actitudes de exploración y descubrimiento. La

experimentación, la invención y la creación, surgen, por consiguiente, como factores fundamentales ante un nuevo abordaje en la enseñanza de la música, para la cual el profesor debe estar atento y preparado. En este sentido, estamos de acuerdo enteramente con la posición de Ana Lucía Frega al referir que "la música-arte contemporánea debe ser uno de los materiales de uso frecuente en nuestras aulas. Sobre todo si, como siempre afirmamos, la escuela debe estar interconectada con el entorno al que pertenecen nuestros educandos" (Frega, 2000:20).

Defendido por Reibel y referido por Muñoz Rubio (2003), el trabajo a realizar es el de inventar y poner en práctica la pedagogía y los repertorios adaptados, paso a paso. Para ello, hay que recrear el vínculo entre educador y creador, formando, para el efecto, a los responsables de la educación y de la formación musical del niño.

Siguiendo la propuesta de investigación de Muñoz Rubio (2003), se pretende efectivamente, en esta fase del estudio, encontrar estrategias de aprendizaje de cara a la música erudita contemporánea<sup>54</sup> a través de un trabajo en aula con los futuros educadores/profesores generalistas. Se pretende, por consiguiente, la adquisición de conocimiento sobre la tipología en estudio y su aplicación en actividades de creación e improvisación musical. Yendo al encuentro de modelos estéticos musicales contemporáneos y teniendo como soporte el proceso de creación propio de materiales sonoros abstractos inherentes a la experimentación musical, se procura desarrollar planteamientos metodológicos, en la formación del 1.º Ciclo de Estudios de educadores, profesores y animadores, aplicables no sólo al desarrollo del niño sino también a la formación globalizante y no específica de los alumnos. Tales planteamientos van a permitir un análisis más preciso en términos de construcción musical, esto es, adoptar una actitud *formalista* o *expresionista absoluta* ante una composición contemporánea, y como consecuencia, un mejor entendimiento sobre el objeto sonoro.

---

<sup>54</sup> Se recuerda una de las preguntas de investigación: ¿Qué abordajes metodológicos pueden ser llevados a cabo en la formación inicial de educadores/profesores y animadores, que faciliten la inclusión de la música erudita contemporánea en la educación del niño?

En los próximos subcapítulos son descritas y analizadas algunas estrategias - así como sus resultados a nivel de la creación musical - adoptadas en la formación inicial de educadores/profesores y animadores socioculturales de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Portalegre, con el objetivo de aproximar la música erudita contemporánea y sus principios filosóficos y estéticos a los alumnos. Además de actividades realizadas con los alumnos en sala de aula, será también descrito un workshop efectuado con los alumnos en actividad extra-curricular. Las estrategias presentadas son siempre apoyadas en la búsqueda teórica<sup>55</sup> y complementadas con reflexiones referentes a las actividades propuestas.

---

<sup>55</sup> Tratándose de una *investigación-acción* - proceso articulado entre recogida, análisis de datos y teorización -, la búsqueda bibliográfica ocupa lugar a lo largo de toda la investigación, de forma continua, de acuerdo con las fases del proceso.

## **7.1- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **7.1.1- NOVAS SONORIDADES - CRIAÇÃO E IMPROVISACÃO**

Muñoz Rubio (2003) concluiu - na sua investigação sobre a influência da música erudita contemporânea no desenvolvimento musical da criança -, à semelhança das conclusões que resultaram da 1.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* apresentada nesta redacção (embora com a implementação de actividades e abordagens pedagógicas bem distintas das propostas por nós), que a criança aceita e compreende muito bem a música erudita contemporânea. Ainda, com um trabalho sequencial sobre a percepção dos meios-tons, o investigador conseguiu resultados bastantes significativos e satisfatórios no que respeita ao desenvolvimento auditivo, identificação sonora e incremento da criatividade e improvisação. Através de um trabalho minucioso e progressivo, a implementação do estudo permitiu, também, o domínio por parte das crianças do sistema atonal. Ou seja, possibilitou que a criança desenvolvesse capacidades para trabalhar a música contemporânea de acordo com os seus princípios estéticos, sem o apego a uma determinada tonalidade ou a qualquer outro tipo de centro gravitacional. Referimo-nos portanto a uma outra linguagem musical, diferente da linguagem usual nas escolas.

Podemos encontrar outros autores e investigadores, como Hemsy de Gainza (2002), que explicam a urgente necessidade de incluir a música erudita contemporânea nas escolas, uma vez que: a escola não pode ignorar as linguagens actuais de comunicação sonora; as crianças são atraídas para a exploração do som integrando de forma natural as linguagens "abertas" juntamente com a linguagem tradicional; e as estruturas da música contemporânea (ritmos, alturas e superposições aleatórias), pelo seu carácter sincrético, respondem funcionalmente às etapas iniciais da educação musical. A autora acrescenta que a introdução da música erudita contemporânea no ensino generalista contribui para estreitar as relações

entre a música e outras linguagens artísticas contemporâneas e inclusive entre a música e a ciência.

Apesar da defesa, por parte de investigadores, da inclusão da música erudita contemporânea na educação musical da criança e os seus benefícios no que respeita à formação, desenvolvimento auditivo e intelectual, sensibilidade estética e criatividade, entre outros, permanece o problema da aceitação e da falta de conhecimento por parte do professor, obstáculo que impede implementar esta tipologia musical nas escolas de ensino generalista. Tal como Muñoz Rubio refere, "es el mundo adulto el que debe aceptar primero una nueva propuesta del tipo que sea, para poder considerarla motivo de implementación en la educación" (2003:99). É precisamente neste ponto em que nos deparamos, nesta fase da investigação. Permitindo que a música erudita contemporânea chegue de algum modo à criança, o professor e o educador deverão ser instruídos, de acordo com as suas capacidades musicais<sup>56</sup>, tirar partido dessa aprendizagem em termos de conhecimento, compreensão e gosto, para que possa trabalhar esta tipologia com as crianças sem qualquer tipo de barreira imposta por princípios erróneos pré-estabelecidos ou outro tipo de ideias pré-concebidas.

O som, é entendido como elemento fulcral da criação musical contemporânea. Isto é, a construção musical actual valoriza a exploração tímbrica e as estruturas abertas em termos de improvisação e experimentação sonora, em detrimento de uma construção melódica e rítmica e de eixos gravitacionais (tonalidades), elementos basilares da linguagem tradicional. Também Hemsy de Gainza (2002) refere que, trabalhar o som com o objectivo do conhecimento e consequentemente da experimentação, deverá ser um dos aspectos essenciais das propostas didácticas que tenham como ponto de partida a música contemporânea. Partindo da premissa de que a improvisação, a exploração e a experimentação sonora são factores que nos permitem aproximar da estética

---

<sup>56</sup> Recordar-se que a 2.ª fase da *investigação-acção* pretende encontrar estratégias e abordagens metodológicas que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea, por parte de professores generalistas, educadores e animadores socioculturais. Como é de conhecimento geral, os mesmos têm uma formação globalizante e não específica, em termos musicais.

musical contemporânea, e agarrando em experiências de pedagogos como Murray Schafer e John Paynter, as abordagens que foram realizadas na nossa investigação com os alunos dos cursos em análise, em sala de aula, prenderam-se com a experimentação e exploração do som.

Agarrando na questão do som como elemento fundamental e na sua estruturação e organização no tempo, podemos começar por afirmar, à semelhança de Schafer, que a música necessita de imaginação, sendo possível a transformação de qualquer recurso sonoro, desde que o façamos esteticamente e apelando à sua intencionalidade. Isto é, tudo pode ser música e transformar-se em objecto estético, inclusive os sons que nos rodeiam no nosso quotidiano, aquilo a que Schafer designa por *paisagem sonora*, desde que exista a intenção para tal. Deste modo, a intencionalidade e a autenticidade<sup>57</sup> são responsáveis pela criação contemporânea, e consequentemente, permitem ao criador e ao ouvinte usufruir de uma experiência estética e artística com a total liberdade de utilização de recursos.

Indo ao encontro da *paisagem sonora* descrita por Schafer, com relação à dimensão de sons e ruídos do quotidiano, Zagonel (1999) refere que devemos colaborar com a paisagem do nosso contexto de forma a criar e a construir musicalmente segundo os parâmetros da contemporaneidade. A autora refere, a título de exemplo, que o professor pode aproveitar sonoridades como o som dos carros e transformá-las em música.

Sintetizando, é de acordo com a *paisagem sonora* envolvente que as tendências composicionais surgem. Estando na era da tecnologia e dos "motores", a música que se cria nos dias de hoje não pode, por exemplo, ter as mesmas características que a música do tempo de Mozart. Citando Schafer, "estamos todos en la sinfonía del mundo. Lo que aún no es manifiesto es si somos meramente una parte de su aparato o si los compositores son responsables de conferirles forma y belleza" (Schafer, 1998:76).

---

<sup>57</sup> Ver Capítulo 4 - O Belo Musical e a Música do Século XX.

Segundo Schafer (1998), tudo o que é audível é considerado um objecto sonoro. O autor acrescenta que a diferença entre os objectos sonoros surge devido às variações de frequência (altura dos sons), intensidade, duração e timbre (cor) e é a partir desses objectos sonoros diferenciados que se formam as distintas paisagens sonoras. Ainda, de acordo com Schafer, cada objecto sonoro encontra-se num ectoplasma (envolvente do som) onde se encontra uma vibrante existência que se pode dividir em vários períodos de vida bio-acústica: a preparação, que diz respeito ao gesto do executante que antecede qualquer tipo de sonoridade; o ataque, o instante do impacto sonoro; o som quase estacionário, onde a variação de frequência e de intensidade é mínima; a extinção e a reverberação, isto é o tempo que um som demora a fundir-se e a perder-se entre os sons ambientais num determinado recinto; e por fim a morte e a memória do som. Citando Schafer, em relação à memória do som, "los sonidos afectuosamente recordados se unen con el anticipo de nuevos sonidos para formar el lazo que denominamos aprecio por la música" (1998:66).

Toda a estrutura e morfologia do som descrita por Schafer em *El Nuevo Paisaje Sonoro* (1998) leva-nos a aceitar a composição musical com todo o tipo de objecto sonoro, ficando a cargo do compositor um exigente sentido estético e crítico de modo a criar com seriedade, autenticidade e rigor.

Através de uma audição crítica e atenta, e de acordo com uma aprendizagem prévia sobre o escutar, o criador experimenta, constrói e manipula o som de forma a produzir uma obra musical altamente criativa onde todo o tipo de sonoridade se apresenta como parte integrante da construção musical, quebrando-se, por conseguinte, a barreira tradicional entre som e ruído. Mais uma vez, a intencionalidade surge como factor preponderante da criação.

#### **7.1.1.1- Produção Artística e Criatividade**

Atendendo à exploração e experimentação do som, apresentam-se em seguida, com algum pormenor, as experiências que resultaram na unidade curricular de *Laboratório de Produção Artística e Criatividade*, ministrada no

2.º Ano do curso de Educação Básica (ano lectivo de 2008-2009, 1.º semestre). Na sua globalidade as propostas apontam para o desenvolvimento da criatividade e da comunicação musical.

Objectivando-se a sensibilização dos alunos relativamente às sonoridades contemporâneas, as propostas de trabalho foram sempre acompanhadas com audições prévias de obras de compositores do século XX e do século XXI. Foram expostas numa primeira fase as várias correntes musicais do século XX, entre elas *impressionismo*, *expressionismo*, *música atonal* e *dodecafonismo*, *serialismo*, *futurismo*, *música concreta*, *neoclassicismo*, *minimalismo*, *música aleatória* e composições gráficas resultantes de *obras abertas*. Assim, de forma a permitir um conhecimento global e sequencial sobre a estética contemporânea, foram apresentadas numa primeira sessão as tendências composicionais antes de 1945 e na sessão seguinte as correntes musicais do pós-guerra, as quais na sua maioria foram responsáveis pelo experimentalismo musical do século XXI.

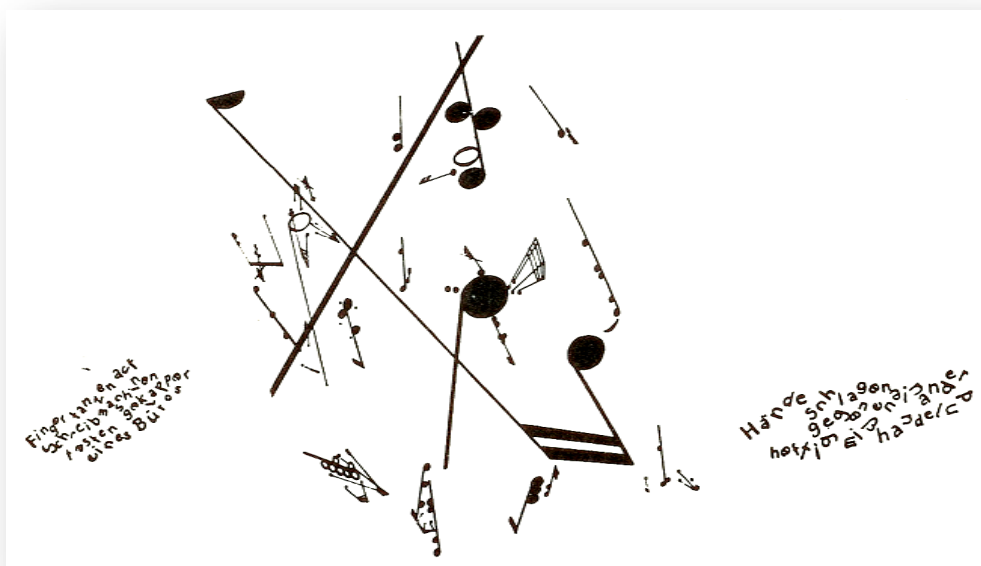
Permitindo uma ponte entre o trabalho desenvolvido na 1.ª fase da *investigação-acção* e o trabalho da 2.ª fase, foram seleccionadas, aquando da exposição das distintas correntes musicais, obras de compositores do século XX que tinham sido previamente utilizadas nas actividades de reflexão musical com as crianças e aplicadas nos inquéritos aos formandos. Destacam-se: *Claire de Lune* de Claude Debussy (Debussy, *Debussy - The Greatest Classical Hits*, 1991), exemplo ilustrativo do *impressionismo*; "Peripécia" de *Cinco Peças Orquestrais*, op.16 de Arnold Schönberg (Schönberg, *1905-1913: As Cores da Orquestra*, 1997), exemplo referente ao *expressionismo*; *Cinco Peças para Orquestra op. 10*, peças II e V de Anton Webern (Webern, *1905-1913: As Cores da Orquestra*, 1997a; 1997c) e "IV Rythmique" de *Notations*, de Pierre Boulez (Boulez, *1950-1987: A Escuta Múltipla*, 1997), peças seleccionadas para expor as características fundamentais do *dodecafonismo*; *Variations. Aldous Huxley in memoriam*, de Igor Stravinsky (Stravinsky, *Stravinsky The Flood*, 2007), exemplo ilustrativo da *música serial*; "Sonata V" de *Sonatas e Interlúdios para Piano Preparado* de John Cage (Cage, *Sonatas and Interludes for Prepared Piano*, 2006),



exemplo seleccionado para demonstrar a introdução de novas sonoridades inerente ao *futurismo*; *Contrappunto dialettico alla mente*, de Luigi Nono (Nono, *Luigi Nono: Como Una Ola de Fuerza y Luz... Soferte onde Serene... Contrappunto Dialettico alla Mente*, 1998) e *Ámen para uma Ausência*, de Constança Capdeville (Capdeville, *Constança Capdeville*, 1994a), obras que se inserem nos parâmetros da *música concreta*; *Moz-Art à la Haydn*, de Alfred Schnittke (Schnittke, *1950-1987: A Escuta Múltipla*, 1997), obra *neo-clássica*; a obra de John Cage *Atlas Eclipticalis*, como exemplo de uma *obra aberta* (Cage, *1950-1987: A Escuta Múltipla*, 1997); entre outros exemplos.

A audição de excertos das obras dos compositores seleccionados foi complementada com visualizações de obras bidimensionais de criadores inseridos em algumas das correntes da estética do século XX. A título de exemplo, *Impression, Soleil Levant*, obra de Claude Monet ilustrativo do *impressionismo* e *Composition V* de Kadinsky, obra referente ao *expressionismo*.

Foram ainda visualizadas partituras abstractas, seguem-se alguns dos exemplos ilustrativos - Figuras 2, 3, 4 e 5 - da *obra aberta* e do *teatro musical*:



**Figura 2 - Dieter Schnebel, extracto de *MO-NO*, ed. Mont Schauberg (Fonte: Bosseur e Bosseur, 1990)**

Figura 3 - Mauricio Kagel, *Diaphonie, pour chœur et orchestre*, ed. Mont Schauberg (Fonte: Bosseur e Bosseur, 1990)

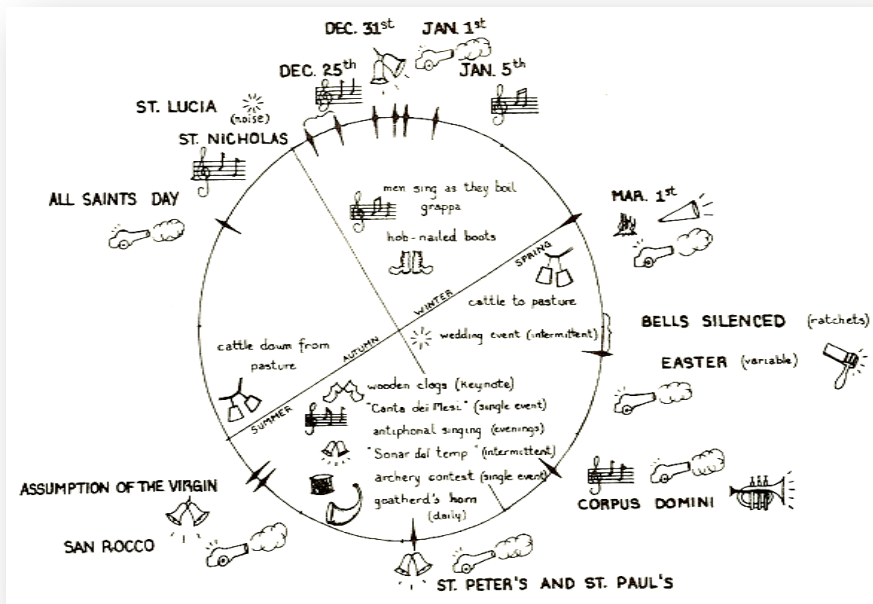
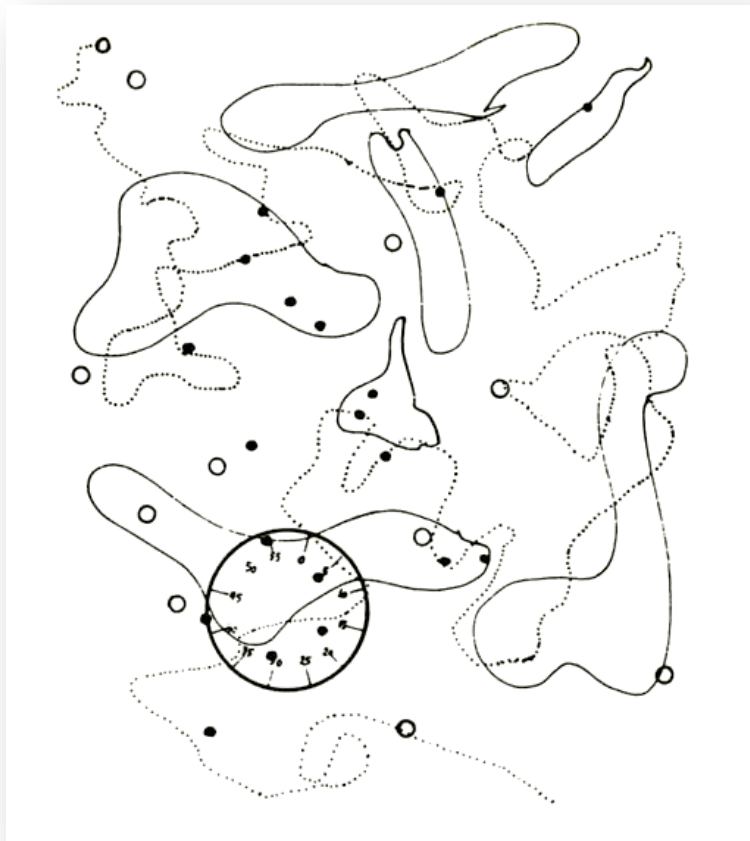


Figura 4 - Murray Schafer, *Evénements Sonores, Saisonniers, traditionnels et sons caractéristiques du village de Cemba, Itália*, ed. World Soundscape Project (Fonte: Bosseur e Bosseur, 1990)



**Figura 5 - John Cage, extracto de *Cartridge Music, Variations I*, ed. Peters (Fonte: Bosseur e Bosseur, 1990)**

Após a exposição das correntes musicais e de algumas premissas referentes à música contemporânea, deu-se início ao trabalho. A proposta prendeu-se com a criação musical, construindo texturas, formas e estruturas distintas das habituais e encontrando novas sonoridades<sup>58</sup>, tudo isto a partir de um poema. O poema trabalhado “A Dança dos Poetas” faz parte de um livro de poesia intitulado *Da Aurora ao Anoitecer*, escrito por uma aluna da turma (curso de Educação Básica).

#### *A dança dos poetas*

*A arte de dançar não é mais que poesia  
Porque na poesia também se dança  
Ao compasso dos slows e ao ritmo da vida*

<sup>58</sup> Objectiva-se a utilização de instrumentos convencionais, nomeadamente os instrumentos Orff que estão disponíveis nas salas de aula destinadas ao ensino generalista de música, e instrumentos não convencionais como objectos que produzam som e instrumentos fabricados pelos alunos. As vozes também fazem parte dos objectos sonoros a utilizar.

*Conforme os tempos e estados de alma*

*Na dança também se recita poesia  
Nos tangos, valsas e latinas  
Sente-se o correr da beleza da vida  
O interior das palavras não pronunciadas*

*A dança dos sentimentos não coreografados  
É a mais pura poesia escondida  
Onde as palavras se mostram mais que aquilo que são*

*A poesia dos compassos desalinhados  
É a mais pura dança fora de tempo  
Onde a música embala o sopro do coração*

(Figueiras, 2008)

A turma dividiu-se em três grupos, com cerca de seis alunos, e cada grupo teve a função de apresentar uma performance musical baseada numa corrente ou convergindo várias tendências musicais. Todos os grupos agarraram a hipótese de poder fundir elementos das diversas correntes estéticas, não só devido à diversidade de sonoridades que poderiam produzir mas também devido a uma certa dificuldade em criar segundo uma única corrente musical<sup>59</sup>. A fim de clarificar a exposição e a análise das criações apresentadas, as mesmas aparecem com a designação de Performance Musical A, Performance Musical B e Performance Musical C.

### **Performance Musical A:**

A performance inicia com um ostinato no xilofone baixo, soam semínimas nas notas Dó<sup>60</sup>. Há uma regularidade rítmica inserida no compasso quaternário simples. No quarto compasso, entra um som arrastado de duas lixas que roçam uma na outra e que teimosamente pretendem quebrar a regularidade que se faz sentir no xilofone. Ouve-se um impacto de um som de madeira e posteriormente junta-se um metalofone, este também num

---

<sup>59</sup> A lembrar que os formandos dos cursos de Educação Básica não têm formação musical específica que lhes permita compor segundo determinadas regras de composição.

<sup>60</sup> Atendendo à realidade com que os formandos se irão deparar nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os instrumentos de percussão de altura definida aplicados nas performances musicais são diatónicos e não cromáticos.

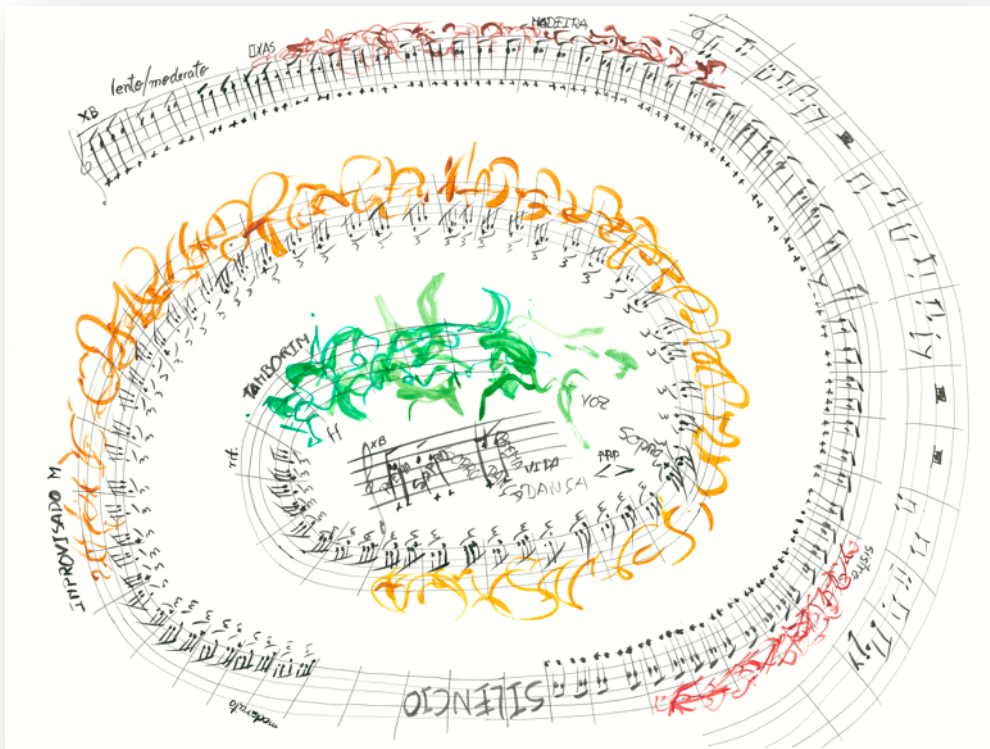
registo de música tonal, apresenta um motivo musical na tonalidade de Dó Maior. A entrada do metalofone encoraja o conforto tonal do xilofone que passa a produzir uma quinta perfeita. As lixas desistem da sua insistência em conduzir uma métrica irregular sendo substituídas por um sistro, cuja dinâmica é forte. O sistro, por sua vez, aparece com uma regularidade rítmica disfarçada, isto é, objectiva-se a quebra de ambiente criada pelos instrumentos de percussão de altura definida, através de um pequeno desfasamento. Este diálogo entre duas frentes culmina com a regularidade inicial.

Neste pequeno excerto, até agora descrito, encontramos como que uma vontade de sair do registo tonal e da regularidade métrica, contudo, nota-se ainda uma dependência muito forte em relação às estruturas e sonoridades convencionais. De modo que, o xilofone terminou o diálogo musical anterior e mais uma vez iniciou, com toda a segurança, um segundo ostinato rítmico, também este com carácter regular. Segue-se o metalofone embrenhado na atmosfera anterior, no entanto, como que em jeito trocista improvisa uma melodia em Dó Maior cujo ritmo é desviado, em determinados momentos, da linha do xilofone.

Após um breve silêncio surgem dois tamborins de grandes dimensões, em trémulos, e que resultam numa sonoridade muito forte e inquietante. Houve neste momento como que um rasgar do pano e a aceitação de uma posição robusta que quebrasse tudo o que foi produzido anteriormente de forma convencional.

Por sua vez os tamborins dão lugar às vozes. Surgem sussurros de vozes isoladas que fazem soar palavras soltas da "Dança dos Poetas". Ainda dentro da atmosfera quase etérea produzida pelas vozes, onde é audível um pequeníssimo crescendo e diminuendo, aparece de forma articulada o primeiro ostinato no xilofone, o qual deu início à composição. Terminamos pois com a ideia inicial. De forma sucinta, há como que um fechar de um percurso, onde diferentes universos musicais que assumem distintas posições se encontram por momentos, numa única criação.

Expõe-se, em seguida, a partitura elaborada posteriormente por uma das estudantes (Figura 6 - partitura *Performance Musical A*), com o auxílio da docente da unidade curricular, relativamente à construção sonora da presente performance musical e inspirada na partitura de George Crumb, *Makrokosmos I-Spiral Galaxy* (Crumb, 1972, Ed. Media).



**Figura 6 - Partitura - Performance Musical A**

### **Performance Musical B:**

Semelhante à Performance Musical A, a Performance Musical B inicia com o xilofone baixo que executa um ostinato melódico-rítmico ao qual se junta um jogo de sinos em improvisação. Tudo isto na tonalidade de Dó Maior. Temos portanto um início altamente convencional, onde os alunos apresentam um tipo de trabalho que estão habituados a desenvolver, através da criação e da improvisação melódica e rítmica em instrumentos de percussão de altura definida. Contudo, esse convencionalismo é quebrado assim que surge,

numa segunda parte, um som ondulante que sobe e desce em termos de altura e de intensidade, provocado pela fricção das unhas no xilofone baixo. Entrámos numa atmosfera completamente diferente. O modo não convencional e perfeitamente inovador de execução do xilofone baixo remete-nos para uma sonoridade irreconhecível, como se estivéssemos perante um novo instrumento ou perante um som gravado e manipulado por meios electrónicos.

Contrastando com uma certa mobilidade estática semelhante a uma bola de fumo, provocada pela produção sonora no xilofone baixo, soam agora vozes femininas que recitam distintas frases do poema e em simultâneo. Fazendo ligação ao movimento literário *futurista* e ao *poema simultâneo*, as vozes fazem soar também frases soltas de vários poemas de Fernando Pessoa. O *poema simultâneo* resulta numa recitação onde constam diferentes poemas produzindo um murmúrio inarticulado e indistinto. Segundo Hugo Ball, citado por Esslin, "showing the struggle of the *vox humana* with a threatening, entangling, and destroying universe whose rhythm and sequence of noise is inescapable" (Esslin, 1991:365), o *poema simultâneo* permite levar a expressão vocal a uma complexidade rítmica tal que o ruído se torna numa das características fulcrais e intrínsecas à sua leitura.

A complexidade rítmica e dir-se-ia melódica que resulta da simultaneidade vocal é quebrada com enormes gargalhadas em unísono. Estamos perante um corte radical e inesperado em relação à construção musical vocal anterior, construção essa que surge após alguns segundos. Apesar dos instrumentos utilizados (vozes) serem os mesmos, há uma intenção de sair de uma certa atmosfera e voltar de novo, em jeito de deambulação.

No excerto até agora descrito podemos encontrar claramente uma estrutura pensada cujas frases ligam entre si, apesar das ambiências sonoras distintas, e que retornam após partes contrastantes. Encontramos também, em termos de estrutura, vários silêncios e cortes radicais o que torna a performance muito pouco expectante. Neste sentido, podemos referir as gargalhadas em unísono que aparecem após uma brevíssima pausa e cujo final se apresenta com um corte perfeito. Como se o discursante tivesse

sufocado, há um intenção, neste corte radical, de fuga a qualquer tipo de cadência.

Após toda esta construção vocal anteriormente apresentada, os instrumentos de percussão retomam o seu lugar. Surge um bloco de dois sons que marca uma pulsação lenta e quase regular, intercalando um som grave e um som agudo, à qual se junta a ambiência sonora do xilofone baixo resultante da fricção das unhas no xilofone. Enquanto este último permanece na sua atmosfera mística e sedutora, o bloco de dois sons retira-se por momentos voltando de novo com a pulsação lenta e quase regular. Semelhante a algo que se evapora lentamente, sentimo-nos perto do fim quando o bloco de dois sons insiste em manter a sua sonoridade em *ritardando*, após a saída do xilofone. Contudo, a criação retoma com a sonoridade de uma caixinha de música que faz soar uma melodia de Mozart, da obra *K.265/300e Ah Vous Dirai-Je Maman*, também esta sem uma regularidade muito precisa e em *ritardando* uma vez que a velocidade da mesma era controlada pelo executante.

O final surge com a sonoridade da caixinha de música, com batimentos ímpetos e secos numa conga e em *piano*, que tentam reproduzir a pulsação cardíaca. Conseguem-se ainda ouvir objectos de metal a cair, cuja intensidade é de tal ordem *pianíssimo* que resulta numa sonoridade quase imperceptível. É nesta ambiência sonora que termina a Performance Musical B.

### **Performance Musical C:**

Dando início à Performance Musical C, surgem vozes femininas contrastantes em termos de timbre e de altura dos sons que produzem fonemas livres emitidos sem qualquer tipo de obstrução. Há uma atmosfera ambígua provocada pelas dissonâncias vocais e pela entrada desfasada das várias vozes. Semelhante a uma queda no abismo, o final desta frase dá-se quando as vozes convergem numa sonoridade um pouco mais grave, após um subtil *glissando*. Contudo, sentimos que essa queda não se completou,



que não pisou o chão firme mas ficou de algum modo a pairar no ar, apesar da ausência sonora.

A introdução vocal dá lugar a uma parte instrumental que faz soar um tamborim de grandes dimensões com uma estrutura repetitiva, em grave e em *crescendo*. Ouve-se ainda um som rastejante provocado pela agitação de areia num recipiente. Após o *crescendo*, toda esta sonoridade culmina num forte impacto do tamborim e de um som de duas tábuas de madeira em concussão.

Após um breve silêncio, fazendo a ligação com a composição das partes musicais anteriores, entra uma voz com dois *glissandi* bem definidos (ascendente e descendente) com a palavra do poema "dançar". A execução dos *glissandi* é realizada em jeito de canto falado cujo auge se apresenta semelhante a um grito. Seguem-se outras vozes que vocalizam "não é mais que poesia", desta vez cantado de forma convencional.

Voltamos ao canto falado com a reprodução de mais um verso do poema e em alternância com notas soltas no piano, estas sem qualquer tipo de apoio gravitacional, isto é, sem tonalidade. Enquanto que as vozes recitam palavras do poema ouvem-se vários passos, tudo isto em *forte*. Ainda nesta parte musical soam os estores da sala friccionados pelas mãos, cuja sonoridade resulta num som suave e metálico. Recorrendo aos estores como objecto sonoro, deparamo-nos com a intenção, por parte dos alunos, de criar uma resistência em relação às sonoridades convencionais e por sua vez utilizar na construção musical objectos que fazem parte de um espaço físico. Indo ao encontro das ideias de Schafer (1998), os alunos pretenderam transformar um objecto do espaço de sala de aula cuja função inicial é meramente a protecção da luz solar num objecto sonoro por excelência. Há, neste sentido, uma vontade de dismantelar e metamorfosear conceitos e convenções.

Todo este ambiente frenético, provocado pelas vozes que insistem nas palavras "ao ritmo da vida", pelo som do piano e dos passos em *forte* e pelo som arrastado dos estores, culmina com um sopro de vozes. Simbolizando o

descanso, e mais uma vez objectivando-se o contraste entre partes, ouvem-se agora várias respirações lentas e profundas, em cânone.

O som do piano reaparece, desta vez com a repetição de uma 3.<sup>a</sup> menor, cujas notas soam em alternância e em *accelerando*, seguido de um arrojado de cadeiras. A performance termina com uma voz feminina que vocaliza uma melodia tonal, acompanhada de outras vozes que recitam palavras em sussurro. De acordo com os alunos, as palavras soltas que soam ao longo da performance são palavras-chave do poema, as quais serviram de base à construção musical apresentada.

### **Breve Análise das Performances Musicais A, B e C**

Podemos encontrar vários aspectos, nas performances anteriormente descritas, referentes às correntes musicais do século XX. Salienta-se o facto de não ter sido pretensão um trabalho aprofundado no que concerne à especificidade de cada corrente, devido à formação não específica dos formandos. Contudo, os alunos conseguiram construir musicalmente de forma criativa e inovadora e fora dos parâmetros tradicionais a que estão habituados a trabalhar. O objectivo primordial foi o entendimento das tendências estéticas, a percepção de características fundamentais de cada corrente e o estímulo/gosto pela criação contemporânea.

Registam-se, nas três performances, estruturas cíclicas e repetitivas próprias do *minimalismo*, por exemplo nos *ostinati* executados pelo xilofone baixo, nas performances musicais A e B e no bloco de dois sons na Performance Musical B. Ainda, podemos encontrar sonoridades próximas das impressões sensoriais do movimento *impressionista* quando surge a produção sonora provocada pela fricção das unhas no xilofone na Performance Musical A e pela agitação de areia no recipiente na Performance Musical C.

O *expressionismo* é a corrente musical da 1.<sup>a</sup> metade do século XX que mais ocorre nas performances apresentadas, como exemplo podemos assinalar as dissonâncias e os contrastes que se registam nas Performances A e C e o

trabalho vocal realizado nas três performances. Encontramos, deste modo, sussurros, risos, gritos, sons vocais produzidos por respirações lentas, canto falado e fonemas livres sem qualquer tipo de obstrução, tudo isto na tentativa de levar ao extremo as potencialidades da voz.

Agarrando na exploração vocal, deparamo-nos claramente com a corrente do *futurismo* aquando da simultaneidade de palavras soltas do poema "A Dança dos Poetas" e da complexa amálgama que resulta da união de palavras do escritor Fernando Pessoa e do poema de Carla Figueiras, na Performance Musical B. Podemos encontrar ainda outros elementos alusivos ao *futurismo* na Performance C através da inclusão de passos e da recitação simultânea de palavras do poema, em *forte*, juntamente com o som provocado pela fricção das mãos nos estores da sala de aula. Todo este ambiente sonoro resulta numa atmosfera inquietante onde há uma enorme complexidade sonora e rítmica. Deparamo-nos, neste sentido, com uma intenção de incluir ruído na música. Tal intento surge novamente com a sonoridade provocada pelo arrojado de cadeiras já perto do final da Performance Musical C.

Das três performances apresentadas, a Performance Musical C foi a que apresentou um trabalho mais experimental, no sentido em que procurou sonoridades menos convencionais e onde o resultado de construção musical foi o mais arrojado e o menos expectante. Por conseguinte, a importância do silêncio e dos cortes radicais entre as distintas partes da performance foi, assumidamente, um dos factores mais importantes.

Em relação às sonoridades não convencionais, destaca-se ainda a introdução de diferentes elementos sonoros, em vários exercícios prévios às performances finais. Os alunos decidiram utilizar nas suas improvisações musicais objectos sonoros como cartas de jogo, paus do jogo do mikado e brincadeiras sonoras com a água. Indubitavelmente que estes são objectos sonoros que agradam às crianças. A selecção destas sonoridades, por parte dos formandos, prendeu-se com a convicção de que a criança sente um enorme prazer ao criar e ao experimentar musicalmente utilizando recursos sonoros que lhes são familiares e que à priori têm funções distintas daquelas que se intentam numa proposta de criação musical.

Como verificado na revisão de literatura, são vários os autores que defendem a introdução de elementos contemporâneos na educação musical da criança através do jogo e da exploração sonora (Agosti-Gherban e Rapp-Hess, 1988; Delalande, 2001; Fulin, 1992; Mills e Paynter, 2008; Renard, 1982; Muñoz Rubio, 2003, Schafer, 1998; Zagonel, 1998b). Por conseguinte, revelou-se interessante o facto de algumas das propostas de utilização de objectos sonoros nos exercícios realizados em *Laboratório de Expressão Artística e Criatividade* estarem ligados a brinquedos e a jogos juvenis. Um dos recursos sonoros muito utilizado foram as caixinhas de música. Como consta na descrição da Performance Musical B, encontramos um pequeno excerto da obra para crianças de Wolfgang Amadeus Mozart, *K.265/300e Ah Vous Dirai-Je Maman*, por meio de uma caixinha de música. Retomando a análise referente à aplicação de elementos característicos de cada corrente musical expostos nas sessões prévias ao trabalho criativo, poder-se-á destacar a tendência *neo-clássica*, não só pela reprodução de uma melodia composta no século XVIII, mas também pela reacção intencional a todo um trabalho algo complexo em termos de produção sonora.

Não obstante o trabalho inovador e criativo, verificou-se em determinados excertos das performances apresentadas ainda uma forte ligação com o sistema tonal e com alguma convenção no que respeita à construção musical. Encontramos, neste sentido, uma necessidade de manter uma determinada linguagem que lhes é familiar, não só para garantir o equilíbrio em termos construtivos mas também para permitir um contraste mais sólido e significativo entre partes. Também se revela interessante o facto de na sua maioria os alunos iniciarem os seus exercícios e as suas performances com sonoridades convencionais e uma linguagem tradicional e partirem da mesma para uma outra linguagem que até então lhes era desconhecida. Na Performance A, por exemplo, encontramos uma estrutura em que a convenção inicial dá lugar à inovação e a mesma retorna no final da performance. Sentimos, por conseguinte, a existência de um elemento basilar - convencionalismo - que conduz a novos elementos. Também, de forma integrada, os alunos demonstraram a viabilidade de coexistência de

várias linguagens musicais, sendo o exemplo mais notório a Performance Musical B.

De um modo global os alunos gostaram de fazer este tipo de trabalho, revelando receptividade e vontade de produzir algo novo, apesar de nas primeiras sessões indicarem bastantes reservas e constrangimentos. Nas suas reflexões, os formandos referiram ter sido uma experiência diferente e um grande desafio que lhes permitiu abrir portas para projectos vindouros. Ainda, referido pelos alunos, objectivando-se mais expressividade e inovação nas actividades que possam vir a implementar futuramente na sua sala de aula, o trabalho de criação produzido na unidade curricular de *Laboratório de Expressão Artística e Criatividade* possibilitou consolidar conhecimento sobre várias formas criativas, adquirir novas noções sobre a música e dar largas à imaginação e à criatividade.

#### **7.1.1.2- Da Tradição à Inovação**

Apelando também à criatividade e ao sentido estético, foi solicitado aos alunos do 3.º Ano do curso de Animação Sociocultural que elaborassem um actividade de criação e improvisação musical na unidade curricular de *Oficina Etnográfica da Tradição à Inovação* (ano lectivo de 2008-2009, 1.º Semestre).

As sessões que antecederam o trabalho criativo dos alunos foram sessões expositivas onde foram abordadas questões referentes à Etnografia Musical, incidindo sobre vários conceitos como música popular e música tradicional, identidade e globalização, aculturação e inovação<sup>61</sup>. Referente a este trabalho inicial exploratório, foram apresentadas ainda práticas performativas, instrumentos, cantos e danças da etnografia musical portuguesa (Porto, 2012) e discutidos e analisados projectos musicais contemporâneos de raiz tradicional. Os projectos musicais em análise foram, na sua maioria,

---

<sup>61</sup> Apesar de não terem sido analisados excertos de obras musicais eruditas contemporâneas nesta unidade curricular, os alunos tiveram conhecimento desta tipologia através de audições que constaram dos inquéritos elaborados na 1.ª fase da investigação e em exercícios esporádicos na unidade curricular de *Expressão Musical*.

projectos pioneiros no que concerne à inclusão de características de erudição na música tradicional. Isto é, através de arranjos e composições com alguma complexidade, a música de raiz tradicional transforma-se na sua simplicidade em peças musicais de carácter erudito, contemporâneo e experimental.

Podemos destacar os seguintes projectos apresentados nas sessões que antecederam o trabalho de criação dos alunos de Animação Sociocultural:

- *Segue-me à Capela*, projecto musical a cargo de sete vozes femininas (dois sopranos, um mezzosoprano e quatro contraltos) que utilizam esporadicamente um ou outro instrumento de percussão de cariz tradicional português. Pegando em recolhas de música tradicional, *Segue-me à Capela* apresenta um trabalho muito interessante principalmente ao nível das vozes onde a mesma se desdobra para lá do canto com o intuito de recriar ambientes de trabalho, romaria e alguma folia característica das gentes que trabalhavam a terra. Dentro das suas recriações destacamos um exemplo musical alusivo às *Almas Santas*<sup>62</sup>, intitulado *Oração das Almas* (*Segue-me à Capela*, *Segue-me à Capela*, 2004). Neste canto podemos ouvir, ainda antes de um tratamento harmónico com alguma dissonância de intervalos, um trabalho vocal baseado no futurismo literário onde soam palavras soltas, derivadas de frases distintas e em simultâneo. Encontramos como que uma espécie de *aeropoesia*<sup>63</sup> - corrente literária que teve o seu início na primeira metade do século XX, cerca de 1931 (De Maria, 1973; Fabris, 2007) - devido a algumas ligações analógicas entre as palavras e uma consequente fusão de sensações auditivas provocada pela simultaneidade de palavras.

- *At-Tambur* é um grupo musical constituído por sete músicos e uma voz feminina. Dos instrumentos musicais fazem parte uma guitarra, um violino, um contrabaixo, flautas doces, didjeridoo, sanfona, concertina, bateria e

---

<sup>62</sup> As *Almas Santas* são um género musical cantado por homens e mulheres aquando de um peditório de porta em porta com o objectivo de angariar fundos para a celebração de missas pelas "almas do purgatório".

<sup>63</sup> A aeropoesia caracteriza-se por uma exacerbação da simultaneidade, sobretudo graças à eliminação da pontuação, à fusão de palavras, ao emprego de adjectivos-atmosfera e de verbos em modos infinitos (Presente do Indicativo) ao lado de verbos no infinito (Fabris, 2007).

acordeão. O trabalho dos *At-Tambur* é muito interessante pela fusão riquíssima de melodias e de instrumentos musicais. A base é a música tradicional portuguesa e do mundo que se funde com a música erudita, contudo, o tipo de linguagem apresentado é de algum modo ainda muito convencional (At-Tambur, *At-Tambur*, 2003). A tonalidade é, neste sentido, o elemento compositivo que se destaca ao longo do trabalho realizado pelos *At-Tambur*.

- De forma bastante audaz e contemporânea, os *Gaiteiros de Lisboa* têm também como objectivo divulgar e trabalhar a música tradicional portuguesa, explorando o som e reinventando instrumentos musicais e harmonias. A experimentação é indubitavelmente o factor mais importante nas suas composições. Segundo a caracterização do próprio grupo, o projecto assenta numa procura incessante de novidade, fazer e pensar de forma criativa. "Então chegará o dia em que não ficaremos surpreendidos quando descobrirmos que o instrumento de percussão que melhor liga com aquela melodia de que tanto gostamos é a ... mesa da cozinha" (in site Gaiteiros de Lisboa)<sup>64</sup>. Deste modo, os *Gaiteiros de Lisboa* utilizam nas suas composições sonoridades convencionais e não convencionais, como por exemplo uma sanfona e um simples saco de plástico. Destacam-se outros instrumentos de *música antiga* e de outras culturas como o cromorne, a trompa, a ciamarella, o saltério, o fliscorne, a gaita galega, a gaita de foles mirandesa, a ocarina, o mum-mum, a marimba, a flauta de pan, a flauta chinesa, o shawn chinês, o idiofone chinês e vários tipos de tambores. Também podemos salientar instrumentos fabricados pelos próprios: clarinete acabaçado (aerofone de palheta simples cujo corpo é uma cabaça e a produção sonora resulta de uma palheta de clarinete), orgaz (órgão composto por tubos monotónicos de palheta simples no âmbito de uma oitava cromática), tubo estriado com búzio (género de um aerofone de "bocal"), cabeçadecompressorofone (peça de forma esférica retirada do motor de um barco que produz um som semelhante a um cântaro de barro utilizado na tradição portuguesa, contudo com uma sonoridade surpreendentemente grave) e serafina (instrumento que se encontra entre o

---

<sup>64</sup> <http://www.gaiteirosdelisboa.com/grupo.htm>, consultado em 22 de Julho de 2011.

saxofone e o acordeão, fabricado com palhetas de película de radiografia e com um tubo em volta de uma placa de madeira cuja produção sonora resulta do tapamento de furos existentes no tubo com o auxílio de chaves de madeira). Na sua maioria, as peças musicais são cantos de trabalho das várias regiões portuguesas (Gaiteiros de Lisboa, *Bocas do Inferno*, 1997).

- *Sonoplástica* resulta num projecto de experimentação nas áreas sonora e plástica, encontrando e confrontando culturas, métodos, estilos e funcionalidades. À semelhança dos *Gaiteiros de Lisboa*, os *Sonoplástica*, grupo constituído por três músicos, experimentam musicalmente, inventam e recriam instrumentos musicais tendo por base a música tradicional portuguesa. Surgem cantos e danças do tradicionalismo português que se fundem com outras músicas tradicionais do mundo, num único projecto (*Sonoplástica*, *Sonoplástica*, s/d). Encontramos instrumentos da sua autoria como o tubofone (tubos de canalização cuja produção sonora resulta na percussão de chinelos de borracha na extremidade dos tubos) e berimbaixo (género de berimbau de grandes dimensões). O presente projecto utiliza também outro tipo de objectos sonoros como garrafas de vidro, barricas e bancos de madeira e instrumentos convencionais como o acordeão, a viola beiroa, o clarinete e o saxofone. A base da sua composição ronda fortemente as danças tradicionais que foram importadas para Portugal no século XIX e que passaram a fazer aparte do tradicionalismo português como a mazurca, a polca e a valsa.

Tendo como referência os projectos musicais anteriormente apresentados e o conhecimento adquirido sobre a tradição musical portuguesa, a proposta de actividade incidiu na procura de novas sonoridades, através da experimentação e da recriação musical. Segue-se uma breve descrição e análise de duas performances criadas pelos alunos, sob o tema Tradição e Contemporaneidade, as quais designaremos por Experimentação e Recriação Musical A e Experimentação e Recriação Musical B.



## **Experimentação e Recriação Musical A:**

Em Experimentação e Recriação Musical A, os alunos decidiram trabalhar uma canção composta em 1969 por Nuno Nazareth Fernandes - composição musical - e Ary dos Santos - composição poética - (Nazareth Fernandes, *Intimidades*, 2004):

### *A Desfolhada*

*Corpo de linho  
lábios de mosto  
meu corpo lindo  
meu fogo posto.  
Eira de milho  
lunar de Agosto  
quem faz um filho  
fá-lo por gosto.  
É milho-rei  
milho vermelho  
cravo de carne  
bago de amor  
filho de um rei  
que sendo velho  
volta a nascer  
quando há calor.*

*Minha palavra dita à luz do sol nascente  
meu madrigal de madrugada  
amor amor amor amor presente  
em cada espiga desfolhada.*

*Minha raiz de pinho verde  
meu céu azul tocando a serra  
oh minha mágoa e minha sede  
oh mar ao sul da minha terra.*

*É trigo loiro  
é além tejo  
o meu país  
neste momento  
o sol o queima  
o vento o beija  
seara louca em movimento.*

*Minha palavra dita à luz do sol nascente  
meu madrigal de madrugada*

*amor amor amor amor amor presente  
em cada espiga desfolhada.*

*Olhos de amêndoa  
cisterna escura  
onde se alpendra  
a desventura.  
Moirá escondida  
moira encantada  
lenda perdida  
lenda encontrada.  
Oh minha terra  
minha aventura  
casca de noz  
desamparada.  
Oh minha terra  
minha lonjura  
por mim perdida  
por mim achada.*

(Ary dos Santos, 1997)

A eleição do poema - *Desfolhada* - para a realização da performance musical prendeu-se com o facto de o mesmo fazer alusão a um dos trabalhos rurais da população portuguesa, trabalho agrícola onde é retirada a espiga do milho. Contudo, podemos entender pelas expressões utilizadas que, Ary dos Santos, de forma subtil, faz também referência ao amor carnal, fundindo e metamorfoseando ideias e palavras. Deste modo, como consequência dessa voluptuosidade, podemos encontrar partes musicais em Experimentação e Recriação Musical A onde a fusão entre o tradicionalismo musical e a construção sonora baseada numa atmosfera sensual se encontram, como por exemplo na execução vocal lenta e sem métrica da canção em jeito de embalo. A sensualidade recai principalmente na melodia cantada por uma aluna com voz bastante doce e que se encontra grávida de seis meses. A beleza que resulta da execução vocal e do afago da própria barriga remete-nos, precisamente, para uma certa atmosfera doce e ao mesmo tempo sensual - onde o som, o gesto e o belo do corpo feminino se unem num todo.

Segue-se a descrição da construção musical realizada pelos alunos em Experimentação e Recriação Musical A onde a voz e a utilização de

artefactos artesanais foram uma constante na exploração e experimentação do som.

A performance inicia com a sonoridade suave de objectos arrastados em recipientes de metal que se mantém inalterável enquanto se ouve a peneira e o arrojo de pequenas pedras numa base de madeira. Esta fusão de sons, rítmica e regular, remete-nos para a ambiência sonora dos trabalhos agrícolas, entre eles as *sachas*, as *segadas* e as *descamisadas* (*desfolhadas*). A esta ambiência juntam-se vozes masculinas que, num registo muito grave e em pianíssimo, reproduzem a primeira estrofe do poema. O universo subtil e quase etéreo das vozes masculinas extingue-se, mantendo-se um pouco mais a ambiência sonora inicial provocada pelos artefactos tradicionais e outros objectos. Seguem-se vozes femininas que recitam o poema, de forma desfasada, enquanto perceptimos a melodia principal em sussurro. A recitação das vozes remete-nos, à semelhança das performances musicais - anteriormente descritas - realizadas pelos formandos do curso de Educação Básica, para a corrente futurista, onde o *poema simultâneo* se apresenta como o elemento basilar do movimento artístico. Contudo, podemos entender certas frases do poema que se sobrepõem em jeito de *cânone*. A recitação vocal termina com a saída sucessiva de vozes.

Duas das vozes femininas reaparecem e em *forte* recitam dois versos soltos do poema em alternância e repetidamente "é milho rei", "filho de um rei". A sonoridade *forte* dá lugar a um *diminuendo* que evolui até *pianíssimo*. Encontramos neste excerto da criação musical uma imagem de combate entre elementos opostos, uma dicotomia que podemos associar ao tradicionalismo e ao amor carnal, ambos inseridos no poema de Ary dos Santos. Segue-se uma pequena parte musical onde a melodia é cantada de forma plenamente convencional e por todas as vozes em uníssono, acompanhadas de percussão corporal com um ritmo regular e também inteiramente convencional. Esse convencionalismo é quebrado quando surge a sonoridade inicial que nos remete de novo para a imagem dos trabalhos rurais. A construção musical continua com a melodia cantada na voz

feminina "minha palavra dita à luz do sol nascente, meu madrigal de madrugada", com resposta em fortíssimo das vozes masculinas "amor amor amor presente, em cada espiga desfolhada". Permitindo a delineação de uma ponte e ao mesmo tempo um forte contraste com a parte musical anterior, surge uma amálgama de sons percussivos corporais inteiramente descoordenados, sem ritmo e sem métrica, seguido de um grito conjunto com um pequeno *glissando* ascendente e descendente. Este grito é inspirado nos gritos dos cantos rurais de trabalho colectivo que surgem esporadicamente no final de estrofes<sup>65</sup>.

O grito dá lugar a assobios e a sons vocais que nos remetem para imagens alusivas à natureza, pássaros, vento, frio e noite, ambiência que desaparece subtilmente com um pequeno *diminuendo*. Surge à posteriori o som de um tarro<sup>66</sup> cujo movimento da asa do recipiente resulta numa sonoridade semelhante ao embalo de um berço antigo. A acompanhar este embalo surge uma voz feminina extremamente doce que canta um excerto da melodia de forma muito lenta e sem métrica regular. Todo este ambiente belo e com alguma sensualidade resulta não só pelo modo de cantar mas também pela imagem do afago da sua barriga, uma vez que a aluna se encontra grávida de seis meses, como referido anteriormente, no momento da apresentação da construção/criação musical. Experimentação e Recriação Musical A termina com as vozes masculinas, de forma idêntica ao início da performance, num registo grave e em pianíssimo e desta vez cantando o excerto "o sol o queima, o vento o beija, seara louca em movimento" de um modo bastante linear, sendo intenção a sugestão de ausência de melodia.

A *Desfolhada* foi composta em plena segunda metade do século XX, período onde se enaltecem as tendências musicais ligadas à experimentação, contudo a sua composição é estritamente popular. Com alguma imaginação e trabalho exploratório, os alunos transformaram completamente a canção original (Nazareth Fernandes, *Intimidades*, 2004). Contudo, não houve

---

<sup>65</sup> Não há estudos que se conheçam que abarquem a questão do grito nas canções tradicionais portuguesas, contudo, o mesmo aponta para a folia das gentes que trabalhavam a terra. Deste modo, o grito parece referir-se a uma certa alegria e entusiasmo do trabalho em conjunto.

<sup>66</sup> Recipiente de cortiça que servia para guardar e conservar os alimentos durante as fainas no campo.

intenção de desvirtuar a mesma, os formandos preocuparam-se em recriar pequenos excertos da melodia de Nazareth Fernandes e do poema de Ary dos Santos utilizando novas sonoridades, instrumentos não convencionais e ambiências sonoras que surgem derivadas da exploração do som. Neste sentido, podemos referir algum tipo de inclusão de ruído, próprio do *futurismo* e de exploração vocal através de assobios, gritos e sussurros que nos remetem para a tendência *expressionista*, ambas correntes musicais da música erudita do século XX.

### **Experimentação e Recriação Musical B:**

Em Experimentação e Recriação Musical B, os formandos decidiram fundir vários elementos do tradicionalismo e elaborar um trabalho exploratório que, à semelhança de Experimentação e Recriação Musical A, permitisse fugir dos parâmetros da música popular e da música convencional. Ao longo da performance musical podemos reconhecer elementos tímbricos, rítmicos e melódicos que nos encaminham para determinados géneros musicais que se inserem na música tradicional portuguesa.

A performance inicia com o som de um prato que nos remete para a representação de um sino, enquanto que num segundo plano a nossa atenção é levada para o som de clavas que chocalham umas nas outras. Encontramos nesta ambiência sonora inicial o símbolo e a imagem da *Amenta das Almas*<sup>67</sup>. Chama-se a atenção para o facto de os formandos utilizarem instrumentos de percussão, contudo, os mesmos são executados de modo não convencional.

De forma pontual surge um som isolado de um reco-reco seguido de um estalo de duas tábuas de madeira em concussão. Estes sons dispersos precedem uma voz masculina que faz um *aboio* do pastor, em jeito de canto

---

<sup>67</sup> A *Amenta das Almas* é um canto religioso de música tradicional portuguesa, executado num local estratégico da vila, normalmente na praça central e após a meia-noite de forma a ser audível a todos os habitantes, com o intuito de induzir uma oração pelas “almas do purgatório”. Este canto também pode ter a designação de *Devoção* ou *Encomendação das Almas*.

falado. Temos, por conseguinte, a intenção de fundir dois géneros musicais, um canto religioso e um canto de trabalho. A voz masculina, imediatamente antes do *aboio*, faz referência a um pequeno excerto de um *romance*<sup>68</sup> português - *Bela Infanta*<sup>69</sup> -, cuja letra podemos encontrar no *Romanceiro* de Almeida Garrett (1851). A melodia consta em registo áudio numa colectânea de recolhas de música tradicional, editado em *Portugal: Raízes Musicais* (1996), por José Alberto Sardinha.

Após o *aboio do pastor*, ouve-se uma voz feminina que entoia o *Romance da Bela Infanta* através da execução melódica sem palavras. Seguem-se várias vozes femininas que de modo verbal sobrepõem distintas frases, as quais fazem alusão a um outro *romance* português, *A Morena*<sup>70</sup>. Este *romance* crê-se ter origem no século XVI (Garrett, 1851) e também consta das recolhas efectuadas por José Alberto Sardinha (Sardinha, *Portugal: Raízes Musicais*, 1996). O produto sonoro resulta numa complexidade vocal aliado à percepção de movimento do som, uma vez que as alunas se deslocam no espaço enquanto proferem as frases improvisadas. Aproximamo-nos, por conseguinte, de uma das premissas mais importantes da música contemporânea e do experimentalismo que se refere ao movimento sonoro no espaço e o seu total preenchimento. Como referido anteriormente na revisão de literatura, podemos encontrar essa tendência, por exemplo, em Xenakis e em várias obras musicais electroacústicas (Zagonel, 2007).

A complexidade das vozes femininas, que provoca uma ambiência sonora em *piano* e que nos remete para uma imagem de movimento ondulante no interior de uma esfera, é quebrada por um som abrupto, seco e *forte* ao qual se segue um som uníssono de vozes com um *glissando* ascendente em jeito de exclamação, sendo o ar impelido ruidosamente através da inspiração.

---

<sup>68</sup> O *romance* é um canto tradicional, normalmente cantado por mulheres enquanto fiavam o linho ao serão. A intenção do *romance* é retratar episódios da história e satirizados pela sociedade. A letra da cantiga é bastante extensa, de modo a narrar uma história, contrariamente à melodia que se apresenta simples e repetitiva.

<sup>69</sup> O *Romance da Bela Infanta* retrata um pequeno episódio referente ao regresso de um cavaleiro da Guerra das Cruzadas (1096-1270).

<sup>70</sup> *A Morena* é um *romance* popular português que menciona uma história de adultério entre uma mulher casada e um membro do clero "Frei João", a qual termina tragicamente com o assassinio da mulher pelo marido.

Esta parte de exploração vocal termina com uma frase alusiva ao *Romance A Morena* "mas o marido não sabe!".

Retornamos ao *Romance da Bela Infanta*, onde é executado um excerto da peça musical por uma voz feminina acompanhada pelo rojar de uma vassoura artesanal de palha seca com uma pulsação regular. Seguem-se outras vozes também femininas com um acompanhamento rítmico através de percussão corporal. Deparamo-nos, portanto, com uma parte musical bastante convencional. Esta coexistência de linguagens numa única peça musical resulta da familiaridade que os alunos sentem no que concerne à música tonal e convencional e de algum receio do desconhecido referente à música contemporânea.

Uma *lengalenga* infantil irá constar na parte musical seguinte, selecção que derivou de uma recolha efectuada no Alto Alentejo por Sardinha (Sardinha, *Portugal: Raízes Musicais*, 1996). Na performance musical, os alunos decidiram colocar uma voz feminina, para cada frase, que se expressa verbalmente de forma diferenciada. As várias expressões utilizadas remetem-nos para uma sucessão de distintas personagens com divergentes personalidades e estados sentimentais.

Depois de um corte radical, continuamos a ouvir vozes femininas que entram numa *canção de embalar* *Cala-te Menino, Cala*, também esta pertença das recolhas de música tradicional portuguesa de José Alberto Sardinha (Sardinha, *Portugal: Raízes Musicais*, 1996). Contudo, contrariando toda a convenção no que diz respeito a uma *canção de embalar*, a primeira palavra de uma das estrofes da canção "cala-te" aparece numa amálgama de vozes em alternância, originando um trabalho vocal complexo e de sonoridade agreste. Reforçando esta tensão ouve-se o som de um tambor que reproduz um ritmo regular em jeito de batimentos de um coração. Não obstante, o símbolo da *canção de embalar* está bem patente na sonoridade que resulta do movimento da asa de um tarro, sonoridade também presente em Experimentação e Recriação Musical A que nos remete para o som e imagem de um berço de madeira antigo. Após esta complexidade, o som produzido pelo artefacto artesanal (tarro), que se encontra até este momento

dissimulado pelo turbilhão das vozes, surge agora completamente enraizado e com uma presença muito forte.

Voltamos à execução melódica de um excerto da canção, por uma voz feminina, e em simultâneo, em jeito de eco e de modo monocórdico, ouvem-se outras vozes que repetem palavras do texto. As vozes ecoam semelhante a um *ladainha*<sup>71</sup>, porém desfasadamente. Entendemos neste final um fechar de um ciclo que passou por vários elementos e vários géneros de música tradicional, uma vez que terminamos não só com a ambiência do embalo do berço mas também com uma imagem sonora referente ao contexto religioso<sup>72</sup>.

### **Breve Análise de Experimentação e Recriação Musical A e Experimentação e Recriação Musical B**

Como podemos constatar na descrição da construção musical de ambas as performances, foram utilizados artefactos artesanais na exploração e criação sonora. A voz também se destacou como um elemento fundamental, sendo notória a aproximação à corrente *futurista* onde a recitação de palavras distintas em simultâneo e o *verso livre* formaram parte das composições apresentadas. Segundo o *Manifesto dos Autores Dramáticos Futuristas*, escrito em 1911 por Marinetti e citado em *Estética Teatral* :

"o escritor futurista usará então o *verso livre*: instável orquestração de imagens e de sons que, passando do tom mais simples para exprimir, por exemplo, com exactidão, a entrada de um criador ou o fechar de uma porta, se eleva gradualmente com o ritmo das paixões em estrofes cadenciadas alternadamente caóticas, quando se trata, por exemplo, de anunciar a vitória de um povo ou a morte gloriosa de um aviador" (Borie, Rougemont e Scherer, 1996:411).

---

<sup>71</sup> A *ladainha* é uma oração cantada. Segundo Núbia Marques "a musicalidade das ladainhas tem atraído a atenção dos musicógrafos, na medida em que a simplicidade melódica, o dinamismo da reiteração monótona, acabrunhadora e melancólica, tem o poder de reduzir os ouvintes a um estado apático e doloroso de quietismo, resignação e arrependimento contrito." (in *E-Dicionário de Termos Literários*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).

<http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/L/ladainha.htm>, consultado em 11 de Agosto de 2011.

<sup>72</sup> Lembramos que a construção musical inicia com uma ambiência sonora que nos conduz a uma *Amenta das Almas*, género musical também de contexto religioso.



À semelhança das criações musicais elaboradas pelos formandos do curso de Educação Básica, podemos encontrar em Experimentação e Recriação Musical A e Experimentação e Recriação Musical B uma fusão entre o convencionalismo e o não convencionalismo, em termos de construção e de execução musical. Apesar do trabalho criativo e exploratório, observa-se, nas performances musicais apresentadas, alguma urgência em retornar a um certo registo de conforto, como se a resolução de uma dissonância fosse um acto eminente. Contudo, a exploração do som e a experimentação foram premissas das composições dos alunos e factores fulcrais que permitiram uma aproximação à música erudita contemporânea. Também, nestas performances, não houve intenção de compor segundo regras de composição da estética contemporânea dado a formação generalista, e não específica, dos formandos.

Embora o tema do poema da canção em Experimentação e Recriação Musical A não esteja ajustado à vivência da criança, foi conseguido o estímulo e alguma capacidade de criar e experimentar segundo parâmetros de música contemporânea de modo a adaptar as propostas, futuramente, para o público infantil. Por conseguinte, houve a pretensão, ao longo das sessões de trabalho, de dirigir os alunos para um tipo de ensino-aprendizagem construtivo que possibilite a actuação dos mesmos (futuros animadores socioculturais) junto das crianças assim como de outro tipo de públicos-alvo, de forma criativa e envolvente.

Ambas as composições musicais, elaboradas pelos formandos de Animação Sociocultural, conseguiram claramente a fusão entre o tradicionalismo musical português e a contemporaneidade em termos de experimentação e exploração sonora. Ainda, foi permitido com este tipo de proposta de trabalho, abordar as teorias estéticas de aprendizagem musical, de forma simples e aliciante. Além da abordagem *formalista*, onde os formandos manusearam elementos musicais específicos como padrões rítmicos, linhas melódicas e ambiências tímbricas, foram evidenciadas outras abordagens: a abordagem *referencialista* e a abordagem *expressionista*.

O *referencialismo* foi, sem dúvida, uma das teorias estéticas com um peso bastante significativo em Experimentação e Recriação Musical A e B. Das performances apresentadas emergiram imagens sonoras que nos conduziram a imagens visuais abstractas e concretas. Houve, no acto experimental e compositivo, uma intenção de criar segundo parâmetros da estética contemporânea e ao mesmo tempo retratar situações, imagens e contextos da música tradicional portuguesa.

Também, a criatividade e a experimentação sonora alcançaram, em determinados momentos de ambas as performances musicais, um vínculo emocional bastante forte entre o intérprete e o ouvinte, na medida em que houve uma clara transmissão e comunicação de emoções expressivas por meio de ideias musicais. Deste modo, podemos salientar partes de ambas as construções musicais onde o *expressionismo* se assume como a vivência primordial para o entendimento e percepção musical. Como exemplo, podemos referir, em Experimentação e Recriação Musical A, a execução melódica que, concomitantemente com a imagem do afago da barriga da aluna que se encontra grávida de seis meses, resulta numa conformidade entre o sentido da música e uma emoção expressiva. Também a ambiência subtil e quase etérea das vozes masculinas, ainda em Experimentação e Recriação Musical A, nos encaminham para o entendimento expressivo da composição apresentada. Em Experimentação e Recriação Musical B, a assunção de distintas personagens na execução da *lengalenga* infantil assinala-se, igualmente, como um factor preponderante para a emissão de um sentido expressivo, emocional e intrínseco à criação apresentada.

### **7.1.1.3- O Impressionismo e a Recriação**

Partindo de uma obra impressionista de Maurice Ravel, *Les Entretiens de la Belle et la Bête de Ma Mère l'Oye* (Ravel, Maurice Ravel, 2006), escrita em 1908 para piano a quatro mãos, foi proposto à turma do 2.º Ano de Educação Artística, na unidade curricular de *Oficina de Projecto Musical* (ano lectivo 2009-2010, 1.º Semestre), elaborar um trabalho experimental através da

criação de ambiências sonoras e da recriação de melodias e frases musicais da obra em questão. Embora o impressionismo possa ser considerado uma corrente da música erudita contemporânea, uma vez que se estabeleceu no início do século XX<sup>73</sup>, juntamente com o *expressionismo*, *futurismo* e outras tendências da 1.<sup>a</sup> metade do século, a sua construção musical, apesar de algumas referências à escrita *politonal* e *modal*, ainda se baseia grandemente na tonalidade. Por conseguinte, o trabalho exploratório dos alunos também resultou em ambiências sonoras um pouco mais convencionais e melódicas, em termos de harmonias tonais, do que as criações musicais realizadas pelos alunos dos cursos de Educação Básica e Animação Sociocultural, anteriormente descritos. Não obstante, registam-se momentos de improvisação musical onde a fusão melódica e rítmica nos conduzem a instantes onde o ponto gravitacional (tónica) é quase imperceptível e onde a métrica deixa de ser regular, sendo possível perceber simultaneidade de compassos.

Após a exposição e audição prévias de *Les Entretiens de la Belle et la Bête*, foi facultado um excerto da obra, em partitura, através do qual os alunos iniciaram o seu trabalho (Figura 7).

---

<sup>73</sup> A lembrar: aceitamos o termo “contemporânea” aplicado não só à música do nosso século, mas também à música do século XX.

IV. Les entrées de la Belle et de la Bête

— Quand je pense à cette belle enfant et me parais que je suis un vilain! — Oh! mais quel bien, quel bien me va-t-elle! — Il y a bien des hommes qui sont plus méchants que moi! — Si j'étais de l'épave, je serais bien en grand honneur! — Et puis, moi, je ne suis qu'un vilain!

— La Belle, quelle elle est si fine! — Oh! si elle est si fine!

— Elle m'aime, elle m'aime, elle m'aime! — Elle m'aime, elle m'aime, elle m'aime! — Elle m'aime, elle m'aime, elle m'aime! — Elle m'aime, elle m'aime, elle m'aime!

SECONDA

Mouvt de Valse très modéré J. = 80

PIANO

PIANO

Ma Mère L'Oye, Paris: Editions Durand, 1911

80

SECONDA

PIANO

PIANO

D. & F. 7746 (H)

IV. Les entrées de la Belle et de la Bête

— Quand je pense à cette belle enfant et me parais que je suis un vilain! — Oh! mais quel bien, quel bien me va-t-elle! — Il y a bien des hommes qui sont plus méchants que moi! — Si j'étais de l'épave, je serais bien en grand honneur! — Et puis, moi, je ne suis qu'un vilain!

— La Belle, quelle elle est si fine! — Oh! si elle est si fine!

— Elle m'aime, elle m'aime, elle m'aime! — Elle m'aime, elle m'aime, elle m'aime! — Elle m'aime, elle m'aime, elle m'aime! — Elle m'aime, elle m'aime, elle m'aime!

PRIMA

Mouvt de Valse très modéré J. = 80

PIANO

PIANO

D. & F. 7746 (H)

PRIMA

PIANO

PIANO

D. & F. 7746 (H)

**Figura 7 - Extracto de Ma Mère L'Oye, para piano a quatro mãos (Fonte: Ravel, Ma Mère L'Oye, Paris: Edition Durand - ref. DF 7746)**

Apesar da formação generalizada e não específica, uma vez que o curso abrange várias expressões artísticas e de forma integrada, os alunos conseguiram acompanhar o movimento melódico e criar a partir do mesmo.

O auxílio da docente da unidade curricular foi solicitado na execução da peça, com pequenas frases no piano.

Segue-se a descrição do trabalho criativo elaborado pelos alunos de Educação Artística, o qual iremos designar por Construção Musical Impressionista.

### **Construção Musical Impressionista:**

A Construção Musical Impressionista inicia com o som do piano que executa os primeiros 48 compassos que constam na partitura referente ao segundo executante (*Seconda*), enquanto que a melodia principal, referente ao primeiro executante (*Prima*) é interpretada por um jogo de sinos e um metalofone. A coordenação e algum pequeno desfasamento na execução da melodia conduzem-nos a uma sonoridade semelhante a uma caixa de música. O metalofone é executado não com umas baquetas convencionais mas com umas baquetas de borracha mole de modo a tornar a sonoridade mais suave. O resultado sonoro é bastante atraente, simples e belo, de acordo com a aceção clássica do conceito estético.

O piano continua a executar a segunda partitura até ao compasso 68. Neste excerto a sonoridade clara e limpa é corrompida pelo som de um tamborim de grandes dimensões cujo som ressoa de forma semelhante a um tímble e por um reco-reco, este último executado de forma não convencional uma vez que passou a ter a função não de instrumento de percussão mas de instrumento de sopro. Isto é, a caixa de ressonância foi utilizada não para fazer ressoar o som da madeira friccionada mas para fazer vibrar o som do sopro humano. Transitámos claramente de ambiente, a sugestão da harmonia e da beleza deu lugar à inquietação e a alguma desfiguração musical, imagem esta sublinhada também pelo compositor devido à transição constante de um ponto gravitacional e à abusiva utilização dos intervalos de segunda (Maiores e menores). A dissonância é agora parte integrante da composição. A métrica também deixou de ser regular, sendo perceptível, por breves momentos, a execução de dois compassos distintos e em simultâneo

(ternário e quaternário simples). Em termos de abordagem estética, a imagem do belo e a sua metamorfose conduzem-nos a uma atitude *referencialista*, cujo entendimento da peça musical assenta na imagem de uma figura feminina doce e bela, numa primeira parte, e de algo tenebroso e desconcertante, numa segunda parte.

Abandonamos subitamente a leitura da partitura, no que concerne à execução do segundo executante. Por momentos, ouve-se apenas o som do piano, num registo grave, com um motivo melódico ascendente e descendente com tercinas e semínimas (inspirado nos compassos 69-83 de *Seconda*) executado num intervalo de oitava e em uníssono. O motivo melódico passa a ser um ostinato com variadíssimas repetições onde há um aumento gradual de meio-tom em cada repetição. Simultaneamente, ouve-se um glissando também este ascendente e descendente, executado no piano por uma aluna, num registo mais agudo.

É nesta ambiência que começa a notar-se notas soltas no jogo de sinos e no metalofone na escala diatónica de Fá Maior, estas que por sua vez vão assumindo a sua presença de modo bastante lento e gradual, como se a mera sensação e impressão nos conduzisse a uma certeza de uma forma e de uma imagem. Soam neste momento várias "caixas de música" onde por vezes percebemos traços da melodia através da improvisação de dois jogos de sinos e de um metalofone.

O piano retoma a leitura inicial enquanto os instrumentos de percussão de altura definida permanecem por mais alguns momentos a improvisar. Apesar da confusão melódica e da ressonância gerada pela improvisação do som do metal, a sonoridade resultante é sem dúvida harmoniosa e significativamente contrastante com a parte musical que a precede. Voltámos, precisamente, à ambiência inicial com o retorno da melodia principal no compasso 24, executada por um jogo de sinos e um metalofone. A mesma permanece até ao compasso 48, com o acompanhamento do piano, para assim terminar a Construção Musical Impressionista.

Como previamente referido, esta performance foi um dos trabalhos criativos menos arrojados em termos de construção musical contemporânea. Por breves momentos soam ritmos e melodias complexas, sem métrica regular ou pontos gravitacionais muito precisos, contudo, a sonoridade que sobressai é sem dúvida uma sonoridade bastante familiar. Poder-se-ia dizer que a mesma não "fere" o ouvido comum, contrariamente a outro tipo de sonoridades que surgiram em performances realizadas pelos restantes estudantes, nesta 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*. Também é certo que os alunos implicados na presente performance partiram de uma obra musical cuja composição se insere num género de trampolim para a música de vanguarda, não estando ainda enraizadas as premissas da música contemporânea. Cremos, por conseguinte, este ter sido um factor fundamental para a falta de audácia na recriação musical. Ou seja, houve alguma intenção de não desvirtuar a essência original da obra em questão. Não obstante, a procura de novas texturas e timbres, característico da corrente impressionista, foi uma atitude bem vincada ao longo do trabalho criativo. Também, foi sentido, por parte dos alunos, algum receio em sair da zona de conforto de forma a criar musicalmente num registo menos convencional. A não convenção surge, essencialmente, no modo de execução dos instrumentos de percussão, através do sopro no reco-reco e da utilização de umas baquetas que provocaram um som distinto e original no metalofone.

Indubitavelmente que, de algum modo, este trabalho procurou o sentido clássico sobre o conceito estético do belo, conceito este ainda muito estruturado em princípios inalteráveis. Contudo, podemos destacar a sua ambiência sonora que parece querer penetrar no mundo irreal e de sonho - terá sido também essa a intenção de Maurice Ravel, a julgar pela construção musical, pela sonoridade resultante e pelo título da obra -, aproximando-se, para o efeito, do movimento surrealista muito próprio da literatura francesa e das artes plásticas dos anos 20 do século XX<sup>74</sup>. Tal como referido no

---

<sup>74</sup> O surrealismo é um movimento artístico e literário que nasceu em Paris na década de 1920 e insere-se no contexto das vanguardas que viriam a definir o modernismo. O seu principal líder foi o poeta André Breton (1896-1966), tendo como precursores outros escritores e artistas plásticos, nomeadamente Salvador Dalí (1904-1989), na Catalunha e

enquadramento teórico, na 1.<sup>a</sup> parte da presente tese (ver *Capítulo 4 - O Belo Musical e a Música do Século XX*), encontramos nas produções artísticas do período moderno um conceito de belo cujo sentido é inseparável do sensível, isto é, a arte rompe com a noção de imitação do real, ela passa ser avaliada segundo a autenticidade da sua proposta e aquilo que nos é oferecido aos sentidos. Assim, retomando o conceito do belo musical, devemos procurar nesta obra e na sua recriação levada a cabo por estes estudantes de Educação Artística, um tipo de beleza inerente a um obra singular cujo valor estético deverá ser julgado *per se*, sem qualquer tipo de referências estéticas, penetrando, desta forma, na esfera da contemporaneidade, abrindo um mundo à liberdade criativa e alicerçando a ponte entre a convenção e a não convenção.

### **7.1.2- TONALIDADE E ATONALIDADE**

De acordo com Salomé Díaz (2002), o ensino da música para crianças continua, na sua maioria, a ser baseado unicamente na música tonal, apesar das investigações levadas a cabo nos anos 70 de modo a incorporar na educação musical novas linguagens através de novos materiais, técnicas e estéticas sonoras contemporâneas. Tais abordagens referem-se aos estudos elaborados por compositores e pedagogos como George Self, John Cage, Murray Schafer, John Paynter, entre outros. Apesar dos esforços induzidos no sentido de renovar a educação musical, os professores dificilmente apostam num ensino baseado nas estéticas contemporâneas, esquecendo que as crianças têm uma capacidade incrível para absorver todas as linguagens e estilos, sempre que os mesmos sejam tratados de forma progressiva e didáctica (Díaz, 2002). A autora acrescenta que as possibilidades educativas que as novas músicas oferecem são imensas, uma vez que favorecem a exploração dos recursos vocais, a percepção e a interpretação/execução em grupo, para além do desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas dos alunos.

---

Cruzeiro Seixas (n. 1920), em Portugal. A intenção criativa prende-se com uma combinação do abstracto, do representativo, do sonho e do inconsciente (Tavares, 2009).



Enrique Muñoz Rubio, na sua tese de Doutoramento sobre a compreensão musical da música erudita contemporânea e a criança em idade escolar, refere que a percepção intervalar atonal favorece a percepção intervalar tonal (Muñoz Rubio, 2003). Uma das experiências, que Muñoz Rubio levou a cargo na sua investigação, prendeu-se com um trabalho contínuo e progressivo sobre identificação e reprodução de meios-tons. O investigador concluiu que a criança percebe de forma mais eficaz qualquer tipo de intervalo, uma vez que o mesmo não se encontra agregado a uma certa delineação ou estrutura tonal. Isto é, partindo de um campo mais alargado de distintos intervalos, sem qualquer tipo de ponto gravitacional, conseguir-se-á, com maior facilidade, identificar todos os intervalos, inclusive aqueles que à priori apresentam maior dificuldade na sua identificação e reprodução. Dir-se-ia que, na *música atonal*, os intervalos perdem a sua hierarquia, de modo que todos apresentam o mesmo grau de importância, isto porque o conceito de harmonia perde o seu significado.

Hemsey de Gainza (2002), foca a urgência da inclusão da música contemporânea no campo de acção da pedagogia musical. Não obstante, a autora defende não a substituição da linguagem musical tradicional pelas novas linguagens mas a possibilidade de ambas tipologias fazerem parte da educação musical e da formação dos alunos. Deste modo, podemos entender a educação bilingue ou plurilingue da música. Tanto a música tonal como a *música atonal*, devem fazer parte do trabalho desenvolvido na sala de aula, abraçando, por conseguinte, toda a diversidade linguística inerente a todos os tipos de música. Inclusive, compositores como Penderecki, Stockausen e outros neoclássicos que seguiram as tendências composicionais contemporâneas, continuaram a utilizar nas suas composições a linguagem tradicional.

Também Delalande (2001) defende que o ensino da música deve preparar as crianças, através da sensibilização e da vivência musical, para a apreciação de todas as tipologias musicais.

Segundo Yara Caznok (Zagonel, 1999), é possível a integração da música tonal e da *música atonal* na prática pedagógico-musical. A pedagoga

acrescenta que a abordagem, tonal ou atonal, resultante nas suas aulas, provém das ideias musicais das crianças. Isto é, se a criança traz consigo uma colecta de sons sem algum tipo de apoio tonal, a mesma será trabalhada segundo o sistema atonal, contudo, se a criança traz um material tonal, é dele que Caznok parte. Encontramos, deste modo, um tipo de ensino amplamente aberto a propostas e sugestões dos alunos, onde é permissível trabalhar várias linguagens musicais.

De acordo com Reibel (1984), referente à educação musical, é importante integrar o ensino tradicional através da aquisição de conceitos e o ensino contemporâneo através da criação sonora abstracta e da exploração. A relação entre estes dois factores, visando o desenvolvimento da criatividade e do sentido crítico, torna-se fundamental para a formação musical. Também Renard refere, em entrevista a Zagonel (1999), que é necessário adicionar ao ensino tradicional um outro tipo de trabalho de criação, uma vez que o melhor meio para a compreensão da música resulta da sua construção e fabricação. Segundo Renard, e neste sentido, a música contemporânea ganha um papel de relevo dado as suas características inerentes.

Ainda em relação às novas abordagens na pedagogia musical, Agosti-Gherban e Rapp-Hess propõem uma acção globalizante, onde os padrões da música anterior ao século XX se unem aos padrões da música contemporânea (Zagonel, 1998b). A acrescentar a esta ideia, Schafer (1991) refere que o ensino musical deve tentar preservar o reportório do passado e criar um reportório novo através da construção/composição com base em vários e distintos elementos musicais.

Indubitavelmente que os dois sistemas, tonal e atonal - ou *pantonal*, designação preferida por Schönberg dado a síntese de todas as tonalidades - são importantes no processo ensino-aprendizagem da música uma vez que um sistema é de alguma forma um estado evolutivo de outro sistema.

Segundo Gordon, "para se compreender o novo, deve conhecer-se bem o tradicional" (2000:53). Também Schafer (1991) defende que o ensino musical deve visar a preservação do reportório do passado e a criação de um novo.

Em entrevista a Zagonel (1999), Angélique Fulin acrescenta que para trabalhar a música erudita contemporânea, não há necessidade de negar a música anterior ao século XX. Ou seja, é essencial preservar a tradição cultural da qual somos hoje fruto, para uma verdadeira compreensão da música actual.

Entendemos neste sentido, segundo as afirmações anteriormente descritas, que a música contemporânea não rompe com a música do passado mas é responsável por toda uma continuidade e pela transformação do sistema clássico, designado por sistema tonal. Assim, é-nos permitido aceitar a música do século XX não como uma ruptura na História da Música e os seus princípios estéticos e filosóficos, mas como uma reformulação da composição, e conseqüentemente da interpretação e da escrita musical.

Ao encontro da ideia de que a atonalidade resulta de uma ampliação da música tonal, Álvares Campos (1998) refere ideias básicas que são comuns a uma perspectiva de criação e execução musical, segundo parâmetros composicionais contemporâneos. Álvares Campos chegou à conclusão, na sua tese de Doutoramento, que o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico são uma constante na abordagem à música erudita contemporânea, assim como a experimentação numa fase inicial e a reflexão/análise ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a criança encontra-se perante um universo sonoro cuja percepção musical se defronta com um campo sonoro altamente diversificado e que, por conseguinte, é levada constantemente a participar e a experienciar determinadas capacidades sonoras. A criatividade, a auto-expressão e a socialização são por isso factores fundamentais na abordagem das novas linguagens, assim como o desenvolvimento da capacidade de experiência de acordo com as múltiplas possibilidades sonoras.

Ainda no que concerne à possibilidade de educar os alunos de forma bilingue ou plurilingue - ao nível musical -, segundo Álvares Campos e referido por Muñoz Rubio (2003), o professor deverá proporcionar actividades de audição que favoreçam um tipo de percepção musical que seja globalizante e capaz de uma aproximação específica aos elementos musicais, sejam eles tonais

ou não. Hemsy de Gainza (2002) acrescenta que, se a música tradicional e a música contemporânea implicam dois tipos de linguagem distintas, cabe ao adulto educar-se a si próprio e educar a criança para o bilinguismo, com alguma urgência e com a máxima naturalidade.

Sintetizando, a educação musical da criança depara-se com a árdua tarefa de permitir abrir um leque que até ao momento se encontra fechado no que se refere às diferentes formas de criação e recriação, e ao mesmo tempo permitir a compreensão de ambos os sistemas.

Entendemos, por conseguinte, a necessidade de valorização de modelos tradicionais e de modelos de vanguarda. Muñoz Rubio (2003), numa das suas sessões práticas realizadas com crianças, onde foram ouvidos exemplos musicais *tonais* e *atonais*, concluiu que há uma aceitação muito grande em relação à atonalidade. Muñoz Rubio acrescenta que por vezes o sistema atonal se torna mais interessante para as crianças do que o sistema tonal: "En la comparación de ejemplos tonales y atonales, resulta muchas veces más interesante y atractivo el atonal. Algunos chicos muestran sus preferencias, o dan sentido a los dos." (Muñoz Rubio, 2003:269). Contudo, Gordon (2000) refere que, devido ao nosso substrato cultural, dar um significado intrínseco a uma obra musical *multitonal*<sup>75</sup> torna-se mais difícil do que atribuir o mesmo tipo de significado a uma peça de música tonal. Isto porque, quanto menor for o número de tonalidades na música *multitonal*, maiores são as possibilidades de *audiação*<sup>76</sup> de cada uma delas.

No entanto, a tarefa de *audiar* (ouvir atentamente e compreender o som na sua ausência) e conseqüentemente de conferir um significado através da relação simbólica entre os vários elementos inerentes à construção musical da música contemporânea, apesar de difícil não é impossível. Assim, parece-nos que desde que haja uma familiaridade com o tipo de sonoridades e com o tipo de composição de uma determinada tendência composicional, a capacidade auditiva será desenvolvida de modo a que o ouvinte consiga

---

<sup>75</sup> A lembrar: *multitonalidade* é o termo que Gordon criou alusiva à música *atonal*. Para o pedagogo esta tipologia não está isenta de tonalidade mas é composta por várias tonalidades que se alteram rapidamente.

<sup>76</sup> *Audiation*: termo inventado por Gordon que reflecte um pensar sobre sensações musicais na ausência destas.

*audiar* com alguma facilidade, através de um treino progressivo, aquilo que nos parece à priori inatingível. Ao encontro desta ideia, Gordon refere que “quanto mais familiar uma peça de música *multitonal* se torna, tanto mais objectivas parecerão as suas tonalidades e, em devido tempo, todas as tonalidades objectivas e subjectivas duma peça de música multitonal podem (em conjunto) dar origem ao que pareceria ser uma tonalidade objectiva global, irreconhecível até esse momento” (2000:195).

São vários os teóricos, como referido anteriormente, que defendem a inclusão de distintas tipologias na educação musical da criança. A acrescentar, Gordon em *Teoria da Aprendizagem Musical* (2000) aconselha, relativamente à orientação informal tonal e rítmica, que as crianças ouçam música para adultos em vez de música especificamente produzida para crianças e em todos os estilos e géneros. Também, “quanto mais tonalidades, tonicalidades e métricas e tempos as crianças conhecerem, melhor... deve ter-se em consideração a dinâmica e o timbre, porque quanto mais variados estes forem, mais forte será a impressão da música sobre a criança” (Gordon, 2000:317-318). Esta afirmação, demonstra que, apesar de Gordon não defender a música erudita contemporânea na educação da criança de forma directa, nomeadamente aquela que foge constantemente a uma regularidade rítmica, as suas ideias abonam a diversidade de elementos musicais, de forma a que a criança possa ouvir, explorar e experimentar várias sonoridades.

Ainda, Gordon aproxima-se, embora com uma intenção pedagógica e não artística, da interpretação de determinadas obras vocais contemporâneas no que diz respeito à execução de canções cantadas sem palavras, utilizando apenas sílabas. Encontramos frequentemente na música erudita contemporânea obras vocais onde a voz cantada dá primazia a palavras soltas e a textos fragmentados, como por exemplo na cantata de Pierre Boulez, *Le Visage Nuptial* (Boulez, *Boulez*, 2005), onde o texto é assumido e repartido globalmente por todas as vozes do coro, semelhante a um jogo de timbres e que Muñoz Rubio (2003) adaptou para um trabalho criativo com as crianças. A exploração sonora vocal, elemento constituinte da criação face à

contemporaneidade, também é assumida como factor fulcral da pedagogia Gordon (2000). Para o pedagogo, é benéfico que as crianças consigam explorar o maior número possível de sons com a voz, permitindo-lhes, deste modo, uma aprendizagem preparatória para uma boa entoação.

Não se tratando de um tipo de música expectante, a música erudita contemporânea não tem a mesma função que a música que maioritariamente circula nos media. Isto é, não consideramos ser um tipo de música que possa funcionar como música ambiente enquanto executamos determinadas tarefas. Neste sentido vamos ao encontro de ideias expressas por pedagogos contemporâneos, nomeadamente John Paynter.

In our new technological society we need the arts not only as aids to leisure and relaxation - the majority receiving passively the efforts of a talented minority - but also and most important because artistic endeavour, however humble the achievement, calls upon our imagination, sensitivity, and inventiveness, keeping us alive to the world and its opportunities. (Mills e Paynter, 2008).

De uma forma global, a música do período moderno e do período contemporâneo necessita de alguma concentração para o seu entendimento e posterior aceitação. Poder-se-ia dizer que é um tipo de música que tem a função particular de estimular o indivíduo a pensar musicalmente, assim como a utilizar o intelecto de forma criativa. Não obstante, parte-se do princípio que, independentemente do período da história da música, todas as tendências e géneros musicais são importantes para a educação musical e para o desenvolvimento da criança.

#### **7.1.2.1- Bilinguismo Musical em Laboratório**

Em *Laboratório de Produção Transdisciplinar II*, unidade curricular do 2.º Ano do curso de Educação Artística (ano lectivo 2010-2011, 1.º Semestre), a proposta de trabalho assentou numa performance onde constasse uma composição/improvisação musical apoiada na ausência de tonalidade. Tendo como elemento basilar a dissonância harmónica e o contraste, a construção musical foi estruturada em três partes musicais distintas conjugando sons

aleatórios, sons organizados segundo intervalos de 2.<sup>a</sup> (Maior e menor) e ainda pequenas partes musicais tonais.

Sendo uma unidade curricular que engloba três expressões artísticas (expressão musical, expressão plástica e expressão dramática) num espaço privilegiado de interdisciplinaridade, a performance permitiu não só um trabalho específico na área da música mas também a fusão dos vários domínios artísticos. Com o intuito de desenvolver as capacidades criativas, estéticas e sensitivas dos alunos, pretendeu-se explorar recursos, técnicas e vivências de situações de descoberta e aprendizagem.

A expressão, a comunicação e a experimentação, foram factores fulcrais para a realização deste trabalho criativo onde o corpo, a voz, os instrumentos e a arte visual se fundiram numa única performance. A mesma terá a designação de Mito - Performance Interdisciplinar, título alusivo ao tema que lhes foi proposto trabalhar.

### **Mito - Performance Interdisciplinar:**

A performance foi estruturada em três partes distintas, as quais permitiram fazer alusão a três personagens míticas.

Com referência à mitologia grega, Orfeu<sup>77</sup> surge como a personagem que inspirou a composição musical e visual da primeira parte da performance. Referente à composição visual, a lenda de Orfeu é retratada por uma aluna que se movimenta expressivamente dentro de uma enorme bolha, produzida

---

<sup>77</sup> Segundo a mitologia grega, Orfeu é o músico mais talentoso que alguma vez viveu. Com a sua lira conseguiu entrar no reino dos mortos para resgatar sua esposa, Eurídice, morta pela mordedura de uma serpente. A pungente canção convenceu não só o barqueiro Caronte a levá-lo vivo pelo rio Estige, assim como comoveu a deusa Perséfone, esposa de Hades o rei dos mortos. Implorado por Perséfone, Hades atendeu o pedido de Orfeu para levar Eurídice para o reino dos vivos se este não olhasse para ela até que a mesma atingisse a luz do sol. Orfeu perdeu a sua amada para sempre quando, já perto dos portões de Hades, olhou para trás para se certificar que a mesma o seguia. De acordo com uma das lendas, Orfeu juntou-se a Eurídice ao ser morto pelas mulheres da Trácia, enfurecidas pelo desprezo que este lhes mostrou num acto de sedução.

*Orfeu e Eurídice*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011.

Disponível em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$orfeu-e-euridice>](http://www.infopedia.pt/$orfeu-e-euridice). Acedido em: 21 de Setembro de 2011.

por uma película plástica, que estende e distende de acordo com os seus movimentos. Encontramos nesta imagem visual a simbologia da agonia e do desespero que Orfeu vivenciou no reino dos mortos. Há uma depuração muito grande em termos de cenário, apenas consta a grande película de plástico transparente que cobre a aluna que se movimenta de acordo com a composição musical e um foco de luz que incide sobre a mesma. Deparamo-nos com uma verdadeira simbiose entre a imagem e o som, onde os movimentos desconcertantes fazem alusão à construção musical. A aluna acaba por se soltar da enorme bolha, saindo da película de plástico com a qual luta um pouco mais, já no seu exterior, até abandonar completamente a cena.

A composição musical que surge nesta primeira parte (Figura 8 - partitura *Mito - 1.ª parte*) insere-se inteiramente nas premissas da música contemporânea na medida em que a ausência de tonalidade surge como um elemento basilar e a melodia aparece verdadeiramente destronada. Em relação ao ritmo, entendemos uma métrica quase regular onde há uma marcação bastante forte, em termos de intensidade, de uma pulsação. Contudo, o andamento lento oferece-nos uma certa percepção de irregularidade, de modo que, em determinados momentos, o timbre emerge como o elemento fundamental.

Devido ao facto de uma aluna tocar alguns instrumentos de sopro, a construção musical resultou em torno da utilização dos mesmos assim como de instrumentos de percussão<sup>78</sup>. A reverberação sonora no espaço é uma constante. Perceptimos, deste modo, um efeito de eco que nos remete para um recinto subterrâneo, o reino de Hades.

A performance inicia com dois timbalões, um com uma sonoridade um pouco mais grave que o outro. Estes produzem um batimento quase regular e desfasados entre si, bastante lento, e que se mantém ao longo de toda a composição da primeira parte. Contrariando esta aproximação a uma certa

---

<sup>78</sup> A composição musical foi gravada previamente e reproduzida aquando da apresentação do trabalho.



regularidade rítmica, soam sons curtos e percussivos também estes desfasados em relação à base rítmica dos timbalões. Há como que um contratempo constante, não regular, que nos dá a sensação de *estruturas móveis* apoiadas na ressonância. Indo ao encontro de composições de György Ligeti como *Atmosphère*, obra escrita em 1961 (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002), o timbre na primeira parte do Mito é igualmente o elemento fulcral que nos remete precisamente para as estruturas móveis, contudo a impressão sonora de um contínuo movimento estático não é provocada pela densa textura sonora ou micro polifonias como acontece em Ligeti, é sim provocada pela permanente ressonância dos timbalões e dos objectos sonoros (pequenas estruturas) que circundam a grande estrutura. Também à semelhança de *Atmosphère* (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002), o Mito (1.<sup>a</sup> parte) surge como uma composição de timbres onde cada instrumento tem uma identidade própria e onde os conceitos fluidez e forma ininterrupta são palavras-chave de uma análise musical.

Além dos instrumentos de percussão, timbalões, pratos, caixa chinesa, címbalo, temple blocks, diversos instrumentos de pele, campainhas e outros objectos sonoros, soam ao longo da composição dois instrumentos de sopro: trompete e trombone de varas tenor. Em relação aos instrumentos melódicos, os mesmos aparecem também com notas curtas, soltas e ressoantes, desfasadas em relação à grande estrutura (dois timbalões) e dissonantes entre si. Sem a presença de uma tónica e sem qualquer tipo de linha melódica, a sonoridade do trompete e do trombone surge através de impressões de movimento no espaço devido aos sons fortuitos e ressoantes. Os sons que surgem um pouco mais longos apresentam um trabalho dinâmico de *crescendo* e *diminuendo*, trabalho este que acentua a sensação de uma sonoridade que se aproxima e que volta a afastar-se de forma bastante repentina e de algum modo cíclico. Indubitavelmente que esta construção musical consegue uma impressão sonora de mobilidade estática onde vários universos se cruzam e circulam de forma gravitante.

Objectivando-se um entendimento, também visual, da construção musical referente à primeira parte do *Mito*, expõe-se em seguida a sua partitura

gráfica (Figura 8 - partitura *Mito - 1.ª parte*). Optou-se pelos grafismos não convencionais nos instrumentos de percussão de altura indefinida, dando por conseguinte uma certa liberdade criativa a futuros intérpretes. Não obstante, os instrumentos de sopro - trompete e trombone de varas - surgem na partitura com notação convencional, compreendendo desta forma notas musicais e figuras rítmicas concretas, de acordo com a execução musical. Esta última opção resulta da visibilidade de intervalos e dissonâncias que fogem a qualquer tipo de apoio gravitacional (tónica), uma vez que um dos objectivos da performance é a ausência de tonalidade<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Os formandos tiveram o auxílio da investigadora no registo da notação convencional. Ainda, o som que consta na partitura é o som real, isto é, não está transposto para o registo dos instrumentos de sopro (Sib).

*Larghissimo*

0:19    0:22    0:32

Trampete					
Trombone de Variao					
Campanifão					
Taças e diversos biquetas					
Caixa Chinosa					
Instrumentos de pele e outros bjeetos diversos					
Timbales					
Temple blocks					
Timbaleão					
	A M	M Spring	M Spring	M Spring	M Spring
	G	M Spring	M Spring	M Spring	M Spring

0:14    0:23    0:32




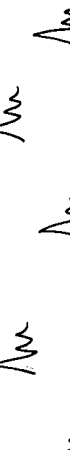
Figura 8 - Partitura - Mito, 1.ª Parte

Handwritten musical score for percussion instruments. The score is organized into staves for different instruments, with time markers at 0:38, 0:46, and 0:54.

- Trompete:** Musical notation on a staff with a treble clef, showing a melodic line.
- Trombone de Varan:** Musical notation on a staff with a bass clef, showing a melodic line.
- Campanários:** Indicated by the number "33".
- Pratos e diversas baquetas:** Musical notation showing a rhythmic pattern with a dynamic marking of *mf*.
- Caixa chinesa:** Musical notation showing a rhythmic pattern with a dynamic marking of *mf*.
- Instrumentos de pele e outros objectos rítmicos:** Musical notation showing a rhythmic pattern with a dynamic marking of *p*.
- Cimbalo:** Musical notation showing a rhythmic pattern with a dynamic marking of *mf*.
- Temple blocks:** Musical notation showing a rhythmic pattern with a dynamic marking of *f*.
- Timbales:** Musical notation showing a rhythmic pattern with a dynamic marking of *f*.

Additional markings include "subitissimo" and "Deciso" (written vertically). The score ends at 0:54.

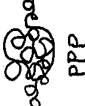
Figura 8 - Partitura - Mito, 1.ª Parte (cont.)

Trompete		01:03		01:11	01:19
trombone de varas					
Campainhas					
Pratos e diversos baquetas					
Cuzcoo chinesa					
Instrumentos de pele e outros objetos sonoros					
Cimbalão					
tempo blocks					
Timbales		01:03		01:11	01:19

33

mf

ff


  
PPP

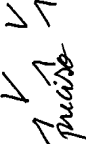

  
pauze

Figura 8 - Partitura - Mito, 1.ª Parte (cont.)

	01:27	01:37	01:45
Trompete			
Trombone de Venas			
Campanilhas			
Pratos e diversas baquetas			
Caixa chiraba			
Instrumentos de pele e outros objetos sonoros			
Limbaço			
Templ. blocks			
Timbales			
	01:27	01:37	01:45

Figura 8 - Partitura - Mito, 1.ª Parte (cont.)

	01:52	02:02	02:12
Trompeta			
trombone de varas		<i>subito</i>	
Campainha		<i>mf</i>	<i>f</i> <i>ff</i> <i>pp</i>
Platos e diversos baquetos			
Caixa		<i>p</i>	<i>ppp</i>
Cinzeira			
Instrumentos de pelo e cabelo			
objetos sonoros			
Cimbalão			
templa			
blocks			
timbales	A	<i>mf</i>	<i>mf</i>
	6	<i>mf</i>	<i>mf</i>

*mf* *ppp*

Figura 8 - Partitura - Mito, 1.ª Parte (cont.)

A segunda parte da performance é dedicada a uma personagem mítica do fado português, Amália Rodrigues<sup>80</sup>. O foco de luz que ilumina a cena da primeira parte da performance apaga-se e surge um outro que nos conduz a um novo espaço e a uma nova ambiência sonora. Conseguem-se ouvir agora sons harmónicos no acordeão, instrumento tipicamente português. Contudo, esses sons simultâneos não têm qualquer relação entre si em termos de estrutura harmónica, isto é, resultam acordes soltos sem a intenção de uma construção tonal. Devido ao carácter lento e às breves pausas, ouvem-se sonoridades que emergem sem um fio condutor e sem um ritmo regular.

O cenário, mais uma vez, encontra-se bastante depurado. Do mesmo fazem parte uma corda com duas peças de roupa branca estendidas, uma mala de viagem e um cinzeiro onde a personagem apaga o seu cigarro. Os sons harmónicos sem qualquer ponto gravitacional permanecem ao longo de toda esta parte da performance enquanto a personagem, representado por uma aluna, relata episódios da sua vida em jeito de brevíssima biografia. A cena termina com a colocação de um xaile colorido no estendal, que a aluna trazia aos ombros, e do lado oposto à roupa branca. Há aqui uma intenção de representação de um ciclo de vida através das cores, representação essa evidenciada pelo acordeão que no final agarra harmonias mais cheias, num outro registo e já com algumas relações tonais, contudo numa tonalidade menor. Podemos ouvir os acordes menores referentes ao IV, V e I Grau da tonalidade de ré menor, aos quais se seguem o VI e I Grau da tonalidade de lá menor. A ligação entre as duas tonalidades acontece com o acorde de fá menor (III Grau da tonalidade de ré menor com a terceira alterada e VI Grau da tonalidade de lá menor).

Em relação ao timbre, podemos associar o branco às harmonias simples e às notas soltas que emergem ao longo da 2.<sup>a</sup> parte da performance, enquanto

---

<sup>80</sup> A vida artística de Amália Rodrigues conta com "uma carreira nacional e internacional jamais igualada por qualquer outro artista português". Nasce em 1920 e morre em 1999, em Lisboa. Fadista e atriz, Amália é reconhecida como a maior intérprete do fado, chegando a divulgar o mesmo por grande parte do mundo. Amália foi venerada ao longo da sua vida e continua a sê-lo após a sua morte. O seu corpo encontra-se no Panteão Nacional, monumento que acolhe os túmulos de grandes vultos da história portuguesa. *Amália Rodrigues*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. Disponível em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$amalia-rodrigues>](http://www.infopedia.pt/$amalia-rodrigues). Acedido em: 3 de Outubro de 2011.



que as cores do xaile fazem alusão às harmonias tímbricas, no final. O silêncio é um dos aspectos fundamentais na construção musical desta parte da performance, uma vez que as harmonias soltas permitem constantes e amplas respirações.

Já fora de cena ouve-se um breve motivo melódico de um dos fados de Amália Rodrigues, interpretado pela aluna. A tonalidade menor (lá menor) dos últimos acordes do acordeão permitem uma ligação entre o mesmo e a voz, uma vez que a nota inicial é a dominante de mi menor (a tonalidade base do fado). Sintetizando, encontramos na parte final da 2.<sup>a</sup> parte da performance uma sequência de acordes entre as tonalidades de ré menor, lá menor e mi menor, também estas com a relação de 5.<sup>a</sup>. Contrariando um pouco toda a composição musical que se apresenta ao longo da performance, também a melodia é cantada de acordo com as premissas do fado e inteiramente convencional. Temos claramente uma ambiência sonora que é familiar ao ouvido comum, não só pela execução da melodia mas pelas relações harmónicas que ocorreram no acordeão no final desta parte da performance.

Contrastando as várias partes da performance e os vários momentos musicais, o Mito inicia com uma personagem mítica da Antiguidade Grega, passa pela contemporaneidade e regride no tempo terminando agora com uma personagem mítica da Idade Média, precisamente do século XIV, Brites de Almeida - a padeira de Aljubarrota<sup>81</sup>.

A composição musical que nos é apresentada nesta parte da performance retoma os sons provocados por palhetas livres. Soa agora uma harmónica de boca, também esta tocada por uma aluna e fora de cena. De forma a

---

<sup>81</sup> Brites de Almeida, mais conhecida por padeira de Aljubarrota, era uma mulher feia de cabelos crespos, grande e muito forte. Tinha um comportamento masculino e durante um período da sua vida aprendeu a manusear a espada. Tal aprendizagem permitiu-lhe juntar-se ao exército português e derrotar os castelhanos. Conta a história que, ao regressar a casa a padeira de Aljubarrota defrontou sete castelhanos que estavam escondidos no forno com a sua pá de padeira, matando-os de imediato. Brites de Almeida ficou como um símbolo da independência de Portugal, quando tomada pelo zelo nacionalista, liderou um grupo de mulheres com o intuito de perseguir os fugitivos castelhanos que se escondiam nas redondezas.

*Padeira de Aljubarrota*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011.

Disponível em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$padeira-de-aljubarrota>](http://www.infopedia.pt/$padeira-de-aljubarrota). Acedido em: 3 de Outubro de 2011.

construir uma ponte com a parte precedente, entramos numa ambiência sonora tonal, onde se sucedem várias acordes e notas soltas, baseados numa estrutura harmónica. A tonalidade base é Dó menor, cuja tónica dará início a uma das vozes femininas. Juntam-se outras duas vozes, também estas femininas, que executam notas dissonantes em torno da nota fundamental. Enquanto isso, a harmónica permanece um pouco mais com uma linha melódica e um fio condutor em termos de estrutura harmónica. Temos, portanto, uma sonoridade que apresenta uma composição harmónica mas já com alguma impressão de ausência de tonalidade, ou pelo menos uma intenção de fuga de um ponto gravitacional.

A tonalidade desaparece por completo com a saída da harmónica. Por um longo momento ficam apenas as vozes femininas, as quais procuram unicamente a dissonância. As notas por grau conjunto e em simultâneo resultam numa sensação de reverberação do som no espaço. Encontramos, neste sentido, um objectivo de primar o timbre no espaço circundante, em detrimento de uma construção melódica ou harmónica. A reverberação do som enfatiza-se com as ondulações sonoras que se fazem sentir, não apenas por pequeníssimos *glissandi* mas por um determinado trabalho dinâmico que ocorre na individualização das vozes e no seu conjunto. A métrica também não existe uma vez que as vozes soam em pleno continuum, com entradas e saídas subtis de notas soltas que se encadeiam de forma aleatória. Por momentos ouvimos três sons vocais em simultâneo, dois sons ou, embora com menos frequência, apenas um som vocal<sup>82</sup>. Como se tratasse de três universos sonoros que se encontram e afastam desfasadamente, a sonoridade que advém deste tipo de construção remete-nos para a ausência de ritmo, de melodia e de forma.

Após um certo jogo de timbres provocado pelas vozes femininas, uma das vozes recupera claramente a nota Dó como que uma necessidade em retomar a construção musical que aparece no início da terceira parte da performance e assim fechar um ciclo. As vozes dão lugar à harmónica, por momentos as notas vocais desaparecem completamente e soam agora

---

<sup>82</sup> Lembramos que constam apenas três vozes femininas na composição vocal da terceira parte da performance.

sopros e expirações profundas em *pianíssimo*. Subtilmente e já no final, uma voz junta-se à sonoridade da harmónica mas agora em consonância com a mesma executa as notas Lá<sup>b</sup>, Mi, Mib e Dó<sup>#</sup>. Interessante o facto de as notas vocais, juntamente com a execução da harmónica, se encaminharem para uma coda final de um excerto inteiramente tonal, em Dó menor, e o último som audível (Dó<sup>#</sup>), pertencente à voz, fugir completamente à tonalidade. Parece-nos haver neste acto uma consciência momentânea para retomar o sentido da performance e agarrar um tipo de linguagem que foi dominante na composição apresentada.

Em termos de composição visual, na terceira parte da performance, aparece uma figura representativa da padeira de Aljubarrota mas, contrariando a figura lendária de uma mulher robusta e com um aspecto masculino, esta por sua vez surge com movimentos delicados e femininos. A mesma aparece sentada no chão a brincar docemente com a farinha espalhando-a no chão e por todo o seu corpo. No final da performance, a personagem molda um pedaço de massa de pão, transformando-o numa máscara e coloca-a junto à sua face. O foco que ilumina este espaço da cena apaga-se gradualmente enquanto a composição musical desaparece de forma ténue.

Embora as três partes da performance se apresentem de forma bem distinta, em espaços individuais e sem uma relação entre si em termos históricos, podemos encontrar uma delineação muito interessante no que concerne à sonorização e à construção musical. De forma cíclica, o Mito inicia com dissonâncias, notas soltas e ausência de tonalidade, ambiência essa que é transmitida à segunda parte da performance com acordes executados no acordeão sem uma estrutura harmónica e sem uma regularidade rítmica. Já perto do final, da segunda parte da composição, os acordes soltos e livres encadeiam-se de forma a que o ouvinte consiga perceptir relações harmónicas. De forma subtil entramos por momentos num outro tipo de linguagem. Contrariando mas ao mesmo tempo reforçando um certo bilinguismo musical, a terceira parte da performance insiste em harmonias que se encadeiam estruturalmente, contudo, as mesmas tentam fugir à tonalidade através da utilização abusiva de intervalos de segunda e de

sétima e alguns intervalos de 4.<sup>a</sup> aumentada. No auge da construção vocal da terceira parte da performance encontramos-nos numa ambiência sonora onde a tonalidade desaparece, assim como a melodia, o ritmo e a forma, dando lugar apenas a um trabalho tímbrico em que a variação de elementos dinâmicos e a impressão de movimento sonoro, através da reverberação, são constantes.

Em relação às teorias estéticas da aprendizagem musical e dentro dos trabalhos criativos até agora descritos, o Mito é uma das performances que se destaca pelo facto de permitir um pouco mais uma atitude *formalista*. Aliando espontaneidade e raciocínio musical, a experimentação criativa e a composição fundem-se de forma equilibrada. Ficou demonstrado que os formandos apreenderam e trabalharam muito bem de acordo com as premissas da música contemporânea, nomeadamente no que concerne à atonalidade.

A questão que se coloca agora prende-se com a transmissão desse mesmo equilíbrio para o ensino da música para crianças. De acordo com a investigação de Muñoz Rubio (2003), a criança consegue dominar o sistema atonal através de um trabalho sequencial sobre a percepção dos meios-tons e de vários exercícios sobre intervalos dissonantes. À semelhança da investigação de Muñoz Rubio com as crianças, também os formandos na presente investigação chegaram ao produto final (O Mito) após várias audições de música contemporânea e pequenos exercícios vocais de simultaneidade e aproximação sonora por intervalos de segunda (Maior e menor). Tendo em conta a formação globalizante e não específica dos formandos, cremos que tal abordagem metodológica - audições, exercícios de experimentação e de execução e performance final - capacita não só os profissionais da Educação Artística para incluir a música contemporânea na educação musical da criança, mas também os profissionais ligados ao ensino generalista da música e à animação cultural. Deste modo, poderá ser facilitada a introdução, nas escolas, de uma tipologia e de uma linguagem musical diferente da linguagem comumente utilizada. De forma criteriosa, acreditamos que o ensino da música para crianças deve efectivamente

integrar a linguagem tonal e a linguagem atonal ou politonal, isto é, uma educação bilingue ou plurilingue da música.

### **7.1.2.2- A Voz e a Construção Musical**

Segundo Cohen-Levinas, referido por Muñoz Rubio (2003), a voz foi um dos instrumentos que mais evoluiu no século XX. Durante o referido século, a paleta de utilização vocal incorporou recursos sonoros que anteriormente não eram assumidos como realidades estéticas ou de canto.

Ainda, na música anterior ao século XX, eram raras as obras musicais para voz solista. Ao contrário, nos dias de hoje, com o leque alargado de possibilidades sonoras da música contemporânea, a voz surge como instrumento principal e sem a necessidade de qualquer tipo de acompanhamento, temos o exemplo de *Sequenza III*, de 1965 (Berio, *Nel Labirinto della Voce*, 1993), para voz solo, de Luciano Berio ou *Stripsody* (1966) de Cathy Berberian, também para voz solista (Berberian, *Nel Labirinto della Voce*, 1993).

Em todos os trabalhos de criação que foram propostos aos alunos dos cursos em análise - Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística - a voz falada, a voz cantada, assim como algum tipo de brincadeira exploratória em torno da voz, foram uma constante na construção musical, ao ponto de a voz ter sido sempre um elemento basilar. As razões para tal incidência prendem-se com o facto de a voz ser um recurso passível de utilização por parte de todos os alunos, por pequenos e grandes grupos, e pelo vasto leque de possibilidades para explorar e experimentar o som. Também, e tendo em vista uma abordagem transdisciplinar, a voz é um dos recursos que faz a ponte directa com outras áreas artísticas, nomeadamente a literatura e a expressão dramática.

Nos exercícios elaborados em grande grupo, os alunos foram incentivados a elaborar dissonâncias - intervalos de meio-tom - incluindo alterações dinâmicas com *crescendos* e *diminuendos*, e ataques de consoantes. Neste

último exercício foi proposto aos alunos a utilização da voz falada e da voz cantada em que o ataque foi cantado numa determinada altura, seleccionada aleatoriamente pelos intervenientes, sendo essa mesma nota abandonada de imediato após o seu ataque. O resultado foi um género de um canto falado, também este *atonal*, uma vez que os sons vocais que surgiram foram espontâneos e naturais, ou seja, sem prévia combinação interválica ou sem qualquer tipo de apoio gravitacional.

Como referido no enquadramento teórico, o movimento sonoro e a noção do espaço como elemento compositivo, são componentes fundamentais para construir musicalmente e segundo premissas da música erudita contemporânea. Por conseguinte, e no desenvolvimento de todos os exercícios, a noção de eco através da passagem do som por pequenos grupos e a deslocação do som através do próprio movimento dos alunos num espaço alargado (normalmente no ginásio da escola) permitiu - de acordo com algumas obras contemporâneas, nomeadamente *Lux Aeterna* (1966) de György Ligeti (Ligeti, *György Ligeti*, 1993) - ir ao encontro de exercícios previamente elaborados com crianças, pelo investigador Muñoz Rubio (2003).

Ainda em relação à voz recitada, a palavra foi um dos recursos imensamente utilizado, abrindo portas para a expressividade e para exploração tímbrica. Quer nos exercícios elaborados ao longo das aulas assim como nas performances finais apresentadas pelos alunos, a ideia do futurismo literário esteve sempre presente. As palavras dos textos surgiram soltas (sem a ligação própria da lógica gramatical), as onomatopeias, a expansão das vogais e as consoantes ocorreram ao longo de toda a construção musical. Também a fusão de sentimentos e sensações visuais, olfactivas, auditivas e tácteis foram constantes nas abordagens transdisciplinares e nos textos seleccionados.

Indubitavelmente que a partir de abordagens simples que culminaram no final dos trabalhos em distintas performances artísticas, a voz falada e expressiva ficou entendida, por parte dos alunos, como elemento constituinte da construção musical. Desta forma, a capacidade de apreensão e a

consequente alteração de atitudes referente à composição musical, permitiu criar peças e performances com alguma confiança, imaginação e sentido crítico, sem a necessidade de domínio de um instrumento convencional ou de uma formação sólida ao nível da educação musical.

Das várias experiências realizadas em distintas unidades curriculares - cujo programa da disciplina permitiu um trabalho vocal de acordo com premissas da contemporaneidade - com os formandos dos cursos de Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística, optou-se por mencionar, na presente tese, uma performance artística elaborada pelos estudantes na unidade curricular de *Laboratório de Produção Transdisciplinar II* (2.º Ano de Educação Artística, ano lectivo de 2012-13) onde a voz foi a única sonoridade que ocorreu ao longo de toda a composição, com cerca de 10' 04". Os formandos conseguiram encontrar sonoridades completamente fora do convencional, não só através da exploração da própria voz, falada e cantada, mas também manipulando o som por meios informáticos, utilizando para o efeito o editor de som *Adobe Audition CS5.5*. A própria composição resultou da gravação sonora da voz, com um gravador digital *Zoom H4n* e da mistura e aplicação de filtros, à semelhança dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da música electroacústica (ver subcapítulo 7.1.5- *Música Electroacústica*). De um modo global, podemos encontrar uma inter-relação muito interessante entre a fala e o canto, na medida em que os dois tipos de expressão se confundem. Isto é, a percepção sonora diferenciada entre um tipo de expressão e outro não existe, dado a sua fusão e o modo de produção. Em relação aos momentos de voz cantada, os estudantes optaram pela ausência de notas musicais ou pela atonalidade, aplicando, por conseguinte, os conhecimentos adquiridos nas sessões expositivas e nas sessões práticas. Os exercícios realizados nas sessões práticas, como referido anteriormente, basearam-se maioritariamente na construção atonal, na experimentação/exploração vocal, na noção de eco e valorização do espaço.

Ainda como proposta, foi solicitado aos estudantes que registassem a sua composição numa partitura gráfica, baseada na não convenção, uma vez

que, na sua maioria, as sonoridades vocais que surgem ao longo da obra não são convertíveis em notas musicais. Agarrando no conceito de *obra aberta*<sup>83</sup>, os alunos optaram por registar a intenção performativa numa partitura verdadeiramente abstracta (Figura 9 - partitura *O Medo, O Drama e a Verdade do Artista*), à semelhança de uma obra bidimensional. Ou seja, não mostraram intenção de registar o resultado da construção sonora mas, sim, a intenção por detrás da mesma. Deparamo-nos, portanto, com uma poética musical e uma preocupação na referência às ideias filosóficas/estéticas da obra. Cremos que essa intenção resulta de vários factores. Por um lado salientamos a dificuldade no registo da construção/composição musical, uma vez que a formação dos estudantes é generalizada e não específica, para além de, como referido anteriormente, grande parte das sonoridades não são convertíveis em notas musicais. Também, e tratando-se de alunos de Educação Artística já com algum conhecimento ao nível das artes plásticas e ao nível da estética e filosofia da arte, observou-se a vontade de reflectir a ideia de uma imagem sonora numa imagem visual criativa. No que concerne à ideia performativa, a mesma agarra, precisamente, concepções e posturas míticas do artista como indivíduo. À semelhança do projecto *Experimentação e Recriação Musical A* (elaborado por alunos do curso de Animação Sociocultural, subcapítulo 7.1.1.2) - cujo poema utilizado não se encontra ajustado à vivência infantil, mas que o trabalho elaborado pelos estudantes oferece-lhes a capacidade de criar e experimentar segundo parâmetros de música contemporânea de modo a adaptar as propostas, futuramente, para o público infantil - também este projecto permite a repercussão de conhecimento e experiência para um público infantil, por meio da adaptação de um novo tema em prol ao trabalhado.

---

<sup>83</sup> Conceito musical entendido, entre outros, nas sessões expositivas e de reflexão elaboradas com os formandos antes do trabalho prático, à semelhança das abordagens desenvolvidas nos projectos apresentados - 2.ª fase da *investigação-acção* - nas restantes unidades curriculares.





Figura 9 - Partitura - O Medo, O Drama e a Verdade do Artista

### 7.1.3- A TRANSVERSALIDADE E A FUSÃO DAS ARTES

Reibel (1984) parte do jogo para chegar à construção musical. Nos jogos vocais, por exemplo, Reibel sistematiza e organiza actividades apoiando-se em abordagens metodológicas bem distintas das abordagens comumente aplicadas no ensino, dir-se-ia, tradicional. Basicamente são quatro os conteúdos estruturais: energia e espaço; dimensões do som, leituras cantadas/faladas; e ideias musicais.

Em relação ao primeiro conteúdo estrutural, energia e espaço, Reibel incita os seus alunos a experienciar o gesto vocal com relação ao corpo e ao espaço acústico. Através de um trabalho de concentração e respiração, o som é mimado pelo movimento. Encontramos nesta prática uma inter-relação entre o corpo, o som e o espaço. Dando continuidade às pedagogias que emergiram na 1.<sup>a</sup> metade do século XX, onde o movimento corporal e a audição surgem como factores fundamentais do ensino da música, Reibel conduz os seus alunos a uma expressividade total, contudo, a relação com elementos tradicionais da música como a métrica, cadências e frases musicais em torno da tónica, é inexistente. Constituindo uma espécie de tipologia de sons vocais, as dimensões do som são trabalhadas através de *alturas-massas*, *perfis dinâmicos*, *cor-vocais* e *ataque-consoantes*. Desta forma, a voz entende-se como um instrumento cujas possibilidades sonoras são imensas. A cor e o timbre aparecem como elementos fulcrais na execução do jogo, que por sua vez desencadeará numa composição musical.

Como forma de compreensão do texto e concebendo uma imagem dos efeitos produzidos e comportamentos suscitados no leitor, a leitura, no jogo musical de Reibel, apresenta sempre um aspecto sonoro, uma vez que a palavra pode apresentar uma dimensão verdadeiramente musical, independentemente de ser cantada ou falada. É a expressão vocal que resulta dessa leitura, que leva à produção sonora e conseqüentemente à criação de uma obra musical.

No que concerne às ideias musicais, Reibel (1984) refere um trabalho faseado onde a invenção - isto é, a exploração, a recolha e o

desenvolvimento - dá lugar à análise de diversas incitações possíveis, através de mecanismos de associação de vários elementos como a forma, a cor, o movimento, imagens, metáforas, entre outros. Numa última fase, Reibel dá atenção a uma certa musicalidade que pode surgir da construção dessa ideia, como por exemplo, elementos arquetípicos gerais como fluxo-refluxo, crescimento e ruptura. Não obstante, e uma vez que Reibel utiliza a música contemporânea, o conceito de ideia musical é bem distinto daquele que surge na música tonal, isto porque, na ausência de um tema e do seu desenvolvimento, a matéria musical surge do movimento e de uma variação contínua.

A pesquisa sonora e o sentido de descoberta é sem dúvida um dos princípios fundamentais da pedagogia musical actual. Pretende-se que a criança explore, experimente e crie através do som. É proposto por Delalande (2001), que a educação musical não se restrinja apenas ao ensino das notas musicais, mas que possibilite todo um trabalho criativo e exploratório baseado no denominador comum a todas as tipologias musicais, isto é, o som. Angélique Fulin, em entrevista a Zagonel (1999), também refere a importância do som no ensino da música. Fulin defende que uma das tarefas primordiais do professor consiste em despertar na criança a vontade de descobrir o mundo sonoro. Consequentemente, pesquisar sobre o som, ouvir atentamente e fazer música sempre com prazer, tornam-se elementos basilares do ensino musical.

Permitindo a criação, também Reibel (1984) assume as influências externas através de elementos extra-musicais. A inspiração musical apoia-se em fenómenos alheios e sem relação directa com a música. Reibel refere exemplos de fenómenos que se situam em níveis extremamente distintos como o nível gestual, o nível dos objectos físicos e simbólicos, o nível dramático, poético e filosófico, assim como a associação entre modelos científicos e naturais. Encontramos, deste modo, uma conformidade entre o modelo proposto por Reibel e o *referencialismo*, uma das teorias estéticas abordadas na nossa investigação.

Uma das premissas da pedagogia de Fulin é a criação musical de acordo com os princípios da música do século XX e desenvolvendo a atenção para os sons da natureza. Fulin propõe criar sequências musicais a partir da imitação e da transformação dos sons da natureza, dando-lhes novas formas e interligando-os com as emoções individuais e próprias de cada indivíduo (Zagonel, 1999).

Também Paynter, em *Sound and Structure* (1992), sugere formas de utilização dos sons da natureza na composição musical. De acordo com o compositor e pedagogo, há uma relação muito próxima entre a natureza e a arte, na medida em que a natureza oferece os seus recursos não apenas em termos de materiais de construção de instrumentos, neste caso o autor refere-se a materiais como a madeira e a pedra, mas também em termos de outros materiais sonoros como o som do vento e da água, formas e cores. Encontramos essencialmente duas formas de composição por meio dos sons da natureza: através da sugestão e da inspiração; ou produzindo novas estruturas simbólicas através da transformação da morfologia dos sons de forma a organizá-los no tempo (Paynter, 1992). Segundo Paynter (Mills e Paynter, 2008; Paynter, 1994), a música aproxima-se da natureza no que concerne à sua textura e intensidade. Isto é, tal como numa composição musical onde existem várias sonoridades e todas elas têm um papel de destaque diferente - assim como intensidades diferentes -, na natureza também conseguimos perceber semelhante textura onde alguns sons se sobrepõem a outros sons, aparecem e desaparecem e todos eles são constituintes de uma certa composição sonora não intencional.

Desde o início do século XX, com o aparecimento do impressionismo e a valorização do timbre, que a representação dos sons da natureza, numa fase inicial, e a posterior inclusão dos fenómenos sonoros naturais, se destacaram como pontos-chave de determinadas composições. De acordo com este tipo de construção musical, podemos encontrar obras como *Action-Situation-Signification*, escrita por Magnus Lindberg em 1982 (Lindberg, *Action-Situation-Signification/Kraft*, 1996), onde a sonoridade dos instrumentos de orquestra se misturam com gravações de sons da natureza como o som do

mar, da chuva, do fogo, do vento, da madeira, do metal e da terra. A produção sonora resultante desta obra de música concreta é extremamente interessante para a formação musical da criança, uma vez que abrange uma panóplia de sonoridades que remetem para um mundo sonoro reconhecível e também porque apela eficazmente a um sentido estético da música. Isto é, a construção musical apresenta um genuíno equilíbrio entre a sobriedade e o experimentalismo.

Olivier Messiaen também fez a relação entre a natureza e a obra musical ao compor de acordo com o canto dos pássaros. A abertura de *Couleurs de la Cité Céleste*, obra escrita em 1963 (Messiaen, *Olivier Messiaen*, 2003), é um exemplo demonstrativo da utilização dos cantos dos pássaros como motivo musical, ou seja, como ideia principal que caracteriza a composição dessa obra.

Indubitavelmente que o nível de abstracção da música do século XX e XXI possibilita abarcar com facilidade outras áreas expressivas de forma transdisciplinar e como Muñoz Cortés refere: a música pelas suas características de abstracção, principalmente a música contemporânea, permite interligar de modo globalizante a música e as outras áreas do saber, nomeadamente a expressão plástica, a dança, a expressão corporal, a literatura, a matemática, a geografia, a história, etc. (Muñoz Cortés, 1996; 2001).

#### **7.1.3.1- O Gesto, o Som e o Espaço - Produção Transdisciplinar**

Uma das propostas de actividade dirigidas aos alunos do 2.º Ano do curso de Educação Básica, na unidade curricular de *Oficina das Expressões* (ano lectivo 2009-2010, 2.º semestre), foi a concretização de uma performance que permitisse interligar, de forma consciente e interdisciplinar, o gesto, o som e a cor no espaço. Desta proposta emergiram trabalhos muito interessantes onde a abstracção da imagem e da cor e a exploração sonora foram uma constante, de acordo com os gestos e movimentos expressivos.

O produto final resultou numa construção musical onde o timbre surgiu como elemento primordial dessa criação.

Curioso o facto de os alunos, nas suas experimentações, terem utilizado bastante o elemento água ainda antes de ter sido feita uma introdução à utilização de elementos da natureza na construção musical contemporânea<sup>84</sup>. Surgiram sonoridades como gargarejos, água a escorrer e agitada em recipientes, o chapinhar com as mãos e os pés, assim como o silêncio das bolas de sabão. Meredith Monk também apareceu como elemento inspirador num dos exercícios individuais. A sonoridade vocal que emergiu da performance constou de notas soltas, intercaladas de movimentos sonoros e de distintos sons abstractos.

O produto final resultou em performances artísticas de forma transdisciplinar abarcando a expressão musical, a expressão plástica e a expressão dramática. Os temas para a realização das performances foram: os elementos da natureza e obras de compositores contemporâneos. A turma dividiu-se em grupos, cerca de 4 a 5 alunos cada grupo.

Segue-se uma breve descrição dos trabalhos criativos, realizados pelos formandos, no âmbito da estética contemporânea. Dos mesmos constam uma performance ligada ao tema da natureza e duas performances alusivas aos compositores Constança Capdeville e György Ligeti. Objectivando-se a identificação das distintas performances, as mesmas terão a designação de Oficina Transdisciplinar A, B e C. A Oficina Transdisciplinar A corresponde ao trabalho realizado pelos formandos em que a base para a experimentação musical são os elementos da natureza. As Oficinas B e C resultam também de um trabalho de experimentação criativa, baseando-se, contudo, em obras musicais dos compositores contemporâneos acima referidos, Capdeville na Oficina Transdisciplinar B e Ligeti na Oficina Transdisciplinar C.

---

<sup>84</sup> À semelhança de outros trabalhos criativos, anteriormente descritos, foi efectuada uma exposição prévia sobre premissas da música contemporânea, assim como uma breve introdução sobre a inclusão de sons naturais na música electroacústica.

## Oficina Transdisciplinar A:

O tema seleccionado pelos alunos em Oficina Transdisciplinar A foi o tema do fogo, de modo que houve a pretensão de criar ambiências sonoras que nos conduzissem a referências extra-musicais relacionadas com esse elemento da natureza. Contudo, houve um cuidado de construir musicalmente tendo em atenção capacidades de experimentação adquiridas segundo valores da estética musical contemporânea e não de retratar sonoridades alusivas ao fogo de modo concreto e objectivo.

Apesar de ser uma performance transdisciplinar onde a aplicação de um texto nos remeter para a expressão dramática e o cenário simples e depurado - apenas com a aplicação de uma tela branca e um pano preto - ser parte integrante da expressão plástica, a descrição da mesma centrar-se-á na construção musical que resultou de todo um trabalho transversal às expressões. É certo que grande parte do trabalho executado ao nível das vozes funde e integra, de forma clara, as expressões musical e dramática.

A performance inicia com a execução de instrumentos convencionais, xilofone e tamborim<sup>85</sup>, mas executados de forma não convencional (Figura 10 - partitura *Oficina Transdisciplinar A*). Num primeiro momento soa o xilofone cuja produção sonora resulta do deslizar de um colar de pérolas sobre o mesmo, em *pianíssimo*, ao qual se junta um roçar de unhas em círculo na pele do tamborim. Este último instrumento surge com um subtil *crescendo* e vai impondo a sua presença de forma bastante persistente, agora também com alguma percussão de dedos na pele. Este momento culmina com uma sonoridade forte e percussiva no tamborim, com uma métrica irregular. Os ritmos surgem sincopados e com passagens rapidíssimas entre as divisões quaternária e ternária, isto é, perceptimos um ritmo complexo em 7/8 com pequenos *accelerandi* e *ritardandi* (Figura 10 - partitura *Oficina Transdisciplinar A - 1'25"*).

---

<sup>85</sup> Uma vez que os instrumentos Orff são recursos materiais que se encontram disponíveis na maioria das salas de aula destinadas ao ensino generalista de música, os formandos optaram pela sua utilização, entre outras fontes sonoras.

Atendendo à questão da sonorização no espaço, fortemente presente na música contemporânea, o xilofone e o tamborim encontram-se em distintos locais do auditório da ESEP<sup>86</sup> (espaço reservado para a apresentação de Oficina Transdisciplinar A), atrás do ouvinte. Entretanto, no palco, o movimento expressivo de um corpo que deriva das emergentes sonoridades e que se esconde num pano negro, afigura-se com impulsos irregulares e de algum modo arrastados.

Num segundo momento ouve-se apenas uma voz, a voz do corpo que emergiu do pano negro, que recita o poema de Florbela Espanca (1894-1930) *Fumo*, editado pela primeira vez em 1923, em "Livro de Sórora Saudade":

*Fumo*

*Longe de ti são ermos os caminhos,  
Longe de ti não há luar nem rosas,  
Longe de ti há noites silenciosas,  
Há dias sem calor, beirais sem ninhos!*

*Meus olhos são dois velhos pobrezinhos  
Perdidos pelas noites invernosas...  
Abertos, sonham mãos cariciosas,  
Tuas mãos doces, plenas de carinhos!*

*Os dias são Outonos: choram... choram...  
Há crisântemos roxos que descoram...  
Há murmúrios dolentes de segredos...*

*Invoco o nosso sonho! Estendo os braços!  
E ele é, ó meu Amor, pelos espaços,  
Fumo leve que foge entre os meus dedos!...*

Espanca (2011)

Após a recitação do poema, surgem, inesperadamente, vozes que se aproximam da declamadora com risos e gargalhadas (Figura 10 - partitura *Oficina Transdisciplinar A - 3'*). Em jeito de brincadeira e contrastando com a ambiência sonora anterior, a construção musical resulta imediatamente da complexidade e da irregularidade do riso da voz humana. O movimento das

---

<sup>86</sup> Escola Superior de Educação de Portalegre.




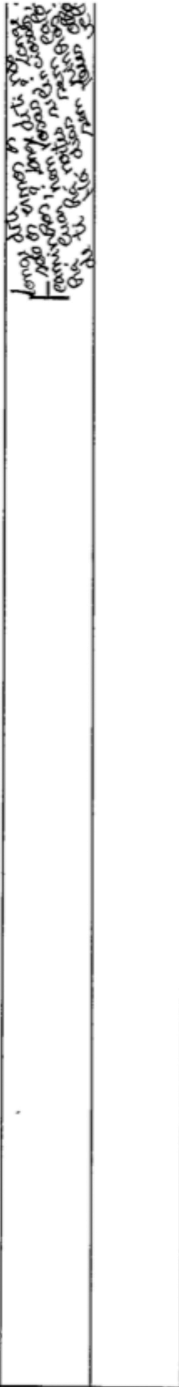

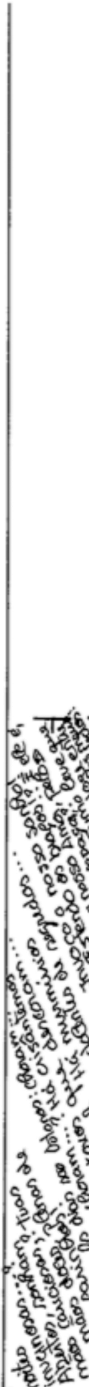

alunas no palco também permite o deslocamento do som no espaço. A sonoridade transforma-se em termos de intensidade e de altura dos sons devido ao próprio movimento sonoro. Esse movimento dá ao ouvinte a sensação de sons ondulantes que circulam, afastando-se e aproximando-se, para além da complexidade tímbrica e rítmica provocada pelas vozes femininas.

Já perto do final, após um corte radical com o riso e as gargalhadas, que se mantiveram durante um longo período de tempo, ouve-se um trabalho vocal rítmico com a consoante fricativa (x) e a consoante oclusiva alveolar (t). Por conseguinte, soam sonoridades em que a primeira consoante é prolongada, seguida por um brevíssimo som da segunda consoante produzida de forma quase imperceptível "xxxxt". Em contratempo surge uma consoante oclusiva e uma vogal (pa) em sussurro. O ritmo que resulta do mesmo é um trabalho simples de tensão e distensão (Figura 10 - partitura *Oficina Transdisciplinar A - 4'32"*). Mais uma vez a sonoridade emitida remete-nos para a percepção de movimento sonoro em que as vozes se deslocam por ambos os espaços laterais do auditório até desaparecerem completamente, em pianíssimo, e já distantes do ouvinte.

A performance culmina com nova recitação do poema, agora com o som da voz emitida por entre a plateia (Figura 10 - partitura *Oficina Transdisciplinar A - 6'20"*). Há como que um jogo de transmissão sonora através da vibração do som no espaço. Podemos concluir, por conseguinte, que uma das grandes preocupações dos alunos foi a emissão do som no próprio espaço através do seu preenchimento, do seu modo de produção e deslocação. Sem dúvida que estamos perante uma das premissas fundamentais da música contemporânea em que a composição/construção musical resulta não só de sonoridades que emergem no tempo mas também, e particularmente, no espaço. Afigurando-se, neste sentido, da noção de espaço presente em determinadas obras do século XX, em que o som se aproxima de uma plasticidade que permite ao compositor moldá-lo (Pires, 2002), como se fosse uma obra bidimensional ou tridimensional. "Ce profond changement dans la façon de percevoir et travailler le son, lui a conféré une dimension

spatiale" (Pires, 2002:10). Assim, a composição moderna e contemporânea adquiriram uma nova noção de espaço sonoro e, conseqüentemente, de espaço musical.

Mais uma vez, semelhante às performances anteriormente descritas, é notória a comunhão entre o convencional e o não convencional. Encontramos elementos convencionais como a utilização de instrumentos Orff, embora executados de forma não convencional. Encontramos também ritmos irregulares e complexos, por exemplo a utilização do compasso 7/8 na execução de um tamborim, na primeira parte da performance, assim como métricas simples de tensão e distensão na utilização das vozes. Ainda em relação à voz, foram empregadas várias formas de produção sonora, através de sons onomatopaicos, fricativas, risos e gargalhadas, sonoridades estas também muito presentes na música contemporânea ou na considerada música não convencional (para a maioria dos ouvintes).

Teclafone e coru de peiro bas		tamborim		voz feminina		coro									
01:00								02:00							
Teclafone e coru de peiro bas		tamborim		voz feminina		coro									
03:00								04:00							

n. 303  
 e galhardos

Figura 10 - Partitura - Oficina Transdisciplinar A

05:00 | 06:00

telefone e celar de pirôlas			
tamboum			
voz feminina			
coro			
telefone e celar de pirôlas			
tamboum			
voz feminina			
coro			

recitado  
no meio da pletora

Figura 10 - Partitura - Oficina Transdisciplinar A (cont.)

Podemos concluir com Oficina Transdisciplinar A que, através de uma abordagem simples e exequível para os formandos de cursos generalistas como o curso de Educação Básica, é possível ir ao encontro de princípios fundamentais da música contemporânea, trabalhando-os criativamente e sempre de um modo experimental. Até ao produto final foram realizadas várias sessões experimentais que constaram de exercícios baseados na complexidade e simultaneidade vocal, na utilização simples de instrumentos convencionais como o violino e na aplicação de vários objectos sonoros. Deparamo-nos de facto com sonoridades interessantes e não convencionais que se integram na construção musical, como por exemplo o som do fósforo que acende e o som do sopro que o apaga, assim como a sonoridade provocada pela água que se agita. Neste contexto, o produto sonoro resultou da alternância entre o som do riscar de vários fósforos em uníssono, seguido por um longo sopro e pela passagem da água de um copo para o outro. Houve, portanto, a intenção de produzir um motivo rítmico e com uma métrica simples. O principal elemento da criação, contudo, é sem dúvida o timbre. Também, no que concerne à valorização e experimentação tímbrica, os alunos construíram instrumentos musicais através de cordas elásticas e caixas de ressonância de papel.

Outros momentos que podemos ainda destacar, em relação às sessões experimentais que antecederam o projecto aqui apresentado, incluem simultaneidade vocal onde várias vozes femininas produzem distintas sonoridades como que apoiadas em diferentes personagens. Isto é, deparamo-nos com micro universos, distintos uns dos outros, que não se cruzam nem se tocam intencionalmente. A título de exemplo, surgem sonoridades provocadas por gritos, sussurros, notas com altura definida<sup>87</sup>, motivos melódicos em jeito de gargalhada, *glissandi*, sons onomatopaicos, fricativas, canto falado, entre outros. Tudo isto inteiramente fundido com o acompanhamento de um som percussivo no tamborim e com movimentos corporais. Permitindo a transversalidade entre as expressões e agarrando na ideia inicial do gesto - som - espaço, as alunas colocam papel de cenário na

---

<sup>87</sup> De forma propositada, as vozes tentam sempre afastar-se, ao longo da sua improvisação, de sons consonantes ou em uníssono.

parede, vários recipientes com tinta à disposição e enquanto circulam de forma expressiva através do movimento e do som vão salpicando o papel, alternadamente, com as mãos e com cores distintas. O resultado é sem dúvida interessante não apenas para quem executa o exercício mas também para quem assiste. No final emerge uma obra bidimensional proveniente de toda a criação sonoro-musical e dos movimentos que a acompanham. Neste sentido, há como que uma fusão das artes em que um elemento dá origem a outro, ou seja, o som deriva do movimento corporal que por sua vez provém dos traços realizados no papel. Por seu turno, a pintura abstracta que emerge ao longo da criação é inspiradora de novos movimentos e de outras sonoridades. Deparamo-nos, por conseguinte, com um círculo criativo onde vários elementos são ao mesmo tempo provenientes e geradores de outros elementos.

Indubitavelmente que este exercício é do interesse da criança, uma vez que é possível trabalhar a expressão corporal, a improvisação musical e a arte visual através da abstracção. Indo ao encontro das ideias de Jos Wuytack (2004), cujo sistema se baseia na expressão *Musikae* que representa a totalidade (palavra, som e movimento), a capacidade criadora, a espontaneidade e a imaginação devem ser estimuladas de modo a possibilitar a procura e a conquista de novos elementos. Também através do musicograma, Wuytack refere a importância da representação sonora (Wuytack, 1995), contudo o exercício proposto nas sessões que antecederam o trabalho final conduziu os formandos a um tipo de trabalho mais experimental, e deste modo encontramos uma clara aproximação ao trabalho produzido por John Paynter (Mills e Paynter, 2008; Paynter, 1970) e Schafer (1979) onde a forma visual e o movimento dramático são considerados como parte integrante do pensamento e da construção musical.

A recitação de um texto e de frases distintas em simultâneo, isto é, a aproximação ao *futurismo*, foi também uma das propostas de actividade experimental que resultou eficazmente em termos de construção sonora e musical. Em relação à utilização de vozes recitadas foi aplicado o conceito de cânone.

Ainda, os *ostinati* foram um recurso constante nas sessões experimentais, encontramos por exemplo longos momentos onde se ouve a repetição de sequências sonoras e por vezes num único instrumento. Por conseguinte, vamos ao encontro de princípios fundamentais do *movimento minimalista* através da repetição sonora por longos períodos e recorrendo ao uso de poucos elementos essenciais como base da expressão. Um dos *ostinati* que podemos destacar é o ostinato produzido por um violino onde aparece um *glissando* ascendente e descendente em torno da nota Mi, executada na 3.<sup>a</sup> corda (Ré), e intercalado de um *pizzicato* na 1.<sup>a</sup> corda (Mi). Durante um período de tempo deparamo-nos com uma parte da criação musical que resulta da execução de um ostinato melódico-rítmico num instrumento convencional de difícil utilização, que à priori requer alguma técnica e destreza, contudo a simplicidade do ostinato torna possível a sua aplicação. Este facto é, sem dúvida, um dos aspectos importantes ao qual o professor/educador deve estar atento: a permissão de utilização de variadíssimos recursos sonoros onde é possível tirar partido da sua sonoridade de uma forma criativa e exequível a todos os alunos. Neste sentido, a experimentação criativa é verdadeiramente uma fonte inesgotável para a criação musical, que permite o encontro de ideias e princípios de música moderna e música contemporânea e de forma praticável ao ensino generalista da música.

### **Oficina Transdisciplinar B:**

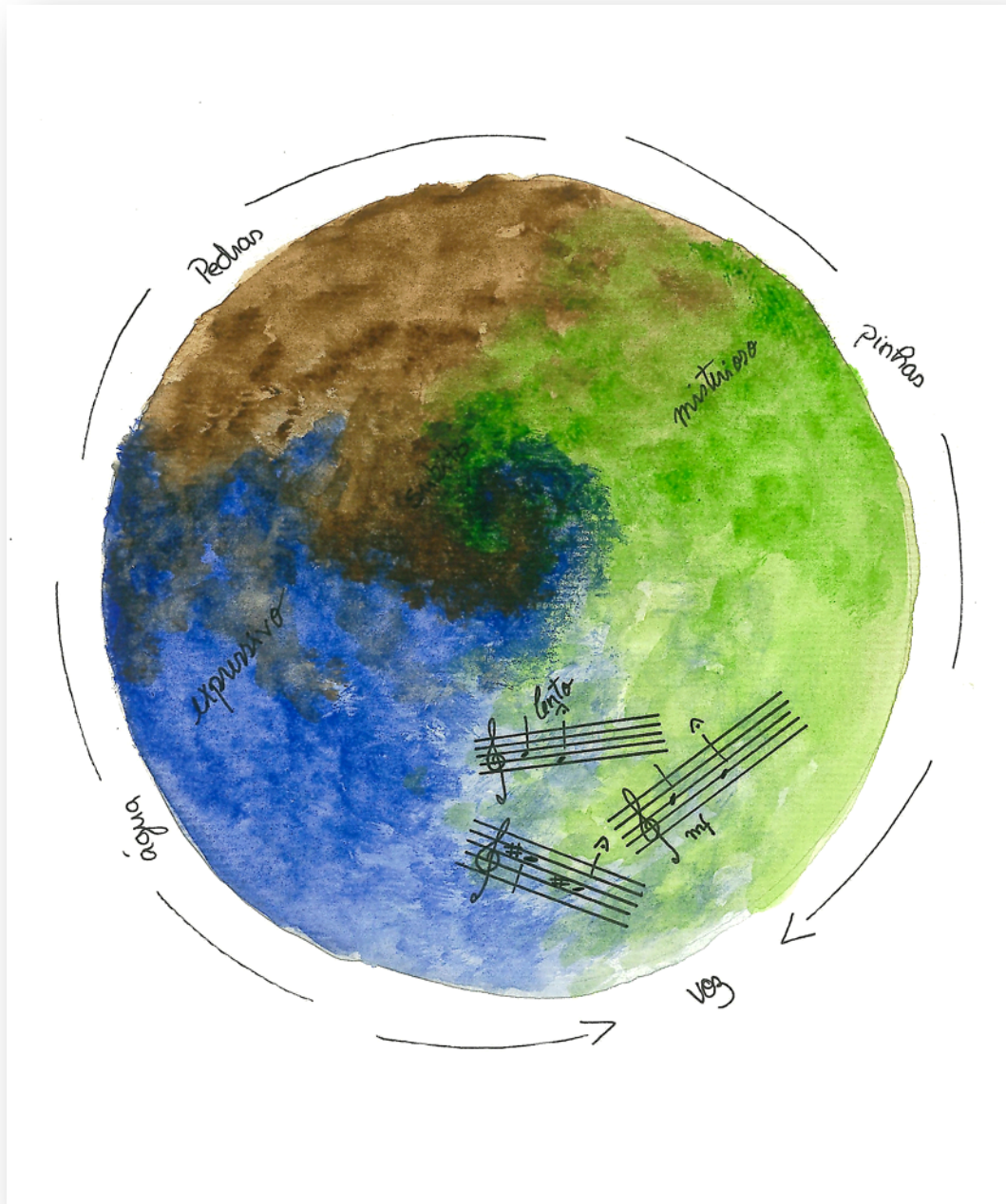
Dentro de várias obras de música erudita contemporânea que foram dadas a conhecer aos alunos, a selecção para a Oficina Transdisciplinar B recaiu em *Libera Me* (Capdeville, *Constança Capdeville*, 1994b), obra escrita em 1979 por Constança Capdeville (1937-1992). A peça está escrita para coro e orquestra, com música electroacústica sobre suporte, e o produto sonoro resulta num trabalho verdadeiramente tímbrico onde praticamente não existe condução melódica ou rítmica.

Para a realização da performance os formandos optaram por trabalhar pequenos excertos da obra total. Através da utilização de recursos multimédia, a performance inicia com a projecção de imagens que no entender dos alunos perfilham as sonoridades existentes na obra de Capdeville. Por conseguinte, encontramos imagens alusivas ao Tibete e à China, elementos representativos da repressão e do domínio político. Alguns momentos depois a nossa atenção é despertada para movimentos corporais lânguidos e arrastados pelo chão. Um pouco antes de soarem as primeiras vozes femininas na obra de Capdeville, esses corpos elevam-se, como que libertados, e ficam sentados sobre os joelhos de forma estática frente a vários objectos sonoros. Contudo, ainda se encontra um corpo que se arrasta, este debaixo de um pano negro.

Alguns momentos depois, a música de Capdeville desaparece e dá lugar à improvisação sonora baseada em sons da natureza. Soam pedras, pinhas e água (Figura 11 - partitura *Oficina Transdisciplinar B*). A sonoridade da obra de Capdeville aliada aos movimentos corporais são agora fonte de inspiração. A fricção dos objectos sonoros e o agitar da água num recipiente são formas de produção sonora que ocorre quase em toda a extensão da construção musical resultante. Deparamo-nos, por conseguinte, com a intenção de fuga a sonoridades utilizadas na música concreta. Trata-se portanto de um trabalho tímbrico onde podemos perceptir formas de diálogo entre os executantes. A performance termina com uma voz feminina, precisamente a voz da aluna que executou o último movimento corporal e que após algum tempo se libertou do pano negro. Ouve-se agora o intervalo melódico de 3.<sup>a</sup> Maior descendente (Lá3-Fá3), inspirado na célula melódica de *Libera Me* (Lá5-Fá5-Dó5), que precede outros dois intervalos descendentes, o intervalo de 3.<sup>a</sup> Maior (Si3-Sol3) e o intervalo de 3.<sup>a</sup> menor (Dó#4-Lá#3) - Figura 11, partitura *Oficina Transdisciplinar B*. Encontramos deste modo uma relação de intervalos de terceira, proveniente do intervalo Lá-Fá de *Libera Me* onde a sucessão dos mesmos ocorre por tons inteiros, remetendo-nos auditivamente para a sonoridade da escala hexatónica. Contudo essa percepção de condução melódica por uma escala por tons inteiros, considerar-se-ia neste caso a escala hexatónica de Fá, é quebrada



na última nota com o Lá#. Não obstante, a aluna conseguiu fugir ao sistema tonal, isto é, ao único sistema que lhe era familiar e no qual os formandos sempre trabalharam.



**Figura 11 - Partitura - Oficina Transdisciplinar B**

Podemos concluir, da construção musical da presente performance, que os alunos entenderam e aplicaram conceitos inerentes à música erudita contemporânea, de forma bastante simples e adequada à formação

generalizada e não específica dos mesmos, através da procura de novas sonoridades e da rejeição da música tonal.

Embora, em Oficina Transdisciplinar B, não ter sido solicitado aos alunos a inclusão de sonoridades referentes aos sons da natureza, mais uma vez este tipo de sonoridades foi uma constante. De acordo com Paynter (1972), a arte pode ser bastante entusiasmante, dinâmica e repleta de emoções quando diz respeito à procura de si mesma, isto é, quando se preocupa em mostrar aspectos que ainda não foram detectados nos seus materiais e objectos sonoros. Em relação a esses elementos Paynter deixa-nos a sugestão de uma pintura, um pedaço de madeira ou uma pedra, palavras, sons ou mesmo movimento.

Outros pedagogos referem também a importância da relação entre os elementos da natureza e a própria arte. Como exemplo, Angélique Fulin em *L'Enfant, la Musique et L'École* (1992) relata práticas em escolas públicas francesas de ensino pré-escolar, cujo objectivo primordial se prende com a possibilidade de oferecer à criança experiências sensoriais relacionadas com a descoberta auditiva, a percepção e criação sonoras, utilizando em grande escala sons naturais. Ao encontro desta ideia, também Schafer (1979, 1991; 1998) defende a composição musical através de sons do meio ambiente - *paisagem sonora*. O autor acrescenta que a própria imitação sonora dos sons da natureza são elementos basilares para a construção de uma obra musical.

### **Oficina Transdisciplinar C:**

Em Oficina Transdisciplinar C os formandos trabalharam as expressões dramática, plástica e musical, mais uma vez de forma integrada, em que a base musical e fonte de inspiração foi a obra *Atmosphère* de György Ligeti (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002), escrita em 1961. Agarrando na especial atenção que Ligeti dá à cor e ao timbre, os formandos optaram por trabalhar o elemento cor com grande intensidade de forma a que o mesmo foi uma constante em toda a performance.

Panos e papel coloridos e guarda-sóis de várias cores são a base do cenário. À semelhança de Oficina Transdisciplinar B, os formandos optaram por agarrar em excertos da obra, excertos esses que foram a base para a criação e comunicação musical. Aliando o gesto ao som e à contínua e fluida sonoridade presente na obra de Ligeti, a performance inicia com movimentos circulares de quatro alunas, que se encontram nos quatro cantos do espaço cénico. Caminham à volta dos guarda-sóis e dos panos coloridos, quase que delineando e desenhando um percurso ininterrupto. Adoptando formas distintas podemos visualizar gestos realizados com o tronco e com os braços numa tentativa de expressão corporal de acordo com *Atmosphère*. Circulam como que em jeito de cânone e trocam de posições, sempre de forma contínua. Encontramos neste primeiro momento uma perfeita consciência da forma ininterrupta da obra em análise. Perceptimos também, através do movimento circundante no espaço, uma certa mobilidade estática a qual podemos relacionar com as *estruturas móveis* comumente utilizadas por Ligeti em que a justaposição de pequenos fragmentos polifónicos resulta precisamente nessa impressão auditiva de movimento estático.

A introdução musical que Ligeti nos apresenta caminha gradual e subtilmente para um momento de tensão onde são perceptíveis sonoridades provocadas por instrumentos de sopro e cordas. Contudo, permanece a sensação de um bloco sonoro que dificilmente se desmorona, isto porque a melodia não resulta da sucessão de notas de altura distintas mas sim de uma sucessão de timbres, isto é, consideramos a existência de melodias tímbricas. De acordo com esta nova ambiência sonora e em relação à expressão corporal, as alunas optam agora por interagir umas com as outras e agrupar-se como que num só corpo, à semelhança de pequenas partículas que circulam no ar e que se unem numa atmosfera densa. Não obstante a intenção de um só corpo, o contínuo movimento individual de braços recorda-nos a existência de vários timbres.

Por momentos, a obra de Ligeti desaparece e dá lugar à improvisação através de instrumentos Orff, estes, por sua vez, executados de forma não convencional. As alunas desfazem a imagem visual de um só corpo e


retomam a posição inicial nos quatro cantos do espaço cénico. Fugindo num primeiro momento aos sons impactantes, as alunas produzem sonoridades através da fricção no tamborim, no reco-reco, no triângulo e no jogo de sinos (Figura 12 - partitura *Oficina Transdisciplinar C* - parte A). Encontramos, por conseguinte, sonoridades completamente fora do convencional tendo em conta o tipo de instrumentos seleccionados. Indo ao encontro da ambiência provocada pelas estruturas móveis em *Atmosphère* (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002), o resultado sonoro remete-nos também para uma sucessão tímbrica, sem métrica, sem estrutura melódica e com uma forma ininterrupta.


Contrariando a construção musical anterior, e provavelmente devido à necessidade de reaver sonoridades e formas musicais que lhes são familiares, as alunas retomam a convenção passando a executar os instrumentos de modo convencional, agora com métrica regular e conjugando os quatro instrumentos ritmicamente (Figura 12 - partitura *Oficina Transdisciplinar C* - parte B). O único instrumento melódico - jogo de sinos - faz o contratempo na nota Dó. De forma subtil e quase em jeito de cânone, os instrumentos deixam o modo de produção convencional e prosseguem a sua composição agarrando a atmosfera referente ao primeiro momento de improvisação musical (Figura 12 - partitura *Oficina Transdisciplinar C* - parte A). Encontramos, por conseguinte, uma relação entre os dois momentos musicais da obra de Ligeti, ouvidos previamente, em que a impressão de estagnação e de sonoridades irreconhecíveis dão lugar a uma certa tensão provocada pelos instrumentos de sopro e pelos instrumentos de cordas.


A performance continua, agora com mais um excerto de *Atmosphère* (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002). Mais uma vez, as alunas expressam-se corporalmente e individualmente nos quatro cantos do espaço cénico. Após breves momentos, surge um elemento novo, ouve-se uma voz que através de uma sucessão de notas agudas insere-se na construção musical de Ligeti (Figura 12 - partitura *Oficina Transdisciplinar C* - parte C). Não havendo intenção de desvirtuar a composição original, foi-me explicado pelos formandos que o objectivo se prendeu com a inclusão de um outro meio expressivo. Neste sentido, encontramos uma relação entre a audição, o

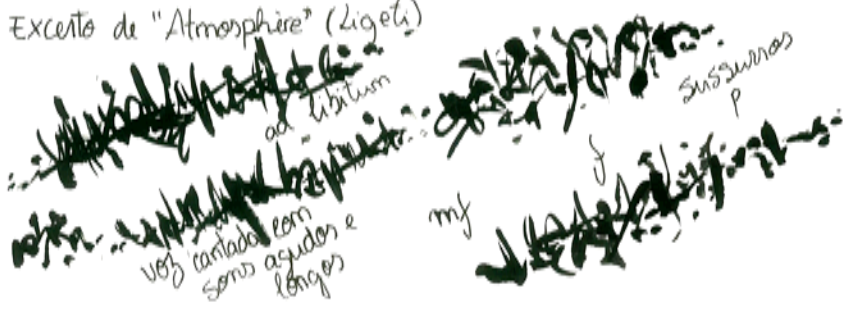
corpo e a voz em que a obra de Ligeti conduz ao movimento expressivo e este por sua vez transfere o gesto para a exploração vocal.

Agarrando nos guarda-sóis as alunas deslocam-se agora ao som de *Atmosphère* (Ligeti, *The Ligeti Project*, 2002), em passo de corrida, trocando de posições entre elas, sempre de forma contínua. Já perto do final as alunas posicionam-se simetricamente e brincam com os guarda-sóis coloridos girando-os e alternando a posição dos mesmos de modo rotativo e num espaço muito reduzido. Visualmente os guarda-sóis misturam-se e circulam entre si mas sempre em forma de bloco. Remetendo-nos visualmente para a impressão de estruturas móveis e da existência de *micropolifonias*, a cor e uma lícita mobilidade estática são indubitavelmente o reflexo das melodias tímbricas que Ligeti nos apresenta na sua obra musical.

**A** 

**B** 

**A** 

**C** 

Excerto de "Atmosphere" (Ligeti)

vez cantada com sons agudos e longos

ad libitum

sussurros P

mf

P

**Figura 12 - Partitura - Oficina Transdisciplinar C**

Da presente performance, é-nos permitido concluir que as alunas demonstraram entendimento sobre a obra em questão, agarrando em pontos-chave de *Atmosphère* como os blocos sonoros, as estruturas móveis e a melodia de timbres (cores) e repercutiram-na para as expressões artísticas através do movimento, do gesto, do espaço cénico e da improvisação musical. Espelhando esta conclusão para a formação didáctico-pedagógica da criança, não temos dúvidas que, futuramente, estes formandos na sua prática profissional vão conseguir reflectir tais experiências na sua acção pedagógica. Ou seja, baseado no conhecimento e com a liderança adequada por parte de professores generalistas, a criança poderá experimentar e vivenciar este tipo de actividades em que a reflexão e a criatividade são elementos basilares para a compreensão e valorização de obras musicais, nomeadamente de obras contemporâneas cujo entendimento se torna difícil, por vezes, apenas com a mera audição. Deste modo, através da pesquisa e da reflexão sobre a obra em análise, o professor consegue ter uma atitude *formalista*<sup>88</sup>, conduzindo os seus alunos a uma experiência intelectual da arte contemporânea, isto é, a uma emoção estética ou a um sentir de um valor intrínseco à obra (Reimer, 1989). Ainda, de acordo com Meyer (1956), podemos considerar que este tipo de actividades resulta numa atitude expressiva cujo sentido da música surge em conformidade com uma emoção essencialmente intra-musical, aquilo a que Meyer designa por *absolutismo*, ou seja a confluência entre a *teoria formalista* e a *teoria expressionista*.

Nas sessões experimentais, que antecederam o projecto, os alunos tiveram oportunidade de explorar potencialidades sonoras de instrumentos convencionais, tais como o clarinete e a flauta travessa. Deparamo-nos, neste exemplo, com um exercício realizado com sombras chinesas em que o clarinete executa uma melodia tonal e a flauta travessa desvirtua completamente o produto sonoro realizando notas soltas, por vezes sem altura definida, e sem qualquer tipo de apoio gravitacional. Mais uma vez, é notória a integração de dois sistemas (tonal e atonal) e a união entre a convenção e a não convenção. Por conseguinte, vamos ao encontro da

---

<sup>88</sup> Referente ao *Formalismo*, teoria estética de aprendizagem musical.

pedagogia de Paynter e Aston (Mills e Paynter, 2008; Paynter e Aston, 1970), num dos seus projectos musicais para crianças cujo objectivo se prende com a exploração de instrumentos de cordas e a criação de uma peça musical que alie sons produzidos por técnicas tradicionais e não convencionais. Neste sentido, há um aproveitamento dos recursos humanos em que os alunos que estudaram técnicas de produção sonora tradicionais possam ser encorajados a produzir sonoridades mais convencionais e que juntamente com outro tipo de sonoridades, produzidas por alunos que não tenham tido esse treino, resulte num produto sonoro bastante apelativo e criativo. Trata-se aqui de unir e harmonizar sistemas, formas de produção sonora e consequentemente conduzir os alunos para a vivência e para a criação no campo da música experimental.



#### **7.1.4- A COMUNICAÇÃO NA MÚSICA CONTEMPORÂNEA: DIMENSÃO ESTÉTICA E CONSTRUÇÃO MUSICAL**

No ensino generalista, mais do que apreender noções teóricas difíceis, dever-se-ia desenvolver pontos fundamentais e complementares à formação musical, como por exemplo a audição e a criação (Reibel, 1984). O que Reibel sugere é que a criança percepcione e descreva a música sem a necessidade de noções teóricas, adoptando por conseguinte uma abordagem que vai ao encontro do *referencialismo*, e que crie musicalmente após a audição das obras musicais. Reibel defende também que se introduza, neste processo de escuta e de criação, música erudita contemporânea. O facto de colocar em prática ideias musicais que surgem no acto da audição permite tornar o ensino muito mais eficaz, uma vez que existe uma relação directa e fecunda entre a criança e as obras musicais. Ou seja, a execução e a criação, com o mínimo de teoria e através de uma relação natural, contribuem para um conhecimento bastante significativo da obra e para uma plenitude e autonomia essenciais à educação e à formação musical.

Também Álvares Campos (1998) defende que as práticas que levam a uma intelectualização precoce atrofiam o processo de educação musical. A autora acrescenta que o estímulo da criatividade, da experimentação e da exploração sonora, deveriam ser a base das propostas pedagógicas actuais. Neste sentido, Muñoz Rubio (2003) também refere, nas suas conclusões relativamente à investigação levada a cabo sobre a música erudita contemporânea e a criança, que o mundo sonoro abstracto, por ser diferente do mundo tonal, está bem mais próximo do universo infantil. Além de que, quanto menor a faixa etária, maior a familiaridade demonstrada pela criança em relação à abstracção sonora.

Hornyak (Radocy e Boyle, 1997) concluiu que as respostas das crianças, em relação à música erudita contemporânea, divergem de acordo com a familiaridade e de acordo com a faixa etária. Ou seja, a familiaridade da tipologia musical aumentou as respostas positivas das crianças em idade escolar (correspondente ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) mas não

teve qualquer influência nas crianças mais velhas (2.º Ciclo do Ensino Básico). Evidências de que as crianças mais novas aceitam com mais facilidade outro tipo de repertório, mais abstracto e contemporâneo, também são encontradas em Boal Palheiros et al. (2006), numa investigação sobre a música do século XX e a percepção musical, implementada com crianças portuguesas e crianças brasileiras.

No ensino baseado na linguagem musical convencional, a criança é obrigada a produzir segundo modelos com objectivos figurativos aos quais nem todas as crianças conseguem responder. Segundo Muñoz Rubio (2003), a utilização de sonoridades abstractas inerentes à linguagem contemporânea permite a todas as crianças, inclusive as menos dotadas, expressar-se com bastante liberdade, experimentar e brincar com a música. Por conseguinte, os modelos mais abertos e menos absolutos contribuem grandemente para o desenvolvimento pessoal da criança, uma vez que esta não depende tanto de aptidões e destrezas musicais naturais ou genéticas para poder produzir e criar musicalmente.

Em relação a esta matéria, Paynter refere que o papel do professor se prende com a educação do ouvido (Mills e Paynter, 2008; Paynter, 1972). O autor acrescenta que os compositores contemporâneos exploram novas técnicas de produção sonora, procurando, por conseguinte, novas formas expressivas as quais em grande parte são exequíveis de experimentação por parte do aluno. Isso prende-se com a liberdade de exploração que ocorre também noutras áreas artísticas, como por exemplo, na arte visual e na literatura.

Segundo Reibel (1984), a música contemporânea torna-se mais interessante ao ser executada do que propriamente ao ser ouvida. As obras contemporâneas não são apazíveis na sua audição, as mesmas incitam à produção e à criação através de uma experiência individual, onde o ouvinte se apropria de um campo de acção e vivência musical. Como se as obras incluíssem propostas musicais, sob formas de enigmas, o ouvinte manifesta bastante interesse em "fazer por si mesmo". Também Bustarret (1998), relacionou a criação musical própria da criança e a música do século XX.

Bustarret concluiu que os alunos se desenvolvem musicalmente através da experimentação e da audição atenta do mundo sonoro. Por sua vez, esse tipo de experiência incita-os a brincar com os sons, e conseqüentemente a aproximá-los da estética da música contemporânea.

Identicamente, Angélique Fulin, em entrevista a Zagonel (1999), refere que é necessário dar à criança condições para que a mesma se expresse por meio da arte dos sons sem qualquer tipo de barreira ou restrições, levando-a ao conhecimento de vários tipos de música e de instrumentos musicais. Através de uma escolha criteriosa, no acto da audição, a criança deverá seleccionar os instrumentos para a sua criação musical. Ou seja, deverá partir da criança a escolha dos materiais a utilizar, instrumentos convencionais e não convencionais, de forma a permitir um diálogo musical e por conseguinte uma composição.

#### **7.1.4.1- Experimentação Musical - Expectação vs Efeito Surpresa**

"Somehow we have come to believe that *modern music* is difficult... perhaps the truth is that we're much more used to the sound of, say, Beethoven's music. He doesn't take us by surprise" (Mills e Paynter, 2008:30). De facto, cremos que a música contemporânea e as suas premissas no que respeita à procura do novo através da exploração e experimentação do som se depara com essa imprevisibilidade. Nesse sentido, a imprevisibilidade resulta de uma certa espontaneidade natural, própria de um diálogo musical e de uma comunicação sensorial/visual que nos conduz, por sua vez, para o processo criativo. As escolhas na selecção de materiais e na organização dos sons são fruto de uma interacção entre os intervenientes por meio de uma relação de causa e efeito.

Segundo Bustarret, em entrevista a Zagonel (1999), podemos encontrar nas improvisações espontâneas das crianças todas as leis da composição. A criança escolhe um motivo, repete-o e introduz um elemento diferente que pode ser retomado ao longo da criação. Posteriormente são usadas

"técnicas" de transposição e de mudanças de acentuação, isto é, uma variação sobre o tema de forma verdadeiramente espontânea.

A liberdade na selecção de recursos sonoros e a descoberta de diferentes sonoridades vocais e instrumentais, para além da espontaneidade, são muito apreciadas pelas crianças. Assim, torna-se crucial que o professor proporcione espaços de criação próprios e individuais, incentivando a criança a agir segundo um sentido estético e comunicando com os seus pares. A comunicação, também na construção musical contemporânea, é um dos elementos basilares. Trata-se de procurar novas sonoridades e novas formas de organização dos sons através de uma escuta activa por meio do som. A criança não só selecciona os materiais sonoros a utilizar, assim como percepção o momento exacto da sua intervenção na criação/improvisação que esteja a emergir numa actividade experimental.

Tendo por base a comunicação estética, foi requerido aos elementos que frequentaram o Workshop sobre Experimentação Musical - alunos de Educação Básica e alunos de Educação Artística -, elaborado no ano lectivo 2010-2011 (1.º Semestre), que criassem a partir de instrumentos convencionais e não convencionais. Através da construção de um diálogo musical objectivou-se criar e experimentar, explorando potencialidades sonoras, construindo musicalmente sem formas pré-estabelecidas.

Descreve-se, em seguida, uma das criações espontâneas que resultou do workshop. Objectivando-se a união de instrumentos convencionais e outros objectos sonoros, como sapatos e bolas de madeira, improvisou-se e construiu-se musicalmente na tentativa de abraçar distintas ambiências sonoras. A comunicação musical foi indubitavelmente uma constante que permitiu interligar os vários momentos, agarrando, para o efeito, em pequenos motivos que iam emergindo ao longo da improvisação. São perceptidos temas que surgem, que se escondem e reaparecem, momentos de tensão e distensão, sonoridades que rondam uma nota fundamental ou que fogem inteiramente a qualquer tipo de ponto gravitacional. Os factores expectativa e surpresa enriquecem todo o trabalho de exploração e de construção musical. Por um lado, temos uma certa mutação de ambiências

sonoras e de instrumentos percussivos que nos conduzem para o efeito surpresa, por outro lado temos um trabalho muito apoiado na composição minimalista em que a repetição de sons delinea a improvisação musical. A criação espontânea aqui descrita tem a duração de 20'17".

Os instrumentos utilizados foram o piano, a guitarra, o jogo de sinos, o tamborim, duas lixas, um sapato, duas esferas de madeira, chocalhos de madeira (semelhante a um chocalho primitivo de sementes) e um pequeno tambor (brinquedo musical). De todo o trabalho desenvolvido, a percussão foi sem dúvida um dos aspectos mais relevantes na construção musical e que mais se aproximou da música contemporânea, através da experimentação criativa.

A criação inicia com clusters no piano, num registo muito agudo e com as notas naturais. Os clusters surgem de forma alternada, com um ritmo regular, e com algumas acentuações em determinadas notas soltas, que vão descendo na escala de Dó Maior. A guitarra acompanha, subtilmente, também com notas soltas e pequenos *glissandi*. Neste primeiro momento a percussão surge com a fricção das mãos e dos chocalhos de madeira no tamborim e ouvem-se duas notas soltas e isoladas no jogo de sinos (Dó e Sol) que nos encaminham para a tonalidade de Dó, apesar da sensação de ausência de qualquer tipo de apoio gravitacional que os clusters provocam. No final deste primeiro momento, contrariando a subtil descida de clusters que ocorre no âmbito agudo, o jogo de sinos faz soar uma melodia que percorre todo o instrumento do registo mais grave para o registo mais agudo. Soam apenas duas notas quase inidentificáveis no jogo de sinos e no piano devido ao registo extremamente agudo e à sua fraca intensidade. Segue-se um breve silêncio.

Deparamo-nos, num segundo momento, com uma nova ambiência sonora também esta fomentada por clusters no piano e com notas naturais, mas agora no registo mais grave, isto é, na primeira oitava. Os clusters sobem freneticamente para oitavas mais agudas, sem regularidade métrica, e já perto do final surge um decrescendo e um diminuendo que transformam completamente a sonoridade anterior. Deparamo-nos por conseguinte com

um tipo de fraseamento provocado por uma certa tensão e distensão. Contudo essa relação de tensão e distensão não se trata de uma relação harmónica mas sim de uma relação tímbrica. A extinção gradual dos clusters resultam numa impressão sonora de uma dissonância que resolve para uma consonância. Neste sentido, vamos ao encontro das ideias expressas pelo compositor e pedagogo Murray Schafer ao afirmar que a análise em termos de dissonância e consonância ou tensão e distensão não deve ser aplicada unicamente na música tonal. Segundo o autor "consonancia y disonancia se refieren a variaciones en intensidad, altura, duración o timbre en cualquier parte dentro de los perímetros de lo audiblemente posible" (Schafer, 1998:43).

Ainda antes do término desta ambiência sonora, provocada pela subida de clusters no piano, a percussionista insere o sapato na sua improvisação. A produção sonora ocorre com o batimento das baquetas do jogo de sinos e com o largar do mesmo contra a pele do tamborim o que resulta num tipo de vibração diferente da vibração provocada por uma baqueta ou pelo batimento das mãos. O efeito também resulta, em termos visuais, num momento muito interessante.

Segue-se um período musical inteiramente tonal. A construção resulta agora de uma delineação melódica, de uma estrutura harmónica em torno da tonalidade de Dó Maior e de um ritmo regular. Tudo isto em jeito de improvisação e através de pequenos motivos melódicos que vão surgindo. O que vai contrariar, contudo, é a execução sonora dos instrumentos de percussão cujo modo de produção varia entre o convencional e o não convencional. O trabalho percussivo resulta de passagens rapidíssimas entre os instrumentos e de fusão de técnicas de execução dos mesmos. Ou seja, instrumentos que à priori foram construídos para serem percutidos são neste momento friccionados e outros que foram construídos para serem agitados são neste momento percutidos. Por conseguinte, deparamo-nos com novas técnicas de execução que originam novas sonoridades, como por exemplo a fricção das lixas na pele do tamborim e o batimento dos chocalhos de madeira com baquetas de borracha. A mesa passa também a ser um objecto

sonoro assim como a sonoridade da madeira provocada pela caixa de ressonância do jogo de sinos e a cavidade interna do pequeno tambor. A imaginação e a vontade de experimentar são agora factores fulcrais para a criação musical.

Ao mesmo tempo, o piano e a guitarra continuam a improvisar mas sem grandes desvios, isto é, o resultado sonoro é inteiramente convencional e familiar ao ouvido comum. Apesar da composição repetitiva e minimalista, os executantes dão uma atenção especial ao fraseamento, à intensidade e ao contraste entre partes. Mais uma vez temos uma autêntica comunhão entre a convenção e a não convenção. Ou seja, uma conformidade entre a improvisação dos instrumentos harmónicos e a exploração/experimentação sonora da percussão e de outros objectos sonoros.

A criação sonora mantém-se nestes moldes, entretanto surgem duas vozes femininas que dialogam entre si e que dão origem a novos motivos melódicos. Toda a construção musical resultante é produto da comunicação entre as várias sonoridades. Tal comunicação permitiu elaborar uma composição com várias passagens musicais, distintas umas das outras mas sempre com pontos de convergência, à semelhança da construção musical jazzística. O silêncio surge também como elemento integrador de instrumentos e de partes musicais.

Após algum tempo de improvisação, aos 14' sensivelmente, o piano retoma os clusters executados inicialmente e abandona qualquer tipo de relação harmónica ou tonal. Voltamos, portanto, ao primeiro momento da construção musical. Há como que um "regressar a casa". Após a execução dos clusters, o piano desaparece e a guitarra mantém-se a dialogar com os sons percussivos. Uma voz feminina entra de novo na improvisação, desta vez executando sonoridades não tão convencionais. Por momentos não existe melodia, nem métrica, nem qualquer tipo de relação harmónica, apenas sons e notas soltas que comunicam entre si.

Para finalizar a composição, surge de novo um dos temas trabalhados anteriormente que vai permitir uma fusão sonora que nos remete para um

certo auge. As esferas de madeira surgem agora na construção musical em que a percussionista brinca com as mesmas no interior do tamborim. O rolar das esferas na pele, a concussão entre elas e a percussão contra as partes laterais de madeira do tamborim provocam um efeito muito interessante ao nível sonoro. Também, e mais uma vez, a imagem visual insere-se na obra musical.

Ao focarmo-nos no trabalho realizado pela percussão, encontramos uma associação muito próxima a determinadas obras de música contemporânea, nomeadamente a obras de John Cage, onde a performance visual é um elemento integrante de toda a construção musical. Encontramos, por exemplo, em *Variations*, obra composta por seis peças musicais e escritas entre 1958 e 1966, os princípios da música aleatória e do *happening* levados ao extremo, em termos de composição e de performance. Em *Variations III* (Cage, *Variations III; Lecture on Nothing*, 2003), John Cage opta por dar indicações referentes à performance visual, não fazendo qualquer referência à música, aos instrumentos musicais, ao número de executantes ou sonoridades. A composição resulta de acções visuais e de duas folhas de plástico transparente, uma em branco e outra com 42 pequenos círculos desenhados. A informação que o compositor faculta aos intérpretes inclui o número de acções e o número de variáveis que caracterizam cada acção. Apesar de Cage não especificar a acção dos performers, refere que as mesmas podem resultar de percepções e respostas a outras acções precedentes. Também na construção sonora produzida pelos alunos no workshop sobre experimentação musical, aqui descrito, as acções decorrem por meio de outras acções. Os instrumentos percussivos não são seleccionados à priori, contudo a escolha dos mesmos resulta de sonoridades prévias. É neste sentido que nos deparamos com um discurso aleatório e com a imprevisibilidade.

Numa das versões de *Variations III*, realizado por *Motion Ensemble* (Cage, *Variations III; Lecture on Nothing*, 2003), podemos encontrar a utilização de vários objectos como copos de vidro, papel, caixinhas de música, buzinas e outros brinquedos musicais. Neste sentido aproximamo-nos também da



selecção de instrumentos não convencionais, por parte dos formandos, nomeadamente a utilização de um sapato, das esferas de madeira e de um brinquedo musical.

A improvisação termina com uma saída gradual de instrumentos. Sem indicação verbal ou qualquer outro tipo de indicação, foi sentido pelos executantes o momento exacto para finalizar a sua composição. Indubitavelmente que a comunicação através dos instrumentos foi uma constante que permitiu elaborar todo um trabalho criativo, exploratório e convergente entre partes, apesar de não lhes ter sido facultado qualquer tipo de material musical prévio ou forma pré-estabelecida.

### **7.1.5- MÚSICA ELECTROACÚSTICA**

Segundo Rodrigo Cádiz (2003), a música electroacústica acarreta duas possíveis definições. A primeira considera formas musicais que podem utilizar qualquer tipo de fonte sonora que passe através de um circuito eléctrico e que ressoe por meio de altifalantes, enquanto que a segunda definição contempla a música que é gerada por meios electrónicos combinados com sons acústicos. Sobre a música electroacústica, Leigh Landy (1999) acrescenta que se trata de uma tipologia musical em que a electricidade tem uma função, na produção do som, para além do simples registo sonoro e amplificação. Ainda, Stephen Pope (1994) menciona o facto de a música electroacústica apresentar grandes diferenças em relação à música instrumental de modo a que muitos dos compositores de obras electroacústicas chegaram a questionar se o seu trabalho se enquadrava na definição de música segundo a percepção comum do conceito. Consequentemente surgiram outras definições tais como *arte auditiva* e *arte sonora* que permitiram abarcar todas as tipologias musicais e compreender a *música* como um subconjunto da ampla arte auditiva (Cádiz, 2003; Morthenson, 1985).

Acerca das características da música electroacústica, Rodrigo Cádiz (2003) refere existir dois tipos de sons: os *sons abstractos* e os *sons referenciais*.

Um som pode ser denominado *abstracto* ou acusmático simplesmente pela incapacidade de identificação da fonte sonora real ou imaginária, uma vez que não há indicação da fonte visual (Windsor, 2000). Cádiz (2003) acrescenta que o conceito de som abstracto está directamente relacionado com a *audição reduzida*, isto é, o objecto sonoro apresenta-se de forma completamente pura, carente de uma fonte sonora e sem um significado atribuível a este. Na audição reduzida, o foco é o próprio objecto sonoro (sem qualquer tipo de referência) e os valores que lhe são inerentes (e não os que são sugeridos) (Cádiz, 2003). Contrariamente, um *som referencial* é um som que não oculta a fonte sonora, refere-se a algo concreto, a um contexto determinado e não a critérios perceptuais intrínsecos (Cádiz, 2003). Por conseguinte, não é a sua origem real que importa, mas sim o seu poder de fazer referência a situações extrínsecas. Qualquer dos modos, Windsor acrescenta que não existem sons puramente *abstractos* ou *sons referenciais* (Cádiz, 2003; Windsor, 1996), uma vez que todos os sons possuem ambas as qualidades.

As técnicas electroacústicas levaram à inclusão de todos os tipos de sons que eram excluídos da música convencional, tais como: ruídos, sons obtidos do meio ambiente (não vocais e não instrumentais), sons previamente gravados e manipulados, ou sons gerados por técnicas de síntese, isto é, sons que não possuem qualquer fonte acústica física, excepto como modelo de produção. Por este motivo, António Ferreira (2003) considera a música electroacústica bastante diversificada e eclética. De facto, a mesma tem sido variadamente descrita como música electrónica, concreta (sons gravados, misturados e manipulados), acusmática, por computador, ambiente, *paisagem sonora* e, segundo o autor (Ferreira, 2003), muitas das vezes apresentada como uma espécie de arte do ruído rebelde. Não obstante, apesar das diversas definições, as ferramentas utilizadas são comuns a muitos dos géneros, uma vez que a música electroacústica é pensada, produzida e apresentada com recurso a tecnologias de amplificação e transdutores (altifalantes, microfones, processadores) e utiliza como fontes sonoras sistemas de geração de som (electrónicos e informáticos) e gravação em formato digital ou analógico (Ferreira, 2003).

De acordo com Cádiz (2003), a música electroacústica apresenta sonoridades de uma forma directa e imediata, em oposição à música convencional que se apresenta de forma estruturada e baseada em regras composicionais. Ao encontro desta ideia, Barry Truax refere que as linhas divisórias entre linguagem, música e *paisagem sonora* são cada vez mais difusas quando esses elementos são utilizados como material sonoro, em estúdio (Cádiz, 2003; Truax, 2001). Deste modo, grande parte da composição electroacústica baseia-se no valor do som em si mesmo e não na relação entre sons (Kropfl, 1996), ou seja, os sons deixam de ser um suporte para a delineação melódica ou para as estruturas rítmicas. Por conseguinte, encontramos uma valorização do timbre, muito própria de outras tipologias musicais contemporâneas, respeitantes à música experimental e de vanguarda.

Segundo Ferreira (2003), a acessibilidade e disponibilidade de novos meios de disseminação (cd gravável, Internet) bem como o incessante fluxo de programas informáticos, revelaram-se factores muito importantes, a partir do início dos anos 90 do século XX e em Portugal, para o desenvolvimento da música electroacústica, não só para toda uma geração de compositores mas também para criadores e artistas cuja formação não se encontrava directamente relacionada com a música. Ou seja, a facilidade de acesso a novas ferramentas e novos meios composicionais permitiram, a interessados e curiosos, manusear e construir musicalmente, através da exploração/experimentação electrónica do som.

Em relação à educação musical, e de acordo com Susan Young (2007), as crianças vivem diariamente com as novas tecnologias, de modo que as inovações tecnológicas, particularmente no que concerne às possibilidades do som digital, acarretam profundas mudanças ao nível da percepção musical da criança e da prática que a mesma adquire no seu quotidiano e fora do contexto escolar. A autora acrescenta que a multimédia cria mais oportunidades para desenvolver a iniciativa, a autonomia e o domínio prático. Por conseguinte, o professor deve ter acesso a equipamento apropriado e desenvolver estratégias pedagógicas que facilitem essas oportunidades,

tentando integrar, por conseguinte, as experiências multimédias que podem ser facultadas por meios electrónicos. Deste modo, e no que concerne ao som, entendemos que a educação musical deve recorrer a toda uma vasta e gama possibilidades sonoras que não são audíveis no meio acústico mas que resultam de criação, edição ou processamento através de tecnologias informáticas. Ainda, para Susan Young, é emergente que pensemos o currículo de modo a abraçar as necessidades das crianças, em termos de vivência no presente e no futuro, de forma a que a educação musical infantil não se torne cada vez mais anacrónica (Young, 2007).

Também Keane (1986) e Smalley (1992) sugerem que a prática em torno da electroacústica surge como um grande potencial para a educação musical da criança, funcionando como artefactos artísticos no desenvolvimento de atitudes de exploração/identificação auditiva.

Sem a pretensão de compor de acordo com determinadas obras electroacústicas, de utilizar técnicas complicadas (como as técnicas de síntese) ou usar tecnologia avançada para o efeito<sup>89</sup>, tentou-se que os formandos construíssem musicalmente, explorando o som (gravando, manipulando por meio de filtros e misturando) electronicamente e combinando-o com o som acústico amplificado.

#### **7.1.5.1- Felix - April Maze**

Com o objectivo de musicar filmes de animação mudos e após uma breve exposição sobre obras, tendências e compositores da música erudita contemporânea, foi proposto aos alunos que criassem musicalmente de acordo com premissas da música de vanguarda, nomeadamente no que respeita à experimentação e exploração sonora através de meios acústicos e electrónicos. Tendo como elemento inspirador sonoridades de obras contemporâneas de compositores como Pierre Schaeffer, John Cage, Constance Capdeville, Karlheinz Stockhausen e Meredith Monk, os

---

<sup>89</sup> Relembramos que na sua maioria os formandos não tiveram uma formação sólida ao nível da música, de modo que o trabalho desenvolvido foi sempre adequado às suas capacidades de aprendizagem e, neste caso, limitado aos recursos tecnológicos existentes.

formandos optaram por utilizar recursos electrónicos como programas informáticos e amplificação sonora. Este último recurso além de ter amplificado o som também permitiu transformar determinados sons acústicos.

Como exemplo de excertos de obras escutadas e analisadas<sup>90</sup>, nas primeiras sessões, temos: *Symphonie pour un Homme Seul*, de Pierre Schaeffer e Pierre Henry, escrita em 1949-50 e revista em 1966 (Schaeffer e Henry, *Panorama of Musique Concrète 2*, 2010); *Poème Électronique*, obra de 1958, de Edgar Varèse (Varèse, *His Master's Noise*, s/d); *Momento I*, obra de 1971 de Constance Capdeville (Capdeville, *3 Compositoras Portuguesas*, 1994c); *But What About The Noise of Crumpling Paper* (Cage, *John Cage-Credo In Use... More Works For Percussion*, 2001) escrita em 1985 por John Cage e *Variations III* (Cage, *Variations III; Lecture on Nothing*, 2003) do mesmo compositor, escrita em 1978, interpretação de Motion Ensemble que incluiu variados objectos sonoros, entre eles brinquedos musicais; *Répons* (Boulez, *Boulez: Répons/Dialogue de L'Ombre Double*, 1999), escrito entre os anos 1981-84 por Pierre Boulez; *Helikopter Streich Quartett* (Stockausen, *Stockausen, Helikopter-Quartett*, 2000), de 1993, obra de Stockhausen; e algumas canções de Meredith Monk, *Strand Gathering* (Monk, *Songs of Ascension*, 2009a), *Mapping* (Monk, *Songs of Ascension*, 2009b), *Burn*, *Ladge Dance* (Monk, *Songs of Ascension*, 2009c) e *Mapping Continued* (Monk, *Songs of Ascension*, 2009d), escritas em 2008.

Apesar da relação entre a imagem e o som ter sido um factor preponderante para a construção musical, houve a intenção não apenas de retratar as várias situações e personagens mas sim criar musicalmente através da exploração e experimentação do som, de forma a possibilitar o encontro com determinados princípios e sonoridades da música electroacústica. Fundindo excertos musicais gravados e manipulados anteriormente com sonoridades provocadas acusticamente, os formandos relacionaram de modo simbiótico a não convenção e aquilo que lhes era familiar. Isto é, não conseguiram

---

<sup>90</sup> Tendo em conta que os formandos não têm formação que lhes permita elaborar uma análise específica do conteúdo musical da obra, a análise recaiu na discussão e na reflexão dos princípios inerentes às tendências composicionais de cada obra e suas sonoridades.

divorciar-se de todo de determinadas melodias tonais, contudo agarram a inovação e a atonalidade de forma eficaz. O programa de edição de som utilizado para fundir várias fontes sonoras e manipulá-las através de distintos filtros foi o *Adobe Audition CS5.5*. Para a gravação sonora foi utilizado o gravador digital *Zoom H4n*.

*Felix - April Maze* foi um dos filmes de animação seleccionado para a elaboração do projecto musical levado a cabo por uma turma do 2.º Ano de Educação Artística, na unidade curricular *Oficina de Projecto Musical* (ano lectivo 2011-12, 1.º Semestre). Trata-se de uma película de 1930, realizada pelo cartoonista Patrick Sullivan, sem qualquer tipo de sonorização. O filme retrata as particularidades do mês de Abril em que o sol e a chuva não pedem permissão para aparecer. Assim, o gato Felix e os seus sobrinhos, passam por várias peripécias com o intuito de poderem desfrutar da natureza e fazerem um piquenique.

Descreve-se em seguida o resultado sonoro da performance musical. A descrição da composição será acompanhada com indicações que nos remetem para a partitura gráfica da peça, que se encontra no final da descrição<sup>91</sup>.

A performance inicia com o som de vozes gravadas previamente onde soam dissonâncias, normalmente intervalos conjuntos de segunda menor. Para a obtenção deste resultado sonoro foi-lhes proposto que produzissem um som muito próximo do som do colega do lado a pontos de resultar um pouco desfasado em termos de frequência. Os sons são por isso idênticos em termos de altura mas não iguais, o que resulta em várias dissonâncias e numa sensação de massa tímbrica. Também lhes foi proposto sair da referida altura sonora com pequeníssimos *glissandi* que subiam e desciam. Consequentemente, as vozes ondulam quase de forma linear, ou seja, cada voz tentou manter uma frequência muito próxima mas diferente da frequência do "vizinho" e por sua vez com a liberdade de contornar essa nota inicial com subtis descidas e subidas do som. Com a intenção de retratar o movimento de asas de uma borboleta, a sonoridade vocal resultou na consoante Z.

---

<sup>91</sup> Os formandos tiveram o auxílio da investigadora no registo da notação convencional.

Conseguindo um efeito de complexidade, a gravação respeitante às várias dissonâncias foi sobreposta em mais duas faixas, desfasadas entre si, que originou uma maior densidade sonora e tímbrica. Em simultâneo com este trabalho vocal, que aparece em piano na composição, foi incluída a sonoridade de dois jogos de sinos, executados ao vivo, cujo som é provocado pela fricção de duas baquetas. Há neste movimento das baquetas uma intenção de transmitir a sensação de um som circular que não se agarra a nenhuma altura mas que deambula por entre as várias notas da escala diatónica (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena I A).

A juntar-se à sonoridade previamente descrita, soam agora duas vozes femininas que surgem como dois pólos completamente contrastantes. Por um lado temos uma voz que brinca sonoramente com onomatopeias e que em jeito de canto falado agarra determinadas alturas dos sons quase todas num registo mais agudo (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena I B), por outro lado surge uma melodia inteiramente tonal e produzida de forma convencional (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena I C).

De forma interligada, a sonoridade desta primeira parte dá lugar a outro tipo de sonoridade não menos complexa, isto porque mais uma vez foram previamente trabalhadas e gravadas vozes e posteriormente manipuladas através de um filtro disposto no programa de edição de som. Uma vez que a sonoridade resultou num trabalho específico, elaborado no decurso de uma das aulas, a faixa sonora foi designada por *dialectus*, onde a intenção foi comunicar de forma criativa, como se os vários intervenientes criassem um novo dialecto (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena I D). Este foi, sem dúvida, um dos exercícios mais interessantes que resultou de todo este trabalho musical.

A par com o *dialectus* ouve-se um berimbau (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena I E) que permanece durante alguns segundos até dar entrada o piano. A função do berimbau foi muito específica em termos visuais, pois o mesmo foi seleccionado não apenas de acordo com a intenção da construção musical mas também de acordo com a imagem do filme - duas flores que balançam sincronizadamente. Após a imagem do balanço das

flores, e em termos sonoros, ficamos com a sonoridade do *dialectus* e do piano que executa um género de ostinato melódico-rítmico (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena I F) em que a mão esquerda mantém o mesmo movimento melódico - uma subida em oitava de Dó1/Dó2 a Fá1/Fá2 - sempre em repetição, enquanto que a mão direita do piano agarra nesse ostinato para elaborar acordes em alternância ao baixo, com variações e numa base de acordes de 4.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup>. Deste modo, apesar do ostinato regular e do ponto gravitacional Dó, os acordes simples são evitados e a sonoridade é enriquecida.

Ainda dentro de alguma convenção, ouve-se agora uma voz feminina que improvisa de acordo com a sonoridade do piano. Para terminar toda esta parte musical e fechar a 1.<sup>a</sup> cena do filme ouve-se o riso de uma criança de dois anos (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena I G). A gravação da gargalhada foi elaborada previamente e esta não sofreu alterações em termos de manipulação do som, no programa de edição sonora. A colocação da mesma em termos de relação som/imagem resultou muito interessante pelo facto de duas flores se terem transformado em duas mãos que aplaudem.

Patrick Sullivan parece ter optado por colocar a 1.<sup>a</sup> cena como uma introdução à história do filme, cena essa que reflecte a ambiência que se vive na Primavera e o convite para tirar partido da natureza e do sol momentâneo do mês de Abril. Entramos, pois, na 2.<sup>a</sup> cena do filme que irá corresponder ao desenrolar da história em que aparece pela primeira vez os protagonistas - gato Felix e os seus sobrinhos - que caminham com uma cesta de piquenique na mão.

Para a introdução desta cena e agarrando num tema que irá retratar ao longo do filme as várias tentativas de ida para o piquenique, os alunos decidiram aplicar o instrumental Orff, um xilofone baixo (gravado previamente e manipulado), um xilofone soprano e um xilofone contralto. Deste modo, o resultado sonoro assenta num motivo melódico tonal, descendente e ascendente (Fá Maior), e em compasso quaternário (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II A). As tercinas são contudo uma constante no



último tempo da frase do xilofone baixo e em todos os tempos do xilofone contralto. Temos, por conseguinte, um excerto bastante convencional, isto porque a tonalidade base mantém-se, com a fusão de três linhas melódicas distintas. Contudo, e objectivando-se algum contraste e complexidade melódica, o xilofone contralto improvisa nas notas Dó, Ré e Mi - enquanto que o soprano executa um ostinato com as notas Fá - o que resulta num género de cluster simples, mais propriamente um acorde de sexta com sétima Maior. Agarrando na ideia dos clusters, muito utilizados pelos compositores do período moderno, Henry Cowell e Charles Ives, ouve-se agora o piano que num registo agudo realiza alternadamente clusters com a palma da mão, referentes à escala diatónica de Dó Maior e à escala pentatónica de Fá# Maior, isto é todas as notas adjacentes entre o Dó grave e o Dó agudo da oitava, assim como todas as notas adjacentes entre o Fá# e o Dó# da escala pentatónica. Assim, a alternância resulta desta forma:

(cluster Dó<sup>3</sup>-Dó<sup>4</sup>) / (cluster Dó#<sup>4</sup>-Lá#<sup>4</sup>) / (cluster Dó#<sup>3</sup>-Lá#<sup>3</sup>) / (cluster Dó<sup>4</sup>-Dó<sup>5</sup>) - (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II B)

Após várias repetições desta sequência, ouvem-se dois motivos melódicos em semifusas, um motivo ascendente (Dó<sup>5</sup>, Ré<sup>5</sup>, Ré#<sup>5</sup>, Mi<sup>5</sup>) seguido por um motivo descendente (Dó<sup>3</sup>, Sib<sup>2</sup>, Lá<sup>2</sup>, Láb<sup>2</sup>), também executados no piano. Embora não envolvendo as doze notas da escala cromática, a regra da inversão, referente à música serial, é visível (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II C).

No momento seguinte ouve-se a harmónica com notas soltas e golpeadas, algumas em simultâneo, com movimentos descendentes e ascendentes e que culminam num certo repouso, isto é, num som prolongado que funciona como coda dos sons golpeados anteriormente. A harmónica dá entrada a um som soprado numa garrafa de vidro, ao som de sacos de plástico esfregados com as mãos e um género de latidos provocados pela voz humana. Fazendo a ligação com a sonoridade da voz, ouve-se uma gargalhada num âmbito extremamente grave e forte, à qual se junta um movimento de *clusters* na zona mais grave do piano (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II D). Enquanto a voz vai sendo explorada, sempre com sonoridades graves, o

som do plástico mantém-se. Encontramos na parte musical, aqui descrita, a intenção de representar a chuva violenta e o domínio de Zeus, deus da trovoada - senhor do Olimpo e da Terra<sup>92</sup> -, personagem que se afigura nas nuvens negras. A sonoridade da chuva intensa, dos relâmpagos e dos trovões é agora manifestada com percussão corporal, batimento das mãos nos joelhos (representação na partitura por fusas) e a sonoridade de um tamborim de grandes dimensões (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II E).

O piano permanece com o movimento rapidíssimo de *clusters* num registo bastante grave, movimento esse que dá lugar a um ostinato melódico-rítmico (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II F). Segue-se uma sobreposição de faixas em que soam notas soltas executadas no piano, sem qualquer tipo de apoio gravitacional (tónica) e sem métrica regular (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II G). A sonoridade do piano continua e desta vez soa um motivo melódico ao qual se juntam duas vozes que funcionam na maior parte dos intervalos com 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> aumentadas (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II H). Toda esta parte musical termina com mais uma sequência de *clusters*, estes executados com as notas da escala diatónica de Dó Maior, iniciando no registo mais agudo do piano e descendo até ao Dó1 sensivelmente (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena II I).

Fazendo parte da cena seguinte em que aparecem os gatinhos - sobrinhos do gato Felix - em casa a chorar, ouvem-se duas harmónicas com notas distintas e dissonantes entre si, que nos remetem para a sonoridade de uma sirene (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena III A). Os alunos optaram por este tipo de sonoridade que em termos de relação imagem/som acaba por ser bastante curioso na medida em que há uma ligação entre ambos os elementos, contudo, há um desvio no que concerne à representação concreta da imagem. Este é um dos aspectos a destacar ao longo da performance musical e ao mesmo tempo uma intenção compositiva que lhes foi solicitada desde o início do trabalho. Ou seja, foi-lhes proposto

---

<sup>92</sup> De acordo com a mitologia Grega.

representar sonoramente a imagem não de modo concreto, mas, de modo criativo e apelando a um sentido estético.

O sol volta a aparecer e após um *glissando* ascendente no jogo de sinos surge um momento de notas soltas com pequeníssimos *glissandi* ascendentes e descendentes num instrumento não convencional (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena III B). Trata-se de um género de afinador manual em que está disposta, à escala, a relação entre os sons cromáticos. Utilizando apenas uma corda metálica e um cavalete móvel, as notas soam e ressoam em pequeníssimos movimentos ondulatórios, como se o executante procurasse o som exacto para a delineação melódica da sua composição. Não obstante, a condução melódica foge inteiramente a qualquer tipo de relação tonal, o que torna o momento bastante mais interessante.

A cena seguinte retoma o motivo melódico tonal (Fá Maior), e em compasso quaternário, no xilofone baixo com aplicação de um filtro no editor de som, ao qual se juntam duas distintas melodias num xilofone contralto e num xilofone soprano, executados ao vivo e com amplificação sonora (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena IV A). Este último momento é intercalado por uma outra parte musical já escutada no piano e a três vozes (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena IV B), agora com a sobreposição de sonoridades produzidas por sacos de plástico. Temos, por conseguinte, uma estrutura ABA, forma musical que advém da acção do filme.

Deparamo-nos agora com a introdução da flauta de bisel que improvisa na escala diatónica de ré menor, contudo, a executante não toca a nota Sib o que provoca a percepção de uma escala modal, neste caso o modo plagal de Ré (VIII Modo) cuja nota dominante se encontra na nota Dó. Isto é, o Dó foi das notas mais executadas, tendo inclusive a função de repouso e ao mesmo tempo de contraste dissonante com uma outra flauta que surge com um bordão na nota Ré. A acompanhar, o piano executa um ostinato na mão esquerda na base de Ré menor e a mão direita realiza acordes de sétima, nona ou mesmo décima primeira em improvisação. O resultado sonoro remete-nos sem dúvida para um ambiente mais jazzístico e contemporâneo, dado os aglomerados sonoros. Juntamente com o piano, e as duas flautas,

ouve-se em *pianíssimo* uma pandeireta que executa um ostinato rítmico, assim como um shaker que surge já no final deste momento musical (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena V A).

Dando início a uma nova parte e objectivando-se uma ligação com a mesma, a flauta retoma a improvisação inicial (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena V B) e o shaker faz a introdução de um pequeno acordeão (brinquedo musical). A base da execução foram pequenos *clusters*, primeiro num registo grave, notas adjacentes entre o Fá e o Dó - com o baixo Fá - e posteriormente num registo mais agudo, notas adjacentes entre o Dó e o Mi - com o baixo Ré. Em relação ao ritmo, o primeiro *cluster* aparece com uma métrica regular, um género de pulsação. De forma contrastante, o segundo *cluster* realiza um ritmo rapidíssimo e com acentuação na segunda metade do tempo - tempo fraco - o que nos sugere um ritmo sincopado (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena V C). De modo a tornar esta parte musical mais enérgica e vibrante, ao segundo *cluster* junta-se um jogo de sinos que executa vários *glissandi* ascendentes. A voz também está presente, em jeito de canto falado, há uma recitação inicial de onomatopeias num registo bastante grave ao qual se seguem motivos melódicos num registo agudo em que o grito se torna um elemento importante na construção musical (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena V C). Como elemento inspirador, encontram-se as composições e performances vocais da compositora Meredith Monk. Após todo um trabalho verdadeiramente fora do convencional, a cena termina inesperadamente com o acorde de Fá Maior, num arpejo descendente, executado no acordeão. Interessante que este acorde, após todo um trabalho de exploração sonora e de improvisação atonal, nos assemelha agora como algo que não nos é familiar, como se os elementos convencionais e não convencionais, de acordo com a definição comumente aceite, permutassem os seus papéis.

Dando continuidade à construção musical, a água surge como objecto sonoro. Nesta parte da composição ouve-se o som de um "rouxinol", artefacto tradicional que produz som através do sopro e da agitação da água,

e os gargarejos executados por uma das intérpretes (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena V D).

Retomamos um dos temas, os *ostinati* produzidos nos xilofones, mas agora com um andamento lento (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena V E). Encontramos, deste modo, uma estrutura pensada e definida de acordo com a acção do filme.

Segue-se a sonoridade de um pano de seda friccionado no próprio microfone (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena V F) . Objectiva-se a representação do voo rítmico de uma cegonha. Este foi um dos instantes em que foi possível transformar o som através dos meios técnicos disponíveis, ao vivo e no momento da performance. A construção musical termina com a sobreposição de várias faixas sonoras, algumas manipuladas pelo editor de som, onde surgem monólogos e cantos improvisados de uma menina de dois anos (Figura 13 - partitura *Felix April Maze* - Cena V G), a autora da gargalhada que se ouviu no final da primeira cena do filme.

*Felix - April Maze* foi uma das performances musicais que melhor funcionou em termos de entendimento imediato, isto porque o suporte imagético permitiu a construção musical com base em premissas da contemporaneidade de desconstrução e de não linearidade frásica, de modo que a fuga às consonâncias e às estruturas musicais convencionais foi conseguido de forma natural, atendendo à própria acção do filme. Também, a utilização da voz relativamente ao seu enorme leque de possibilidades de exploração/experimentação, assim como a utilização de instrumentos não convencionais, resultou de forma bastante atractiva para os participantes na construção musical - formandos de Educação Artística - uma vez que a própria construção/composição não foi, de todo, contestada. Isto é, todo o processo construtivo, assim como o produto final, teve um objectivo muito claro para os formandos que lhes permitiu criar de modo bastante espontâneo e genuíno, direccionando-se com bastante facilidade para a estética musical contemporânea.

Todo o trabalho criativo culminou no registo sonoro, ou seja, na elaboração de uma partitura gráfica. A mesma, que se apresenta em seguida, é constituída por signos musicais convencionais e, na sua maioria, por notação musical não convencional - traços, linhas, pontos e figuras/desenhos abstractos e concretos.

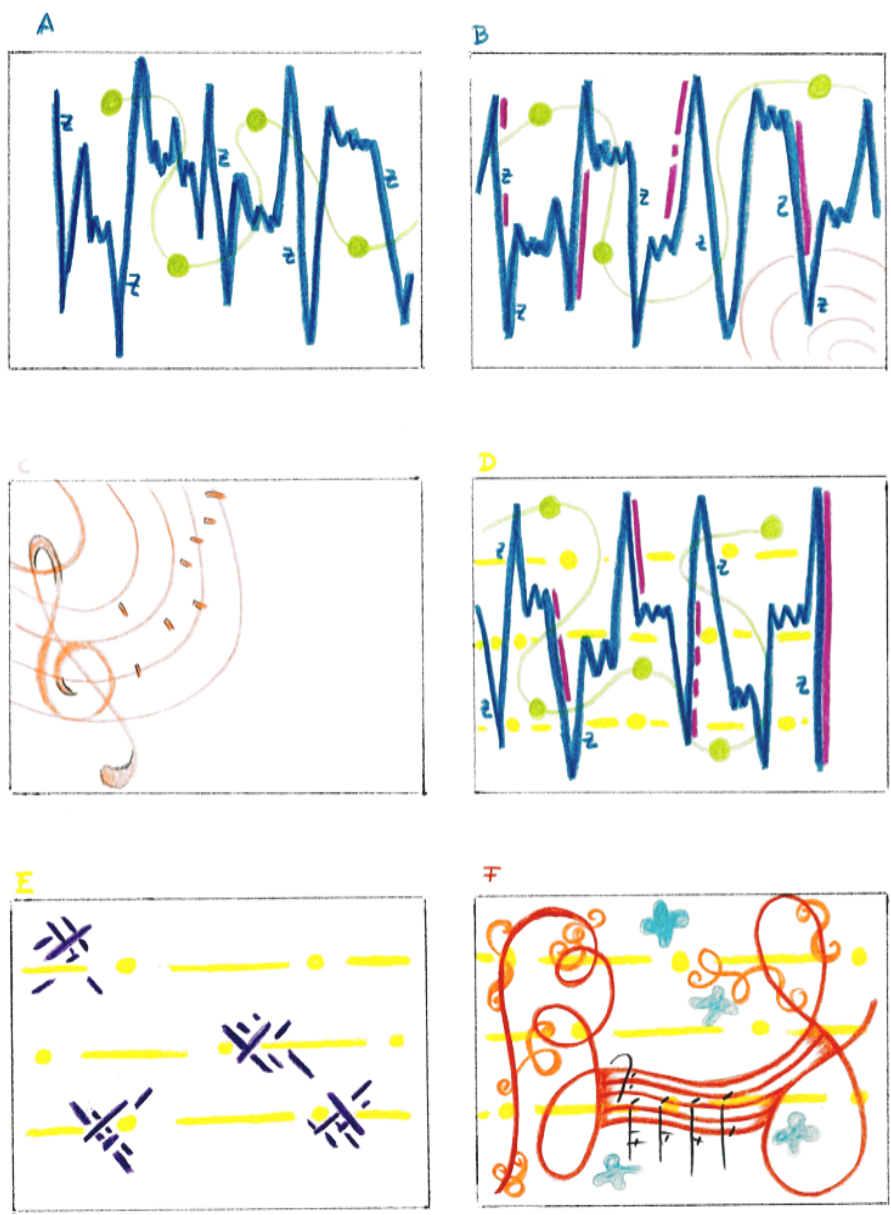
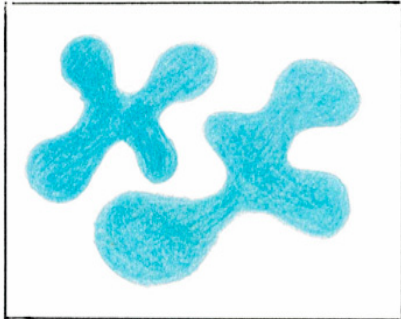


Figura 13 - Partitura - Felix April Maze (Cena I)

G



A



B



C



Figura 13 - Partitura - *Felix April Maze* (Cena I cont., II)





Figura 13 - Partitura - Felix April Maze (Cena II cont.)

H

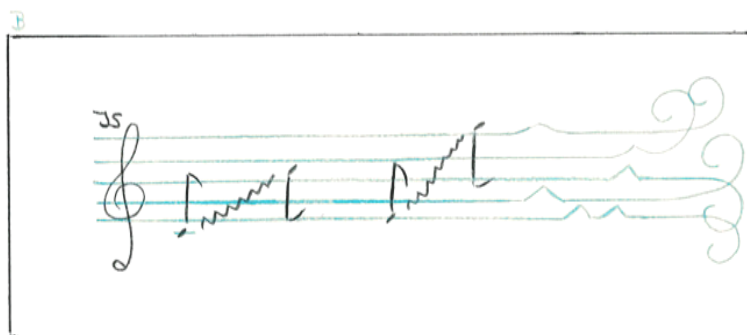
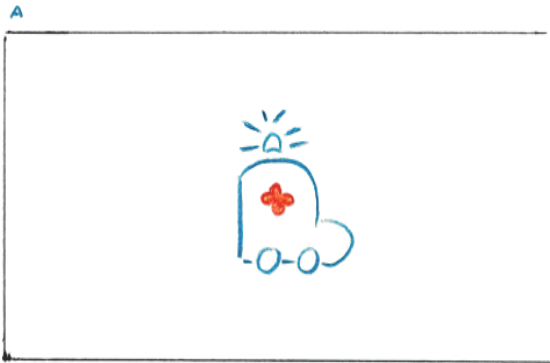
*Saltando*

Handwritten musical score for three staves, labeled 'H' and 'Saltando'. The score consists of three staves of music. The first staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a dynamic marking of 'f'. The second and third staves are also in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a dynamic marking of 'f'. The music is written in a fluid, handwritten style with various note values and rests.

I

Handwritten musical score for one staff, labeled 'I'. The staff is in bass clef with a key signature of two sharps (F# and C#). A thick black diagonal line is drawn across the staff, starting from the top left and ending at the bottom right. There are some handwritten markings above the staff, including a series of horizontal lines and a question mark.

Figura 13 - Partitura - Felix April Maze (Cena II cont.)



**Figura 13 - Partitura - *Felix April Maze* (Cena III)**

A

Musical score A, single staff in treble clef. It features three measures separated by bar lines. The first measure is marked with a dynamic of *mf* and contains a triplet of eighth notes. The second measure is marked with a dynamic of *mf* and contains a triplet of eighth notes. The third measure is marked with a dynamic of *mf* and contains a triplet of eighth notes. Handwritten annotations include 'xB' above the first measure, 'xC' above the second measure, and 'XS' above the third measure. A large yellow scribble is present over the second and third measures. There are also some handwritten notes and markings below the staff.

B

Musical score B, three staves in treble clef. The top staff is marked with a dynamic of *f*. The middle and bottom staves are marked with a dynamic of *f*. The word 'Saltando' is written above the top staff. Red scribbles are placed around the staves, including one above the first measure of the top staff, one above the second measure of the top staff, one to the left of the first measure of the middle staff, one to the right of the second measure of the middle staff, one to the right of the first measure of the bottom staff, and one below the second measure of the bottom staff.

C

Musical score C, single staff in treble clef. It features three measures separated by bar lines. The first measure is marked with a dynamic of *mf* and contains a triplet of eighth notes. The second measure is marked with a dynamic of *mf* and contains a triplet of eighth notes. The third measure is marked with a dynamic of *mf* and contains a triplet of eighth notes. Handwritten annotations include 'xB' above the first measure, 'xC' above the second measure, and 'XS' above the third measure. A large yellow scribble is present over the second and third measures. There are also some handwritten notes and markings below the staff.

Figura 13 - Partitura - *Felix April Maze (Cena IV)*

A

Handwritten musical score for "Felix April Maze (Cena V)". The score is enclosed in a rectangular box. It features five staves. The top two staves are treble clefs with green notes and stems. The third staff is a grand staff (treble and bass clefs) with a 12/8 time signature and the tempo marking "Moderato". The bottom two staves are bass clefs with 12/8 time signature and rhythmic markings. A blue circle and line are drawn above the third staff.

Hand-drawn musical notation in orange ink. It consists of several abstract shapes and a sequence of small circles, resembling a melodic line or a rhythmic pattern.

Figura 13 - Partitura - *Felix April Maze (Cena V)*

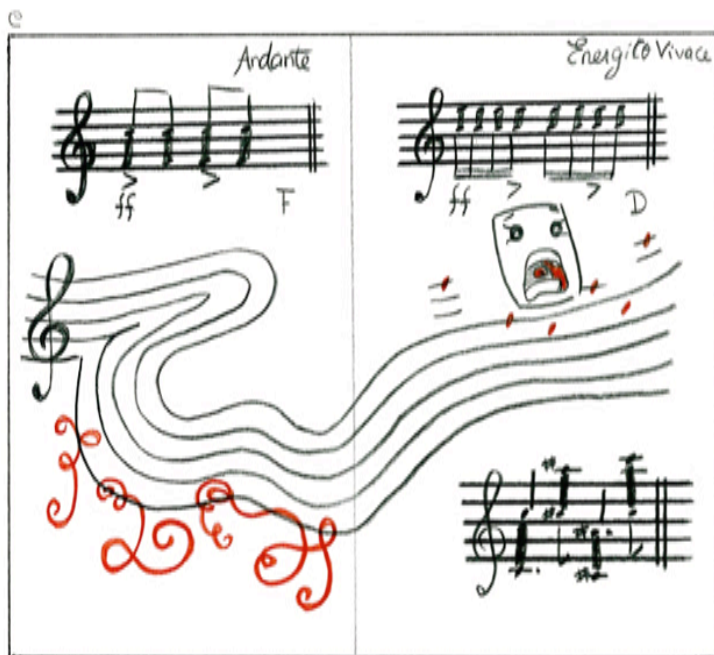
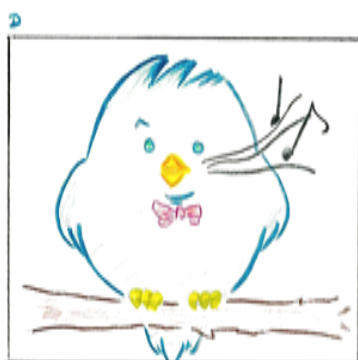


Figura 13 - Partitura - Felix April Maze (Cena V cont.)



grrrr

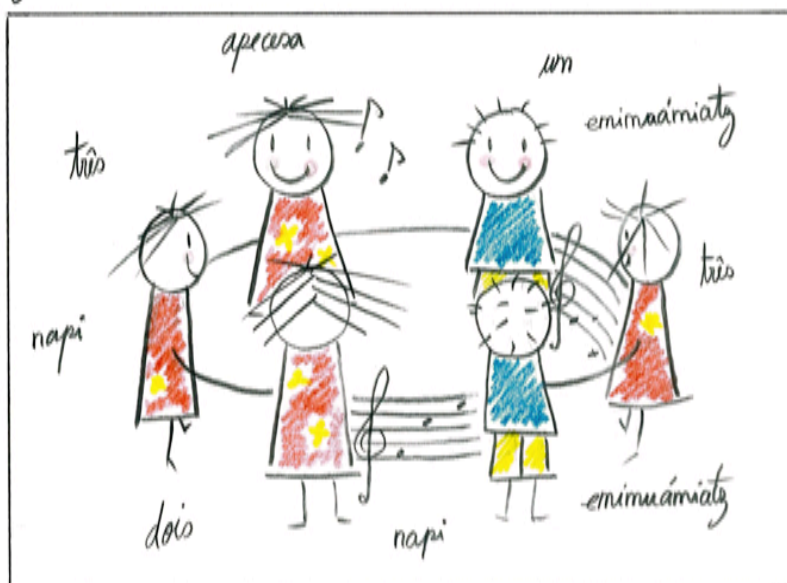
F

Mesto Largo



Figura 13 - Partitura - Felix April Maze (Cena V cont.)

6



Auxiliar à partitura

- Voz/onomatopeias	li	- Harmónica	959
- Voz/melodia tonal	o	- Garrafa de vidro	G
- Deambulação	o o o	- Sacos de plástico	o
- <i>Dialectus</i>	— o —	- Kalimba	o
- Berimbau	o	- Voz humana/latidos	o
- Voz/improvisação	o o	- Tamborim	o
- Riso de criança	o	- Shakers	o o

Figura 13 - Partitura - Felix April Maze (Cena V cont.)



### 7.1.5.2- Multimédia e Contemporaneidade

"A música actual busca interacções cada vez mais evidentes com o teatro, a dança, as artes-plásticas, ou mesmo com o vídeo. A música contemporânea continua a querer dizer outras coisas, talvez de outros modos" (Lopes, 1990:11).

Concordamos inteiramente com a posição de Lopes (1990) quando refere que é inerente à contemporaneidade musical a integração e a transversalidade das artes. São vários os compositores que se preocupam, hoje em dia, não apenas com as imagens sonoras mas também com as imagens visuais. Agradados pela arte em geral, os músicos e compositores interessam-se cada vez mais, a título de exemplo, pela fotografia, pelo vídeo, pela instalação artística e pela junção das artes de palco. Numa verdadeira comunhão, a composição artística abraça, por conseguinte, distintas áreas e expressões que se relacionam e se complementam numa única obra.

Atendendo a distintas formas criativas - no caso particular à imagem fotográfica, ao vídeo e à composição musical - foi proposto na unidade curricular de *Oficina de Projecto Musical* do 2.º Ano de Educação Artística (ano lectivo de 2012-13, 1.º Semestre) a elaboração de um projecto que permitisse a simbiose entre a imagem e o som em termos de composição artística. Tendo em conta as premissas da contemporaneidade - experimentação e exploração sonora - e baseando a criação na concepção da *paisagem sonora* de Murray Schafer (1979; 1998), os alunos criaram musicalmente introduzindo sonoridades do meio ambiente, misturando e manipulando o som por meios computacionais<sup>93</sup>, à semelhança do projecto acima descrito *Felix - April Maze*.

Para a elaboração do presente projecto, os formandos foram para as ruas e gravaram sonoridades de vozes humanas, ambiências sonoras de lojas, cafés, da própria rua, dos motores dos carros e das suas rodas no asfalto e nas pedras da calçada, os telemóveis a tocar, a chuva a cair, a sirene dos bombeiros, o berbequim e o martelo de uma casa em construção, entre outros. Foram, também, utilizados instrumentos convencionais como o

---

<sup>93</sup> O editor de som utilizado foi o *Adobe Audition CS5.5*. Para a gravação sonora foi utilizado o gravador digital *Zoom H4n*.

saxofone e a voz cantada. Para a consecução plástica, os formandos saíram para a rua com as câmaras de vídeo e a máquina fotográfica para registar momentos e imagens visuais da vida quotidiana e da natureza.

Em relação à composição musical, podemos destacar a complexidade construtiva que abrange distintos elementos compositivos diferenciados, entre eles: a regularidade rítmica, a irregularidade, o silêncio, a fusão de excertos musicais de compositores como Scarlatti com sons do meio ambiente que se confundem com a composição original, a tonalidade, a atonalidade, o contraste, a repetição de células melódicas, a improvisação, a utilização de sons totalmente irreconhecíveis devido à manipulação sonora dos mesmos, assim como a simultaneidade de distintos universos sonoros.

Integrando a imagem e o som, através das suas formas e texturas, os alunos foram criando sequências de imagens e ao mesmo tempo construindo musicalmente. Neste sentido, não houve a intenção de criar a partir de um elemento concreto - como aconteceu na maioria dos trabalhos aqui apresentados, nesta 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* -, mas deparámo-nos com a intenção compositiva de gerar uma obra cujas imagens - sonoras e visuais - são partes integrantes da própria criação. Assim, este projecto resultou numa construção audiovisual, com cerca de 10'52", sensivelmente, onde a música electroacústica - gravação de sons do meio ambiente, mistura e manipulação sonora - e a imagem visual se fundem na atmosfera da abstracção e da contemporaneidade.

Não temos dúvida, e mais uma vez foi observado, que a imagem visual e o som são efectivamente formas representativas e interpretativas que se integram de modo muito interessante na esfera da composição.

### **7.1.5.3- Séquence**

Na unidade curricular de *Laboratório de Produção Transdisciplinar I* (2.º Ano de Educação Artística, ano lectivo de 2011-12), foi realizada pelos formandos, sob proposta da docente da disciplina, a construção de uma obra

de música concreta por meio de sons gravados e manipulados, empregando para o efeito os mesmos recursos utilizados na sonorização do filme de animação mudo e no projecto multimédia (projectos elaborados em *Oficina de Projecto Musical*, descritos anteriormente) - o gravador digital *Zoom H4n* para registo das sonoridades e o programa de edição sonora *Adobe Audition CS5.5*.

Antes de qualquer tipo de trabalho prático efectuado pelos alunos, à semelhança de outros projectos expostos nesta 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, foram realizadas algumas sessões prévias teóricas objectivando-se o conhecimento de obras de música do século XX e XXI e os princípios inerentes à estética musical contemporânea, através da audição e da reflexão.

Para a construção musical foram utilizados dois instrumentos musicais convencionais - um piano e um metalofone - e vários objectos sonoros, entre eles uma porta, um trampolim, sacos de plástico, um bock, dois pilares de madeira, guizos de um chapéu de bobo e peças de dominó. A composição musical que a seguir se descreve tem a duração de 8'11" e fez parte de uma performance artística<sup>94</sup> apresentada posteriormente no *I Congresso Internacional de Cultura Lusófona Contemporânea*, no dia 12 de Junho de 2012 na Escola Superior de Educação de Portalegre, intitulada *Imagens do Feminino*.

A obra musical inicia com duas ambiências sonoras verdadeiramente distintas - o som etéreo de notas soltas no piano que ressoam e se misturam numa intensidade baixa, e o ruído de uma porta a ranger - mas que se entranham numa verdadeira simbiose (Figura 14 - partitura *Séquence*, início). A sonoridade do ranger da porta, também essa em *piano*, vai permitir um diálogo interessante entre a suposta convencionalidade musical e a estranheza sonora. Ou seja, a sequência melódica produzida pelas notas soltas no piano que nos faz lembrar por momentos a tonalidade - a convenção - é, por sua vez, embebida num som "não-musical" cuja

---

<sup>94</sup> De modo transdisciplinar, a performance contou com o trabalho efectuado em várias sessões lectivas não só na área da expressão musical, mas também nas áreas da expressão dramática e da expressão plástica.

interacção faz todo o sentido de acordo com as premissas da contemporaneidade.

O diálogo entre a sonoridade do piano e da porta de madeira desfaz-se, dando lugar agora a outro tipo de diálogo entre os guizos de um chapéu de bobo, a sonoridade do arrastar de um bock e peças de dominó que teimosamente caem no chão. Outras sonoridades de objectos sonoros como o *alguibola* (instrumento não convencional inventado pelos alunos - esfera de madeira dentro de um alguidar) cruzam-se e entrecruzam-se atendendo a variações de intensidade, fraseamento e expressividade sonora. Digamos que houve uma selecção rigorosa em todo um trabalho tímbrico que resultou da gravação e da mistura sonora, para além da aplicação de alguns filtros que alteraram as frequências do som original.

O grande elo de ligação em toda esta composição musical é o piano, cuja indicação na partitura, elaborada pelos formandos, aparece com a forma de circunferências ovais (Figura 14 - partitura *Séquence*) dando efectivamente a imagem visual de notas lentas que vibram em *sostenuto*, dado a aplicação do pedal *sostenuto* no piano.

Aos 2'8", sensivelmente, ouve-se uma série de doze sons cromáticos no metalofone (descrito na partitura com notação convencional - Figura 14, partitura *Séquence*) que resultaram de um jogo musical elaborado numa das sessões expositivas na unidade curricular de *Laboratório de Produção Transdisciplinar I*, o jogo do *Mikado*. A série resultou do acaso, em que doze lápis de cores distintas, correspondendo às doze notas da escala cromática, definiram a sucessão de sons de acordo com o desenrolar do jogo. Em simultâneo, soam dois pilares de madeira que arrastados também num pavimento liso de madeira dão a percepção de um ruído branco. À série cromática e ao ruído branco juntam-se agora sons esporádicos, com uma sonoridade cheia, bastante grave e em *mezzoforte*, percutidos nos referidos pilares. A construção musical consegue, deste modo, extrair sons verdadeiramente distintos com o mesmo objecto sonoro e que, de forma comunicativa, interage "harmonicamente" - no sentido de equilíbrio sonoro -

com os restantes. A série volta a soar e os pilares dão por terminada uma primeira parte musical.

A segunda parte musical (3'8" sensivelmente - Figura 14, partitura *Séquence*) inicia novamente com o piano, cujo som se encontra manipulado no editor de som através da aplicação de vários filtros, ao qual se junta a sonoridade do arrastar de um bock. O bock desaparece e o piano continua a produzir notas soltas, em ressonância, mas agora com uma ambiência muito próxima da tonalidade. Na longa extensão de frases melódicas encontramos, por conseguinte, pontos gravitacionais, entre eles a nota Dó.

Aos 6'12" deparamo-nos com uma atmosfera sonora completamente distinta da anterior. A beleza, a subtilidade e o sublime próprio de sons meditativos, dão lugar à agressividade do ruído de sacos de plástico em *fortíssimo*, à junção da série cromática no metalofone e das notas soltas no piano - o que resulta numa perda total de algum tipo de tonalidade sentida na ambiência musical anterior. Outros objectos sonoros vão surgindo com sonoridades que fogem inteiramente à noção de belo - segundo os parâmetros da estética da música anterior ao século XX. Também, os sons etéreos produzidos no piano dão lugar a sons bem marcados/definidos num registo *grave* e *forte*, estamos numa espécie de auge da composição.

De forma circular, e voltando a sonoridades e ambiências da primeira parte musical, a composição caminha para um final cuja sonoridade nos é familiar, isto é, a ambiência sonora que deu início a esta composição.

Para além da manipulação sonora com a aplicação de filtros no editor de som - não só no piano, como referido anteriormente, mas em outras sonoridades previamente gravadas -, a mistura de faixas e a própria composição resultou num bom trabalho, onde os estudantes revelaram, mais uma vez, conhecimentos adquiridos nas sessões expositivas e nas sessões reflexivas sobre a música erudita contemporânea. Não temos dúvida que a exploração/experimentação sonora e a procura do novo - novas sonoridades e novas formas compositivas - foram apreendidas pelos formandos e de modo exequível à sua formação, globalizante e não específica. Como

proposta final, foi elaborado por uma das alunas da turma, a partitura gráfica referente à composição, que se expõe em seguida (Figura 14):

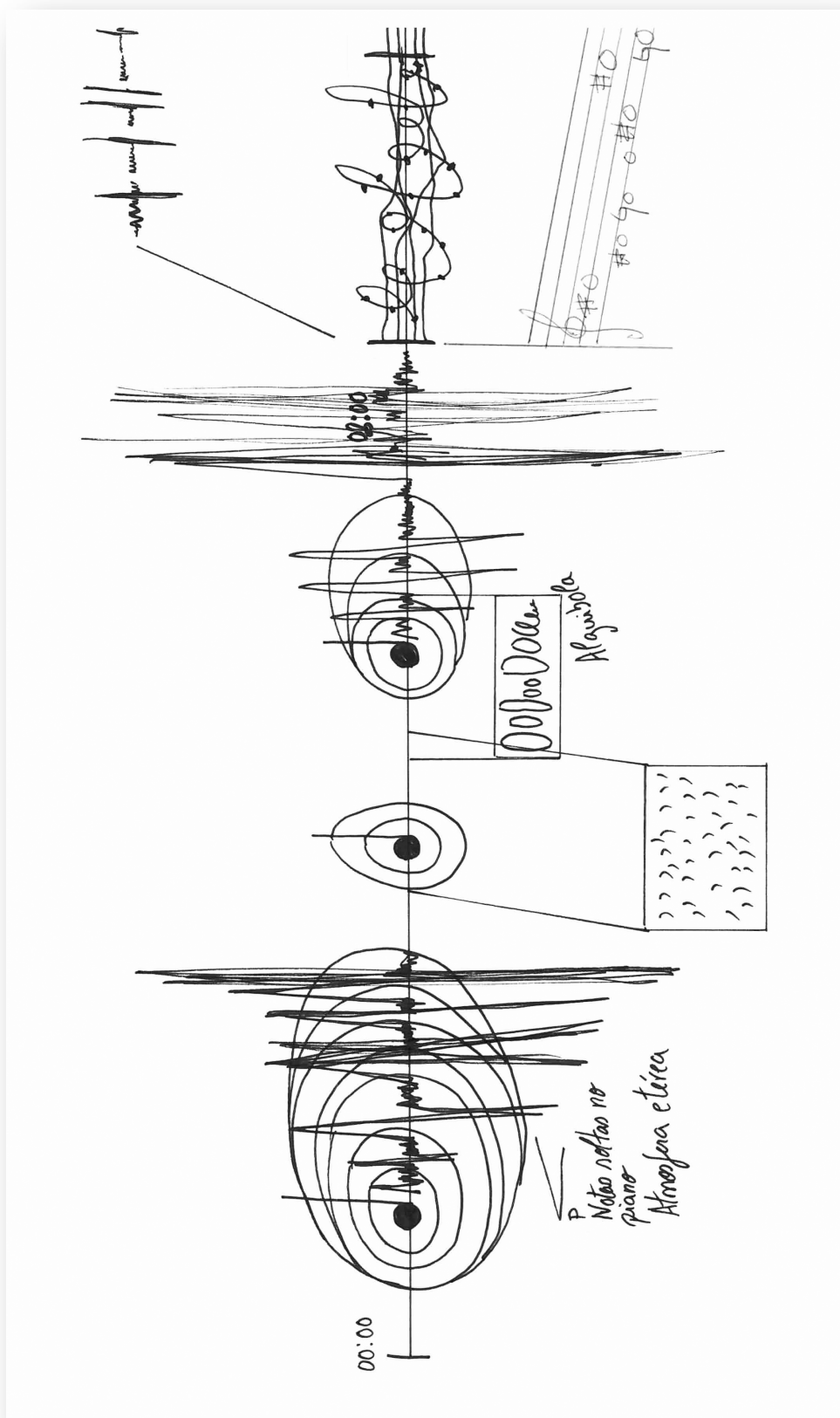


Figura 14 - Partitura - Séquence

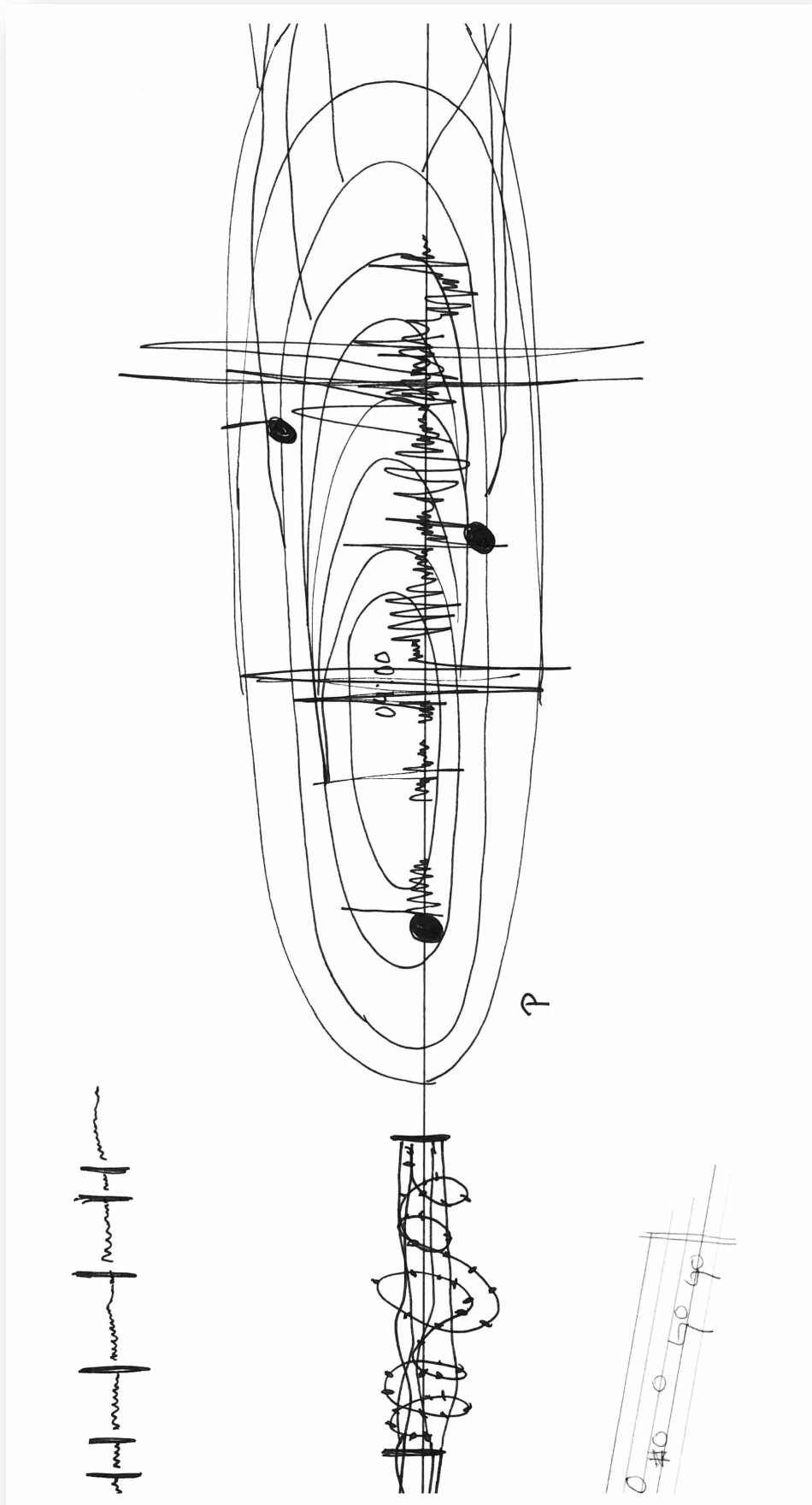


Figura 14 - Partitura - Séquence (cont.)

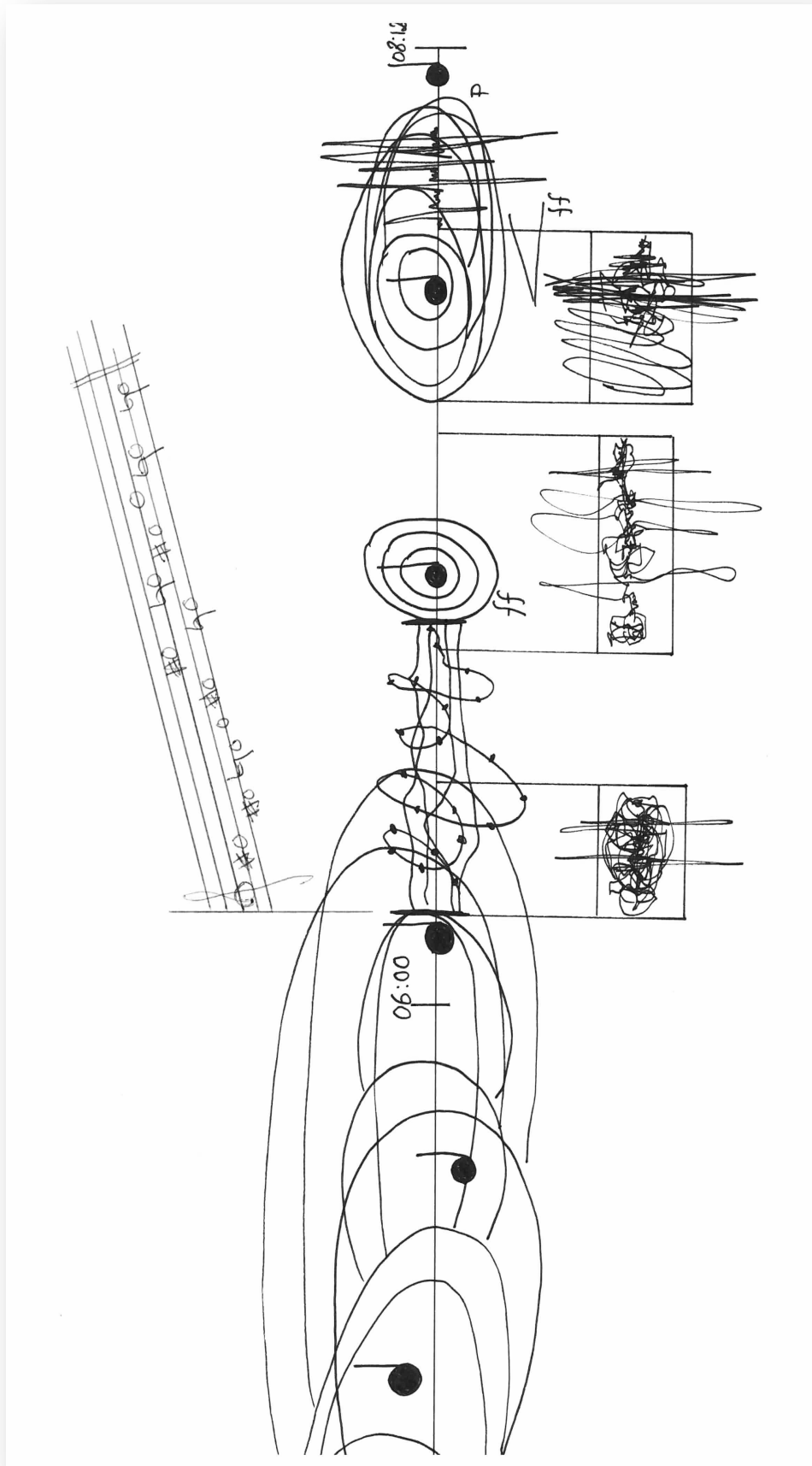


Figura 14 - Partitura - Séquence (cont.)



### 7.1.6- REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO SOM, JOGO E MÚSICA ALEATÓRIA

Segundo Rodrigo Cádiz (2003), uma partitura não é a música em si, é apenas uma intermediária, uma representação, cujas características nos permitem pensar sobre a música que representa. Também, segundo Windsor (1995), a notação pode prescrever a acção dos executantes, actuando como um conjunto de restrições sobre as variáveis interpretativas. Não obstante, nem todo o tipo de notação permite uma representação fidedigna, como é o caso de partituras de *obras abertas* cujas indicações do compositor permitem um livre arbítrio por parte dos executantes, ou seja, possibilitam ao executante improvisar e criar a partir de elementos basilares. A abstracção é, neste caso, um meio que conduz à interpretação e leitura diferenciadas de uma mesma obra musical.

A partitura gráfica é um método de transcrição, ou de **representação gráfica do som**, que se desenvolveu particularmente na música electroacústica (Garcia, 2010). Esta afirmação deve-se ao facto de a referida tipologia musical partir de materiais sonoros que na sua maioria não são convertíveis em notas musicais. Objectivando-se uma tradução visual daquilo que se ouve, a partitura gráfica permite indicar, através de infinitas variedades de formas desenhadas, as diferentes partes de uma obra, a dinâmica, a duração do som, o ataque, a cor, entre outros elementos. Permite, portanto, segundo Garcia (2010), classificar objectos sonoros e a sua inter-relação.

Ao invés da partitura musical convencional, a partitura gráfica pode adoptar variadíssimas formas desde o desenho gráfico manual até aos grafismos resultantes de programas informáticos criados especificamente para esse fim.

No campo da pedagogia musical e em entrevista a Zagonel (1999), Fulin refere que é possível estudar códigos e signos distintos através da prática da música do século XX. Os traços, as cores e a abstracção da imagem são elementos plásticos que se relacionam com a escrita musical não convencional. Assim, os grafismos da música contemporânea estão muito

próximos dos grafismos que a criança pode inventar. A mesma conclusão foi obtida por Luisa Muñoz Cortés (2001) ao realizar actividades musicais no âmbito do grafismo e da música contemporânea. A autora refere que "la conexión es evidentemente grande y la música se hace más cercana a su propia realidad" (Muñoz Cortés, 2001:33).

Paynter (Mills e Paynter, 2008) menciona que todas as crianças devem aprender a ler e a escrever de acordo com a notação que utiliza a simbologia convencional, contudo, alerta para o facto de o mesmo requerer muito tempo até se conseguir um certo domínio. Ainda, a literacia musical sempre foi considerada como uma barreira para alguns alunos e alguns professores generalistas (Mills e Paynter, 2008; Porto, 2003). Isto é, a falta de confiança e a dificuldade perante um ensino tecnicista e específico ao nível da leitura e escrita musical levou a que o ensino da música ficasse restrito apenas para alguns professores generalistas e ministrado por professores específicos de música. Apesar de a coadjuvação - professor específico e professor generalista - ser um ideal, nem sempre isso acontece nas escolas. Contudo, as novas formas de notação, que surgiram na segunda metade do século XX, possibilitam a leitura e a escrita musical por parte de todos os alunos e dos professores com formação não específica. Ao encontro desta ideia e referido por Paynter, "the new notations of much contemporary music help us to get round this difficulty. The barrier disappears and we start at the same point" (Mills e Paynter, 2008:29).

A representação gráfica não convencional permite fazer a ligação entre o som e o gesto e, por sua vez, conduzir à interpretação musical. Contudo, a invenção de uma partitura deve ser precisa, de modo a que quando uma criança explore uma tão vasta possibilidade de escrita, lhe seja permitido interpretar essa criação correctamente e o mais próximo possível da sua concepção. Tal como Santana (2005) refere, a interpretação exige investigação depurada, para que se torne possível a existência, e vivência, do organismo musical descrito. Não obstante, a não imposição de determinados elementos, como por exemplo a não imposição de uma instrumentação fixa, possibilita um pouco mais de criatividade e

espontaneidade por parte dos intérpretes, assim como o efeito surpresa em todas as execuções musicais. Por conseguinte, uma construção musical resulta sempre diferente de outra, apesar de o ponto de partida ser o mesmo.

Em relação à partitura gráfica, Muñoz Cortés afirma que uma única obra pode conter elementos gráficos convencionais e elementos gráficos não convencionais. Os últimos, por sua vez, dificultam a repetição idêntica da mesma peça, contudo, fornecem contínuas variações e ideias novas à obra musical (Muñoz Cortés, 1996; 2001). Assim, a reinvenção e a recriação constantes tornam-se extremamente interessantes não apenas para o aluno mas também para o professor, cujas lições levam a uma maior fruição e qualidade de ensino.

As partituras que resultaram dos trabalhos criativos dos alunos incluíram grafismos convencionais e não convencionais de modo a permitir a representação de variadíssimas sonoridades ligadas tanto à linguagem tradicional da música como a novas linguagens. Também, algumas das partituras agarraram um enorme carácter de abstracção, como verificado em Oficina Transdisciplinar B (subcapítulo 7.1.3.1), a criação que resultou da obra de Constance Capdeville *Libera Me* (Capdeville, *Constança Capdeville*, 1994b).

Apesar de algum tipo de standardização em determinados signos musicais não convencionais, como revela Antunes (1989), a notação musical contemporânea é indubitavelmente flexível, na medida em que a notação é criada comumente pelo compositor. Em algumas peças contemporâneas a notação é bastante complexa, em outras a notação aparece mais acessível e adequada ao trabalho didáctico. O grau de precisão também varia muito de partitura para partitura, há exemplos de partituras cuja duração dos sons é medida em segundos e a indicação das notas é especificada por letras, temos o exemplo de *Snowforms* de Schafer (Schafer, *A Garden of Bells*, 2008), obra musical escrita em 1981 para coro de crianças. Outras, apresentam indicações de modo aproximado ou indefinido, como "improvisar", "*ad libitum*", "a nota mais grave possível" etc. Neste sentido, as partituras elaboradas pelos formandos derivam bastante dessa aproximação

através de formas que induzem à reprodução sonora e consequente improvisação, e por meio de indicações como "sair gradualmente e segundo a vontade dos executantes" (partitura - *Oficina Transdisciplinar C*, subcapítulo 7.1.3.1). Ainda, a indicação dos minutos e dos segundos surge em algumas das partituras de modo a conduzir o intérprete na leitura da partitura, como exemplo: *Oficina Transdisciplinar A*, subcapítulo 7.1.3.1); *Mito-1.ª parte*, subcapítulo 7.1.2.1; *Séquence*, subcapítulo 7.1.5.3)

De acordo com França (2010), em algumas propostas de notação contemporânea, a linearidade esquerda-direita é preterida, como acontece em planos multidirecionais ou em formatos circulares. Não havendo indicação, por parte do compositor, a leitura pode seguir qualquer direcção, ficando assim a decisão da sequência dos momentos musicais a cargo dos executantes. Nas partituras elaboradas pelos estudantes nesta 2.ª fase da *investigação-acção*, as indicações em relação à direcção a tomar encontram-se bastante claras na medida em que surgem indicações nas partituras das várias secções - através de indicações como A e B - ou o tempo que deverá ocorrer em cada parte musical, com indicação precisa dos minutos e dos segundos. Encontramos no entanto excepções, por exemplo em *Oficina Transdisciplinar B* (partitura - *Oficina Transdisciplinar B*, subcapítulo 7.1.3.1) onde não existe nenhum tipo de indicação sobre a entrada dos objectos sonoros. Neste caso, encontramos meramente uma seta que envolve toda uma esfera e que culmina na indicação da voz, portanto, o executante tem a liberdade total de integrar os objectos sonoros *ad libitum* e de concluir a peça musical com os motivos melódicos vocais que se encontram registados em notação convencional.

Das diversas partituras musicais aqui apresentadas - 2.ª fase da *investigação-acção* -, elaboradas pelos alunos, encontramos tipos de notação verdadeiramente distintos. Temos exemplos de partituras que revelam graus de abstracção menores, com signos musicais não convencionais cujo traço nos indicam com maior precisão o tipo de sonoridade produzido - como os signos relativos à intervenção das campainhas e do temple blocks na partitura do *Mito (1.ª parte)*, subcapítulo

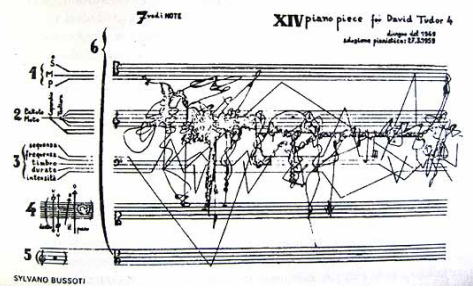

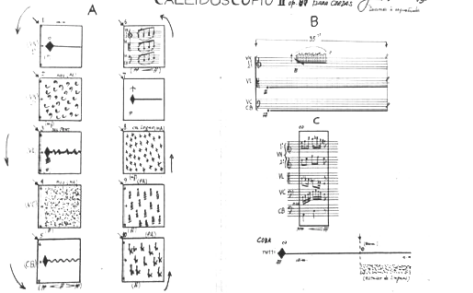

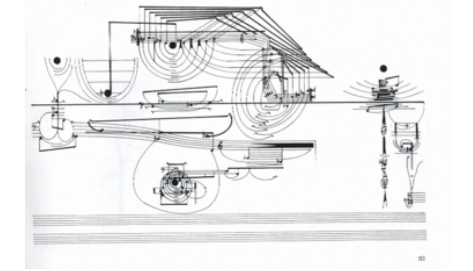
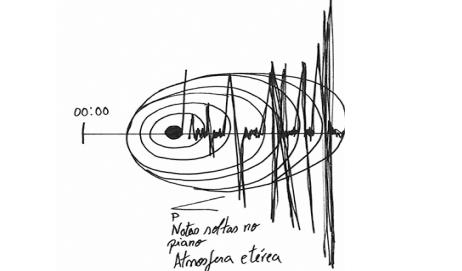
7.1.2.1. Deparamo-nos, também, com partituras que fundem a escrita musical convencional e não convencional, à semelhança de partituras contemporâneas<sup>95</sup>, exemplo da partitura *Performance Musical A* (subcapítulo 7.1.1.1) cujos tipos de notação surgem no designado pentagrama. Ainda, são notórias as partituras cuja abertura e indeterminação surgem como elementos basilares da construção sonora, temos o caso da partitura *Oficina Transdisciplinar B* (subcapítulo 7.1.3.1) e da partitura *O Medo, O Drama e a Verdade do Artista* (subcapítulo 7.1.2.2), esta última que revela não a construção musical produzida pelos estudantes mas a intenção performativa, ou seja, a ideia estética e filosófica que conduz à criação/composição.

Não obstante a diversidade de escrita musical nas distintas partituras, entendemos algumas analogias no que respeita à utilização de signos não convencionais e à imagem visual, entre a partitura contemporânea - partituras da 2.<sup>a</sup> metade do século XX e início do século XXI - e as partituras elaboradas na presente fase do estudo. O seguinte quadro (Quadro 10) apresenta, precisamente, parte desse analogismo.

---

<sup>95</sup> Podemos apontar, como exemplo, *Treatise* de Cornelius Cardew, escrita entre 1963 e 1967.

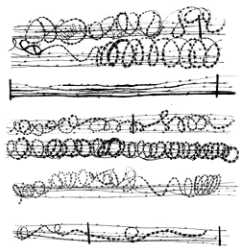
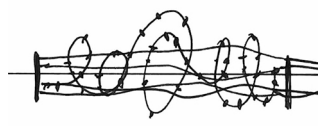
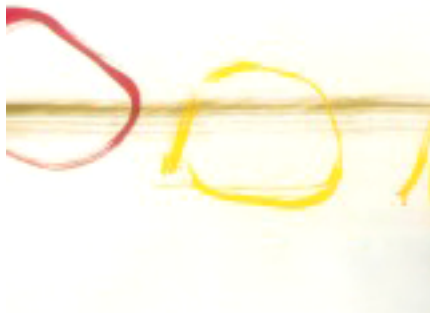

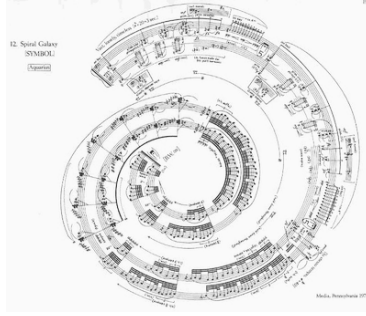
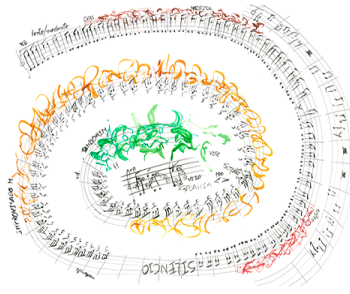
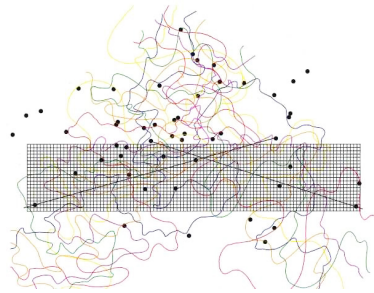

**Quadro 10- Analogias visuais entre partituras de obras contemporâneas<sup>96</sup> e as partituras elaboradas na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção***

	
<p><b>Busstoti, XIV Piano Piece for David Tudor 4</b></p>	<p><b>Séquence</b></p>
	
<p><b>Cardoso, Caleidoscópio II, para cordas</b></p>	<p><b>Mito</b></p>
	
<p><b>Cardew, Treatise</b></p>	<p><b>Séquence</b></p>

Continua...

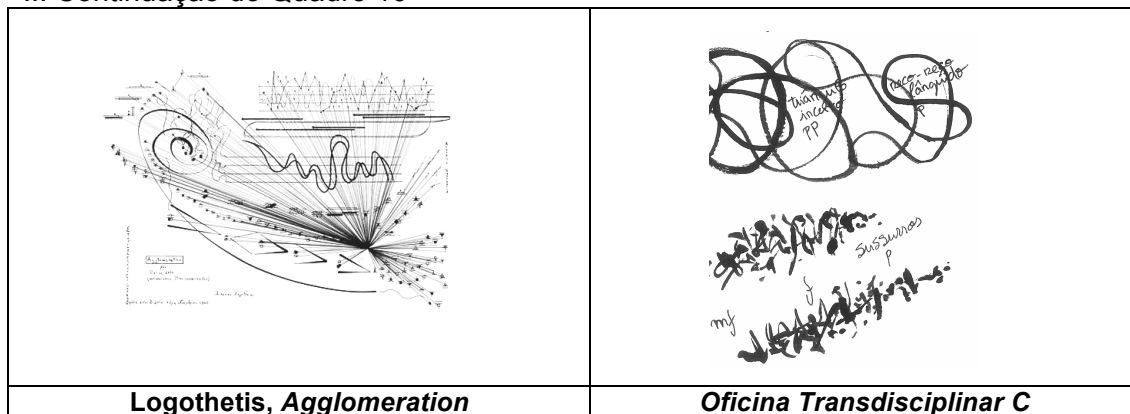
<sup>96</sup> Imagens das partituras das obras editadas disponíveis em: <http://www.operaprima.art.br/blog/?tag=guattari>; [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992012000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992012000100002&script=sci_arttext); <http://www.culturgest.pt/arquivo/2010/07-cornelius-infos.html>; <http://www.saralambreiro.com.br/?url=projetos&a=requiem>; <http://www.moz.ac.at/sem/lehre/ws09/ak/02form-farbe/scores/index.html>; [http://markalburgermusichistory.blogspot.pt/8929\\_10\\_01\\_archive.html](http://markalburgermusichistory.blogspot.pt/8929_10_01_archive.html); <http://www.pcah.us/noise>. Acedido em: 18 de Março de 2012.

... Continuação do Quadro 10

	
<p><b>Lambrano, Requiem</b></p>	<p><b>Séquence</b></p>
	
<p><b>Cage, New River Watercolor Series II</b></p>	<p><b>O Medo, O Drama e a Verdade do Artista</b></p>
	
<p><b>Crumb, Makrokosmos I, XII Spiral Galaxy</b></p>	<p><b>Performance Musical A</b></p>
	
<p><b>Cage, Fontana Mix</b></p>	<p><b>Felix - April Maze</b></p>

Continua...

... Continuação do Quadro 10



A partitura gráfica não convencional, muitas das vezes, encontra-se associada a técnicas compositivas que derivam de outros elementos que não têm ligação directa com o som. Tais elementos podem fazer parte de outras expressões artísticas que, de forma integrada e transdisciplinar, originam o produto sonoro e a própria representação do som. Ou seja, a representação sonora pode resultar da simbiose entre o movimento expressivo, o traço e a cor, quebrando por vezes a barreira que possa existir, em termos visuais, entre uma partitura musical e uma obra bidimensional. Veja-se, por exemplo, partituras gráficas de John Cage, como *Fontana Mix*<sup>97</sup>, ou *Treatise*<sup>98</sup> de Cornelius Cardew, ou ainda *Agglomeration*<sup>99</sup> de Logothetis. Todas estas partituras, entre outras partituras referentes à *obra aberta*, fazem uso de prescrições verbais, adoptando assim um "modo de transmissão capaz de libertar parcialmente o músico das convenções da notação" (Bosseur e Bosseur, 1990). Não obstante, a evolução da partitura, em termos de grafismos não convencionais, resultou numa fusão complexa entre a arte do som e a arte visual. Hoje em dia, encontramos artistas plásticos que elaboram partituras para serem executadas por músicos, permitindo ao executante uma imensa liberdade na sua interpretação. Como exemplo, temos o projecto Réquiem - *Desenho, Instalação, Performance e Vídeo* - desenvolvido em 2011, onde uma série de partituras desenhadas pela artista

<sup>97</sup> In <http://www.pcah.us/noise>. Acedido em: 18 de Março de 2012.

<sup>98</sup> In <http://www.culturgest.pt/arquivo/2010/07-cornelius-infos.html>. Acedido em 18 de Março de 2012 e <http://www.spiralcage.com/improvMeeting/treatise.html>. Acedido em: 18 de Março de 2012.

<sup>99</sup> In [http://freshgoodminimal.ro/wp-content/uploads/2010/03/mbi\\_logothetis.jpg](http://freshgoodminimal.ro/wp-content/uploads/2010/03/mbi_logothetis.jpg). Acedido em 18 de Março de 2012.



plástica Sara Lambranh<sup>100</sup>, e inspiradas nos dispositivos de segurança em muros e cercas existentes na cidade de Belo Horizonte, foram executadas por músicos numa performance musical. Deparamo-nos, por conseguinte, com obras bidimensionais cuja intenção é a improvisação/criação sonora em torno de uma imagem visual. Nesse sentido, vamos ao encontro da partitura *O Medo, O Drama e a Verdade do Artista* (subcapítulo 7.1.2.2), elaborada pelos estudantes de Educação Artística, cujo indeterminismo e abstracção da imagem visual nos remetem para a intenção performativa.

Em relação à construção musical aliada à representação gráfica, Reibel (1984) refere ser do interesse das crianças o pensamento plástico como referência sonoro-musical, uma vez que o som pode ser traçado pelo movimento dos dedos e da mão através de pontos, linhas, curvas, etc., ou, vice-versa, a produção sonora constituir uma referência para a representação abstracta do som.

Também, através do movimento sonoro, a criança consegue reproduzir com maior facilidade determinados sons, nomeadamente os que mantêm a mesma altura (Reibel, 1984). As razões apontam para o facto de a criança perceber melhor um som que estagna em termos de movimento do que um som que se mantém em termos de duração. Segundo o autor, as crianças interessam-se imenso por este tipo de abordagem onde o movimento e o som se cruzam e se interligam, independentemente do tipo de prática vocal: voz falada ou voz cantada. Ao encontro desta ideia, Claire Renard (1982), apoiando-se na observação e na experiência, entende o espaço como um lugar de exploração e invenção. A pedagoga sugere que se explore o corpo no espaço, o som que emerge dessa exploração e a sua representação, isto é, transpor para a representação gráfica ou plástica, aquilo que se vive no momento e na acção (Zagonel, 1999). Renard defende, por conseguinte, o papel fulcral da notação, na medida em que o som tem uma estrutura. Assim, essa notação, pode tomar a forma de signos não

---

<sup>100</sup> Alguns exemplos das partituras podem ser consultados em: <http://www.saralambranh.com.br/?url=projetos&a=requiem>. Acedido em 19 de Março de 2012.

convencionais. O importante é a representação, com a máxima autenticidade, da sonoridade que resulta do gesto e da exploração corporal.

Como evidenciado, no enquadramento teórico - 1.<sup>a</sup> parte da presente tese - e nas referências bibliográficas que constam ao longo de todo este capítulo - 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* -, os grafismos não convencionais e o **jogo** podem ser parte integrante da educação musical, particularmente se intencionarmos aplicar técnicas compositivas da música contemporânea no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente **música aleatória** ou música do acaso.

Jorquera Jaramillo afirma, em relação à acção do professor que "es importante incluir en nuestro trabajo una aproximación de tipo lúdico, que no significa convertir la educación musical en algo infantil, sino más bien estimular la motivación, además de evidenciar en la música aquellos aspectos que tienen una afinidad fundamental con el juego." (Jorquera Jaramillo, 2001:18).

O jogo é, indubitavelmente, uma abordagem do agrado da criança, que permite a transmissão de conteúdos, por parte do educador/professor de forma lúdica e eficaz. Por conseguinte, os jogos vocais e instrumentais, próximos das técnicas aleatórias introduzidas pelos compositores contemporâneos, são uma ferramenta que os pedagogos actuais deverão utilizar nas suas abordagens metodológicas.

Não obstante, nem sempre a construção musical através da aplicação de um jogo é tarefa simples. Neste caso, a abstracção, muito própria da experimentação e da exploração sonora, pode dar lugar a um estilo compositivo que obedece a regras e que necessita de um ponto de partida definido à priori. Reibel (1984) entende, de acordo com a sua abordagem pedagógica - onde o jogo vocal e a música contemporânea surgem como factores dominantes -, que as crianças entre os dez e os onze anos de idade sentem necessidade de regras precisas para a execução de um jogo musical e, conseqüentemente, para a composição/criação de uma obra. A partir de algo concreto e exterior à linguagem musical, a criança pode construir e

improvisar musicalmente, e ao mesmo tempo integrar as várias áreas expressivas, incluindo o corpo, o movimento e a expressão plástica, por exemplo. Ou seja, o pedagogo sugere que se inicie o jogo com algo definido, como uma história ou um conto. Assim, a partir de uma história, por exemplo, o professor deve incentivar os alunos a reproduzir sons associados a movimentos corporais, para que, progressivamente, se musicalize o evento sonoro.

Como tem vindo a ser referido ao longo da redacção da presente tese, o jogo é uma ferramenta fundamental para a exploração/experimentação do som, e consequente construção musical, de acordo com as premissas da contemporaneidade. Não obstante, não é apenas no contexto educativo que o jogo surge como um elemento basilar - no processo de ensino-aprendizagem -, o jogo é também um recurso a que muitos dos compositores da actualidade recorrem para compor, através da aleatoriedade, de técnicas do acaso e de regras bem definidas pelos mesmos (instruções) ou por meios tecnológicos.

A música aleatória, também designada por música do acaso ou mais recentemente por composição algorítmica, designação última referida por Alexandre Albano (2007), remete-nos para a construção musical por meio de técnicas do acaso ou por meio de programas computacionais de composição automatizada. Neste sentido o algoritmo é um conjunto de instruções que pode ser executado em um número infinito de "passos".

A composição algorítmica - ou composição aleatória -, embora seja incidente na música contemporânea, particularmente na música do século XX, remonta ao século XVIII quando Wolfgang Amadeus Mozart cria *Musikalisches Würfelspiel*, publicado em 1793 (Mozart, *Mozart Rarities & Surprises*, 1992), obra baseada num método de composição que exige apenas dois dados e uma tabela com dezasseis colunas e onze linhas. Outros compositores do mesmo período criaram sistemas tabulares de composição, por exemplo: Johann Kirnberger, Joseph Haydn, Johann Fischer e Maria Cattarina Calegari (Albano, 2007). Albano acrescenta que alguns desses sistemas

eram impressos em livros, prometendo ao leitor a autoria de composições primorosas, mesmo sem a formação e/ou genialidade musical.

Nos anos vinte do século XX, Arnold Schönberg cria o serialismo dodecafónico, composição feita a partir da repetição de uma série de doze alturas sonoras, que por sua vez conduz ao serialismo integral - ampliação das regras de composição à duração e à dinâmica do som - aplicado por Messiaen, Boulez, entre outros contemporâneos. É em 1951 que John Cage utiliza o *I Ching* ou *Livro das Mutações*, texto clássico chinês composto por várias camadas, sobrepostas ao longo do tempo, composto por oito trigramas<sup>101</sup>, para a composição da obra *Music of Changes* (Cage, *The Works For Piano VI*, 2005). As decisões tomadas em função do *I-Ching* eram pertinentes ao tempo, à dinâmica e à duração das notas e do silêncio.

Um outro exemplo de música aleatória, também de John Cage, é *Imaginary Landscape N.º4* (1951) que utiliza basicamente o mesmo processo composicional de *Music of Changes* (Albano, 2007). Não obstante, *Imaginary Landscape N.º4* (Cage, *John Cage, Imaginary Landscapes*, 1995) foi composta para vinte e quatro intérpretes que utilizam doze rádios em que cada rádio é controlado por dois intérpretes, um intérprete controla o volume e o outro controla a frequência sintonizada. A aleatoriedade, neste sentido, passa pela própria execução da obra.

Nos finais dos anos cinquenta do século XX, o computador torna-se um recurso composicional, quando Lejaren Hiller e Leonard Isaacson compõem *The Illiac Suite for String Quartet* (1957) (Hiller e Isaacson, *Music From Mathematics*, 2011) para quatro instrumentos de corda e quatro andamentos. Qualquer dos andamentos resultou da distribuição de notas aleatórias. Não obstante, a composição iria corresponder a determinadas regras composicionais como o contraponto e o serialismo por meio da técnica *generate and test* (Albano, 2007), isto é, técnica que implicava a rejeição de notas que não respeitassem essas regras composicionais. No mesmo ano, Boulez utiliza também o indeterminismo com a sua *Sonata n.º 3 para Piano*

---

<sup>101</sup> Os oito trigramas do *I-Ching* ao serem combinados, dois a dois, possibilitam a estrutura de sessenta e quatro hexagramas.

(Boulez, *Boulez: Piano Sonatas Nos. 1-3*, 1995), da qual os cinco andamentos podem ser tocados em qualquer ordem, excepto o terceiro andamento (Kennedy, 1994). Neste sentido, vamos ao encontro de um "acaso controlado", termo utilizado pelo próprio Boulez, e da *obra aberta*.

Um pouco mais tarde, em 1969, John Cage e Lejaren Hiller criam o *HPSCHD* (Cage e Hiller, *HPSCHD*, 2003) - obra multimédia para sete cravos -, sons gerados por computador (52 caixas de sons produzidos pelo computador) e vídeo (6400 diapositivos de quarenta filmes e projectados por 64 projectores).

Ainda sobre a composição algorítmica, ou composição aleatória, Alexandre Albano (2007) refere outras pesquisas recentes que utilizam a aleatoriedade para a construção musical através de programas computacionais, como o caso de *Vox Populi*<sup>102</sup>.

Após uma breve exposição sobre a música aleatória, acompanhada da audição de algumas obras, procedeu-se a uma sessão de reflexão, com os formandos de Educação Básica e Educação Artística, sobre a construção musical através do jogo e da composição automatizada. Apesar da relutância inicial que lhes bloqueou uma compreensão imediata, foi-se observando algum entusiasmo, por parte dos alunos, ao longo de ambas as sessões - a sessão expositiva e a sessão de reflexão. Contudo, a compreensão e a aceitação deste tipo de composição resultou, efectivamente, com a prática. Foi-lhes proposto que construíssem musicalmente através do jogo, por meio de algumas regras definidas à priori.

Sem a pretensão de criar musicalmente segundo regras composicionais aplicadas por compositores de música aleatória, foi solicitado aos alunos que, de uma forma mais abstracta ou mais concreta, produzissem pequenas peças musicais utilizando a definição de jogo como ponto de partida.

---

<sup>102</sup> Para uma informação mais precisa:  
[http://www.ime.usp.br/~kon/MAC5900/seminarios/seminario\\_Alexandre.pdf](http://www.ime.usp.br/~kon/MAC5900/seminarios/seminario_Alexandre.pdf). Acedido em: 3 de Julho de 2012.

### 7.1.6.1- Aleatoriedade, Som e Cor

Em *Laboratório de Produção Transdisciplinar I* (unidade curricular do 2.º Ano do curso de Educação Artística, ano lectivo 2011-12) os formandos decidiram utilizar lápis de cor e associar, por conseguinte, uma cor a uma sonoridade específica. Os objectos sonoros utilizados foram:

- Candeeiro
- Telefone analógico
- Guizos de um chapéu de bobo
- Tambor
- Saquinhos de pano com feijão
- Esfera de madeira dentro de um alguidar ("alguibola")
- Chaves de metal
- Bolsa cheia de objectos
- Balões de ar
- Garrafas de plástico com e sem água
- Sacos de plástico
- Sapatos
- Peças de dominó

A aleatoriedade resultou da selecção ao acaso, por parte de um indivíduo com uma venda nos olhos, dos lápis de cor que se encontravam no fundo de um chapéu. Deste modo, e uma vez que cada lápis correspondia a um objecto sonoro diferente, a construção musical resultou de uma delineação sonora de acordo com a cor do lápis que era retirado ao acaso. Uma vez que o indivíduo com a venda nos olhos voltava a colocar os lápis no chapéu, originou a repetição de sonoridades, em certos momentos, o que em termos de forma musical deu origem a um encadeamento curioso.

Não obstante, o resultado sonoro *per se* revelou-se interessante porque os alunos conseguiram alguma musicalidade e fraseamento na delineação sonora. Ou seja, ao longo da selecção aleatória dos objectos sonoros, foi proposto aos alunos que improvisassem sempre em jeito de comunicação de

modo a incluir ou a retirar as sonoridades no "momento certo", isto é, apelando ao sentido estético, e de acordo com o tipo de ambiência sonora anterior. De modo que, uma acção sonora resultou sempre de outras acções precedentes. Também foi proposto aos alunos que tirassem o máximo partido da sonoridade dos objectos, de forma a conseguir um resultado sonoro distinto entre as partes ou numa única frase musical. Assim, os contrastes (dinâmicos e tímbricos), as texturas e a estrutura frásica, foram elementos procurados pelos formandos aquando da improvisação/construção musical. A condução dos alunos ao pensamento crítico e reflexivo foi, por conseguinte, uma constante em todo o processo.

Embora com algumas subtis incursões rítmicas regulares, a composição inicia com o som das teclas do telefone analógico e com a sonoridade de uns sapatos de salto que percutem num chão de madeira de forma descoordenada e rapidíssima. Ainda com o ambiente frenético provocado pelo som da pressão das teclas do telefone, surge o som das peças de dominó agitadas na respectiva caixa de madeira. Ambas as sonoridades, *forte* e com impulsos rítmicos, desaparecem de forma gradual, com um *ritardando* e um *decrescendo*, dando lugar à sonoridade grave e contínua de uma esfera de madeira a rolar em torno das paredes de um alguidar, instrumento não convencional que passou a ter a designação de *alguibola*. Um brevíssimo momento provocado pelo som da agitação de objectos dentro de uma bolsa conduziu à sonoridade de garrafas de plástico amachucadas com as mãos, ao roçar da pele do tambor e ao agitar dos saquinhos de feijão dentro do próprio tambor. A juntar-se a esta sonoridade surge de novo o *alguibola*, mas agora com uma sonoridade semelhante à sonoridade provocada pelo agitar dos saquinhos de feijão no interior do tambor.

Um som impactante do *alguibola* dá lugar a uma nova ambiência sonora, levando o ouvinte a perceptir uma 2.<sup>a</sup> parte musical em que os guizos do chapéu de bobo fomentam uma sonoridade subtil e com uma presença pouco definida. A juntar-se ao som dos guizos surge novamente a sonoridade das peças de dominó, mas desta vez o som é provocado pela queda, de alguma forma gradual, das várias pequenas peças no chão. De

imediatamente o som é interrompido pelo roçar de unhas na pele do tambor ao qual se segue a sonoridade subtil e cintilante de várias chaves de metal. Embora silenciado por momentos, encontramos de novo a sonoridade do roçar da pele do tambor que se junta às peças de dominó a cair no chão e ao som das chaves. A textura referente à simultaneidade dos três objectos sonoros desaparece e surge o *alguibola* como detentor da delineação sonora, com uma sonoridade *forte* e bem marcada, intercalando sons abruptos e sons agitados. A concluir uma 2.<sup>a</sup> parte, a bolsa cheia de objectos produz agora uma sonoridade em *fortíssimo*, grave e com uma marcação muito lenta e quase regular.

Numa 3.<sup>a</sup> parte da composição, surgem os sacos de plástico, o roçar e o beliscar de balões. Continuamos com uma sonoridade *forte* e com uma presença bem definida. Os dedos molhados no balão tentam que o mesmo produza sonoridades com alturas distintas, experimentando de algum modo produzir uma sequência melódica e, claro, sem tonalidade. Fazendo a ligação com as várias alturas provocadas pelo roçar das mãos no balão, ouve-se um som muito agudo produzido pela percussão de uma baqueta no candeeiro de metal que tenta comunicar com a sonoridade grave do balão. O auge da 3.<sup>a</sup> parte acontece quando as peças de dominó - dentro de uma caixa de madeira - provocam um som agitado, *forte* e frenético, juntamente com o som do balão que vai desaparecendo gradualmente, dando lugar agora a uma distensão sonora com a sonoridade, em *piano*, das peças de dominó a rolar no chão.

A construção musical continua com o *alguibola*, com uma sonoridade semelhante a uma sonoridade previamente escutada, por meio de sons abruptos e sons produzidos por agitação, de forma intercalada. Em breves segundos, esse som, que já é familiar, dá lugar a um outro tipo de sonoridade, em *decrescendo* e em *ritardando*, que advém dos saltos da esfera dentro do alguidar seguidos por progressivas e naturais pausas. Fazendo a ligação com esta frase, de algum modo rítmica, podemos ouvir de forma intercalada as teclas do telefone analógico, agora um pouco mais calmo do que no início da composição/improvisação. Semelhante a uma



máquina de escrever, a sonoridade que iniciou esta pequena peça (com a duração de 5'39") fecha um ciclo onde vários objectos sonoros foram manuseados de modo a criar musicalmente, delineando uma estrutura divisível em três partes, com células e frases diferenciadas que comunicaram entre si.

Não temos dúvidas que a composição aleatória que resultou nesta performance musical foi verdadeiramente ao encontro de determinadas sonoridades da música erudita contemporânea, sonoridades essas imprevisíveis e que conduzem a uma determinada reflexão sobre o som, por parte do ouvinte. Embora os objectos sonoros utilizados não tenham à priori a intenção de reproduzir linhas melódicas, a exploração dos mesmos permitiu em alguns momentos perceptir pequenas células melódicas, nomeadamente com a utilização dos balões de ar, das peças de dominó e do *alguibola*.

No que concerne ao ritmo, apesar da existência de alguma condução rítmica ao longo de toda a construção musical, a mesma surge sem métrica e sem qualquer tipo de regularidade. Trata-se, portanto, de um tipo de trabalho criativo completamente fora do convencional.

No que respeita à delineação sonora, os formandos conseguiram incluir dinâmica, expressividade e fraseamento de forma eficaz, de modo a conferir sentido à inerente comunicação musical. Por conseguinte, toda a estrutura, texturas e sonoridades isoladas que derivaram da aleatoriedade, resultaram de modo atraente dado a preocupação, por parte dos formandos, em construir musicalmente de acordo com um sentido estético. Como exemplo, a entrada dos objectos sonoros correspondeu à casualidade da cor do lápis que era retirado do chapéu, contudo, a saída dessas sonoridades derivou da vontade do executante. Ou seja, a capacidade criativa foi realmente demonstrada com a organização dos sons aleatórios, por forma a criar frases musicais que se estruturam contendo um princípio, um desenvolvimento e um fim, e que no seu todo resultaram de uma acção reflexiva sobre a construção sonora.

Ainda como exercício, e utilizando doze lápis de cores diferentes, foi composta uma melodia atonal através do jogo do *Mikado*. Após a atribuição de uma cor a uma nota musical (12 notas da escala cromática), procedeu-se à realização do jogo. Os lápis foram dispostos numa mesa, formando um círculo, assim que o jogador abriu a mão espontaneamente, à semelhança do lançamento dos pauzinhos do jogo tradicional. Em seguida, cada aluno e na sua vez tentou apanhar um dos lápis com os dedos, sem que os outros se mexessem. Tal como no jogo do *Mikado* com pauzinhos, o lápis preto (assim que foi retirado do círculo) permitiu auxiliar o jogador a apanhar os restantes lápis com maior facilidade. O jogo terminou quando os lápis foram todos retirados da mesa e, por conseguinte, ficou concluída a sequência musical determinada pela ordem em que os doze lápis foram extraídos (Figura 15):



**Figura 15- Melodia atonal resultante do Jogo do *Mikado***

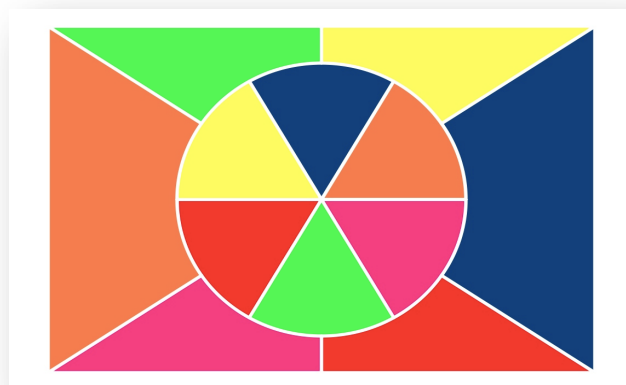
A melodia que resultou do jogo do *Mikado*, alguns excertos da primeira construção que derivaram da aleatoriedade e do acaso - também com os lápis de cor - e outros sons gravados e manipulados informaticamente deram origem a uma composição de música concreta, *Séquence*, descrita anteriormente no subcapítulo 7.1.5- *Música Electroacústica*. Deste modo, partiu-se do jogo e de "regras composicionais" bastante precisas para chegar a um produto final onde o equilíbrio entre a aleatoriedade e a livre expressão foram possíveis.

### 7.1.6.2- A Composição Sonora e o Jogo Infantil

No seguimento da proposta elaborada aos formandos do curso de Educação Artística, os estudantes do 2.º Ano de Educação Básica aceitaram também o desafio de construir musicalmente por meio do jogo, na unidade curricular de *Oficina das Expressões* (ano lectivo 2011-12). Deste modo, surgiram pequenos excertos musicais em que a composição sonora resultou da aleatoriedade e de regras próprias de distintos jogos, tradicionais ou inventados pelos próprios. Dado a relação directa do perfil formativo-profissional dos estudantes do curso de Educação Básica com o universo infantil, os mesmos optaram por utilizar jogos tradicionais como ponto de partida para a invenção/criação sonora.

A turma dividiu-se em sete grupos, com cerca de 3/4 alunos cada. Após uma sessão expositiva e de reflexão sobre a música aleatória e a contemporaneidade, onde foram dados a conhecer obras musicais e compositores, procedeu-se à delimitação das pequenas composições, seleccionando, para o efeito, o modo de criação.

A cor, à semelhança das composições aleatórias resultantes das sessões realizadas com os alunos do 2.º Ano do curso de Educação Artística, foi também um elemento muito importante para a construção sonora por meio do jogo. Assim, um dos grupos optou por criar um **painel com figuras geométricas dispostas simetricamente** com as cores azul, vermelho, verde, amarelo, cor-de-rosa e cor-de-laranja (Figura 16):



**Figura 16- Painel com figuras geométricas dispostas simetricamente**

Objectiva-se que cada cor faça a correspondência com uma sonoridade vocal distinta, a combinar previamente. A juntar ao painel, que se coloca no chão, surge um pequeno objecto, um saquinho de feijões que é lançado por um "jogador/compositor" de modo a seleccionar a cor. Assim, o local no painel onde o saquinho cai induz à sonoridade respectiva que os intérpretes produzem. De modo a alcançar uma sequência sonora, intenta-se que as sonoridades tenham um fio condutor. Por conseguinte, a sonoridade do lançamento anterior do saquinho de feijões permanece até ao lançamento seguinte. A variante do jogo permite dividir o grande grupo em pequenos grupos e lançar vários saquinhos em simultâneo de modo a coexistirem várias sonoridades num único momento.

A composição sonora que resultou do jogo foi bastante curiosa, devido às sonoridades contrastantes que se organizaram através do jogo e também devido à escolha das sonoridades. O aparelho vocal tem-se revelado, indubitavelmente, um dos instrumentos mais interessantes para a exploração/experimentação sonora, consequente de premissas da composição contemporânea, como *Stripsody* (1966) de Cathy Berberian (Berberian, *Nel Labirinto Della Voce*, 1993), cujo objectivo é verdadeiramente brincar com o som e procurar o novo, saindo da "zona de conforto".

Um outro jogo que resultou da associação cor/som, foi o **jogo dos dados** em que cada lado do dado correspondia a uma cor e automaticamente a uma sonoridade diferente:

Dó - preto

Mi - vermelho

Sol - azul

Lá - amarelo

Si - branco

Lá e Sol - verde (fusão do amarelo e do azul)

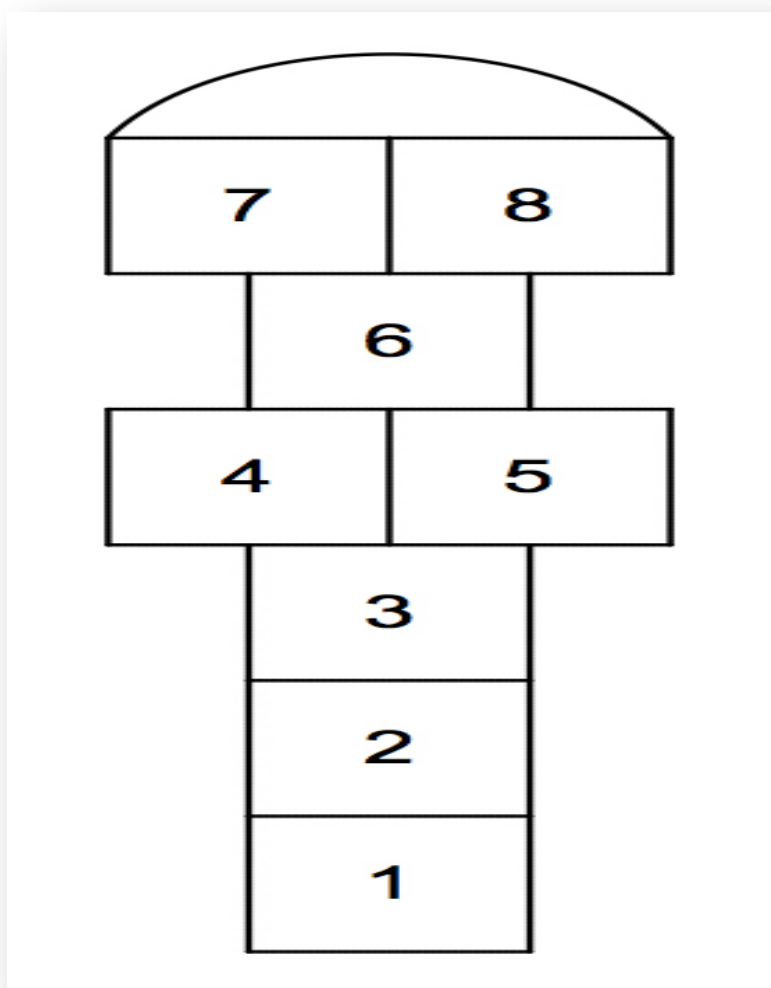
O instrumento seleccionado para a condução do jogo foi o xilofone soprano, com base no acorde de Dó Maior com agregação da sexta e da sétima (Dó4-Si4), ou seja, foram retiradas as lâminas Ré e Fá.

A relação entre a nota e a cor foi puramente casual. Não houve intenção, por conseguinte, de uma aproximação aos estudos baseados na sinestesia que fazem a correspondência entre os espectros audíveis e os espectros sonoros, justapondo os dois espectros de frequências através de uma modelação matemática. As razões prenderam-se com o facto de ser ainda uma matéria por explorar (desde o século XVIII que se intentam várias correspondências, iniciadas com uma abordagem especulativa de Isaac Newton) e porque algumas das propostas mais recentes sugerem cores semelhantes para alguns intervalos de tom, temos como exemplo a tabela de correspondência cromofónica proposta por Jorge Antunes (Rangel Macedo, 2009) em que o Sol e o Lá correspondem ambos ao vermelho, embora o Lá# já faça a correspondência com o laranja-avermelhado.

A selecção das notas, por sua vez, permite, numa determinada fase, através do lançamento de vários dados em simultâneo, soar os acordes de sexta e sétima Maior, em blocos sonoros e em vários xilofones, dando a sensação da repetição de *clusters*. Estes *clusters* soam semelhantes mas ao mesmo tempo distintos, uma vez que as notas variam de acordo com o lançamento dos dados, isto é, há como que uma certa mobilidade dentro do próprio bloco sonoro.

O resultado sonoro deste segundo jogo resultou interessante, contudo, a dinâmica não foi trabalhada. Nesse sentido, a aplicação de um trabalho vocal torna-se mais eficaz em termos construtivos uma vez que, para além do vasto leque de possibilidades ao nível da exploração sonora, a voz facilita a construção no que concerne à textura e amplitude tímbrica.

O tradicional **jogo da macaca** foi outro jogo que serviu de suporte para o trabalho criativo-musical de um terceiro grupo de alunos. Para a construção musical foi necessário apenas o traço da figura do jogo da macaca no chão, uma malha e um grupo de vozes (Figura 17).



**Figura 17 - Jogo da macaca**

A ideia para a composição sonora respeita as regras do jogo em questão. Assim, cada jogador atira a malha pela ordem dos números das várias casas representadas. Neste caso, cada casa corresponde a uma sonoridade vocal distinta. Os jogadores devem ir saltando de casa em casa, sem pisar a casa que tem a malha. Fazem o percurso até ao fim, e regressam, apanhando a malha, no local onde ela caiu. Uma vez que a cada casa corresponde uma sonoridade definida à priori, a sequência sonora resulta do percurso que cada jogador realiza ao pisar as várias casas. Por conseguinte, no delineamento sonoro, há sempre uma sonoridade que desaparece de acordo com a ordem do jogo, isto é, onde a malha é colocada. Também, nas casas que se encontram juntas (casas 3-4 e 6-7) surgem sonoridades em

simultâneo aquando da passagem do jogador, quando estas se encontram sem a malha. Um dos exemplos que resultou muito bem foi a selecção de sons graves e agudos em dissonância para a simultaneidade das casas 3-4, intercalados de sussurros e estalidos com a boca e outros sons sem qualquer tipo de obstrução.

Agarrando na voz como elemento basilar para a construção sonora, encontramos uma outra pequena composição, elaborada por outro grupo, baseada no **jogo da roleta**. Para a realização deste jogo musical recorreu-se a películas de plástico grosso, a percussão corporal e voz. A partir de um painel circular, onde estão dispostas várias cores simetricamente (à semelhança das figuras que surgem normalmente nos jogos de roleta infantis), o jogador faz girar uma seta que irá parar numa cor que por sua vez está associada a uma sonoridade previamente combinada com os "jogadores/intérpretes" (Figura 18).



**Figura 18 - Jogo da Roleta**

Deste modo, a sequência sonora resulta da aleatoriedade da seta. Assim, a criatividade encontra-se na ideia para a construção sonora e no encadeamento das várias sonoridades. Ou seja, os formandos foram alertados para o facto de interligar os distintos sons, aleatórios, recorrendo a variações de intensidade (neste sentido, comunicando musicalmente) e

tentando criar algum tipo de fraseamento, nomeadamente nos sons produzidos pela voz. A primeira tentativa do jogo não resultou tão bem em termos sonoros porque cada grupo de jogadores - cerca de 4 alunos - ficou responsável por uma sonoridade distinta. Não obstante, o jogo resultou muito mais interessante em termos sonoros, na repetição do mesmo, onde todos os elementos da turma produziram todos os sons. Não temos dúvidas que este tipo de trabalho criativo-musical resulta muito bem com grandes massas sonoras uma vez que se trata de um tipo de música abstracta cujo timbre e textura surgem como elementos primordiais para a construção musical.

Utilizando não apenas a voz mas vários instrumentos convencionais e não convencionais, um dos grupos decidiu construir sequências sonoras, associando também a cor, o som e algum movimento. As sonoridades seleccionadas foram: um prato, um triângulo, dois xilofones, dois tamborins de grande dimensão, sacos de plástico, um fecho *eclair*, guizos do chapéu de um bobo, balões, vozes que produzem sons aleatórios e longos (graves e agudos) e gargalhadas.

Foram dispostas no chão **folhas de papel coloridas** (amarelo, azul e vermelho), numa grande área do ginásio da escola. Para a realização do jogo, e conseqüente construção musical, três jogadores têm a função de caminhar de olhos vendados na área onde estão dispostas as folhas de papel. Uma vez que cada cor corresponde a um grupo de sonoridades, os executantes têm de improvisar no momento em que a folha relativa à sua cor é pisada pelo jogador que se movimenta.

Em termos de resultado sonoro, observou-se que a improvisação com vários instrumentos em simultâneo não foi a melhor opção uma vez que não houve comunicação entre os mesmos. Os estudantes revelaram a preocupação de fazer corresponder a sua sonoridade à folha de papel pisada e não de comunicar com os seus pares. Ou seja, independentemente da abordagem para a criação/construção musical, os criadores devem considerar sempre a dimensão estética, encontrando pontos em comum, organizando as sonoridades de forma a criar um diálogo entre as mesmas. Nesse sentido, há que criar um espaço sonoro para que todas as sonoridades façam sentido,



independentemente de terem papéis mais ou menos importantes, na sequência sonora.

O **jogo do dominó** surge como o jogo tradicional, pensado, por um último grupo, para a construção musical. Assim, foram distribuídos pelos "jogadores/executantes" peças de dominó elaboradas em folhas de cartão. A voz surge, neste jogo musical, como o elemento primordial para a criação sonora com o acompanhamento de um tamborim que faz um ostinato numa métrica regular (compasso binário). A construção sonora resulta do desenrolar do jogo. Ou seja, cada "jogador/executante" tem de improvisar vocalmente enquanto coloca a sua peça de dominó, dando lugar depois a uma nova improvisação realizada pelo "jogador/executante" que coloca a peça seguinte, e assim sucessivamente.

O facto de existir um instrumento convencional a produzir um ostinato muito próprio de uma linguagem musical mais tradicional e menos contemporânea resultou que, as vozes, de forma intuitiva, realizassem padrões rítmicos também esses muito regulares, apesar de os executantes tentarem encontrar sons distintos e de algum modo criativos. Cremos, portanto, que em determinados momentos ainda é difícil, para os formandos, abandonar a linguagem musical (tradicional) que continua a ser a mais familiar, devido a toda uma envolvência social e quotidiana. Não obstante, de um modo global, observou-se aceitação e proximidade com a estética musical contemporânea, ao longo das várias sessões realizadas com os alunos, de forma progressiva, em *Laboratório de Expressões Artísticas e Criatividade* (unidade curricular do 2.º Ano, 1.º Semestre) e posteriormente em *Oficina das Expressões* (unidade curricular do 2.º Ano, 2.º Semestre).

Dos vários jogos realizados e da construção musical que derivou dos mesmos, concluiu-se que, na sua maioria, há um carácter improvisador bastante forte. Digamos que caminham lado a lado, a aleatoriedade e a improvisação. Também a abstracção aparece como elemento basilar da construção sonora, independentemente da imposição de regras definidas pelo criadores. Por conseguinte, e como exposto anteriormente, a partitura gráfica inclui de igual modo esse carácter abstracto, improvisador e ao

mesmo tempo traz consigo orientações precisas, na sua maioria, por parte do compositor.

Não temos dúvida que o jogo, a música aleatória e os grafismos abstractos são partes integrantes de um tipo de abordagem de ensino que o educador/professor deve implementar na sua prática. Cremos, inclusive, que de forma integrada, o jogo, a aleatoriedade e a abstracção sonora/gráfica facilitam a condução da criança para o conhecimento e valorização da estética musical contemporânea.

## 7.2- CONCLUSÃO DA 2.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

De modo a desenvolver estratégias facilitadoras de inclusão da música erudita dos séculos XX e XXI na educação musical da criança, ambicionou-se, nesta fase do estudo, demonstrar que os futuros educadores de infância, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, educadores artísticos e animadores socioculturais, conseguem abraçar a estética musical contemporânea de modo eficaz e criativo. As estratégias foram desenvolvidas em sala de aula nas unidades curriculares de *Laboratório de Produção Artística e Criatividade* (2.º Ano do curso de Educação Básica), *Oficina das Expressões* (2.º Ano do curso de Educação Básica), *Oficina Etnográfica da Tradição à Inovação* (2.º Ano do curso de Animação Sociocultural), *Oficina de Projecto Musical* (2.º Ano do curso de Educação Artística), *Laboratórios de Produção Transdisciplinar I e II* (2º e 3.º Anos do curso de Educação Artística). Ainda, fez parte desta fase do estudo um workshop sobre experimentação musical.

Para além de sessões expositivas sobre compositores e obras de música erudita contemporânea e de sessões reflexivas acerca da construção musical dessas obras e os seus princípios estéticos, o estudo contou com sessões práticas de criação e de improvisação musical, de acordo com propostas de trabalho por parte da docente das unidades curriculares, de modo exequível à formação globalizante e não específica dos formandos.

Entendemos, através do trabalho realizado com os estudantes nesta fase da investigação, que o futuro professor generalista, assim como os futuros educadores de infância, educadores artísticos e animadores socioculturais, cujos perfis formativos se enquadram num ensino mais globalizante e transversal às expressões artísticas, podem abraçar os modelos estéticos musicais contemporâneos de modo eficaz e criativo. Tal como referido por Martínez Aguilera, num dos seus artigos sobre a questão da implementação de música contemporânea nas escolas, à medida que nos formos familiarizando com a música do século XX teremos uma atitude mais positiva perante a mesma (Martínez Aguilera, 2004).

A base de todo o trabalho realizado na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* assenta em estratégias de experimentação de vanguarda<sup>103</sup> - aquilo a que comumente se designa por experimentação criativa (Mills e Paynter, 2008) -, contudo, o trabalho efectuado apresenta-se de um modo bastante simples e adequado à formação não específica dos alunos. Com o intuito de transmitir conhecimento e ir ao encontro de premissas da música erudita contemporânea, não se pretendeu que os formandos trabalhassem especificidades de obras musicais mas sim que de algum modo entendessem os seus princípios contribuindo para a criação de pequenas obras artísticas originais e não convencionais. Neste sentido, após a tarefa de familiarização histórica e visual - dando a conhecer as várias correntes musicais, obras e algumas partituras de música contemporânea -, os alunos fizeram um constante trabalho de criação em torno da exploração sonora. Segundo Rodrigues da Silva (2005), experimentação tem sobretudo a ver com exploração, por sua vez alimentada por duas fontes: o diálogo e o trabalho criativo com os outros (oficinas e laboratórios transdisciplinares) e a tecnologia (meios que alteram a forma tradicional de criação e interpretação do som).

Agarrando na concepção do diálogo musical e do trabalho criativo com os outros, mencionado por Rodrigues da Silva (2005), Paynter (Mills e Paynter, 2008) e Schafer (1991) entre outros pedagogos contemporâneos referidos no enquadramento teórico da presente tese, e nos resultados observáveis na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, cremos que a performance artística seja a melhor abordagem metodológica para os futuros professores generalistas, educadores e animadores socioculturais poderem manusear e criar em torno da música contemporânea. Através da performance artística e transversal às várias expressões, os formandos entenderam e trabalharam vários aspectos inerentes à composição contemporânea, nomeadamente no que concerne à valorização do som e do objecto sonoro, do silêncio, do movimento, do espaço, da voz nas suas variadíssimas vertentes, da construção atonal, da gravação e manipulação de sons naturais e da multimédia, da acção teatral,

---

<sup>103</sup> O vanguardismo não é a única forma compositiva do modernismo e da contemporaneidade, contudo é a que permite maior exploração sonora e liberdade criativa, ao ponto de a música e a linguagem se fundirem como um todo (Gur, 2010).

da improvisação, do *happening* e da representação gráfica não convencional. A procura do novo foi, por conseguinte, uma constante.

Neste sentido, o pensamento crítico, a improvisação e a comunicação musical foram agentes fundamentais para a realização dos trabalhos elaborados pelos formandos, onde o corpo, a voz, os instrumentos e a arte visual se fundiram em pequenas obras artísticas.

Também, e através de uma exposição inicial de correntes musicais e de compositores modernos e contemporâneos, objectivou-se a construção musical segundo a dimensão estética de várias tendências composicionais, de modo simples e exequível à formação dos futuros professores generalistas, educadores e animadores socioculturais. Importa referir mais uma vez que não se pretendeu que os alunos criassem musicalmente segundo regras composicionais das obras em análise, pretendeu-se, sim, o entendimento de características específicas e individuais, relativamente às tendências musicais e às suas sonoridades, e consequentemente a criação em torno das mesmas. Neste sentido podemos encontrar, por exemplo: a ressonância do *impressionismo*; a exploração vocal e sonora do *expressionismo*; a inclusão do ruído e a recitação simultânea própria do *futurismo*; a inclusão de sons computadorizados referentes à *música electroacústica*, entre outros elementos.

De todo este trabalho implementado e desenvolvido ao longo de quatro anos, período em que decorreu a 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, concluímos que apesar de ser um trabalho moroso e por vezes bastante difícil, é possível sensibilizar, estimular e educar o adulto para a realização de actividades/projectos musicais no âmbito da música erudita contemporânea. Ainda, podemos concluir que através da construção e da criação, os alunos apreenderam os conceitos musicais com alguma facilidade, tendo sido trabalhada a forma, a textura, o ritmo, a métrica, a tonalidade, a atonalidade, a melodia, a harmonia, o movimento sonoro, o som no espaço, o silêncio, entre outros.

Indubitavelmente que os alunos ficam mais enriquecidos se lhes é dado a conhecer várias linguagens musicais, e uma vez que passam por várias experiências, não só de execução, mas também de reflexão/percepção sonora e de composição/criação, a aplicação dos conceitos começa a fazer sentido para os criadores (formandos dos cursos em análise). Do mesmo modo, tais conceitos tornam-se familiares e reconhecíveis em várias obras. A educação musical é, por conseguinte, uma educação global e plurilingue, uma vez que, desta forma, permite o conhecimento e a compreensão de vários códigos e convenções.

Desde os anos 70 do século XX que os pedagogos começaram a fazer esforços para libertar a educação dos problemas da especialização (Paynter e Paynter, 1974). Apesar de técnicas e processos diferenciados em cada área do currículo, encontram-se, e cada vez mais, fundamentos comuns referentes aos vários tipos de conhecimento e de práticas de um plano curricular, nomeadamente e principalmente nas disciplinas do âmbito artístico. De acordo com a presente investigação, foi possível constatar que há uma relação muito próxima entre os trabalhos desenvolvidos - através de uma produção transdisciplinar - e o *teatro musical*, isto porque foi alcançada uma total integração entre os elementos artísticos onde as palavras, o movimento, o som, a arte bidimensional e a arte tridimensional se fundiram num único espaço. Ainda em relação ao conceito de gesto, concordamos inteiramente com Elizabeth Paynter e John Paynter (1974) ao referirem que os gestos musicais isolados dos gestos da palavra e da acção são inconcebíveis ou mesmo desconhecidos. Esta ideia assenta no facto de as áreas artísticas serem inseparáveis e terem, efectivamente, bastante em comum.

Schafer (1979; 1991) propõe-nos, na sua pedagogia musical contemporânea, que o potencial criativo dos alunos seja desenvolvido tomando consciência dos sons ambientais e encontrando uma ligação entre todas as artes. Através do fazer criativo, contrário ao aperfeiçoamento das habilidades de execução, a educação musical consegue abarcar todos os alunos inclusive os menos dotados. Por conseguinte, o ensino torna-se mais eficaz. O autor

acrescenta que, ao invés do ensino tradicional em que o professor é detentor de todas as respostas e se limita a transmitir conhecimentos, no ensino criativo o professor cria problemas e estimula os alunos a encontrar respostas. Enfatizando a improvisação e a composição, a pedagogia de Schafer encontra-se nas abordagens metodológicas efectuadas na sala de aula com os formandos de Educação Básica, Educação Artística e Animação Sociocultural - nesta fase da *investigação-acção* - através da realização de oficinas/laboratórios das expressões onde as turmas foram divididas em grupo e cada grupo construiu musicalmente, dirigiu, apresentou e registou a sua intenção por meio de grafismos convencionais e não convencionais. Deste modo, a criação em torno de novas sonoridades, nomeadamente a utilização de sons do meio ambiente foi uma constante.

Análogo ao trabalho desenvolvido por Schafer (1991) com os seus alunos, também o trabalho implementado na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* fez prevalecer a audição, a análise e a criação através de objectos sonoros seleccionados previamente pelos formandos. Objectivando-se a edificação do conhecimento, a educação musical baseada na experiência e na descoberta leva a que o professor se coloque à disposição da turma e trabalhe em conjunto com a mesma. cremos, por conseguinte, que as abordagens implementadas enriquecem as capacidades de análise, as destrezas criativas e expressivas dos alunos, para além de contribuem para uma nova visão sobre o ensino-aprendizagem da educação musical, conduzindo o professor para uma atitude de abertura e mudança, ou seja, para um ensino mais contemporâneo.

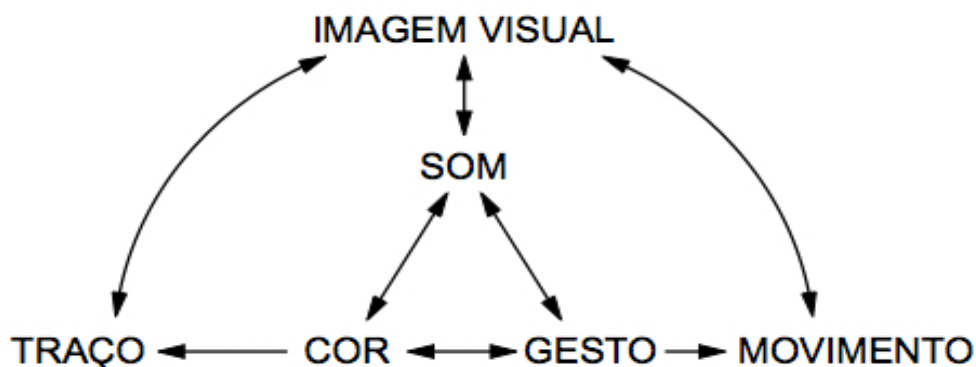
Actualmente, a criação musical encontra-se ao alcance de todos aqueles que procuram, que investigam e que partem de uma intenção. A construção musical resulta da organização de sons e silêncios e, por vezes, de uma ideia extra-musical. No trabalho realizado com os formandos entendeu-se que partindo de algo extra-musical, como por exemplo um poema, uma peça teatral, uma imagem ou qualquer outro tipo de obra artística, auferem-se mais confiança e entusiasmo para a própria criação musical. Também, compreendemos que a arte total e a fusão de manifestações artístico-

culturais são indubitavelmente tendências contemporâneas no que concerne às artes performativas (de palco) e, conseqüentemente, tais tendências devem ser extensíveis ao âmbito educativo. A interdisciplinaridade e a transversalidade são, respectivamente, conceitos comuns ao diálogo e à prática, próprios da actuação pedagógica e da actualidade. Neste sentido vamos de novo ao encontro da pedagogia de Schafer que nos alerta para o facto de a interdisciplinaridade ser um elemento de destaque no ensino da música. Também Paynter (Mills e Paynter, 2008), acerca da educação musical da criança, refere que "it is possible that children who have used music first as support for some other work would come to the more abstract music about sound with greater confidence in their abilities to create music at all" (Mills e Paynter, 2008:11).

À semelhança do trabalho desenvolvido por Paynter, com crianças em idade escolar, as performances elaboradas pelos formandos dos cursos em análise resultaram de grupos de cinco alunos aproximadamente e cada grupo criou pequenas peças musicais a partir de um tema proposto pela docente. Os alunos tiveram, no entanto, uma liberdade total na selecção dos materiais a utilizar e na sua organização. Como mentora, a função da docente das unidades curriculares deteve-se na orientação dos trabalhos, questionando e reflectindo conjuntamente com os alunos sobre o decurso da construção musical e da sua relação com os outros elementos artísticos.

O movimento corporal, o gesto, o traço e a cor foram, por conseguinte, elementos basilares que permitiram a criação e a fruição, de modo que houve uma constante inter-relação entre os mesmos e o som. Ou seja, um elemento tornou-se gerador de outros elementos, na medida em que um gesto permitiu gerar um som, uma cor e um traço. Do mesmo modo, uma cor deu origem a um som, a um gesto e a uma sucessão de movimentos. Também o próprio som foi gerador de outros gestos, de movimento, de cores, traços ou ainda de imagens visuais (Esquema 2):





**Esquema 2.a - Elementos basilares da construção/criação musical**

Ao longo de todo o processo implementado na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-ação*, a imagem/arte visual e o som foram indubitavelmente parceiros no que concerne à produção e criação. Tratando-se de uma tipologia musical não convencional, as construções musicais elaboradas pelos formandos dificilmente seriam registadas com os signos musicais convencionais. De modo que, à semelhança das *partituras gráficas* que tiveram a sua origem na segunda metade do século XX, os alunos registaram os produtos sonoros em partituras produzidas pelos mesmos - com o auxílio da docente das unidades curriculares - onde a imagem e o símbolo não convencional, aliado à cor (timbre) e à forma, permitiram a reprodução das peças musicais com algum rigor. Não obstante, e dado o carácter improvisador das peças, alguns dos momentos resultaram completamente diferentes de entre as várias interpretações. Neste caso, o rigor da interpretação deu lugar à criatividade livre e individual, indo ao encontro do carácter interpretativo da *obra aberta* e originando, através da abstracção sonora e visual, outros momentos de criação sonoro-musical.

Segundo Charles Byrne (2006), numa experiência que resultou de um projecto implementado com alunos entre os 10 e os 12 anos, a criança de maior idade consegue reproduzir música sem recorrer à notação convencional, utilizando apenas a imaginação para interpretar símbolos e

imagens seleccionadas pelos compositores. O autor referiu-se evidentemente a compositores contemporâneos como Murray Schafer e John Paynter que, dentro da filosofia da abertura e indeterminação, permitem manifestar o material sonoro através de infinitas e inesgotáveis formas. Por conseguinte, aproximamo-nos também de uma constante no processo compositivo de John Cage que se prende com "a preocupação de considerar o acto musical não como uma tomada de poder sobre o som, sobre o intérprete e sobre o público, mas como um processo de deixar uma situação acontecer e desenvolver-se a partir de si própria" (Bosseur e Bosseur, 1990:52). Neste sentido, revemo-nos nestas afirmações ao observar atentamente as notações gráficas dos formandos dos cursos em análise, onde a imaginação e a criatividade foram os elementos basilares, não só do processo compositivo mas também do próprio registo sonoro. Almejou-se, deste modo, que os estudantes adquirissem mais confiança no acto criativo e se libertassem da insegurança que a execução e interpretação musical podem suscitar no professor/educador e animador.

Paynter comentou num artigo escrito em 2002, sob o título "Music in the school curriculum: why bother?" que apesar de o acto criativo ser instintivo para as crianças, a falta de experiência em relação à composição musical, por parte dos professores generalistas, cria uma barreira difícil de ultrapassar e que, conseqüentemente, leva à não implementação de trabalhos de composição nas escolas. O autor acrescenta que a falta de experiência se deve, eventualmente, ao facto de a sua formação se basear muito no desenvolvimento de capacidades interpretativas. Ou seja, enquanto a literacia musical e a interpretação/execução forem elementos basilares da formação de professores e educadores, dificilmente será adquirida suficiente confiança para a implementação de actividades/projectos musicais, devido a um certo tecnicismo e especificidade que esse tipo de abordagem pode requer.

Com o intuito de alterar atitudes, a nossa investigação, nomeadamente na fase a que corresponde o trabalho directo com os formandos dos cursos de Educação Básica, Educação Artística e Animação Sociocultural, permitiu

resolver a questão com que Paynter (2002) - entre outros investigadores/pedagogos - se deparou relativamente à prática da criação no ensino generalista. Além de ter sido alcançada a confiança necessária para a criação sonora através da exploração e experimentação de recursos, foi adquirido conhecimento, por parte dos formandos, de premissas e particularidades da música erudita contemporânea de modo a criar/improvisar segundo características sonoras da tipologia em análise.

Ao longo de todo o processo correspondente a esta 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, tentou-se que os formandos fossem sempre autónomos nas suas escolhas, reflectissem sobre a sua prática de forma a traçar os próprios objectivos, a entender os erros cometidos e a encontrar soluções, aproximando-se, por conseguinte, de uma certa capacidade, segundo Stella Vosniadou e Luiz Lima Freire, de auto-regulação de aprendizagem (Vosniadou, 2001; Lima Freire, 2009). A reflexão e a autonomia, por parte dos estudantes, foram de facto elementos basilares nas abordagens implementadas. "Não basta aprender os conteúdos curriculares formais, mas principalmente poder fazer escolhas críticas, estar preparado para o *novo*, poder agir com autonomia, e saber gerir a informação." (Lima Freire, 2009:277). Monitorizando a sua própria aprendizagem, os alunos tentaram encontrar estratégias que seriam mais eficazes e interessantes para os elementos do grupo, de forma a corresponder às tarefas propostas, criando musicalmente, de acordo com um tema lançado pela docente e respeitando princípios da estética musical contemporânea.

Não obstante os formandos poderem trabalhar futuramente no contexto escolar (Educação de Infância e Ensino Básico), alguns dos temas das performances apresentadas não foram pensados para um trabalho directo com crianças, como por exemplo, o tema do *Mito* (tema da performance elaborada pelos alunos do 3.º Ano de Educação Artística) assim como alguns poemas - temos por exemplo a *Desfolhada* de Ary dos Santos (1997), poema trabalhado pelos alunos do 3.º Ano do curso de Animação Sociocultural na unidade curricular de *Oficina Etnográfica da Tradição à Inovação*. Objectivando-se o conhecimento de obras e tendências musicais e a sua

aplicação prática em torno da criação musical e da estética contemporânea, foi dada aos formandos a liberdade de conduzirem as suas performances de acordo com as suas ideias, atendendo a uma abordagem que fosse interessante e rica para os mesmos. Futuramente, as performances apresentadas, entre outras propostas, deverão ser sempre adaptadas para as crianças, ou outro público-alvo no caso dos Animadores Socioculturais e dos Educadores Artísticos, seleccionando para o efeito outros poemas e outros temas. Por conseguinte, através de uma adaptação, as crianças poderão viver a música conhecendo e trabalhando novas linguagens e, por conseguinte, novas abordagens do ensino da música. Assim, sem perder os elementos basilares de todo um trabalho criativo-musical e correspondendo às metodologias aplicadas com os formandos, cremos que a criatividade e a contemporaneidade farão parte do processo de ensino-aprendizagem da música, independentemente do seu contexto, educativo social e/ou cultural.

Curioso o facto de os alunos terem partido de temas tão distintos como a música tradicional portuguesa e terem conseguido atingir os objectivos propostos, neste caso, criar musicalmente de acordo com certas particularidades do modernismo e da contemporaneidade. Referimo-nos, por exemplo, aos momentos musicais sem tonalidade ou sem qualquer tipo de centro gravitacional, à procura de novas sonoridades e de novas formas de execução instrumental, ao destrono da melodia e à valorização de outros elementos musicais como o timbre, o silêncio e a forma aberta.

De forma sintetizada, podemos referir que o trabalho em oficina transdisciplinar é indubitavelmente uma das melhores abordagens para trabalhar a música contemporânea e as suas premissas com os formandos dos cursos em análise, uma vez que permite desenvolver a sensibilidade para valores qualitativos na procura de novos padrões estéticos, tendo como suporte elementos performativos constituintes das expressões artísticas que originam e desenvolvem o processo de construção e improvisação musical. Indo ao encontro das ideias expressas por Fernandes acerca das oficinas de música, as mesmas contribuem também para a socialização, para a capacidade de análise e autodisciplina (Fernandes, 2000; 2001). Ainda,

segundo Conrado Silva (1983), a oficina permite formar compositores imaginativos e músicos menos condicionados dado o desenvolvimento da criatividade que tais actividades transdisciplinares promovem.

Também Paynter (Mills e Paynter, 2008) refere um tipo de trabalho semelhante ao trabalho desenvolvido com os formandos dos cursos de Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística, através de um trabalho de experimentação nas oficinas de carácter transdisciplinar e transversal às áreas artísticas. O autor menciona, por exemplo, que um dos suportes para a criação musical pode ser o drama: "an idea in dramatic terms it is a short step to discussing with them the moments which could be enhanced by music." (Mills e Paynter, 2008:11). Não temos dúvida que o trabalho criativo ao nível musical decorreu com mais facilidade num contexto de expressão dramática, com base num texto, numa história, numa situação ou num tema, isto é, algo concreto e extra-musical. Neste sentido, encontramos uma forte relação com o *referencialismo* e o *expressionismo* - duas das teorias da aprendizagem musical - não em termos de percepção sonora mas sim no que concerne ao significado que a obra acarreta para o próprio criador. Isto é, a criação depende não apenas de sons e silêncios mas de algo que lhe é extrínseco, algo concreto e que apela a uma emoção. Assim, vamos ao encontro de uma das ideias de Paynter (Paynter, 1972; Mills e Paynter, 2008) que nos diz que a arte, de um modo global, educa os sentimentos e que, essa educação que é fundamental, requer muito mais atenção do que o desenvolvimento de técnicas e destrezas.

Para além de uma atitude criadora *referencialista* e *expressionista*, foi conseguida, nos trabalhos elaborados pelos formandos, a construção/criação segundo um aspecto mais *formalista*, na medida em que a experimentação e a organização do som levou a um sentido crítico e reflexivo, não só em termos de composição estética, de acordo com as premissas da contemporaneidade, mas também no que respeita à aplicação de conteúdos e conceitos musicais (forma, textura, ritmo, métrica, tonalidade e atonalidade, melodia e harmonia, som e silêncio). Ou seja, através da sensibilização e da realização de projectos baseados na construção/criação musical, os alunos

apreenderam com alguma facilidade os conceitos e conteúdos programáticos, uma vez que os mesmos foram manuseados a partir de várias linguagens e tendo por base outro tipo de abordagem de ensino-aprendizagem, nomeadamente o ensino criativo e transversal às expressões.

Sintetizando, e dando ênfase ao enorme leque de possibilidades que a música erudita contemporânea oferece, cremos que o trabalho aqui descrito sobre exploração/experimentação sonora, e conseqüente criação musical, poderá desenvolver bastante as capacidades musicais da criança nomeadamente no que concerne à educação do ouvido e criatividade. Neste sentido, e também de acordo com as conclusões obtidas nesta 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, acreditamos que os futuros educadores artísticos, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, educadores de infância e animadores socioculturais podem trabalhar eficazmente a música erudita contemporânea com as crianças, conduzindo-as para um trabalho criativo e integrado ao nível das expressões artísticas, através de uma visão holística no que respeita à criação e construção da arte.

## **7.2- CONCLUSIÓN DE LA 2.<sup>a</sup> FASE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Con la intención de desarrollar estrategias que faciliten la inclusión de la música erudita de los siglos XX y XXI en la educación musical del niño, nos proponemos, en esta fase del estudio, demostrar que los futuros educadores infantiles, profesores del 1.º Ciclo de Educación Básica, educadores artísticos y animadores socioculturales, consiguen abrazar la estética musical contemporánea de modo eficaz y creativo. Las estrategias fueron desarrolladas en sala de aula en las unidades curriculares de *Laboratorio de Producción Artística y Creatividad* (2.º Año de la carrera de Educación Básica), *Taller de las Expresiones* (2.º Año de la carrera de Educación Básica), *Taller Etnográfico de la Tradición a la Innovación* (2.º Año de la carrera de Animación Sociocultural), *Taller de Proyecto Musical* (2.º Año de la carrera de Educación Artística), *Laboratorios de Producción Interdisciplinar*

I y II (2º y 3.º Años de la carrera de Educación Artística). También formó parte de esta fase del estudio un workshop sobre experimentación musical.

Además de sesiones expositivas sobre compositores y obras de música erudita contemporánea y de sesiones reflexivas acerca de la construcción musical de esas obras y sus principios estéticos, el estudio contó con sesiones prácticas de creación y de improvisación musical, de acuerdo con propuestas de trabajo por parte de la docente de las unidades curriculares, de modo exequible a la formación globalizante y no específica de los alumnos.

Entendemos, a través del trabajo realizado con los estudiantes en esta fase de la investigación, que el futuro profesor generalista, así como los futuros educadores de infancia, educadores artísticos y animadores socioculturales, cuyos perfiles formativos se encuadran en un enseñanza más globalizante y transversal a las expresiones artísticas, pueden abrazar los modelos estéticos musicales contemporáneos de modo eficaz y creativo. Tal como referido por Martínez Aguilera, en uno de sus artículos sobre la cuestión de la implementación de música contemporánea en las escuelas, a medida que nos vayamos familiarizando con la música del siglo XX tendremos una actitud más positiva ante la misma (Martínez Aguilera, 2004).

La base de todo el trabajo realizado en la 2.ª fase de la *investigación-acción* se asienta en estrategias de experimentación de vanguardia<sup>104</sup> - aquello a que comúnmente se designa experimentación creativa (Mills e Paynter, 2008) -, aún así, el trabajo efectuado se presenta de un modo bastante simple y adecuado a la formación no específica de los alumnos. Con la intención de transmitir conocimiento e ir al encuentro de premisas de la música erudita contemporánea, no se pretendió que los alumnos trabajasen especificidades de obras musicales pero sí que de algún modo entendiesen sus principios contribuyendo a la creación de pequeñas obras artísticas originales y no convencionales. En este sentido, tras la tarea de familiarización histórica y visual - dando a conocer las varias corrientes

---

<sup>104</sup> El vanguardismo no es la única forma compositiva de modernismo y de la contemporaneidad, no obstante, es la que permite mayor exploración sonora y libertad creativa, al punto de que la música y el lenguaje se fundan como un todo (Gur, 2010).

musicales, obras y algunas partituras de música contemporánea -, los alumnos hicieron un constante trabajo de creación en torno a la exploración sonora. Según Rodrigues da Silva (2005), experimentación tiene sobre todo que ver con exploración, a su vez alimentada por dos fuentes: el diálogo y el trabajo creativo con los otros (talleres y laboratorios interdisciplinarios) y la tecnología (medios que alteran la forma tradicional de creación e interpretación del sonido).

Basándonos en la concepción del diálogo musical y del trabajo creativo con los otros, mencionado por Rodrigues da Silva (2005), Paynter (Mills y Paynter, 2008) y Schafer (1991) entre otros pedagogos contemporáneos referidos en el encuadramiento teórico de la presente tesis, y en los resultados observables en la 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, creemos que la performance artística es el mejor planteamiento metodológico para que los futuros profesores generalistas, educadores y animadores socioculturales puedan manosear y crear en torno a la música contemporánea. A través de la performance artística y transversal a las varias expresiones, los alumnos entendieron y trabajaron varios aspectos inherentes a la composición contemporánea, especialmente en lo que concierne a la valorización del sonido y del objeto sonoro, del silencio, del movimiento, del espacio, de la voz en sus variadísimas vertientes, de la construcción atonal, de la grabación y manipulación de sonidos naturales y de la multimedia, de la acción teatral, de la improvisación, del *happening* y de la representación gráfica no convencional. La búsqueda de lo nuevo fue, por consiguiente, una constante.

En este sentido, el pensamiento crítico, la improvisación y la comunicación musical fueron agentes fundamentales para la realización de los trabajos elaborados por los alumnos, donde el cuerpo, la voz, los instrumentos y el arte visual se fundieron en pequeñas obras artísticas.

También, y a través de una exposición inicial de corrientes musicales y de compositores modernos y contemporáneos, se objetivó la construcción musical según la dimensión estética de varias tendencias composicionales, de modo simple y exequible a la formación de los futuros profesores generalistas, educadores y animadores socioculturales. Importa referir una



vez más que no se pretendió que los alumnos creasen musicalmente según reglas composicionales de las obras en análisis, se pretendió, sí, el entendimiento de características específicas e individuales, en relación a las tendencias musicales y a sus sonoridades, y consecuentemente la creación en torno a las mismas. En este sentido podemos encontrar, por ejemplo: la resonancia del *impresionismo*; la exploración vocal y sonora del *expresionismo*; la inclusión del ruido y la recitación simultánea propia del *futurismo*; la inclusión de sonidos informatizados referentes a la *música electroacústica*, entre otros elementos.

De todo este trabajo implementado y desarrollado a lo largo de cuatro años, período en que transcurrió la 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, concluimos que a pesar de ser un trabajo moroso y a veces bastante difícil, es posible sensibilizar, estimular y educar al adulto para la realización de actividades/proyectos musicales en el ámbito de la música erudita contemporánea. Aún, podemos concluir que a través de la construcción y de la creación, los alumnos aprendieron los conceptos musicales con alguna facilidad, habiendo sido trabajada la forma, la textura, el ritmo, la métrica, la tonalidad, la atonalidad, la melodía, la armonía, el movimiento sonoro, el sonido en el espacio, el silencio, entre otros.

Indudablemente que los alumnos se enriquecen más si se les dan a conocer varios lenguajes musicales y, ya que pasan por varias experiencias, no sólo de ejecución sino también de reflexión/percepción sonora y de composición/creación, la aplicación de los conceptos comienza a tener sentido para los creadores (alumnos de las carreras en análisis). Del mismo modo, tales conceptos se vuelven familiares y reconocibles en varias obras. La educación musical es, por consiguiente, una educación global y plurilingüe, ya que, de esta forma, permite el conocimiento y la comprensión de varios códigos y convenciones.

Desde los años 70 del siglo XX los pedagogos comenzaron a hacer esfuerzos para liberar la educación de los problemas de la especialización (Paynter y Paynter, 1974). A pesar de técnicas y procesos diferenciados en cada área del currículo, se encuentran, y cada vez más, fundamentos

comunes referentes a los varios tipos de conocimiento y de prácticas de un plano curricular, concretamente y principalmente en las asignaturas del ámbito artístico. De acuerdo con la presente investigación, fue posible constatar que hay una relación muy próxima entre los trabajos desarrollados – a través de una producción interdisciplinaria - y el *teatro musical*, esto porque fue alcanzada una total integración entre los elementos artísticos donde las palabras, el movimiento, el sonido, el arte bidimensional y el arte tridimensional se fundieron en un único espacio. Aún en relación al concepto de gesto, estamos de acuerdo enteramente con Elizabeth Paynter y John Paynter (1974) al referir que los gestos musicales aislados de los gestos de la palabra y de la acción son inconcebibles o incluso desconocidos. Esta idea se asienta en el hecho de que las áreas artísticas son inseparables y tienen, efectivamente, bastante en común.

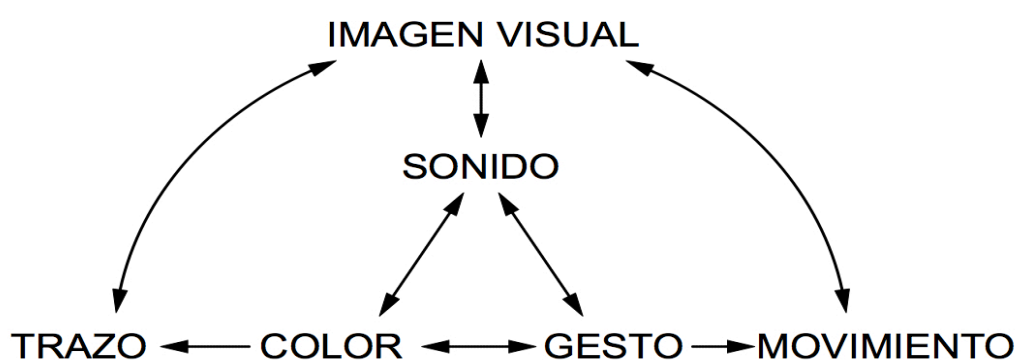
Schafer (1979; 1991) nos propone, en su pedagogía musical contemporánea, que el potencial creativo de los alumnos sea desarrollado tomando conciencia de los sonidos ambientales y encontrando una ligación entre todas las artes. A través del hacer creativo, contrario al perfeccionamiento de las habilidades de ejecución, la educación musical consigue abarcar todos los alumnos inclusive los menos dotados. Por consiguiente, la enseñanza se vuelve más eficaz. El autor añade que, al contrario de la enseñanza tradicional en que el profesor es poseedor de todas las respuestas y se limita a transmitir conocimientos, en la enseñanza creativa el profesor crea problemas y estimula a los alumnos a encontrar respuestas. Enfatizando la improvisación y la composición, la pedagogía de Schafer se encuentra en los enfoques metodológicos efectuados en la sala de aula con los alumnos de Educación Básica, Educación Artística y Animación Sociocultural – en esta fase de la *investigación-acción* – a través de la realización de talleres/laboratorios de las expresiones donde las clases fueron divididas en grupos y cada grupo construyó musicalmente, dirigió, presentó y registró su intención por medio de grafismos convencionales y no convencionales. De este modo, la creación en torno a nuevas sonoridades, concretamente la utilización de sonidos del medio ambiente fue una constante.

Análogo al trabajo desarrollado por Schafer (1991) con sus alumnos, también el trabajo implementado en la 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción* hizo prevalecer la audición, el análisis y la creación a través de objetos sonoros seleccionados previamente por los alumnos. Teniendo como objetivo la edificación del conocimiento, la educación musical basada en la experiencia y en el descubrimiento lleva a que el profesor se coloque a disposición de la clase y trabaje en conjunto con la misma. Creemos, por consiguiente, que los enfoques implementados enriquecen las capacidades de análisis, las destrezas creativas y expresivas de los alumnos, además de contribuir a una nueva visión sobre la enseñanza-aprendizaje de la educación musical, conduciendo al profesor para una actitud de apertura y cambio, o sea, para una enseñanza más contemporánea.

Actualmente, la creación musical se encuentra al alcance de todos aquellos que buscan, que investigan y que parten de una intención. La construcción musical resulta de la organización de sonidos y silencios y, a veces, de una idea extra-musical. En el trabajo realizado con los alumnos se entendió que partiendo de algo extra-musical, como por ejemplo un poema, una pieza teatral, una imagen o cualquier otro tipo de obra artística, se obtiene más confianza y entusiasmo para la propia creación musical. También, comprendemos que el arte total y la fusión de manifestaciones artístico-culturales son indudablemente tendencias contemporáneas en lo que concierne a las artes performativas (de escenario) y, consecuentemente, tales tendencias deben ser extensibles al ámbito educativo. La interdisciplinaridad y la transversalidad son, respectivamente, conceptos comunes al diálogo y a la práctica, propios de la actuación pedagógica y de la actualidad. En este sentido vamos de nuevo al encuentro de la pedagogía de Schafer que nos alerta para el hecho de que la interdisciplinaridad es un elemento destacado en la enseñanza de la música. También Paynter (Mills y Paynter, 2008), acerca de la educación musical del niño, refiere que "it is possible that children who have used music first as support for some other work would come to the more abstract music about sound with greater confidence in their abilities to create music at all" (Mills e Paynter, 2008:11).

A semejanza del trabajo desarrollado por Paynter, con niños en edad escolar, las performances elaboradas por los alumnos de las carreras en análisis resultaron de grupos de cinco alumnos aproximadamente y cada grupo creó pequeñas piezas musicales a partir de un tema propuesto por la docente. Los alumnos tuvieron, aún así, una libertad total en la selección de los materiales a utilizar y en su organización. Como mentora, la función de la docente de las unidades curriculares se detuvo en la orientación de los trabajos, cuestionando y reflexionando conjuntamente con los alumnos sobre el trascurso de la construcción musical y de su relación con los otros elementos artísticos.

El movimiento corporal, el gesto, el trazo y el color fueron, por consiguiente, elementos basales que permitieron la creación y el disfrute, de modo que hubo una constante interrelación entre los mismos y el sonido. O sea, un elemento se volvió generador de otros elementos, en la medida en que un gesto permitió generar un sonido, un color y un trazo. Del mismo modo, un color dio origen a un sonido, a un gesto y a una sucesión de movimientos. También el propio sonido fue generador de otros gestos, de movimiento, de colores, trazos o aún de imágenes visuales (Esquema 2):



**Esquema 2.b - Elementos basales de la construcción/creación musical**

A lo largo de todo el proceso implementado en la 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, la imagen/arte visual y el sonido fueron indudablemente compañeros en lo que concierne a la producción y creación. Tratándose de una tipología musical no convencional, las construcciones musicales elaboradas por los alumnos difícilmente serían registradas con los signos musicales convencionales. De modo que, a semejanza de las *partituras gráficas* que tuvieron su origen en la segunda mitad del siglo XX, los alumnos registraron los productos sonoros en partituras producidas por los mismos - con el auxilio de la docente de las unidades curriculares - donde la imagen y el símbolo no convencional, aliado al color (timbre) y a la forma, permitieron la reproducción de las piezas musicales con algún rigor. No obstante, y dado el carácter improvisador de las piezas, algunos de los momentos resultaron completamente diferentes de entre las varias interpretaciones. En este caso, el rigor de la interpretación dio lugar a la creatividad libre e individual, yendo al encuentro del carácter interpretativo de la *obra abierta* y originando, a través de la abstracción sonora y visual, otros momentos de creación sonoro-musical.

Según Charles Byrne (2006), en una experiencia que resultó de un proyecto implementado con alumnos entre los 10 y los 12 años, el niño de mayor edad consigue reproducir música sin recurrir a la notación convencional, utilizando apenas la imaginación para interpretar símbolos e imágenes seleccionadas por los compositores. El autor se refirió evidentemente a compositores contemporáneos como Murray Schafer y John Paynter que, dentro de la filosofía de la abertura e indeterminación, permiten manifestar el material sonoro a través de infinitas e inagotables formas. Por consiguiente, nos aproximamos también a una constante en el proceso compositivo de John Cage que se relaciona con "a preocupação de considerar o acto musical não como uma tomada de poder sobre o som, sobre o intérprete e sobre o público, mas como um processo de deixar uma situação acontecer e desenvolver-se a partir de si própria" (Bosseur e Bosseur, 1990:52). En este sentido, estamos de acuerdo con estas afirmaciones, tras observar atentamente las notaciones gráficas de los alumnos de las carreras en análisis, donde la imaginación y la creatividad fueron los elementos

fundamentales, no sólo del proceso compositivo sino también del propio registro sonoro. Se pretendió, de este modo, que los estudiantes adquiriesen más confianza en el acto creativo y se liberasen de la inseguridad que la ejecución e interpretación musical pueden suscitar en el profesor/educador y animador.

Paynter comentó en un artículo escrito en 2002, bajo el título "Music in the school curriculum: why bother?" que a pesar de que el acto creativo es instintivo para los niños, la falta de experiencia en relación a la composición musical, por parte de los profesores generalistas, crea una barrera difícil de superar y que, consecuentemente, lleva a la no implementación de trabajos de composición en las escuelas. El autor añade que la falta de experiencia se debe, eventualmente, al hecho de que su formación se basa mucho en el desarrollo de capacidades interpretativas. O sea, mientras la lectoescritura musical y la interpretación/ejecución sean elementos basilares de la formación de profesores y educadores, difícilmente será adquirida suficiente confianza para la implementación de actividades/proyectos musicales, debido a un cierto tecnicismo y especificidad que ese tipo de enfoque puede requerir.

Con la intención de alterar actitudes, nuestra investigación, concretamente en la fase que corresponde al trabajo directo con los alumnos de las carreras de Educación Básica, Educación Artística y Animación Sociocultural, permitió resolver la cuestión con la que Paynter (2002) - entre otros investigadores/pedagogos - se encontró respecto a la práctica de la creación en la enseñanza generalista. Además de haber sido alcanzada la confianza necesaria para la creación sonora a través de la exploración y experimentación de recursos, fue adquirido conocimiento, por parte de los alumnos, de premisas y particularidades de la música erudita contemporánea de manera a crear/improvisar según características sonoras de la tipología en análisis.

A lo largo de todo el proceso correspondiente a esta 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, se intentó que los alumnos fuesen siempre autónomos en sus elecciones, reflexionasen sobre su práctica de manera a establecer

sus propios objetivos, a entender los errores cometidos y a encontrar soluciones, aproximándose, por consiguiente, a una cierta capacidad, según Stella Vosniadou y Luiz Lima Freire, de auto-regulación de aprendizaje (Vosniadou, 2001; Lima Freire, 2009). La reflexión y la autonomía, por parte de los estudiantes, fueron de hecho elementos basilares en los enfoques implementados. "Não basta aprender os conteúdos curriculares formais, mas principalmente poder fazer escolhas críticas, estar preparado para o *novo*, poder agir com autonomia, e saber gerir a informação." (Lima Freire, 2009:277). Monitorizando su propio aprendizaje, los alumnos intentaron encontrar estrategias que serían más eficaces e interesantes para los elementos del grupo, de forma que correspondieran a las tareas propuestas, creando musicalmente, de acuerdo con un tema lanzado por la docente y respetando principios de la estética musical contemporánea.

A pesar de que los alumnos puedan trabajar en el futuro en el contexto escolar (Educación de Infancia y Enseñanza Básica), algunos de los temas de las performances presentadas no fueron pensados para un trabajo directo con niños, como por ejemplo, el tema del *Mito* (tema de la performance elaborada por los alumnos del 3.º Año de Educación Artística) así como algunos poemas - tenemos por ejemplo la *Desfolhada* de Ary dos Santos (1997), poema trabajado por los alumnos del 3.º Año de la carrera de Animación Sociocultural en la unidad curricular de *Taller Etnográfico de la Tradición a la Innovación*. Teniendo como objetivos el conocimiento de obras tendencias musicales y su aplicación práctica en torno a la creación musical y a la estética contemporánea, fue dada a los alumnos la libertad de conducir sus performances de acuerdo con sus ideas, atendiendo a un enfoque que fuese interesante y rico para los mismos. En el futuro, las performances presentadas, entre otras propuestas, deberán ser siempre adaptadas a los niños, o a otro público destinatario en el caso de los Animadores Socioculturales y de los Educadores Artísticos, seleccionando para el efecto otros poemas y otros temas. Por consiguiente, a través de una adaptación, los niños podrán vivir la música conociendo y trabajando nuevos lenguajes y, por consiguiente, nuevos abordajes de enseñanza de la música. Así, sin perder los elementos basilares de todo un trabajo creativo-musical y

correspondiendo a las metodologías aplicadas con los alumnos, creemos que la creatividad y la contemporaneidad formarán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, independientemente de su contexto, educativo social y/o cultural.

Curioso el hecho de que los alumnos hayan partido de temas tan distintos como la música tradicional portuguesa y hayan conseguido alcanzar los objetivos propuestos, en este caso, el crear musicalmente de acuerdo con ciertas particularidades del modernismo y de la contemporaneidad. Nos referimos, por ejemplo, a los momentos musicales sin tonalidad o sin cualquier tipo de centro gravitacional, a la búsqueda de nuevas sonoridades y de nuevas formas de ejecución instrumental, al destronamiento de la melodía y a la valorización de otros elementos musicales como el timbre, el silencio y la forma abierta.

De forma sintetizada, podemos referir que el trabajo en taller interdisciplinar es indudablemente uno de los mejores enfoques para trabajar la música contemporánea y sus premisas con los alumnos de las carreras en análisis, ya que permite desarrollar la sensibilidad para valores cualitativos en la búsqueda de nuevos patrones estéticos, teniendo como soporte elementos performativos constituyentes de las expresiones artísticas que originan y desarrollan el proceso de construcción e improvisación musical. Yendo al encuentro de las ideas expresadas por Fernandes acerca de los talleres de música, las mismas contribuyen también a la socialización y a la capacidad de análisis y autodisciplina (Fernandes, 2000; 2001). Además, según Conrado Silva (1983), la oficina permite formar compositores imaginativos y músicos menos condicionados dado el desarrollo de la creatividad que tales actividades interdisciplinares promueven.

También Paynter (Mills y Paynter, 2008) refiere un tipo de trabajo semejante al trabajo desarrollado con los alumnos de las carreras de Educación Básica, Animación Sociocultural y Educación Artística, a través de un trabajo de experimentación en los talleres de carácter interdisciplinar y transversal a las áreas artísticas. El autor menciona, por ejemplo, que uno de los soportes para la creación musical puede ser el drama: "an idea in dramatic terms it is a



short step to discussing with them the moments which could be enhanced by music." (Mills e Paynter, 2008:11). No tenemos duda de que el trabajo creativo a nivel musical transcurre con más facilidad en un contexto de expresión dramática, con base en un texto, en una historia, en una situación o en un tema, esto es, algo concreto y extra-musical. En este sentido, encontramos una fuerte relación con el *referencialismo* y el *expresionismo* - dos de las teorías del aprendizaje musical - no en términos de percepción sonora y sí en lo que concierne al significado que la obra acarrea para el propio creador. Esto es, la creación depende no sólo de sonidos y silencios sino de algo que le es extrínseco, algo concreto y que apela a una emoción. Así, vamos al encuentro de una de las ideas de Paynter (Paynter, 1972; Mills y Paynter, 2008) que nos dice que el arte, de un modo global, educa los sentimientos y que, esa educación que es fundamental, requiere mucha más atención que el desarrollo de técnicas y destrezas.

Además de una actitud creadora *referencialista* y *expresionista*, fue conseguida, en los trabajos elaborados por los alumnos, la construcción/creación según un aspecto más *formalista*, en la medida en que la experimentación y la organización del sonido llevó a un sentido crítico y reflexivo, no sólo en términos de composición estética, de acuerdo con las premisas de la contemporaneidad, sino también en lo que respecta a la aplicación de contenidos y conceptos musicales (forma, textura, ritmo, métrica, tonalidad e atonalidad, melodía y armonía, sonido y silencio). O sea, a través de la sensibilización y de la realización de proyectos basados en la construcción/creación musical, los alumnos aprendieron con alguna facilidad los conceptos y contenidos programáticos, ya que los mismos fueron manipulados a partir de varios lenguajes y teniendo por base otro tipo de abordaje de enseñanza-aprendizaje, concretamente la enseñanza creativa y transversal a las expresiones.

Sintetizando, y dando énfasis al enorme abanico de posibilidades que la música erudita contemporánea ofrece, creemos que el trabajo aquí descrito sobre exploración/experimentación sonora, y consecuente creación musical, podrá desarrollar bastante las capacidades musicales del niño especialmente

en lo que concierne a la educación del oído y creatividad. En este sentido, y también de acuerdo con las conclusiones obtenidas en esta 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, acreditamos que los futuros educadores artísticos, profesores del 1.º Ciclo de la Educación Básica, educadores infantiles y animadores socioculturales pueden trabajar eficazmente la música erudita contemporánea con los niños, conduciéndolas para un trabajo creativo e integrado a nivel de las expresiones artísticas, a través de una visión holística en lo que respecta a la creación y construcción del arte.

### 7.1.2- Grupos de Discussão

Relativamente aos **grupos de discussão**<sup>105</sup>, que ocorreram em várias sessões reflexivas aquando e após a exposição de princípios fundamentais que alicerçam a música erudita contemporânea, destacamos uma visão global de uma certa resistência inicial perante uma tipologia musical verdadeiramente nova para os formandos. Contudo, através de um diálogo interactivo que permitiu a partilha de opiniões, crenças e experiências vividas, por parte dos estudantes e da docente das unidades curriculares, foi-se registando um certo entendimento e aceitação progressivos ao longo das várias sessões que culminaram em projectos muito bem concebidos de acordo com as premissas da contemporaneidade.

De todas as formas compositivas analisadas nos grupos de discussão, a construção musical através do jogo e da composição automatizada foi, a par com a construção musical por meio do gesto e do movimento corporal, a que necessitou de mais tempo para um certo entendimento por parte dos formandos, de modo que a clara aceitação e compreensão deste modo de construção sonora resultou, efectivamente, aquando das sessões práticas. De modo interessante, a sessão de reflexão que foi realizada após o trabalho prático, e em grupo, demonstrou um verdadeiro entusiasmo por parte de alguns dos elementos cuja atitude inicial foi de alguma relutância.

Globalmente, podemos assinalar, nas sessões de reflexão após as sessões práticas, receptividade e vontade de produzir algo novo de acordo com as premissas de abstracção e experimentação sonoras. Tais testemunhos, por parte dos formandos, conduzem-nos para a certeza de que os mesmos irão trabalhar no futuro com as suas crianças de forma criativa e inventiva, explorando e inovando musicalmente por meio do som. Ainda, outras opiniões remetem para o facto de as performances musicais elaboradas terem resultado num desafio que lhes permitiu abrir portas para projectos

---

<sup>105</sup> Não foi propósito do estudo - nos grupos de discussão - realizar uma análise exaustiva dos resultados, uma vez que os mesmos foram obtidos por meio do diálogo reflexivo. Não obstante, a informação adquirida nessas sessões reflexivas - crenças, opiniões e atitudes relativamente à música erudita contemporânea - foram dados relevantes para a consecução do trabalho prático realizado e para uma avaliação/reflexão final das performances musicais.

vindouros, adquirir novas noções sobre a música e dar largas à imaginação e criatividade.

Foi também registado, nestes grupos de discussão, a aquisição de conhecimento alusiva às tendências composicionais de obras de compositores contemporâneos. O conhecimento demonstrado nos diálogos reflexivos anuiu, indubitavelmente, competências para a aplicação de actividades de audição e de construção musical segundo a estética contemporânea.

Estamos inteiramente de acordo com a posição de Muñoz Rubio (2003), ao referir que há que realizar um esforço educativo e social para preencher o vazio entre as propostas criadoras do compositor e o "consumo" cultural do homem de hoje. Indubitavelmente que a inserção cultural é um factor preponderante para a aceitação de determinadas tipologias musicais, isto é, e segundo Muñoz Rubio, a resposta estética é inteiramente cultural. De acordo com esta ideia, o autor acrescenta que a formação de professores deveria passar também pela música erudita contemporânea:

"en la propia formación de los maestros, especialistas en Educación Musical, debería realizarse un esfuerzo para que conocieran el mundo musical contemporáneo. Difícilmente un maestro puede formar en algo en lo que él mismo no lo está y, lo que es peor, en muchos casos rechaza." (Muñoz Rubio, 2003:322).

O grande obstáculo com que nos deparámos nesta fase da investigação foi precisamente a dificuldade de aceitação da tipologia em análise por parte dos formandos. Enquanto que na 1.ª fase da *investigação-acção*, onde foram aplicadas actividades de reflexão musical sobre obras do século XX e XXI, foi demonstrada uma clara aceitação da música contemporânea por parte das crianças, na 2.ª fase do estudo essa aceitação e compreensão por parte do adulto tornou-se de algum modo crítica. Foram necessárias muitas sessões com a mesma turma para atingir um trabalho interessante e com significado para os alunos. É um trabalho sem dúvida moroso, onde é necessário quebrar barreiras e destruir preconceitos.

Contudo, essa relutância em relação à música erudita contemporânea não foi de todo generalizada. Efectivamente registaram-se casos concretos e

particulares de turmas e de alunos que, com maior facilidade, provavelmente devido a um vasto conhecimento cultural e um certo background musical (ao nível auditivo/perceptivo), realizaram de imediato as propostas de trabalho, de forma eficaz e criativa. Ao analisar os processos que ocorreram nos vários cursos<sup>106</sup>, diríamos que as turmas de Educação Básica, salvo algumas excepções, demonstraram maior dificuldade - numa fase inicial - em compreender e aceitar os novos modelos de expressão.

Da mesma forma que Valentina Daldegan (2008) demonstrou, num estudo referente à inclusão da música erudita contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças, que os alunos mais avançados têm maior dificuldade em começar a produzir sons não convencionais - *sons estendidos* - do que os alunos que estão a iniciar o estudo de flauta, assim o nosso estudo (2.ª fase da *investigação-acção*) concluiu que os alunos que tinham alguma formação ao nível musical e ao mesmo tempo familiarizados com a interpretação e a criação musical tonal sentiram mais dificuldades em adaptar-se a uma nova linguagem.

Foi sentida, por exemplo, alguma objecção por parte de uma das turmas do Curso de Educação Artística, cujos elementos, na sua maioria, já possuíam conhecimentos ao nível da formação musical e, por conseguinte, uma postura diferenciada dos elementos das restantes turmas do mesmo curso e dos outros cursos em análise - Educação Básica e Animação Sociocultural. Tal objecção cremos que se deva ao facto de os alunos terem sido excessivamente autónomos nos trabalhos realizados e à habituação dentro de um único sistema, isto é, o sistema tonal. Não foi manifestada necessidade ou sequer uma vontade de produzirem produtos musicais fora da convenção. Poder-se-ia afirmar que os formandos não quiseram sair da sua zona de conforto, agarrando-se unicamente àquilo que lhes era familiar. Note-se que estamos a falar de uma turma onde constam vários elementos com uma formação sólida ao nível musical, ou seja, há diferenças notórias em termos de background musical entre esta turma e as restantes turmas

---

<sup>106</sup> Recorda-se que a 2.ª fase da investigação ocorreu ao longo de quatro anos, de modo que foram analisados produtos em várias turmas dos cursos de Educação Básica, Animação Sociocultural e Educação Artística.

que foram alvo de estudo. Por conseguinte, confrontamo-nos com a ideia de que quanto mais maciça for a formação dentro de um único sistema (sistema tonal) mais difícil será a aceitação e compreensão de novos modelos estéticos. O mesmo sucede no processo de ensino-aprendizagem, na educação musical, em que as crianças de menor idade aceitam e compreendem muito melhor os princípios inerentes à estética contemporânea do que as crianças, com maior idade, que já estão de algum modo familiarizadas com a música convencional.

Por essa razão torna-se urgente, logo no ensino pré-escolar e no ensino básico, a inclusão de outras sonoridades e de outros padrões de construção musical para além daqueles que comumente são praticados nas escolas e que fazem parte da convenção. Também Daldegan (2008) refere que o incentivo e o trabalho de técnicas de produção de sons não convencionais em instrumentos convencionais, desde a iniciação, podem ser uma mais valia para o desenvolvimento da criança. Ao encontro destas ideias Muñoz Rubio (2003) refere que:

"la comprensión y sensibilización de las estéticas contemporáneas no debe dejarse como idea de madurez del mundo adulto. Al contrario, cuanto más se retrase, más difícil resultará su comprensión... Desde el punto de vista de las nuevas metodologías para el aprendizaje musical aparecidas en el siglo pasado, y los nuevos planteamientos que van surgiendo, parece oportuno afirmar que no sólo hay que renovar los procesos de enseñanza sino también los contenidos de ésta." (Muñoz Rubio, 2003:325).

Sobre esta matéria, poder-se-ia ainda afirmar que o professor generalista, mais do que o professor especialista, poderá conduzir com agrado actividades musicais relacionadas com a exploração e experimentação do som, procurando novas sonoridades e despreocupando-se com o trabalho técnico e virtuoso a que muitos professores especialistas ainda dão primazia. Uma das razões prende-se principalmente com a predisposição e uma certa abertura para a realização de um trabalho que não exija grandes conhecimentos teóricos e técnicos mas que exija imaginação, sensibilidade e capacidade de compreensão de novos modelos estéticos. Paynter também refere que por vezes surgem argumentos de críticos e pedagogos no sentido de a música ser uma arte especial com técnicas complicadas que devem ser

adquiridas antes de qualquer trabalho criativo, contudo, e segundo o autor, esses argumentos serão verdadeiros se nos confinarmos apenas à música anterior a 1900 (Mills e Paynter, 2008).

Concordamos inteiramente com Paynter (Mills e Paynter, 2008) quando menciona que há uma série de propostas que podem ser implementadas por professores que não tiveram uma formação musical específica e que suprimem o trabalho técnico e duro que os especialistas são capazes de fazer. Muñoz Cortés (1996; 2001) acrescenta que a execução e a criação de música contemporânea se torna mais simples para um tipo de público-alvo que não tenha formação musical básica, do que aquele que domina as formas musicais clássicas.

A 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* permitiu-nos, por isso, confirmar a posição de Paynter relativamente a propostas que possam fugir ao tecnicismo e à especificidade musical e que possam estar relacionadas com a música do século XX. Foi possível demonstrar que as mesmas podem ser implementadas por futuros professores do ensino básico, animadores socioculturais e educadores artísticos - cuja formação é generalizada e não específica - e que se relacionam facilmente com a música moderna e contemporânea, uma vez que se trata de uma tipologia musical que abriu um enorme leque de possibilidades no que concerne à exploração e criação sonora. Isto não significa que o trabalho criativo seja elaborado unicamente pelos indivíduos que não têm uma formação sólida ao nível musical, mas esta afirmação reconhece que a música, tal como as outras expressões artísticas, pode ser manuseada com materiais simples passíveis de exploração e transformados em ideias musicais sem um forte conhecimento sobre regras e técnicas composicionais. Neste sentido, Paynter refere: "you don't need first to acquire advanced techniques: you can - indeed you must - just begin" (Mills e Paynter, 2008:27). Em relação à implementação dos novos modelos estéticos na educação musical, o compositor e pedagogo acrescenta que ainda há muito por explorar: "the opportunities seem to be infinite. There's so much to be done, not only by the specialist teachers but by teachers of general subjects" (Mills e Paynter, 2008:26).

### 7.1.2- Grupos de Discusión

Relativamente a los **grupos de discusión**<sup>107</sup>, que tuvieron lugar en varias sesiones reflexivas durante y tras la exposición de principios fundamentales en los que se fundamenta la música erudita contemporánea, destacamos una visión global de una cierta resistencia inicial ante una tipología musical verdaderamente nueva para los alumnos. Aún así, a través de un diálogo interactivo que permitió el intercambio de opiniones, creencias y experiencias vividas, por parte de los estudiantes y de la docente de las unidades curriculares, se fue registrando un cierto entendimiento y aceptación progresivos a lo largo de las varias sesiones que culminaron en proyectos muy bien concebidos de acuerdo con las premisas de la contemporaneidad.

De todas las formas compositivas analizadas en los grupos de discusión, la construcción musical a través del juego y de la composición automatizada fue, junto con la construcción musical por medio del gesto y del movimiento corporal, la que necesitó de más tiempo para un cierto entendimiento por parte de los alumnos, de modo que la clara aceptación y comprensión de este modo de construcción sonora resultó, efectivamente, durante las sesiones prácticas. De modo interesante, la sesión de reflexión que fue realizada tras el trabajo práctico, y en grupo, demostró un verdadero entusiasmo por parte de algunos de los elementos cuya actitud inicial fue de alguna oposición.

Globalmente, podemos señalar, en las sesiones de reflexión tras las sesiones prácticas, receptividad y ganas de producir algo nuevo de acuerdo con las premisas de abstracción y experimentación sonoras. Tales testimonios, por parte de los alumnos, nos conducen a la certeza de que los mismos van a trabajar en el futuro con sus niños de forma creativa e inventiva, explorando e innovando musicalmente por medio del sonido. Además, otras opiniones remiten para el hecho de que las performances

---

<sup>107</sup> No fue propósito del estudio – en los grupos de discusión - realizar un análisis exhaustivo de los resultados, ya que los mismos fueron obtenidos por medio del diálogo reflexivo. No obstante, la información adquirida en esas sesiones reflexivas - creencias, opiniones y actitudes en relación a la música erudita contemporánea - fueron datos relevantes para la consecución del trabajo práctico realizado y para una evaluación/reflexión final de las performances musicales.



musicales elaboradas hayan resultado en un desafío que les permitió abrir puertas para proyectos venideros, adquirir nuevas nociones sobre la música y dar alas a la imaginación y creatividad.

Fue también registrado, en estos grupos de discusión, la adquisición de conocimiento alusiva a las tendencias composicionales de obras de compositores contemporáneos. El conocimiento demostrado en los diálogos reflexivos permitió, indudablemente, competencias para la aplicación de actividades de audición y de construcción musical según la estética contemporánea.

Estamos enteramente de acuerdo con la posición de Muñoz Rubio (2003), al referir que hay que realizar un esfuerzo educativo e social para cubrir el vacío entre las propuestas creadoras del compositor y el "consumo" cultural del hombre de hoy. Indudablemente que la inserción cultural es un factor preponderante para la aceptación de determinadas tipologías musicales, esto es, y según Muñoz Rubio, la respuesta estética es enteramente cultural. De acuerdo con esta idea, el autor añade que la formación de profesores debería pasar también por la música erudita contemporánea:

"en la propia formación de los maestros, especialistas en Educación Musical, debería realizarse un esfuerzo para que conocieran el mundo musical contemporáneo. Difícilmente un maestro puede formar en algo en lo que él mismo no lo está y, lo que es peor, en muchos casos rechaza." (Muñoz Rubio, 2003:322).

El gran obstáculo con que nos deparamos en esta fase de la investigación fue precisamente la dificultad de aceptación de la tipología en análisis por parte de los alumnos. En cuanto que en la 1.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, donde fueron aplicadas actividades de reflexión musical sobre obras del siglo XX y XXI, fue demostrada una clara aceptación de la música contemporánea por parte de los niños, en la 2.<sup>a</sup> fase del estudio esa aceptación y comprensión por parte del adulto se volvió de algún modo crítica. Fueron necesarias muchas sesiones con la misma clase para lograr un trabajo interesante y con significado para los alumnos. Es un trabajo sin duda lento, donde es necesario quebrar barreras y destruir prejuicios.

A pesar de todo, esa resistencia en relación a la música erudita contemporánea no fue de todo generalizada. Efectivamente se registraron casos concretos y particulares de clases y de alumnos que, con mayor facilidad, probablemente debido a un vasto conocimiento cultural y un cierto fondo musical (a nivel auditivo/perceptivo), realizaron de inmediato las propuestas de trabajo, de forma eficaz y creativa. Al analizar los procesos que tuvieron lugar en las varias carreras<sup>108</sup>, diríamos que las clases de Educación Básica, salvo algunas excepciones, demostraron mayor dificultad – en una fase inicial - en comprender y aceptar los nuevos modelos de expresión.

De la misma forma que Valentina Daldegan (2008) demostró, en un estudio referente a la inclusión de la música erudita contemporánea en la enseñanza de flauta travesera para niños, que los alumnos más avanzados tienen mayor dificultad en comenzar a producir sonidos no convencionales - *sonidos extendidos* - que los alumnos que están iniciando el estudio de flauta, así nuestro estudio (2.ª fase de la *investigación-acción*) concluyó que los alumnos que tenían alguna formación a nivel musical y al mismo tiempo familiarizados con la interpretación y la creación musical tonal sintieron más dificultades en adaptarse a un nuevo lenguaje.

Fue sentida, por ejemplo, alguna objeción por parte de una de las clases de la Carrera de Educación Artística, cuyos elementos, en su mayoría, y poseían conocimientos musicales y, por consiguiente, una postura diferenciada de los elementos de las restantes clases de la misma carrera y de las otras carreras en análisis - Educación Básica y Animación Sociocultural. Tal objeción creemos que se deba al hecho de que los alumnos hayan sido excesivamente autónomos en los trabajos realizados y al hábito dentro de un único sistema, esto es, el sistema tonal. No se manifestó la necesidad ni la voluntad de producir productos musicales fuera de la convención. Se podría afirmar que los alumnos no quisieron salir de su zona de confort, agarrándose únicamente a aquello que les era familiar.

---

<sup>108</sup> Se recuerda que la 2.ª fase de la investigación ocurrió a lo largo de cuatro años, de modo que fueron analizados productos en varias clases de las carreras de Educación Básica, Animación Sociocultural y Educación Artística.

Nótese que estamos hablando de una clase donde hay varios elementos con una formación sólida a nivel musical, o sea, hay diferencias notorias en términos de fondo musical entre esta clase y las restantes clases que fueron objeto de estudio. Por consiguiente, nos encontramos con la idea de que cuanto más maciza sea la formación dentro de un único sistema (sistema tonal) más difícil será la aceptación y comprensión de nuevos modelos estéticos. Lo mismo sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la educación musical, en que los niños de menor edad aceptan y comprenden mucho mejor los principios inherentes a la estética contemporánea que los niños, con mayor edad, que ya están de algún modo familiarizadas con la música convencional.

Por esa razón se hace urgente, ya en la enseñanza preescolar y en la enseñanza básica, la inclusión de otras sonoridades y de otros patrones de construcción musical además de aquellos que comúnmente son practicados en las escuelas y que forman parte de la convención. También Daldegan (2008) refiere que el incentivo y el trabajo de técnicas de producción de sonidos no convencionales en instrumentos convencionales, desde la iniciación, pueden ser un valor añadido para el desarrollo del niño. Al encuentro de estas ideas Muñoz Rubio (2003) refiere que:

"la comprensión y sensibilización de las estéticas contemporáneas no debe dejarse como idea de madurez del mundo adulto. Al contrario, cuanto más se retrase, más difícil resultará su comprensión... Desde el punto de vista de las nuevas metodologías para el aprendizaje musical aparecidas en el siglo pasado, y los nuevos planteamientos que van surgiendo, parece oportuno afirmar que no sólo hay que renovar los procesos de enseñanza sino también los contenidos de ésta." (Muñoz Rubio, 2003:325).

Sobre esta materia, se podría aún afirmar que el profesor generalista, más que el profesor especialista, podrá conducir con agrado actividades musicales relacionadas con la exploración y experimentación del sonido, buscando nuevas sonoridades y despreocupándose con el trabajo técnico y virtuoso al que muchos profesores especialistas aún dan prioridad. Una de las razones se relaciona principalmente con la predisposición y una cierta apertura para la realización de un trabajo que no exija grandes conocimientos teóricos y técnicos pero que exija imaginación, sensibilidad y capacidad de

comprensión de nuevos modelos estéticos. Paynter también refiere que a veces surgen argumentos de críticos y pedagogos en el sentido de que la música sea un arte especial con técnicas complicadas que deben ser adquiridas antes de cualquier trabajo creativo, a pesar de ello, y según el autor, esos argumentos serán verdaderos si nos ceñimos apenas a la música anterior a 1900 (Mills e Paynter, 2008).

Estamos enteramente de acuerdo con Paynter (Mills e Paynter, 2008) cuando menciona que hay una serie de propuestas que pueden ser implementadas por profesores que no tuvieron una formación musical específica y que suprimen el trabajo técnico y duro que los especialistas son capaces de hacer. Muñoz Cortés (1996; 2001) añade que la ejecución y la creación de música contemporánea se hace más simple para un tipo de público destinatario que no tenga formación musical básica, que aquel que domina las formas musicales clásicas.

La 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción* nos permitió, por eso, confirmar la posición de Paynter en relación a propuestas que puedan huir al tecnicismo y a la especificidad musical y que puedan estar relacionadas con la música del siglo XX. Fue posible demostrar que las mismas pueden ser implementadas por futuros profesores de educación básica, animadores socioculturales y educadores artísticos - cuya formación es generalizada y no específica - y que se relacionan fácilmente con la música moderna y contemporánea, ya que se trata de una tipología musical que abrió un enorme abanico de posibilidades en lo que concierne a la exploración y creación sonora. Esto no significa que el trabajo creativo sea elaborado únicamente por los individuos que no tienen una formación sólida a nivel musical, pero esta afirmación reconoce que la música, tal como las otras expresiones artísticas, puede ser manipulada con materiales simples susceptible de exploración y transformados en ideas musicales sin un fuerte conocimiento sobre reglas y técnicas composicionales. En este sentido, Paynter refiere: "you don't need first to acquire advanced techniques: you can - indeed you must - just begin" (Mills y Paynter, 2008:27). En relación a la implementación de los nuevos modelos estéticos en la educación musical, el compositor y pedagogo añade

que aún hay mucho por explorar: "the opportunities seem to be infinite. There's so much to be done, not only by the specialist teachers but by teachers of general subjects" (Mills e Paynter, 2008:26).



## Capítulo 8

### 3.ª FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

#### NOTA INTRODUTÓRIA

"Jean Piaget suggests that education should enable us to do new things - not simply to repeat what other generations have done. It should develop the explorer - the discoverer - in each one of us. The arts jointly cater for that need. The problem is how to introduce such interprise into the curriculum." (Paynter, 1977:4)

Partindo dos resultados obtidos na 2.ª fase da *investigação-acção* acerca do entendimento e da aceitação da música erudita contemporânea por parte dos futuros professores generalistas, educadores de infância, educadores artísticos e animadores socioculturais - cujos perfis formativos se enquadram num ensino mais globalizante e transversal às expressões artísticas - e da criatividade traduzida nas performances musicais apresentadas, acreditamos que os formandos consigam repercutir esse conhecimento para o contexto educativo (formação didáctico-pedagógica da criança), conduzindo a criança para um trabalho integrado/transversal e baseado nas premissas da contemporaneidade - premissas de abstracção sonora, procura do novo e construção musical por meio da exploração/experimentação do som.

Segundo Delalande (1989) é a partir dos dois anos de idade que a criança produz e escuta o som já com um determinado nível de intencionalidade, ou seja, a produção e a escuta já não são casuais mas, segundo o autor, a criança começa a improvisar. A partir dos seis anos, essa produção/criação sonora surge já de forma organizada e com alguma coerência, ou seja, a criança começa a compor. Embora não faça nenhuma referência a uma composição do tipo tonal, a criança age livremente com objectos sonoros, seleccionando-os e organizando-os numa sequência compositiva coerente. O

autor acrescenta que as composições da criança, nesta fase, estão mais próximas da música contemporânea do que a música que a criança habitualmente ouve no seu quotidiano, isto é, a música tonal.

Desta forma, podemos concluir que a produção criativa da criança segundo premissas da música contemporânea, nomeadamente no que concerne à exploração e experimentação sonora e à ausência de tonalidade, são extremamente naturais para a criança. Sem esforço, a criança produz e constrói musicalmente ritmos sem métrica, melodias atonais, inventa sonoridades através de qualquer tipo de objectos e reinventa formas de executar instrumentos convencionais, com uma grande simplicidade. Tudo isto tem, efectivamente, uma grande proximidade com a música produzida actualmente, em particular com a música de compositores eruditos contemporâneos.

Bernadete Zagonel (1998a) durante o tempo que leccionou as disciplinas de *Apreciação Musical*, na licenciatura em Música na Escola de Belas Artes do Paraná, foi observando que a apreensão de conceitos era mais eficaz quando os alunos experienciavam actividades de criação. Por conseguinte, a pedagoga decidiu fazer um estudo comparativo entre dois pequenos grupos de alunos em que seriam expostos aos dois grupos vários exemplos musicais e de várias épocas. A um dos grupos (Grupo A), seria dado a conhecer as obras através de actividades de audição - baseadas na análise e reflexão - e ao segundo grupo (Grupo B), para além de lhes ser dado a conhecer as obras através de actividades de audição foram também implementadas actividades de criação. O estudo permitiu-lhe reforçar a ideia de que experimentar musicalmente de forma livre e criativa estabelece laços mais próximos com os códigos com os quais o aluno está agindo e interagindo, apropriando-se, por conseguinte e com alguma facilidade, da linguagem musical (Zagonel, 1998a).

Segundo Paynter (2002), compor musicalmente é um acto extremamente natural que requer apenas estímulo, oportunidade e coragem para o fazer. O processo criativo passa por utilizar e desenvolver capacidades de avaliação



crítica, a fim de o indivíduo tomar decisões com confiança e adquirir coragem para defender as suas escolhas.

Paynter também menciona a importância das actividades de criação/improvisação nas escolas, ao referir que todos os aspectos musicais recaem na inteligência criativa sobre a qual os professores necessitam de prática e treino, de modo a cultivar neles próprios e nos seus alunos a mestria do pensamento musical e do saber-fazer (Paynter, 1997; Paynter, 2000b). À medida que o professor entusiasticamente encoraja os seus alunos a serem musicalmente criativos, depara-se com o problema sobre o acompanhamento dos trabalhos de composição. Isto é, o professor defronta-se com a questão sobre como dirigir os seus alunos a compor melhor. Paynter tentou resolver esta questão através das suas experiências como pedagogo, chegando à conclusão que a forma mais segura de conseguir melhores resultados nos trabalhos compositivos dos alunos é encorajando os mesmos a pensar essencialmente sobre o processo musical, não como regras abstractas, mas de uma forma directa e sempre em relação à sua criação, de modo que as suas decisões no acto criativo sejam vitalmente importantes (Paynter, 2000b). O autor sugere que o professor coloque questões aos seus alunos exactamente como um compositor se colocaria a si próprio no acto compositivo, por exemplo: para onde é que determinados pensamentos musicais nos conduzem? Quais as suas possibilidades? Porque é que foi seleccionado este padrão e não outro? Como é que eu sei que uma peça está completa?

Zagonel (1998b) acrescenta à ideia de Paynter que experimentar sonoridades a partir de objectos sonoros não é suficiente se essa experimentação não tomar a forma de composição onde os vários elementos musicais adquirem vida. Ou seja, os alunos devem conhecer não só os materiais sonoros como devem saber organizá-los e estruturá-los segundo parâmetros estéticos. Para isso há que ajudar os alunos a pensar e a reflectir sobre o som.

"The ideas behind the music pose questions which must be answered in terms of aesthetically satisfactory *sound*-structures." (Mills e Paynter,

2008:48). Segundo Paynter, a educação musical não se deve basear apenas na transmissão de conhecimentos ou na destreza técnica, mas deve acima de tudo estimular o aluno a pensar e a reflectir sobre a construção sonora. Paynter acrescenta, relativamente às crianças, que "it should help them to set up and answer problems of their own devising in the organizing of experience - which is what all artistic enterprise is about." (Mills e Paynter, 2008:48).

Indo ao encontro desta ideia da prática musical reflexiva, e ao mesmo tempo da criação/construção sonora, no processo de ensino-aprendizagem, não temos dúvidas de que a música erudita contemporânea é a tipologia musical que adopta um enorme leque de possibilidades expressivas para esse fim.

Segundo Muñoz Cortés (1996; 2001), os ouvintes, em especial o público infantil, sentem-se cativados pela audição de obras de música erudita contemporânea. Esta afirmação baseia-se no facto de a mesma produzir o efeito surpresa devido aos seus efeitos sonoros incomuns e de recorrer a infindos, novos e surpreendentes recursos - não apenas musicais mas também teatrais, plásticos, multimédia, entre outros. Ainda, a grande vivacidade da sua linguagem e a implicação inevitável do ouvinte, com a música que escuta, torna a música contemporânea extremamente apelativa, não só para quem a ouve mas também, e em particular, para quem a executa/constrói. A autora acrescenta que a música contemporânea, muito mais do que qualquer outra tipologia musical, permite realizar música de forma lúdica e divertida através do jogo, do gesto e de sonoridades do quotidiano, nomeadamente risos, sussurros, gritos, tosse, enfim, uma série de sons que interligam naturalmente a música e a vida humana (Muñoz Cortés (1996; 2001).

Por meio de uma visão holística no que concerne à criação e construção da arte, e atendendo à importância da reflexão e da construção sonora na expressão/educação musical, pretende-se nesta fase de estudo - 3.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* - desenvolver estratégias que facilitem a inclusão da música erudita contemporânea na educação musical da criança, com confiança e de modo exequível, por parte de alguns dos formandos que foram participantes na fase precedente. Deste modo, objectivando-se a

conclusão do estudo, proceder-se-á à implementação de actividades de reflexão, criação e construção musical - dirigidas a crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico - de acordo com os conhecimentos e vivências adquiridas na 2.ª fase da investigação e tendo por base os métodos educacionais de Schafer (1998) e Paynter (1972).

Intentando-se desenvolver o ouvido da criança e acima de tudo a criatividade musical, as propostas de trabalho a desenvolver nesta fase de estudo - supervisionadas e apoiadas pela investigadora - assentam em projectos cujos objectivos primordiais se fundamentam na experimentação/exploração sonora, no pensar sobre o som e na criação musical por meio de sequências sonoras.

Por conseguinte, neste capítulo são descritos quatro projectos desenvolvidos com crianças de várias escolas do 1.ª Ciclo do Ensino Básico e Jardins-de-Infância (ver *Capítulo 5 - Metodologia*), implementados por formandos de Educação Básica, Educação Artística e por uma aluna do 2.º Ciclo de Estudos - Mestrado em Educação Pré-Escolar.

## NOTA INTRODUCTORIA

"Jean Piaget suggests that education should enable us to do new things - not simply to repeat what other generations have done. It should develop the explorer - the discoverer - in each one of us. The arts jointly cater for that need. The problem is how to introduce such interprise into the curriculum." (Paynter, 1977:4)

Partiendo de los resultados obtenidos en la 2.ª fase de la *investigación-acción* acerca del entendimiento y de la aceptación de la música erudita contemporánea por parte de los futuros profesores generalistas, educadores infantiles, educadores artísticos y animadores socioculturales - cuyos perfiles formativos se encuadran en una enseñanza más globalizante y transversal a las expresiones artísticas - y de la creatividad traducida en las performances musicales presentadas, creemos que los alumnos conseguirán repercutir ese conocimiento para el contexto educativo (formación didáctico-pedagógica del niño), conduciendo al niño hacia un trabajo integrado/transversal y basado en

las premisas de la contemporaneidad - premisas de abstracción sonora, búsqueda de lo nuevo y construcción musical por medio de la exploración/experimentación del sonido.

Según Delalande (1989) es a partir de los dos años de edad cuando el niño produce y escucha el sonido ya con un determinado nivel de intencionalidad, o sea, la producción y la escucha ya no son casuales sino que, según el autor, el niño comienza a improvisar. A partir de los seis años, esa producción/creación sonora surge ya de forma organizada y con alguna coherencia, o sea, el niño comienza a componer. Aunque no haga ninguna referencia a una composición de tipo tonal, el niño actúa libremente con objetos sonoros, seleccionándolos y organizándolos en una secuencia compositiva coherente. El autor añade que las composiciones del niño, en esta fase, están más próximas de la música contemporánea que la música que el niño habitualmente oye en su día a día, esto es, la música tonal.

De esta forma, podemos concluir que la producción creativa del niño según premisas de la música contemporánea, especialmente en lo que concierne a la exploración y experimentación sonora y a la ausencia de tonalidad, son extremadamente naturales para el niño. Sin esfuerzo, el niño produce y construye musicalmente ritmos sin métrica, melodías atonales, inventa sonoridades a través de cualquier tipo de objetos y reinventa formas de ejecutar instrumentos convencionales, con una gran simplicidad. Todo esto tiene, efectivamente, una gran proximidad con la música producida actualmente, en particular con la música de compositores eruditos contemporáneos.

Bernadete Zagonel (1998a) durante el tiempo que impartió las asignaturas de *Apreciación Musical*, en la licenciatura en Música en la Escuela de Bellas Artes de Paraná, fue observando que la aprehensión de conceptos era más eficaz cuando los alumnos realizaban actividades de creación. Por consiguiente, la pedagoga decidió hacer un estudio comparativo entre dos pequeños grupos de alumnos en que serían expuestos a los dos grupos varios ejemplos musicales y de varias épocas. A uno de los grupos (Grupo A), le sería dado a conocer las obras a través de actividades de audición -

basadas en el análisis y reflexión - e al segundo grupo (Grupo B), además de darles a conocer las obras a través de actividades de audición fueron también implementadas actividades de creación. El estudio le permitió reforzar la idea de que experimentar musicalmente de forma libre y creativa establece lazos más próximos con los códigos con los cuales el alumno está actuando y interactuando, apropiándose, por consiguiente y con alguna facilidad, del lenguaje musical (Zagonel, 1998a).

Según Paynter (2002), componer musicalmente es un acto extremadamente natural que requiere apenas estímulo, oportunidad y coraje para hacerlo. El proceso creativo pasa por utilizar y desarrollar capacidades de evaluación crítica, a fin de que el individuo tome decisiones con confianza y adquirir coraje para defender sus elecciones.

Paynter también menciona la importancia de las actividades de creación/improvisación en las escuelas, al referir que todos los aspectos musicales recaen en la inteligencia creativa sobre la cual los profesores necesitan de práctica y entrenamiento, para poder cultivar en ellos mismos y en sus alumnos la maestría del pensamiento musical y del saber-hacer (Paynter, 1997; Paynter, 2000b). A medida que el profesor vehementemente incentiva a sus alumnos a ser musicalmente creativos, se depara con el problema sobre el acompañamiento de los trabajos de composición. Esto es, el profesor se enfrenta a la cuestión sobre cómo dirigir a sus alumnos a componer mejor. Paynter intentó resolver esta cuestión a través de sus experiencias como pedagogo, llegando a la conclusión de que la forma más segura de conseguir mejores resultados en los trabajos compositivos de los alumnos es incentivando a los mismos a pensar esencialmente sobre el proceso musical, no como reglas abstractas, sino de una forma directa y siempre en relación a su creación, de modo que sus decisiones en el acto creativo sean vitalmente importantes (Paynter, 2000b). El autor sugiere que el profesor coloque cuestiones a sus alumnos exactamente como un compositor se colocaría a si mismo en el acto compositivo, por ejemplo: ¿a dónde nos conducen determinados pensamientos musicales? ¿Cuáles sus

posibilidades? ¿Por qué fue seleccionado este patrón y no otro? ¿Cómo sé que una pieza está completa?

Zagonel (1998b) añade a la idea de Paynter que experimentar sonoridades a partir de objetos sonoros no es suficiente si esa experimentación no toma la forma de composición donde los varios elementos musicales adquieren vida. O sea, los alumnos deben conocer no sólo los materiales sonoros sino también organizarlos y estructurarlos según parámetros estéticos. Para eso hay que ayudar a los alumnos a pensar y a reflexionar sobre el sonido.

"The ideas behind the music pose questions which must be answered in terms of aesthetically satisfactory *sound*-structures." (Mills e Paynter, 2008:48). Según Paynter, la educación musical no se debe basar apenas en la trasmisión de conocimientos o en la destreza técnica, pero debe sobre todo estimular al alumno a pensar y a reflexionar sobre la construcción sonora. Paynter añade, relativamente a los niños, que "it should help them to set up and answer problems of their own devising in the organizing of experience - which is what all artistic enterprise is about." (Mills e Paynter, 2008:48).

Yendo al encuentro de esta idea de la práctica musical reflexiva, y al mismo tiempo de la creación/construcción sonora, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no tenemos dudas de que la música erudita contemporánea es la tipología musical que adopta un enorme abanico de posibilidades expresivas para ese fin.

Según Muñoz Cortés (1996; 2001), los oyentes, en especial el público infantil, se sienten cautivados por la audición de obras de música erudita contemporánea. Esta afirmación se basa en el hecho de que la misma produzca el efecto sorpresa debido a sus efectos sonoros poco comunes y de recurrir a infinitos, nuevos y sorprendentes recursos - no sólo musicales sino también teatrales, plásticos, multimedia, entre otros. Además, la gran vivacidad de su lenguaje es la implicación inevitable del oyente, con la música que escucha, vuelve a la música contemporánea extremadamente apelativa, no sólo para quien la oye sino también, y en particular, para quien

la ejecuta/construye. La autora añade que la música contemporánea, mucho más que cualquier otra tipología musical, permite realizar música de forma lúdica y divertida a través del juego, del gesto y de sonoridades de lo cotidiano, especialmente risas, susurros, gritos, tos, en fin, una serie de sonidos que intercomunican naturalmente la música y la vida humana (Muñoz Cortés (1996; 2001).

Por medio de una visión holística en lo que concierne a la creación y construcción del arte, y atendiendo a la importancia de la reflexión y de la construcción sonora en la expresión/educación musical, se pretende en esta fase de estudio - 3.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción* - desarrollar estrategias que faciliten la inclusión de la música erudita contemporánea en la educación musical del niño, con confianza y de modo exequible, por parte de algunos de los alumnos que fueron participantes en la fase precedente. De este modo, objetivándose la conclusión del estudio, se procederá a la implementación de actividades de reflexión, creación y construcción musical - dirigidas a niños de la Educación Preescolar y del 1.<sup>o</sup> Ciclo de la Educación Básica - de acuerdo con los conocimientos y vivencias adquiridas en la 2.<sup>a</sup> fase de la investigación y teniendo por base los métodos educacionales de Schafer (1998) y Paynter (1972).

Intentándose desarrollar el oído del niño y sobre todo la creatividad musical, las propuestas de trabajo a desarrollar en esta fase de estudio - supervisadas y apoyadas por la investigadora - se asientan en proyectos cuyos objetivos primordiales se fundamentan en la experimentación/exploración sonora, en pensar sobre el sonido y en la creación musical por medio de secuencias sonoras.

Por consiguiente, en este capítulo son descritos cuatro proyectos desarrollados con niños de varias escuelas de 1.<sup>a</sup> Ciclo de Educación Básica y Jardines-de-Infancia (ver *Capítulo 5 - Metodología*), implementados por alumnos de Educación Básica, Educación Artística y por una alumna del 2.<sup>o</sup> Ciclo de Estudios – Maestría en Educación Preescolar.

## 8.1- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 8.1.1- A CONSTRUÇÃO SONORA E A IMAGEM VISUAL

Podemos encontrar uma relação muito estreita entre a imagem visual e o som em determinadas manifestações artísticas, nomeadamente no cinema, uma vez que o sonoro e o visual confluem para o objecto artístico *per se*. Isto é, trata-se de duas linguagens diferenciadas - a linguagem musical/sonora e a linguagem imagética - que se entrecruzam numa relação simbiótica. Para Helena Santana e Rosário Santana (2004), o clima dramático proposto numa obra cinematográfica não só é enfatizado pela componente musical, como a própria composição musical está concebida segundo os mesmos princípios, técnicas e ideais criativos. Deparamo-nos, portanto, com um universo expressivo por excelência, considerado por alguns como uma produção/criação congregadora das artes (Basílio, 2007). Philip Glass, um dos compositores minimalistas e compositor de música de filme<sup>109</sup>, refere compor para "imagens em movimento", na medida em que o teatro, a dança, a ópera e o filme são formas de arte que combinam vários elementos de texto, imagem, movimento e som - elementos esses constituintes das artes performativas (Santana e Santana, 2004).

Não temos dúvida que o som tem uma forte ligação com a imagem, independentemente da intenção criativa. Referimo-nos por exemplo às imagens sonoras visualizadas pelo compositor no acto criativo, às imagens que resultam da recepção da obra por parte do ouvinte, ou mesmo ao produto sonoro registado em partitura.

---

<sup>109</sup>Das várias obras musicais para filme, compostas por Glass, destacam-se: *Koyaanisqatsi* (1982; Godfrey Reggio), *Mishima: A life in four chapters* (1987; Paul Schrader) *Powaqqatsi* (1987; Godfrey Reggio), *The Thin Blue Line* (1988; Errol Morris), *Anima Mundi* (1992; Godfrey Reggio), *Evidence* (1995; Godfrey Reggio), *The Secret Agent* (1996; Christopher Hampton), *Kundun* (1997; Martin Scorsesse); *Drácula* (1999; Tod Browning); *Kaqoyqatsi* (2002; Godfrey Reggio), In (Santana e Santana, 2004).



No que concerne à música erudita contemporânea, cremos que a imagem concreta e imaginária são, maioritariamente, um suporte fundamental para a criação sonora, uma vez que se trata de uma tipologia musical inserida na esfera da abstracção. Quer dizer que, tendo como ponto de partida algo concreto como uma imagem ou uma história, todo o trabalho criativo será simplificado. De modo a apurar esta nossa afirmação, procedeu-se à criação musical tendo como base a imagem cinematográfica. Dando seguimento à tarefa proposta já na 2.<sup>a</sup> fase deste estudo, implementada pelos alunos da turma de Educação Artística na unidade curricular *Oficina de Projecto Musical* (ano lectivo 2011-12, 1.<sup>o</sup> Semestre), pretendeu-se que a criação musical estivesse agora a cargo de crianças do 1.<sup>a</sup> Ciclo do Ensino Básico, com o filme *Felix - Follows the Swallows*, escrito em 1925 por Patrick Sullivan. À semelhança do filme musicado pelos estudantes de Educação Artística (ver subcapítulo 7.1.5.1 *Felix - April Maze*), *Felix - Follows the Swallows* é também um filme mudo com imagens a preto e branco.

Para a implementação deste projecto foram convidadas 128 crianças do 3.<sup>o</sup> e 4.<sup>o</sup> Anos do 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico: 40 alunos da Escola EB1/JI da Corredoura - 1 turma de 4.<sup>o</sup> ano (19 alunos) e 1 turma de 3.<sup>o</sup> Ano (21 alunos); e 88 alunos da Escola EB1/JI de Atalaião - 2 turmas de 4.<sup>o</sup> Ano (20+22 alunos) e 2 turmas de 3.<sup>o</sup> Ano (23+23 alunos).

Sintetizando, assistiram e participaram na projecção cinematográfica 3 turmas do 3.<sup>o</sup> Ano do 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico (67 crianças) e 3 turmas do 4.<sup>o</sup> Ano do 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico (65 crianças).

O filme *Felix - Follows the Swallows* retrata a história do gato *Felix* que farto do frio da sua terra natal decide seguir as andorinhas para um local quente - para o continente africano. Ao sobrevoar a selva africana, *Felix* cai num caldeirão de sopa atingido por uma seta de um indígena pronto a devorá-lo. A acção do filme ronda as peripécias do pobre gato que retorna com agrado para a neve e para o frio.

Após apresentação prévia da história do filme, de algumas indicações de dinâmica, entradas e saídas do som e de momentos de intervenção das

crianças, procedeu-se à criação/improvisação sonora com o auxílio dos estudantes de Educação Artística.

Objectivando-se construir musicalmente segundo premissas da contemporaneidade, foi proposto às crianças que utilizassem a voz, de variadíssimas formas - utilizando sons onomatopaicos, fricativas, sussurros, assobios, para além de folhas de jornal. Não obstante alguma improvisação, foi proposto às crianças seguirem as indicações dos formandos que lideraram a actividade com o propósito de aproveitar a massa sonora (coro vocal) das 128 crianças.

Também, num dos momentos foi elaborado um género de um jogo sonoro atendendo ao espaço e à localização dos executantes. Deste modo, o coro vocal foi dividido em sessões e de acordo com as indicações do "maestro" o som foi produzido em alternância e em eco. Foi uma forma simples e lúdica de brincar com a espacialidade sonora. Os contrastes sonoros e os cortes radicais do som também foram tidos em conta neste jeito de brincadeira.

Todo o trabalho vocal - através de sonoridades não convencionais - elaborado pelo coro de crianças foi complementado com sonoridades de instrumentos convencionais, como o tamborim, o shaker e uma flauta de êmbolo, assim como de excertos tonais improvisados por uma voz feminina. Digamos que houve uma comunhão entre o convencional e o não convencional, comunhão essa muito própria dos trabalhos analisados na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*. Ou seja, apesar de as produções/criações sonoras irem ao encontro das premissas da contemporaneidade - premissas de abstracção, experimentação e procura do novo - encontramos sempre algum elemento convencional que defronta, por um lado, a não convenção e que harmoniza todo um produto final. Cremos, por conseguinte, que a grande tarefa do professor/educador depara-se, precisamente, com um processo de ensino-aprendizagem equilibrado no que concerne aos vários tipos de sonoridades - convencional e não convencional. Deste modo, a educação musical do aluno entende-se como completa, uma vez que permite abraçar várias linguagens, apelando não só ao intelecto mas também à capacidade de reflexão e pesquisa sonora, por parte do aluno.

Atendendo à classificação da imagem visual, de acordo com a perspectiva de Charles Sanders Peirce e referido por Santaella (1989), podemos encontrar três categorias básicas - formas não-representativas, formas figurativas e formas representativas. Do mesmo modo, a imagem sonora poderá ser classificada segundo os mesmos parâmetros. Assim, música é entendida como um som não-representativo, efeito sonoro surge como um som figurativo e voz falada é um som representativo, ou seja uma forma representativa convencionada pela língua, pelo sotaque e pela entoação (Carvalho, 2007).

Se olharmos atentamente para a música erudita contemporânea encontramos todos estes elementos conjugados de forma bastante interessante, na medida em que a construção musical recorre aos sons convencionais - construídos por meio de melodia, ritmo e timbre -, e aos sons não convencionais (ruídos) que se assemelham a efeitos sonoros e à exploração da voz, nomeadamente a voz falada e o sussurro. Ou seja, poderíamos afirmar que uma imagem sonora contemporânea se assemelha em grande medida a uma imagem visual cinematográfica. O descontínuo sonoro, próprio de uma (des)construção musical contemporânea está perfeitamente representado na imensa diversidade de imagens visuais que surgem na acção de um filme.

Se repercutirmos esta ideia para a presente performance musical, encontramos um tipo de trabalho sonoro não representativo e figurativo. Isto é, foi proposto aos formandos que criassem musicalmente, juntamente com as crianças, atendendo à imagem e à acção do filme mas não de modo concreto - objectiva-se desenvolver capacidades reflexivas ao nível do som, tomar decisões estéticas e, conseqüentemente, construir sonoramente a partir de uma imagem.

Como auxílio e complemento a todo um trabalho de criação/construção musical que resultou deste tipo de abordagem, foi elaborado, por uma das estudantes, a partitura gráfica (Figura 19 - partitura *Felix, Follows The Swallows*) - inspirada na partitura de *Stripsody* (Berberian, 1966, Ed. Peters)

de Cathy Berberian - que nos permite seguir as várias cenas do filme, assim como a composição sonora.



Figura 19 - Partitura - Felix, Follows The Swallows

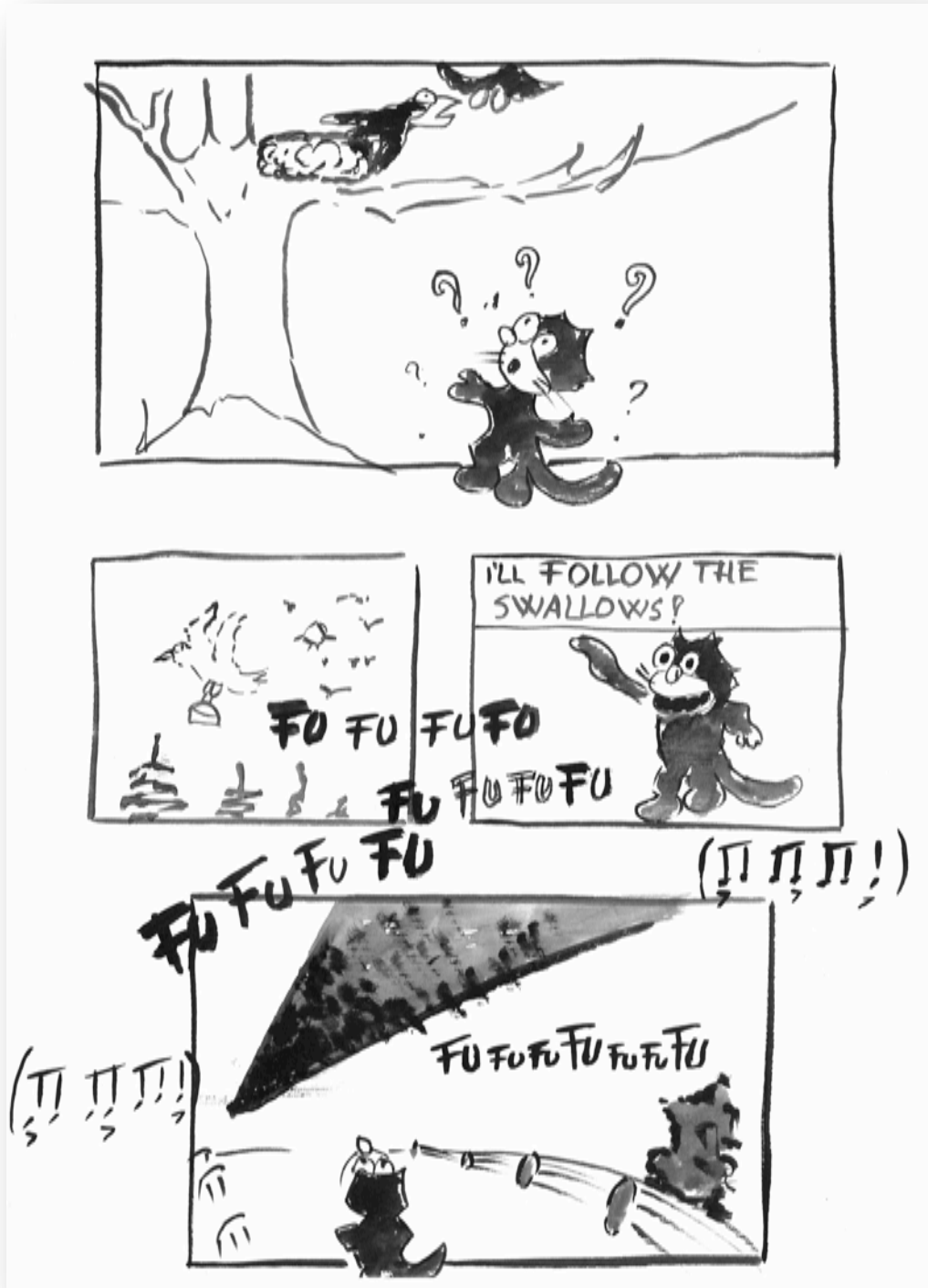


Figura 19 - Partitura - *Felix, Follows The Swallows* (cont.)



Figura 19 - Partitura - *Felix, Follows The Swallows* (cont.)

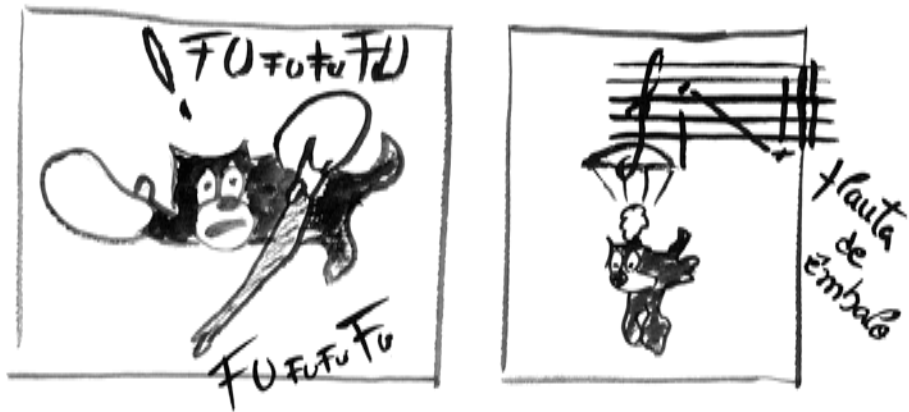


Figura 19 - Partitura - Felix, Follows The Swallows (cont.)



Figura 19 - Partitura - *Felix, Follows The Swallows* (cont.)



### 8.1.2- CRIAÇÃO LIVRE - Actividade para Crianças

Nesta fase da *investigação-acção*, dando continuidade às actividades de reflexão musical implementadas na 1.<sup>a</sup> fase do estudo e ao trabalho desenvolvido na 2.<sup>a</sup> fase com os formandos do curso de Educação Básica<sup>110</sup>, foi solicitado a um grupo de 8 crianças entre os dez e os onze anos de idade (3 crianças do sexo feminino e 5 crianças do sexo masculino) - crianças seleccionadas aleatoriamente entre três turmas de três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola EB1/JI da Corredoura, EB1/JI da Praceta e Escola EB1/JI de Atalaião - que criasse musicalmente a partir de distintas fontes sonoras, de forma a criar um diálogo musical entre elas. Neste sentido, a comunicação e o apelo ao sentido estético e criativo foram os elementos fulcrais da actividade.

Indo ao encontro da pedagogia de Murray Schafer (1979; 1991) e do trabalho desenvolvido no workshop sobre experimentação musical na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, é pretendido que as crianças, de forma instantânea e sincrónica, comuniquem musicalmente entre si. A comunicação resulta num tipo de criação colectiva onde é valorizada a expressão individual e a escuta atenta à progressão e à delineação sonora.

Para a elaboração da actividade foram escutadas e analisadas, em momentos-chave, duas obras do século XX: *Notations II* de Pierre Boulez (Boulez, 1950-1987: *A Escuta Múltipla*, 1997), obra de 1981; e *Cinco Peças para Orquestra, n.º 4 op. 10*, de Anton Webern (Webern, 1905-1913: *As Cores da Orquestra*, 1997b), de 1913. A selecção das obras resultou da diversidade de sonoridades, atendendo ao facto de os exemplos musicais, em particular a obra de Webern, nos conduzirem para um certo diálogo tímbrico e rítmico. Deste modo, foram destinados pequenos momentos da sessão para um trabalho reflexivo, onde as crianças reflectiram/analisaram os exemplos auditivos tendo por base questões inerentes à comunicação/diálogo instrumental.

---

<sup>110</sup> A actividade esteve a cargo de dois formandos do curso de Educação Básica (EB).

A intenção da reflexão antes da criação baseou-se na crença de que após uma breve análise musical a criança responde, com maior facilidade, às propostas de criação e segundo os parâmetros da estética contemporânea, uma vez que as obras podem também funcionar como elemento inspirador. Efectivamente, foi solicitado ao grupo de crianças que criassem musicalmente *ad libitum*, numa primeira abordagem e sem qualquer tipo de reflexão, e sonoramente não resultou dado a ausência de qualquer tipo de comunicação musical. Digamos que houve algum trabalho individual de criação de padrões rítmicos que se repetiram ao longo da peça, dentro da convenção, mas nunca se sentiu a preocupação de "dar lugar ao outro".

Num segundo momento, e partindo da hipótese de que a reflexão e a análise sonora são profícuas para o acto criativo, procedeu-se à audição de *Notations II* de Pierre Boulez (Boulez, 1950-1987: *A Escuta Múltipla*, 1997). Podemos encontrar, nesta obra musical, uma base rítmica muito forte nas cordas e com métrica irregular, com algumas incursões rítmicas na percussão e no metais.

Este segundo momento criativo - após audição e breve reflexão<sup>111</sup> da obra de Boulez - resultou de modo distinto, na medida em que começou a notar-se alguma fuga à convenção rítmica. Contudo, o grupo ainda revela uma grande tendência para tocarem todos ao mesmo tempo, não atingindo, por conseguinte, o principal objectivo proposto para a criação musical - dialogar musicalmente, respeitando a sonoridade individual de cada instrumento.

Deste modo, foi-lhes proposto ouvir atentamente a obra *Cinco Peças para Orquestra, n.º 4, op. 10*, de Anton Webern (Webern, 1905-1913: *As Cores da Orquestra*, 1997b) tentando entender o diálogo dos instrumentos. Trata-se de uma pequena peça 0'31", atonal, onde os instrumentos dialogam entre si resultando numa delineação melódica e tímbrica: o bandolim entra sozinho, pontuado por um solitário acorde de harpa, seguem-no o clarinete, o trompete e o trombone. Posteriormente a caixa dialoga com a harpa, seguida

---

<sup>111</sup> Para a reflexão foram colocadas questões como: "que instrumentos encontramos nesta peça musical?"; "os instrumentos tocam todos aos mesmo tempo?"; "qual é o som que se destaca?"; "o ritmo é igual em todos os instrumentos?"; "todos crescem e diminuem a intensidade do som ao mesmo tempo?"; "terminam todos juntos?"

por um trilo do clarinete, suaves pancadas de celesta precedem o bandolim e por último soa um violino.

A análise da obra de Webern, efectuada com as crianças, resultou bastante simples. O objectivo foi pensar sobre o som e o diálogo inerente aos instrumentos musicais, isto é, como se eles conversassem entre si. Em jeito de brincadeira, "os instrumentos dialogaram" e respeitaram a sua vez de intervenção, inclusive as crianças criaram um diálogo verbal que substituiu a sonoridade musical dos instrumentos. Foi, neste sentido, um exercício de análise e reflexão muito agradável, e exequível, para o entendimento da construção musical - delineação sonora, entrada e saída de vozes e texturas.

Assim, o terceiro momento criativo, apesar de alguma insistência por parte de um ou outro "protagonista", já contou com uma sonoridade simples onde se observou um certo cuidado para não tocarem todos ao mesmo tempo e darem espaço para a intervenção individual de cada elemento do grupo ou de um número reduzido de instrumentos, à semelhança do exemplo auditivo. Também, um certo frenesim sonoro registado nas duas primeiras improvisações/criações deu lugar agora a um andamento mais calmo, não obstante a quase ausência de métrica. Estas características sonoras, que foram sendo observadas e difundidas ao modo de execução de todos os elementos do grupo, foram refinadas assim que a comunicação musical começou a ocupar um lugar de destaque.

Essa comunicação, que permitiu que as crianças se escutassem umas às outras e escolhessem o momento da sua intervenção, resultou numa quarta peça improvisada, agora com uma sonoridade completamente distinta do tipo de sonoridade da primeira improvisação/criação - apesar de estarem presentes os mesmos instrumentos musicais utilizados nas criações anteriores<sup>112</sup>.

Neste último exercício, registou-se um diálogo entre dois jogos de sinos - a selecção deste instrumento por parte de duas crianças pode não ter sido

---

<sup>112</sup> Os instrumentos musicais (convencionais e não convencionais) utilizados ao longo das várias peças criadas/improvisadas foram: jogos de sinos, crotalas, clavas, ocarina, lixas, maraca africana, flauta de bisel e pedras.

casual dado a presença de notas soltas e marcadas na celesta, na obra de Webern - e alguns apontamentos de outros instrumentos que iam intervindo à vez. De modo resumido, deparamo-nos com a sensação auditiva de distintos universos sonoros mas que funcionam em termos do todo, à semelhança das obras ouvidas anteriormente.

Não temos dúvidas que foi conseguido um trabalho de criação baseado no diálogo musical, no quarto e último exercício de improvisação, diálogo esse que foi ainda mais visível no final da peça, uma vez que todos os intervenientes foram conjuntamente reduzindo o andamento e a intensidade. Isto é, todos conseguiram caminhar juntos, intervindo individualmente ou em pequenos grupos (2-3), cruzando padrões rítmicos, iniciando frases musicais, agarrando momentos de êxtase ou de calma e terminando em comum acordo, sem qualquer tipo de verbalização ou indicação gestual pré-definida.

Resumindo, após as primeiras improvisações e criações espontâneas (as quais demonstraram alguma desordem e despreocupação no resultado sonoro por parte das crianças), foi solicitado ao grupo que explorasse os recursos sonoros em outras direcções de modo a criar texturas interessantes entre os mesmos, comunicando entre si: respeitando entradas e saídas do som; criando ambiências sonoras já com alguma estrutura, tendo em linha de conta uma certa percepção de princípio e fim de frase musical, do carácter da peça musical e das suas relações tímbricas. Ou seja, foi solicitado ao grupo um trabalho mais reflexivo dentro da sua própria prática e da sua espontaneidade, com o auxílio das audições musicais.

Com alguma condução e orientação - por parte dos formandos, apoiados pela investigadora - , as crianças concluíram as suas peças musicais. Sem dúvida que o resultado final foi eficaz porque foi alcançado um pensar sobre o som, na sua forma de organização, aliando a imaginação e a espontaneidade inerentes a uma criação livre. Ou seja, constatou-se que as crianças conseguem comunicar musicalmente, de forma livre e espontânea. Também, foi notório o prazer na descoberta dos sons dos objectos sonoros.

Não obstante, para chegar a um trabalho criativo com significado e sonoramente interessante de acordo com premissas da contemporaneidade, é necessário um trabalho reflexivo prévio sobre o som, delimitação sonora e texturas, apesar de a música não ser conceptual, isto é, não necessita de explicações segundo a sua forma de criação. O criador é livre e a sua única preocupação deverá ir no sentido da organização das suas ideias e da estrutura da obra musical. As obras escutadas e analisadas em momentos-chave - obras de Boulez e de Webern -, auxiliaram, meramente, na condução do pensamento da criança para o propósito da actividade. Deste modo, podemos fazer uma analogia entre o trabalho criativo aqui descrito e o paradigma proposto por Paynter (Mills e Paynter, 2008; Paynter, 1995) ao referir que não existem modelos lógicos na construção musical, uma vez que todas as obras possuem a sua própria gramática que deve ser definida como parte do processo de composição.

### **8.1.3- AS ONOMATOPEIAS E O UNIVERSO INFANTIL**

Na unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada* (1.º ano do 2.º Ciclo de Estudos do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar), onde se pretende que os alunos aprendam e exercitam as competências profissionais e fundamentais para o perfil profissional do educador de infância (Decreto-Lei 240/2001 e 241/2001), através da integração num contexto/sala de uma instituição de educação de infância com a qual a ESEP (Escola Superior de Educação de Portalegre - instituição que ministra os programas de mestrado) estabelece protocolo de cooperação, foi proposto a uma das estudantes a realização de uma actividade que permitisse explorar e experimentar sons vocais com as crianças, aproximando-se assim de uma nova abordagem referente ao ensino da música, isto é, uma abordagem que tenta despertar as crianças para atitudes de exploração/experimentação, invenção/criação e descoberta (Delalande, 2001; Mills e Paynter, 2008; Paynter, 2000b, 2002; Renard, 1982; Schafer, 1979, 1998). Assim, através da experimentação criativa e aproximando-nos da música erudita contemporânea, objectivou-se a concretização de um trabalho simples e exequível para crianças em

contexto de creche, um grupo de 15 crianças (8 crianças do sexo feminino e 7 crianças do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. A actividade foi realizada no Centro Infantil de S. Lourenço, em Portalegre, supervisionada pela investigadora/docente na área da música (uma dos docentes afectos a áreas curriculares integrantes do currículo em educação pré-escolar, que supervisionam e orientam o processo formativo dos estudantes).

A estudante que aceitou a proposta decidiu realizar uma actividade onde as crianças pudessem brincar e explorar a voz a partir de uma história. Para tal, a aluna criou um percurso musical que possibilitou a execução e produção sonora, dando posteriormente lugar a uma sequência de sons. Através de imagens, as crianças acompanharam a história e conseguiram, dessa forma, criar as ambiências sonoras alusivas ao percurso musical criado pela aluna:

### *O Coelho*<sup>113</sup>

*Era uma vez um Coelho que queria ir brincar com os seus amigos.*

*Pegou no seu carro (**brrrrraaaamm**) e foi a casa de um amigo.*

*Bateu à porta (**toc toc toc**), mas o amigo não estava em casa.*

*Então, o Coelho decidiu ir ter com outro amigo mas, desta vez, de comboio (**úúú txe txe txe**).*

*Quando chegou a casa do amigo, bateu à porta (**toc toc toc**), mas também não estava ninguém... Pobre do Coelho, não tinha ninguém com quem brincar...*

*Decidiu ir até ao campo. Estava muito vento (**vuuuuuuu**) e as folhas andavam no ar.*

*Aí, encontrou uma cobra (**sssss**) e muitas abelhas (**zzzzzzz**). O Coelho fugiu com medo!*

*Mas, de repente, ouviu um ressonar (**rrrrrrrrr**)... Quem seria? O Coelho espreitou e viu os seus dois amigos a dormir!*

*Olhou para as horas (**tic tac tic tac**) e achou que não eram horas de dormir mas sim de brincar! Então decidiu saltar, saltar, saltar (**toing toing uiii, toing toing iêêê**) até os acordar.*

---

<sup>113</sup> Autorizada a reprodução do texto pela autora.

*Entretanto, começou a chover (xeeeeeee) e os amigos, para não se molharem, regressaram a casa de comboio (úúú txe txe txe).*

Indo ao encontro de alguma produção vocal realizada na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, por parte de formandos dos cursos de Educação Básica, Educação Artística e Animação Sociocultural, em que o *futurismo literário* marcou uma forte presença, podemos encontrar um seguimento do trabalho realizado neste percurso musical, implementado agora com as crianças do contexto de creche (2-3 anos).

O presente percurso musical conta com onomatopeias, fricativas e segmentos vocálicos - constituintes da composição literária de obras futuristas -, à semelhança de poemas como *E Lasciatemi Divertire* (poesia lírica de 1910) de Aldo Pallazzeschi, ou ainda *Battaglia Sotto Vetro-Vento* (1914) de Tommaso Marinetti:

*E Lasciatemi Divertire  
(Canzoneta)*

*Tri tri tri,  
fru fru fru,  
ihu ihu ihu,  
uhi uhi uhi!*

*Il poeta si diverte,  
pazzamente, (...)*

*Ebbene, così mi piace di fare.*

*Aaaaa! (...)*

*Sciu sciu sciu,  
koku koku koku  
    Sciu  
    Ko  
    Ku.*

*Ma come si deve fare a capire?  
Avete delle belle pretese,  
Sembra ormai che scriviate in giapponese...*

**Excertos de *E Lasciatemi Divertire*, Pallazzeschi, 1910, in Fabris (2007)**

## *Battaglia Sotto Vetro-Vento*

*a 5000 m. davanti calma solennità metodo  
della battaglia in sordina ru-  
mori oliati dalla distanza fra-  
stuoni portati nel cristallo veloce del vento  
forte (...)*

*moni tisi flusssssso e riflusssssso di foglie  
tremanti sulla spiaggia del silenzio bulgaro  
mare agonie elegante Nizza Menton  
San Remo patapum-pluff (ONDA)  
fraaaaaah (GHIAIA)  
plumpumflac (DURO PRECIPITATO LUGUBRE)  
fraaaaaah (INDULGENTE SCONSOLATO)  
pluuuum (CADAVERE O CANNONATA)  
sciaaaaaah (VENTAGLIO D'ACQUA ANGOSCIE  
RICORDI)*

*a 8000 m. a destra al di là della Maritza (...)*

### **Excertos de *Battaglia Sotto Vetro-Vento*, Marinetti, 1914, in Fabris (2007)**

Para a realização da actividade (percurso musical *O Coelhinho*, exposto anteriormente) foi solicitado a uma criança, à vez, que caminhasse por cima de imagens dispostas num papel de cenário enquanto as restantes produziam as sonoridades, previamente combinadas e trabalhadas.

Através da reprodução de pequenos motivos melódicos, a aluna conseguiu conduzir as crianças para a exploração vocal, apelando ainda aos sentidos através da interpretação de imagens. Uma imagem visual muito interessante que resultou da implementação da actividade foi o sopro produzido pela estudante no cabelo de uma criança de 2 anos que seguia o percurso, no momento em que "estava muito vento (**vuuuuuuuu**) e as folhas andavam no ar", enquanto as restantes, e em coro, produziam a sequência sonora.

Sintetizando, de forma simples e aprazível, foi possível explorar o som, indo ao encontro de premissas da contemporaneidade não só ao nível da literatura futurista mas também ao nível da composição musical onde a voz surge como o instrumento musical por excelência e onde o intuito, temos por exemplo *Stripsody* (1966) de Cathy Berberian (Berberian, *Nel Labirinto Della Voce*, 1993), é experimentar e brincar com as sonoridades vocais.



#### **8.1.4- BRINCAR COM O SOM**

Objectivando-se a realização de três workshops musicais dirigidos a crianças e ministrados pelos formandos do curso de Educação Básica, no âmbito da unidade curricular de Didáctica das Expressões (3.º Ano - ano lectivo de 2012-13, 1.º Semestre), foram convidadas três escolas integradas EB1/JI para colaborar num projecto da disciplina intitulado "Brincar com o Som". Com o intuito de aproximar as crianças de algumas das premissas da música erudita contemporânea, o trabalho elaborado nos workshops prendeu-se com a experimentação/exploração sonora, o pensar sobre o som e a criação musical por meio de sequências sonoras.

A turma dos formandos dividiu-se em três grupos, com cerca de 4/5 elementos cada. Dois grupos preferiram trabalhar no contexto pré-escolar e o terceiro grupo seleccionou o ensino básico. Deste modo, as escolas intervenientes foram:

##### **Grupo A**

- Escola EB1/JI de Assentos - participou uma turma de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, 25 meninos no total, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

##### **Grupo B**

- Escola EB1/JI de Corredoura - entrevistaram duas turmas da pré-escola, entre os 4 e os 6 anos de idade, 34 meninos no total, 14 do sexo feminino e 20 do sexo masculino.

##### **Grupo C**

- Escola EB1/JI de Atalaião - participou uma turma do 1.º ciclo do ensino básico (2.º e 3.º Anos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos), 19 meninos no total, 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Neste grupo encontrava-se uma criança autista.

Todos os grupos na sua abordagem optaram por fazer um primeiro momento de exploração/experimentação dos sons, vocais e/ou instrumentais (objectos sonoros), seguido de uma breve reflexão e posterior criação/construção sonora.

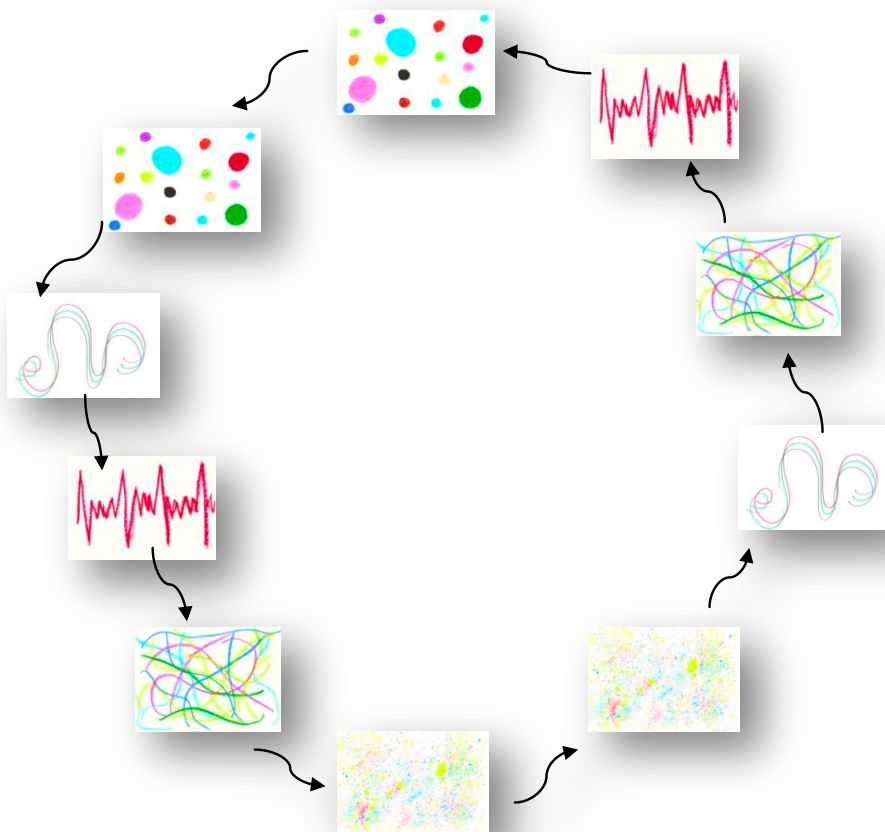
A escrita e a leitura de partituras com grafismos não convencionais, a criação musical por meio do jogo, assim como a construção sonora a partir do movimento e de imagens visuais, foram propostas que os formandos conseguiram agarrar para a realização dos workshops. Apesar da existência de objectivos comuns, o trabalho efectuado foi de algum modo distinto, atendendo, por conseguinte, às faixas etárias diferenciadas e ao número de participantes.

#### **8.1.4.1- Workshop Grupo A**

Em relação ao 1.º grupo (Grupo A), os materiais utilizados foram imagens em cartão (20 imagens com grafismos musicais não convencionais - 4 exemplares de cada imagem), papel de cenário e bostik. A voz foi o único recurso sonoro. O desenrolar do workshop contou com seis pontos-chave: 1) exploração dos sons vocais; 2) criação de sons, as alunas mostraram cinco imagens e incentivaram a criação de sons alusivos aos grafismos, por parte das crianças; 3) actividade de memorização dos sons através da sua reprodução e de acordo com uma selecção aleatória das imagens; 4) criação de partituras, por meio da disposição aleatória e em círculo, dos grafismos trabalhados vocalmente (Figura 20), produzindo, desta forma, sequências sonoras<sup>114</sup>; 5) reprodução de duas partituras em simultâneo, objectivando-se a complexidade sonora e o encontro de sonoridades; 6) invenção de novos grafismos por parte das crianças, este momento resultou do desenvolvimento do trabalho, não estando assim descrito na planificação.

---

<sup>114</sup> Objectivando-se a produção de sequências sonoras, as imagens foram dispostas em círculo pelas alunas, numa primeira abordagem. Posteriormente, as crianças foram responsáveis pela criação das partituras, ordenando as imagens, de acordo com a sua vontade.



**Figura 20 - Partitura musical - Grupo A**  
 (Fonte: Planificação/Relatório do Workshop Grupo A)

De um modo global, entendemos que o workshop funcionou muito bem, na medida em que as crianças aderiram à proposta de actividades com entusiasmo, revelando capacidades criativas no que concerne à exploração/experimentação do som e à sua organização por meio da elaboração de partituras não convencionais. No que respeita à condução da actividade, os formandos<sup>115</sup> revelaram conhecimentos, colocando, deste modo, em prática parte do trabalho reflexivo e criativo, implementado na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*.

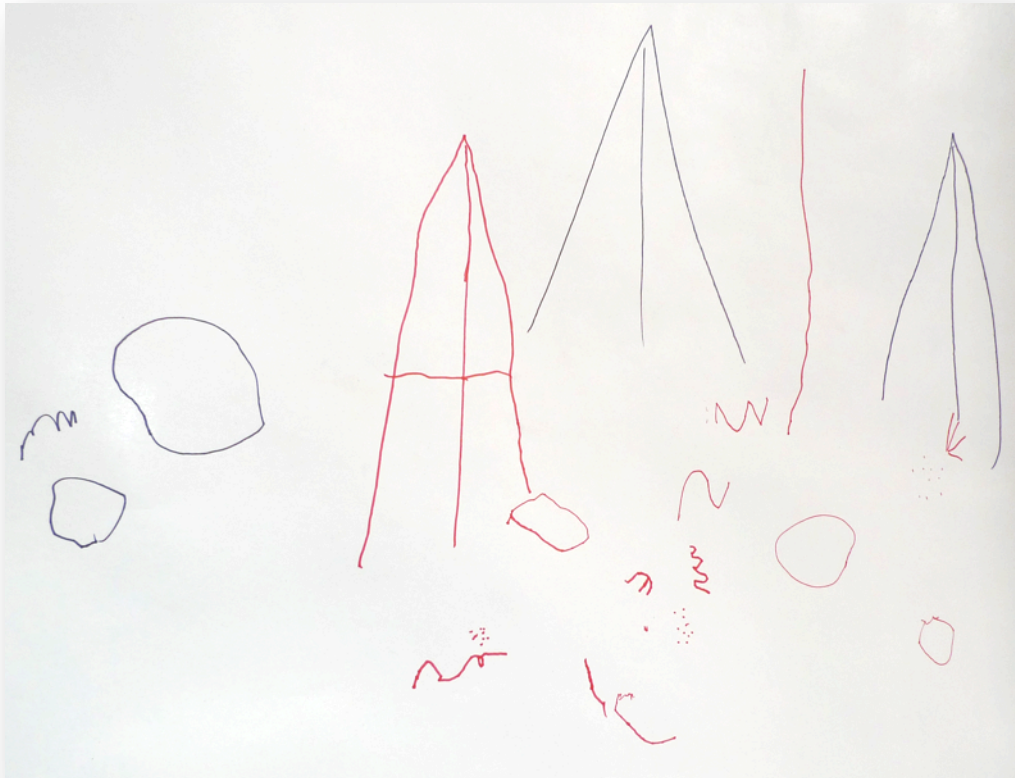
Segundo os formandos do Grupo A, e no que concerne à reflexão/avaliação do workshop, as crianças corresponderam e excederam as suas expectativas. Tratando-se de um tipo de abordagem que, comumente, não é praticada nas escolas, notou-se algum nervosismo, por parte das

<sup>115</sup> Grupo de trabalho constituído por cinco alunas do curso de Educação Básica (EB).

estudantes, antes da implementação do workshop. Contudo, à medida que as actividades foram decorrendo, observou-se grande entusiasmo tanto por parte do adulto como por parte da criança. A possibilidade de poder conduzir as crianças para um trabalho criativo e compositivo, brincando com as potencialidades da voz, e sem recorrer a uma abordagem exaustiva da teoria musical, transformou-se indubitavelmente num exercício aprazível para todos, para os que conduziram a actividade e para os que participaram na mesma. Não obstante, a repetição de alguns exercícios, de forma a que todos os meninos pudessem participar de igual modo, levou a uma certa monotonia num determinado momento, devido à extensão do mesmo. De qualquer modo, as alunas conseguiram corresponder à vontade das crianças, uma vez que todas queriam participar na composição das sequências sonoras.

A abstracção no que respeita à relação imagem/som foi um dos aspectos que as estudantes salientaram como um elemento a melhorar. Apesar de as crianças criarem sons originais e fora do comum, juntando movimentos corporais, observou-se que o concreto possui ainda um lugar muito preciso neste tipo de abordagem. Há que dar continuidade a este tipo de intervenção, onde a criatividade surge como elemento basilar, de modo a familiarizar as crianças com as novas abordagens do ensino da música e, conseqüentemente, com as novas sonoridades e a estética contemporânea.

Não obstante, apesar de alguma dificuldade sentida, numa primeira intervenção, no que concerne à construção musical abstracta, o resultado sonoro e gráfico final revelou-se bastante interessante. Na Figura 21 - partitura musical elaborada pelas crianças, Grupo A - encontramos um exemplo de uma das partituras que resultou dos grafismos musicais não convencionais criados pelas crianças, atendendo à altura dos sons, dinâmica, textura, entre outros elementos.



**Figura 21 - Partitura musical elaborada pelas crianças - Grupo A**

#### **8.1.4.2- Workshop Grupo B**

Os formandos do 2.º grupo (Grupo B)<sup>116</sup> optaram por utilizar cartões com imagens para exploração vocal e objectos sonoros como tubinhos de cartão e garrafas de plástico de diferentes tamanhos com água no seu interior. Para a realização de um jogo, cujo objectivo se prendeu com a construção sonora a partir da associação da cor e do som, foram utilizados círculos de quatro cores diferentes (amarelo, vermelho, azul e verde) e um outro que englobou as várias cores. O workshop desenvolveu-se em três partes distintas, embora com o objectivo comum de explorar e criar sonoramente: 1) exploração da voz; 2) criação sonora de acordo com o movimento; 3) construir musicalmente a partir de um jogo de associação cor/som.

Para a 1.ª parte do workshop foram utilizadas seis figuras com imagens conhecidas das crianças (um carro, um comboio, um sino, uma árvore, pingas de chuva e um gato). Com o intuito de explorar a voz e

<sup>116</sup> Grupo de trabalho constituído por cinco alunas do curso de Educação Básica (EB).

posteriormente compor sequências sonoras, as alunas partiram de imagens concretas para chegar à criação sonora abstracta. Deste modo, foi feito um esforço para que a representação da imagem através do som fosse pouco concreta, apelando, nesse sentido, à criatividade da criança. Contudo, observou-se alguma dificuldade, por parte das crianças, em produzir sonoridades que não fossem *clichés* alusivos aos sons das imagens. A abstracção sonora é algo natural e instintivo para as crianças, particularmente para as crianças mais novas, não obstante, essa naturalidade deverá ser estimulada para que, deste modo, a criança possa fugir à resposta "correcta" aos olhos da objectividade e da convenção social.

Em relação à 2.<sup>a</sup> parte do workshop, houve uma simbiose muito interessante entre o som (coro de vozes) e o movimento, de modo que foram criadas sequências sonoras a partir da expressão corporal. Os movimentos foram primeiramente realizados por uma das estudantes e posteriormente por várias crianças. Tratando-se de um tipo de exercício pouco comum para a construção musical, observou-se que as crianças tendencialmente verbalizavam uma referência sonora em vez de produzir o som numa primeira fase. Contudo, de acordo com o decorrer da actividade, as crianças foram entendendo o objectivo da mesma e o resultado sonoro acabou por se tornar interessante em termos de construção sonora.

Apesar de as crianças responderem muito bem às duas primeiras actividades, a última actividade foi a que revelou mais interesse imediato por parte das crianças, provavelmente devido aos materiais utilizados, círculos coloridos e objectos sonoros. Ou seja, encontramos aqui uma relação directa com a expressão plástica e a dimensão visual, de modo que a cor e os instrumentos musicais não convencionais foram elementos indubitavelmente apelativos para a realização da actividade. Objectivando-se construir sonoramente de acordo com a aleatoriedade, optou-se por vendar os olhos do "compositor/jogador" que se deslocava por cima dos círculos coloridos, dispostos no chão. Assim, de acordo com a cor do círculo que ia sendo pisado também as sonoridades correspondentes iam soando. Para tal, o grupo dividiu-se em 4 subgrupos, dois executaram sonoridades vocais e os

outros dois utilizaram as garrafas com água no seu interior e os tubinhos de cartão. O resultado foi de algum modo apelativo, contudo observou-se que a delineação sonora e consequente construção musical resultou mais interessante quando um dos "compositores/jogadores" conseguiu ver através da venda e começou a deslocar-se mais rapidamente por entre os círculos, dando, por conseguinte, um outro dinamismo à criação sonora.

Apesar de um dos objectivos dos trabalhos de ambos os grupos anteriormente descritos ser a construção sonora por meio do jogo, não temos dúvidas que a exploração do som *per se* foi a abordagem que melhor funcionou com as crianças em contexto pré-escolar. O facto de construir musicalmente, através dos sons explorados, tornou-se um pouco mais difícil dado a reduzida capacidade de concentração e atenção dos mais pequenos. Contudo, essa tarefa não foi impossível e registaram-se alguns momentos de criação bastante curiosos.

#### **8.1.4.3- Workshop Grupo C**

Alguma dificuldade ao nível da construção musical que foi observada nos dois primeiros workshops não foi, efectivamente, sentida no Grupo C<sup>117</sup>. Tratando-se de crianças mais velhas e um nível de ensino mais elevado (1.º Ciclo do Ensino Básico), observou-se, por parte das crianças, um claro entendimento sobre os objectivos propostos e uma consequente construção sonoro-musical mais autêntica e intencional.

Objectivando-se a exploração e criação sonora, o 3.º grupo (Grupo C) decidiu utilizar a voz e vários objectos sonoros, entre eles balões, sacos de plástico e garrafas de plástico com água no seu interior (à semelhança do Grupo B). Para a concretização das actividades os alunos utilizaram ainda lápis pintados feitos em cartão e de vários tamanhos, fita-cola de papel, imagens da partitura impressas e plastificadas, bostik, marcadores grossos de diferentes tamanhos e papel de cenário. Apesar da utilização de alguns objectos sonoros, a voz foi indubitavelmente o recurso sonoro que

---

<sup>117</sup> Grupo de trabalho constituído por quatro alunos do curso de Educação Básica (EB).

prevaleceu, devido às suas inúmeras possibilidades de exploração e experimentação. Também, e uma vez que os formandos se deslocaram às escolas, optou-se por utilizar poucos recursos materiais.

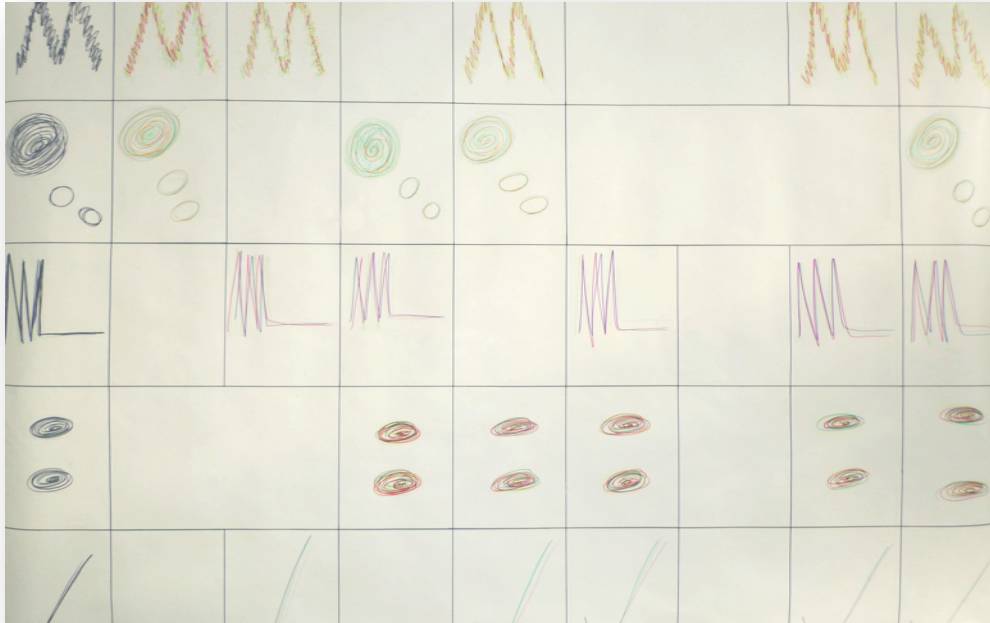
O desenrolar do workshop contou com quatro pontos-chave, conjugados pela exploração sonora e pela construção musical por meio do jogo: 1) exploração da voz, nesta actividade os formandos exploraram os recursos vocais com as crianças apelando à imaginação e criatividade das mesmas; 2) jogo dos lápis, a partir de lápis de diferentes cores, associados a diferentes sonoridades (sonoridades previamente exploradas e convencionados pelas crianças), objectivou-se construir musicalmente de forma aleatória. O retirar dos lápis de uma caixa, aleatoriamente, permitiu a criação de uma sequência sonora e conseqüentemente uma pequena composição musical baseada em onomatopeias e em pequenas células melódicas. Como desenvolvimento desta actividade, a juntar às sonoridades previamente estipuladas pelas crianças, foi realizado o mesmo exercício de construção musical por meio do jogo, aliando agora os elementos dinâmicos de acordo com a dimensão dos lápis de cartão - lápis grande/som forte, lápis pequeno/som piano.

A leitura e escrita musical não convencional fez parte de outra actividade do workshop, a que designamos por ponto-chave 3). Nesta parte do workshop foram utilizados alguns grafismos impressos em papel para exploração sonora vocal.

Após experimentação sonora dos vários grafismos e conseqüente concordância entre formandos e crianças, sobre a sua interpretação, procedeu-se a um exercício de memorização dos diferentes sons alternando os vários papéis em jeito de jogo. O resultado deste pequeno exercício foi uma sequência sonora vocal de sons onomatopeicos aliados a gestos que acompanharam a produção dos mesmos.

Num momento seguinte juntaram-se os diferentes objectos sonoros (sacos de plástico, garrafas e balões) e procedeu-se à leitura dos grafismos musicais, explorados anteriormente, agora dispostos em partitura num papel de cenário (Figura 22):

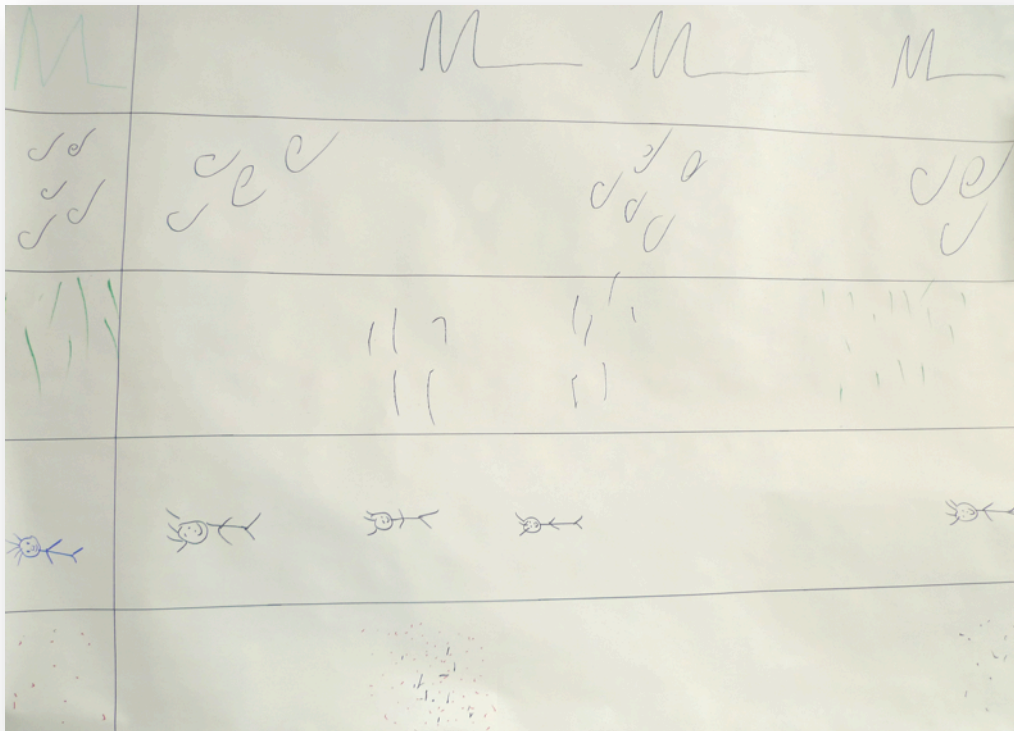




**Figura 22 - Partitura musical - Grupo C**

Para a realização desta parte do workshop criaram-se cinco grupos de crianças e atribuiu-se um som para cada grupo. Seguidamente, as crianças leram a partitura musical não convencional produzindo as sonoridades estipuladas, com auxílio de um dos formandos no seguimento da mesma.

Depois da leitura musical foi proposto às crianças a elaboração de uma partitura, dentro dos mesmos moldes, utilizando grafismos para a representação do som (Figura 23):



**Figura 23 - Partitura musical elaborada pelas crianças - Grupo C**

No que concerne à criação sonora, os sons produzidos pelas crianças foram igualmente inseridos no âmbito da abstracção e da experimentação sonora. A leitura da partitura resultou, à semelhança das leituras anteriores, com a turma dividida em grupos, ficando cada grupo responsável pela execução de uma sonoridade no momento preciso da partitura. Deste modo, foi possível a produção de várias sonoridades em simultâneo, perdendo-se no entanto a massificação sonora, massificação essa muito própria de determinadas obras contemporâneas vocais, como por exemplo *Lux Aeterna* de Ligeti, escrita em 1966 (Ligeti, György Ligeti, 1993).

O ponto-chave 4) do workshop - última actividade proposta - contou com um outro momento de criação musical através do jogo da macaca. À semelhança do trabalho exposto na 2.ª fase da *investigação-acção* (ver subcapítulo 7.1.6.2- *A Composição Sonora e o Jogo Infantil*), as crianças criaram sequências sonoras por meio de sons vocais onde cada casa do jogo correspondeu a um som vocal distinto. Para facilitar todo um trabalho criativo, os formandos solicitaram às crianças que realizassem o jogo, como

habitualmente, imaginando que cada divisão da macaca seria uma tecla de um piano que quando pressionada produziria som. Foi-lhes solicitado, também, que realizassem o jogo muito devagar de forma a dar tempo e espaço à criação sonora. Assim, um pequeno grupo de crianças teria de produzir uma sonoridade constante, referente à casa onde ficou colocada a malha, enquanto que as restantes produziriam as sonoridades correspondentes às casas que seriam pisadas pela criança em jogo.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pelos estudantes, entendemos que, à semelhança dos Grupos A e B, os mesmos revelaram entendimento/conhecimento e capacidade de colocar em prática parte da experiência adquirida na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, nomeadamente no que concerne à criação/construção sonora por meio do jogo.

#### **8.1.4.4- Breve Análise dos Workshops dos Grupos A, B e C**

De um modo global, observou-se um grande entusiasmo em todas as actividades propostas pelos formandos. Tentando integrar outras áreas expressivas, a exploração e a criação musical tiveram a sua origem no movimento, no gesto, no traço e na cor.

Não temos dúvida que a criação/construção sonora resultou muito bem no Grupo C (2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> anos do 1.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico), assim como o entendimento dos objectivos do workshop - criar musicalmente através de sequências sonoras e através do jogo. Não obstante, registou-se uma maior dificuldade no arranque da actividade (Grupo C), onde as crianças teriam de inventar sons e procurar o novo em termos sonoros por meio da abstracção. Observou-se, por conseguinte, que as crianças mais velhas estão, de algum modo, agarradas a uma convenção sonora que ainda não se regista na maioria das crianças mais novas. Ou seja, quanto maior a idade mais a criança apresenta introversões no que concerne à exploração do som. Poderíamos afirmar que há uma naturalidade inerente às crianças mais novas, referente à exploração e consequente expressividade, que dificilmente se vai encontrando nas crianças mais velhas. A tarefa do

educador/professor será, precisamente, alimentar essa espontaneidade para que a criança reencontre o prazer do fazer criativo, sem convenções e sem restrições. Muitas dessas convenções, que resultam em bloqueios relativamente à criatividade e à expressividade, são, indubitavelmente, apreendidas no meio social.

Por seu turno, como exposto anteriormente na descrição dos workshops, a exploração e experimentação do som resultou muito bem com as crianças mais novas, isto é, observou-se mais rapidez em termos de resposta aos grafismos e ao movimento corporal, temos como exemplo o trabalho produzido com o Grupo A (crianças entre os 3 e os 5 anos de idade). Não obstante, o entendimento de um trabalho compositivo através de sequências sonoras, por meio das sonoridades previamente exploradas, não resultou tão bem com as crianças mais novas (Grupos A e B - crianças do pré-escolar). A capacidade de concentração e o hábito quotidiano do jogo revelado nas crianças mais velhas (Grupo C - crianças do 1.º ciclo do ensino básico), facilitou, a nosso ver, a compreensão de um tipo de proposta baseada na construção sonoro-musical.

Ainda em relação à capacidade de explorar/experimentar o som, e comparando os dois grupos do pré-escolar, entendemos uma maior confiança na produção de sonoridades abstractas, por parte das crianças do Grupo A. O problema que apontamos em relação ao Grupo B, por conseguinte, foi a utilização de imagens muito concretas que bloqueou a capacidade criativa no que concerne à relação imagem/som. Por exemplo, o Grupo A optou por traços não figurativos, facilitando, por conseguinte, toda uma produção e criação sonora em torno da abstracção.

É sem dúvida notável o interesse despertado pelos grafismos não convencionais e a sua associação com distintas sonoridades, por parte das crianças. Como preparação para os workshops, foi realizada uma pequena actividade no Jardim de Infância do Centro Social Comunitário de S. Bartolomeu, em Portalegre, com um grupo de crianças cuja faixa etária ronda os 3 anos de idade. Objectivou-se relacionar a imagem e o som através da exploração e representação sonora de alguns grafismos - linhas ascendentes

e descendentes, círculos grandes e pequenos, pontos, tracejados, entre outros - atendendo assim a diferentes elementos musicais como a dinâmica e a altura dos sons. A partir de questões muito simples, como por exemplo, "que som tem este desenho?", ou "qual a diferença entre o som de uma bola grande e uma bola mais pequena?", as crianças foram explorando sonoridades, relativamente à representação sonora de uma imagem. Em jeito de brincadeira e reflectindo de igual modo sobre o som, foi possível verificar que as crianças, dado a sua capacidade de invenção, imaginação e abertura ao novo, demonstraram um enorme potencial relativamente à expressão criativa e individual. Para a realização da actividade foram utilizadas várias folhas de papel com grafismos diferenciados em cada uma. Não podemos deixar de relatar o entusiasmo com que as crianças receberam a leitura dos grafismos musicais não convencionais, demonstrando esse sentimento com aplausos verdadeiramente espontâneos sempre que terminava a exploração sonora dos grafismos expostos em cada papel. Não temos dúvida nenhuma que as crianças vivenciaram o som de modo muito feliz e aprazível ao longo de toda a actividade.

Em relação aos workshops acima descritos, a resposta das crianças também se revelou bastante positiva em termos de aceitação das propostas dos formandos e entendimento/compreensão dos objectivos das actividades, temos como exemplo testemunhos de crianças que referem: "estivemos a fazer música" (menina de 4 anos de idade); "fizemos sons e desenhos da música" (menino de 5 anos de idade). Não deixa de ser interessante o facto de para a maioria dos adultos haver alguma relutância relativamente ao conceito de música face à criação em torno do som, isto é, para muitos adultos a música só faz sentido com a presença de melodias e ritmos convencionais, enquanto que as crianças facilmente entendem a música como o resultado da construção e da produção tímbrica em torno de sonoridades não convencionais.

Por último, relativamente ao trabalho desenvolvido pelos formandos, não temos dúvidas de que estes futuros profissionais - educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico - vão abraçar a estética

contemporânea nas suas abordagens do ensino musical, de modo aprazível e eficaz. Ou seja, observou-se que os mesmos estão aptos a conduzir as crianças para um tipo de trabalho criativo e de acordo com a contemporaneidade, por meio da exploração/experimentação sonora, da abstracção e da organização do som de modo não convencional.

## 8.2- CONCLUSÃO DA 3.<sup>a</sup> FASE DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

"When we begin to consider why music might have a place in the school curriculum we must believe that a teacher's commitment is to all pupils, not only to those with conventional talent...what is done in the classroom must reach out to every pupil" (Mills e Paynter, 2008:181). Concordamos inteiramente com a afirmação de Paynter quando refere que parte do professor tentar encontrar práticas e estratégias que permitam incluir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem musical. De forma a explorar a musicalidade inerente a todas as crianças, inclusive as menos dotadas, cremos, de acordo com os dados observáveis na 3.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, que a criação e a construção musical através da experimentação são indubitavelmente estratégias a que todos os professores deveriam recorrer. À semelhança das outras áreas artísticas, a criança aprende mais rapidamente e revela maior interesse e entusiasmo pela arte do som quando explora e experimenta, por outras palavras, quando põe em prática as suas descobertas, percebendo e compreendendo as relações entre os elementos musicais.

Também, agarrando nas conclusões de Salomé Díaz sobre um estudo realizado com crianças em idade escolar - sobre a introdução das novas estéticas contemporâneas (Díaz, 2002) - e fazendo a analogia com a nossa investigação, podemos reafirmar que todos os alunos, inclusive os menos dotados musicalmente, podem participar no processo criador uma vez que a procura de novos materiais e de novas sonoridades é exequível para qualquer indivíduo mesmo sem qualquer tipo de formação musical, os únicos requisitos são a imaginação e a motivação. Não obstante, para que a motivação para o acto criativo tenha lugar, é necessário que o professor propicie um ambiente libertador de tecnicismos e especificidades e consiga conduzir as crianças no sentido da procura e da experimentação sonora. Tal como Díaz refere relativamente à música contemporânea "gritos, susurros, *clusters*, melodías libres, trazos, dibujos, búsqueda de sonidos, timbres y nuevos materiales, son actividades accesibles a todos" (Díaz, 2002:30). Muñoz Cortés enfatiza esta ideia referindo que muitas das partituras gráficas

contemporâneas podem ser interpretadas com alunos sem nenhuma formação musical (Muñoz Cortés, 1996; 2001). Uma das razões prende-se com o facto de a música contemporânea dedicar-se mais ao timbre e à textura de sonoridades e menos à melodia e ao ritmo - elementos fundamentais da música anterior ao século XX.

Por conseguinte, a exploração e a experimentação tímbrica possibilitam a improvisação, por parte da criança, com maior liberdade e facilidade do que a música convencional que requer um tipo de conhecimento mais específico nomeadamente no que concerne à escrita musical. De acordo com o observado, esta ideia é, indubitavelmente, extensível ao educador e professor generalista, cuja formação inicial não lhe garante um conhecimento sólido ao nível da escrita e da leitura musical. Ou seja, as novas formas de escrita, assim como as novas abordagens ao nível do ensino da música para crianças - baseadas na exploração e experimentação sonoras - tornam-se mais compreensíveis para o professor cuja formação é globalizante e não específica. A par com as novas sonoridades e com o trabalho experimental sobre o som, as grafias musicais não convencionais acompanham o interesse, por parte da criança, pela procura e consequente descoberta do novo. Como refere Cecília França "formas alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical" (França, 2010:13). A autora acrescenta que o ensino baseado inteiramente na notação tradicional tende a formar, consequentemente, ouvidos e mentes tradicionais.

Contudo, a música contemporânea incorpora sem qualquer tipo de obstáculos a música convencional - temos como exemplo o *neoclassicismo* entre outras tendências musicais do final do século XX. Nesse sentido, também a convenção teve lugar em alguns dos momentos dos trabalhos desenvolvidos não apenas na 3.<sup>a</sup> fase da investigação mas também nos trabalhos criativos apresentados pelos formandos dos cursos de Educação Básica, Educação Artística e Animação Sociocultural - 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*.



Reforçado nesta última fase do estudo (3.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*), e observado também na 1.<sup>a</sup> fase, ficou bem claro que as crianças aceitam abertamente peças musicais que envolvam sonoridades diferentes e divertem-se com a própria exploração sonora, mostrando, para o efeito, curiosidade pelo vasto leque de possibilidades de produção de sons aquando da construção/criação musical. Concluímos, portanto, que é um tipo de abordagem que deve ter continuidade e não ficar apenas por uma experiência única. Segundo Daldegan (2008) e de acordo com as possibilidades sonoras que um instrumento pode produzir, o universo da criança fecha-se se a mesma não experienciar técnicas de produção sonora não convencionais, de forma a que o único reportório que as atrai, mais tarde e com maior domínio do instrumento, é o reportório tradicional que não exige outras técnicas para além das convencionais.

Retomando a questão da literacia musical, Lenita Furlan e Marisa Trench Fonterrada relacionaram a leitura e a escrita musical com a psicogénese da língua escrita (Furlan e Fonterrada, 2005). As autoras tomaram como referência os estudos de Emilia Ferreiro cuja teorização refere que: a criança e o adulto não alfabetizados pensam e conceituam sobre a escrita, mesmo antes da aquisição do domínio de regras sociais que regem este tipo de transmissão de conhecimento (Ferreiro, 2001a); a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita, antes de chegar a compreender as hipóteses de base que o sustentam (Ferreiro, 2001b). Neste sentido, deparamo-nos com uma aproximação à escrita musical contemporânea - signos musicais não convencionais - que dado a sua singularidade e individualidade permitem a codificação e descodificação, de forma particular e diferenciada, de obras musicais. Ou seja, e de acordo com a nossa investigação, cremos não ser necessário entender a especificidade do sistema de escrita, uma vez que há uma enorme abertura para o indeterminismo e para a abstracção. Deste modo, pensamos que as premissas da música erudita contemporânea possam, efectivamente, ir ao encontro da genuinidade e do pensamento da criança, uma vez que a liberdade criativa assume uma posição fundamental, em detrimento do virtuosismo e de um sistema rigoroso de composição.

Referido por França (2010), um dos erros que alguns dos professores e educadores cometem é introduzir a notação não convencional com as crianças mais novas, sendo esta posteriormente abandonada logo que a notação convencional emerge no ensino da música. Uma vez ensinados os signos musicais de uma partitura convencional, raramente há um retorno às notações alternativas, como se estas fossem meras formas preliminares ou inferiores. Confrontando o ensino da música para crianças, a aleatoriedade e a representação gráfica sonora não convencional, Cecília França (2010) questiona: "Será que as crianças, uma vez introduzidas na escrita musical "oficial", terão oportunidade de, um dia, libertar-se dela para poder usufruir, tocar e criar obras abertas?... Um dia, umas janelas se abrem, outras se fecham. Desaprendemos a ser livres?" (França, 2010:20).

Com o trabalho desenvolvido nesta fase da *investigação-acção*, em particular com o projecto Brincar com o Som, foi possível constatar que o interesse, a aceitabilidade e a seriedade acerca da notação contemporânea faz-se sentir em qualquer uma das faixas etárias, isto é, desde o Pré-Escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não temos dúvidas que os grafismos não convencionais estimulam a criatividade, não só em termos de percepção e criação sonora, mas também em termos de reflexão e cognição. Neste sentido, concordamos inteiramente com Moura, Boscardini e Zagonel (1996) quando referem que os grafismos que resultam de uma peça musical devem ser descobertos pelos alunos e não prontamente apresentados aos alunos. Essa descoberta é fruto de um amadurecimento cognitivo que permite considerar características simultâneas de um mesmo fenómeno, como por exemplo a variação de altura do som. Em relação a esta questão, Cecília França (2010) acrescenta que é necessário construir esse processo mentalmente para que a criança seja capaz de representar o som graficamente, afastando-se do conceito de memorização. Ao encontro desta ideia, e ainda em relação ao projecto Brincar com o Som, salientamos o trabalho elaborado pelos formandos de Educação Básica que permitiu, nas suas abordagens, a reflexão sobre o som e as suas formas representativas, por parte das crianças. Ou seja, a orientação e o questionamento, fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pertencem ao papel do

professor/educador, foram elementos basilares nos workshops cujas actividades se direccionaram para a criação sonora e para a sua representação gráfica. Deste modo, encontramos palavras-chave no decorrer de todo este trabalho como: criatividade, imaginação, exploração, reflexão, selecção, espontaneidade, naturalidade e procura. As mesmas palavras-chave são, indubitavelmente, cruciais para o desenvolvimento da expressão/educação musical em todas as suas vertentes - criativa, interpretativa e reflexiva.

Questionar as crianças sobre obras musicais e outro tipo de sonoridades pode tornar-se bastante eficaz para o desenvolvimento musical da criança não só ao nível auditivo mas também ao nível criativo, como constatado nesta fase de estudo nos vários projectos, particularmente em Criação Livre, Actividade para Crianças. Por conseguinte, concordamos inteiramente com Jody Kerchner (2000) quando refere que a condução de actividades musicais deve induzir a uma reflexão sobre a música por meio de distintas abordagens: "asking children to tell their story about their music experiences through verbal, visual, and kinaesthetic means can be quite revealing" (Kerchner, 2000:48). Isto é, as respostas estéticas das crianças a um tipo de música através da arte bidimensional, da comunicação verbal ou do movimento podem traduzir sentimentos, assim como revelar informação sobre a percepção musical cognitiva da criança. Contudo, a autora acrescenta que a criança só fornecerá informação verdadeiramente rica se o professor souber questionar e der oportunidade para que essa avaliação/reflexão tenha lugar.

Indo ao encontro desta ideia, e de acordo com o observado na 3.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, podemos concluir que os formandos estão aptos a trabalhar com as crianças atendendo às premissas da música contemporânea, de forma lúdica e eficaz. Por conseguinte, tendo como suporte o processo de criação próprio de materiais sonoros abstractos inerentes à experimentação musical e as metodologias baseadas em modelos estéticos contemporâneos (Mills e Paynter, 2008; Schafer, 1998; Fulin, 1992; entre outros), regista-se que os estudantes conseguiram liderar

eficazmente as actividades, abraçando um tipo de ensino instigador, reflexivo - não apenas transmissivo do conhecimento - e, conseqüentemente, criativo. Isto é, os formandos, de acordo com o aprendizado na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*, tentaram estimular a criatividade nas crianças, conduzindo-as à prática da criação e da construção sonora por meio da reflexão - pensar sobre o som -, do jogo e da inter-relação entre a imagem<sup>118</sup>, o movimento e o som.

Considerando as teorias estéticas da aprendizagem musical - *referencialismo*, *expressionismo* e *formalismo* - e atendendo às conclusões apresentadas no trabalho realizado com as crianças participantes na 1.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção* sobre o entendimento/percepção musical, pretendeu-se, nesta fase de estudo, estimular uma atitude um pouco mais *formalista*, por parte das crianças, concebendo a arte com um significado puramente artístico. Isto é, objectivou-se conduzir a criança - em particular as crianças mais velhas - para uma atitude reflexiva sobre os elementos *per se* de uma obra musical - realizada por outros ou produzida por ela própria - atendendo, por conseguinte, a um tipo de percepção/comunicação intra-musical. Esse objectivo foi, indubitavelmente, atingido com os projectos Brincar com o Som (Workshop - Grupo C) e Criação Livre, Actividade para Crianças.

Creemos ter conseguido atingir o nosso propósito<sup>119</sup>, através da sensibilização e da discriminação auditiva, permitindo o desenvolvimento de destrezas musicais na criança não só por meio da reflexão mas também da própria criação/construção musical, de modo transdisciplinar e transversal às expressões artísticas. Ainda, o papel dos formandos foi fundamental, de modo a "testar" o trabalho desenvolvido na 2.<sup>a</sup> fase da *investigação-acção*. O saber-fazer que resultou do encontro de abordagens metodológicas facilitadoras da inclusão da música erudita contemporânea na educação

---

<sup>118</sup> À excepção do projecto Criação Livre - Actividade para Crianças, todos os outros projectos apresentados na presente fase do estudo - A Construção Sonora e a Imagem Visual; As Onomatopeias e o Universo Infantil; e Brincar com o Som - agarraram uma forte componente da imagem visual, concreta e abstracta.

<sup>119</sup> Supervisionar e apoiar o trabalho a desenvolver com as crianças, por parte dos futuros professores/educadores, de forma a incrementar o gosto pela reflexão, criação e exploração sonora, tendo como base os princípios filosóficos e estéticos da música contemporânea e as teorias estéticas da aprendizagem musical.

musical da criança, por parte dos futuros professores/educadores, foi propiciador de novos caminhos, mais criativos e globalizantes.

## **8.2- CONCLUSIÓN DE LA 3.<sup>a</sup> FASE DE LA *INVESTIGACIÓN-ACCIÓN***

"When we begin to consider why music might have a place in the school curriculum we must believe that a teacher's commitment is to all pupils, not only to those with conventional talent...what is done in the classroom must reach out to every pupil" (Mills e Paynter, 2008:181). Estamos enteramente de acuerdo con la afirmación de Paynter cuando refiere que parte del profesorado intentar encontrar prácticas y estrategias que permitan incluir a todos los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje musical. Con la intención de explorar la musicalidad inherente a todos los niños, inclusive los menos dotados, creemos, de acuerdo con los datos observables en la 3.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, que la creación y la construcción musical a través de la experimentación son indudablemente estrategias a las que todos los profesores deberían recurrir. A semejanza de las otras áreas artísticas, el niño aprende más rápidamente y revela mayor interés y entusiasmo por el arte del sonido cuando explora y experimenta, en otras palabras, cuando pone en práctica sus descubrimientos, percibiendo y comprendiendo las relaciones entre los elementos musicales.

También, teniendo en cuenta las conclusiones de Salomé Díaz sobre un estudio realizado con niños en edad escolar - sobre la introducción de las nuevas estéticas contemporáneas (Díaz, 2002) - y haciendo la analogía con nuestra investigación, podemos reafirmar que todos los alumnos, inclusive los menos dotados musicalmente, pueden participar en el proceso creador ya que la búsqueda de nuevos materiales y de nuevas sonoridades es exequible para cualquier individuo incluso sin cualquier tipo de formación musical, los únicos requisitos son la imaginación y la motivación. No obstante, para que la motivación para el acto creativo tenga lugar, es necesario que el profesor propicie un ambiente liberado de tecnicismos y especificidades y consiga conducir a los niños en el sentido de la búsqueda y de la experimentación

sonora. Tal como Díaz refiere relativamente a la música contemporánea "gritos, susurros, *clusters*, melodías libres, trazos, dibujos, búsqueda de sonidos, timbres y nuevos materiales, son actividades accesibles a todos" (Díaz, 2002:30). Muñoz Cortés enfatiza esta idea refiriendo que muchas de las partituras gráficas contemporáneas pueden ser interpretadas con alumnos sin ninguna formación musical (Muñoz Cortés, 1996; 2001). Una de las razones se relaciona con el hecho de que la música contemporánea se dedique más al timbre y a la textura de sonoridades y menos a la melodía y al ritmo - elementos fundamentales de la música anterior al siglo XX.

Por consiguiente, la exploración y la experimentación tímbrica posibilitan la improvisación, por parte del niño, con mayor libertad y facilidad que la música convencional que requiere un tipo de conocimiento más específico concretamente en lo que concierne a la escritura musical. De acuerdo con lo observado, esta idea es, indudablemente, extensible al educador y profesor generalista, cuya formación inicial no le garantiza un conocimiento sólido a nivel de la escritura y de la lectura musical. O sea, las nuevas formas de escritura, así como los nuevos planteamientos a nivel de la enseñanza de la música para niños - basadas en la exploración y experimentación sonoras – se hacen más comprensibles para el profesor cuya formación es globalizante y no específica. A la par con las nuevas sonoridades y con el trabajo experimental sobre el sonido, las grafías musicales no convencionales acompañan el interés, por parte del niño, por la búsqueda y consecuente descubrimiento de lo nuevo. Como refiere Cecília França "formas alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical" (França, 2010:13). La autora añade que la enseñanza basada enteramente en la notación tradicional tiende a formar, consecuentemente, oídos y mentes tradicionales.

A pesar de todo, la música contemporánea incorpora sin ningún tipo de obstáculos la música convencional - tenemos como ejemplo el *neoclasicismo* entre otras tendencias musicales de finales del siglo XX. En ese sentido, también la convención tuvo lugar en algunos de los momentos de los trabajos desarrollados no sólo en la 3.<sup>a</sup> fase de la investigación sino también en los

trabajos creativos presentados por los alumnos de las carreras de Educación Básica, Educación Artística y Animación Sociocultural - 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*.

Reforzado en esta última fase del estudio (3.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*), y observado también en la 1.<sup>a</sup> fase, quedó bien claro que los niños aceptan abiertamente piezas musicales que envuelvan sonoridades diferentes y se divierten con la propia exploración sonora, mostrando, para el efecto, curiosidad por el vasto abanico de posibilidades de producción de sonidos durante la construcción/creación musical. Concluimos, por tanto, que es un tipo de planteamiento que debe tener continuidad y no quedarse sólo en una experiencia única. Según Daldegan (2008) y de acuerdo con las posibilidades sonoras que un instrumento puede producir, el universo del niño se cierra si el mismo no experimenta técnicas de producción sonora no convencionales, de forma que el único repertorio que les atrae, más tarde y con mayor dominio del instrumento, es el repertorio tradicional que no exige otras técnicas más allá de las convencionales.

Retomando la cuestión de la alfabetización musical, Lenita Furlan y Marisa Trench Fonterrada relacionaron la lectura y la escritura musical con la psicogénesis de la lengua escrita (Furlan e Fonterrada, 2005). Las autoras tomaron como referencia los estudios de Emilia Ferreiro cuya teorización refiere que: el niño y el adulto no alfabetizados piensan y conceptúan sobre la escritura, incluso antes de la adquisición del dominio de reglas sociales que rigen este tipo de transmisión de conocimiento (Ferreiro, 2001a); el niño construye diferentes hipótesis acerca del sistema de escritura, antes de llegar a comprender las hipótesis de base que lo sustentan (Ferreiro, 2001b). En este sentido, nos encontramos con una aproximación a la escritura musical contemporánea - signos musicales no convencionales - que dado a su singularidad y individualidad permiten la codificación y descodificación, de forma particular y diferenciada, de obras musicales. O sea, y de acuerdo con nuestra investigación, creemos no ser necesario entender la especificidad del sistema de escritura, ya que hay una enorme apertura para el indeterminismo y para la abstracción. De este modo, pensamos que las premisas de la

música erudita contemporánea puedan, efectivamente, ir al encuentro de la genuinidad y del pensamiento del niño, ya que la libertad creativa asume una posición fundamental, en detrimento del virtuosismo y de un sistema riguroso de composición.

Referido por França (2010), uno de los errores que algunos de los profesores y educadores cometen es introducir la notación no convencional con los niños más pequeños, siendo esta posteriormente abandonada en cuanto la notación convencional emerja en la enseñanza de la música. Una vez enseñados los signos musicales de una partitura convencional, raramente hay un retorno a las notaciones alternativas, como si estas fuesen meras formas preliminares o inferiores. Confrontando la enseñanza de la música para niños, la aleatoriedad y la representación gráfica sonora no convencional, Cecília França (2010) cuestiona: "Será que as crianças, uma vez introduzidas na escrita musical "oficial", terão oportunidade de, um dia, libertar-se dela para poder usufruir, tocar e criar obras abertas?... Umás janelas se abrem, outras se fecham. Desaprendemos a ser livres?" (França, 2010:20).

Con el trabajo desarrollado en esta fase de la *investigación-acción*, en particular con el proyecto Jugar con el Sonido, fue posible constatar que el interés, la aceptabilidad y la seriedad acerca de la notación contemporánea se hace sentir en cualquiera de las franjas etarias, esto es, desde el Preescolar hasta el 1.º Ciclo de la Educación Básica. No tenemos dudas de que los grafismos no convencionales estimulan la creatividad, no sólo en términos de percepción y creación sonora, pero también en términos de reflexión y cognición. En este sentido, estamos enteramente de acuerdo con Moura, Boscardini y Zagonel (1996) cuando refieren que los grafismos que resultan de una pieza musical deben ser descubiertos por los alumnos y no prontamente presentados a los alumnos. Ese descubrimiento es fruto de una maduración cognitiva que permite considerar características simultáneas de un mismo fenómeno, como por ejemplo la variación de altura del sonido. En relación a esta cuestión, Cecília França (2010) añade que es necesario construir ese proceso mentalmente para que el niño sea capaz de



representar el sonido gráficamente, alejándose del concepto de memorización. Al encuentro de esta idea, y aún en relación al proyecto Jugar con el Sonido, destacamos el trabajo elaborado por los alumnos de Educación Básica que permitió, en sus planteamientos, la reflexión sobre el sonido y sus formas representativas, por parte de los niños. O sea, la orientación y el cuestionamiento, fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pertenecientes al papel del profesor/educador, fueron elementos basilares en los workshops cuyas actividades se direccionaron para la creación sonora y para su representación gráfica. De este modo, encontramos palabras-clave en el transcurso de todo este trabajo como: creatividad, imaginación, exploración, reflexión, selección, espontaneidad, naturalidad y búsqueda. Las mismas palabras-clave son, indudablemente, cruciales para el desarrollo de la expresión/educación musical en todas sus vertientes - creativa, interpretativa y reflexiva.

Preguntar a los niños sobre obras musicales y otro tipo de sonoridades puede ser bastante eficaz para el desarrollo musical del niño no sólo a nivel auditivo sino también a nivel creativo, tal y como se ha constatado en esta fase de estudio en los varios proyectos, particularmente en Creación Libre, Actividad para Niños. Por consiguiente, estamos totalmente de acuerdo con Jody Kerchner (2000) cuando refiere que la conducción de actividades musicales debe inducir a una reflexión sobre la música por medio de distintos abordajes: "asking children to tell their story about their music experiences through verbal, visual, and kinaesthetic means can be quite revealing" (Kerchner, 2000:48). Esto es, las respuestas estéticas de los niños a un tipo de música a través del arte bidimensional, de la comunicación verbal o del movimiento pueden traducir sentimientos, así como revelar información sobre la percepción musical cognitiva del niño. A pesar de ello, la autora añade que el niño sólo aportará información verdaderamente rica si el profesor sabe preguntar y dar oportunidad para que esa evaluación/reflexión tenga lugar.

Yendo al encuentro de esta idea, y de acuerdo con lo observado en la 3.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, podemos concluir que los alumnos están aptos para trabajar con los niños atendiendo a las premisas de la música

contemporánea, de forma lúdica y eficaz. Por consiguiente, teniendo como soporte el proceso de creación propio de materiales sonoros abstractos inherentes a la experimentación musical y las metodologías basadas en modelos estéticos contemporáneos (Mills e Paynter, 2008; Schafer, 1998; Fulin, 1992; entre otros), se registra que los estudiantes consiguieron liderar eficazmente las actividades, abrazando un tipo de enseñanza instigadora, reflexiva - no apenas transmisiva del conocimiento - y, consecuentemente, creativa. Esto es, los alumnos, de acuerdo con lo aprendido en la 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*, intentaron estimular la creatividad en los niños, conduciéndolas a la práctica de la creación y de la construcción sonora por medio de la reflexión - pensar sobre el sonido -, del juego y de la interrelación entre la imagen<sup>120</sup>, el movimiento y el sonido.

Considerando las teorías estéticas del aprendizaje musical - *referencialismo*, *expresionismo* y *formalismo* - y atendiendo a las conclusiones presentadas en el trabajo realizado con los niños participantes en la 1.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción* sobre el entendimiento/percepción musical, se pretendió, en esta fase de estudio, estimular una actitud un poco más *formalista*, por parte de los niños, concibiendo el arte con un significado puramente artístico. Esto es, tuvo como objetivo conducir al niño - en particular a los niños mayores - a una actitud reflexiva sobre los elementos *per se* de una obra musical - realizada por otros o producida por él mismo - atendiendo, por consiguiente, a un tipo de percepción/comunicación intramusical. Ese objetivo fue, indudablemente, conseguido con los proyectos Jugar con el Sonido (Workshop - Grupo C) y Creación Libre, Actividad para Niños.

Creemos haber conseguido lograr nuestro propósito<sup>121</sup>, a través de la sensibilización y de la discriminación auditiva, permitiendo el desarrollo de

---

<sup>120</sup> A excepción del proyecto Creación Libre - Actividad para Niños, todos los demás proyectos presentados en la presente fase del estudio - La Construcción Sonora y la Imagen Visual; Las Onomatopeyas y el Universo Infantil; y Jugar con el Sonido - tuvieron un fuerte componente de la imagen visual, concreta y abstracta.

<sup>121</sup> Supervisar y apoyar el trabajo a desarrollar con los niños, por parte de los futuros profesores/educadores, de forma a incrementar el gusto por la reflexión, creación y exploración sonora, teniendo como base los principios filosóficos y estéticos de la música contemporánea y las teorías estéticas de aprendizaje musical.

destrezas musicales en el niño no sólo por medio de la reflexión sino también de la propia creación/construcción musical, de modo interdisciplinar y transversal a las expresiones artísticas. Además, el papel de los alumnos fue fundamental, de modo a "testar" el trabajo desarrollado en la 2.<sup>a</sup> fase de la *investigación-acción*. El saber hacer que resultó del encuentro de planteamientos metodológicos facilitadores de la inclusión de la música erudita contemporánea en la educación musical del niño, por parte de los futuros profesores/educadores, fue propiciador de nuevos caminos, más creativos y globalizantes.



## CAPÍTULO 9

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Paynter, o conceito de "music *in* education" (Mills e Paynter, 2008:35) implica uma prática abrangente que deve fazer parte do ensino generalista, de forma a contribuir significativamente para a educação musical da criança. O autor refere-se a um tipo de ensino criativo, onde a exploração e a experimentação sonoras são valorizadas, em detrimento de um tipo de ensino que requer um conhecimento aprofundado e técnico ao nível do domínio da literacia musical. De acordo com as conclusões obtidas nas várias fases da presente investigação (ver capítulos 6.2, 7.2 e 8.2 - conclusões da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fases da *investigação-acção*), concordamos inteiramente com Paynter (Paynter, 2000b), entre outros pedagogos musicais da actualidade, quando refere que a educação musical deve promover o estímulo à criatividade, através da exploração e da acção sobre o som.

Creemos que através da procura, da instigação e da descoberta do som, o aluno aprende a reflectir/analisar e a criar musicalmente, produzindo pequenas obras sustentadas na intencionalidade e autenticidade. Assim, a capacidade de criar e produzir algo novo, torna-se fulcral e basilar a todo um processo de ensino-aprendizagem, em contextos artístico-pedagógicos. Acreditamos, contudo, que o papel do professor/educador e animador sociocultural, no que concerne à educação musical da criança, prende-se com a competência para proporcionar distintas abordagens, equilibrando a sua prática entre várias linguagens artístico-musicais, garantindo, assim, uma verdadeira educação estética - de modo exequível à sua formação globalizante e não específica - e de acordo com as diferenciadas teorias de

percepção/entendimento musical - *Referencialismo, Expressionismo e Formalismo*.

Não temos dúvidas que a música é uma arte criativa em todas as suas vertentes. O processo criador na expressão/educação musical é uma constante, na medida em que, independentemente da abordagem adoptada - improvisação/composição, execução/interpretação ou audição/reflexão -, há um entendimento individual e subjacente à percepção de uma obra de arte. A invenção e o desenvolvimento de ideias surgem através da improvisação e da composição, contudo, há sempre uma recriação individual na interpretação e na própria audição de uma obra. Tanto o acto interpretativo assim como o acto de reflexão auditiva permitem, como demonstrado por meio do trabalho prático com relação às teorias estéticas da aprendizagem musical, a reconstrução da obra assim que a mesma se oferece ao indivíduo. Neste sentido, estamos inteiramente de acordo com Paynter ao afirmar que "everyone is musical by virtue of being human, and the pleasure we can find in exploring, ordering and making patterns in sound is universal." (Mills e Paynter, 2008:103).

O presente estudo contribuiu modestamente para a educação musical, demonstrando e confirmando teorias já existentes de que a prática criativa, aliada à reflexão e à investigação empírica, é um processo primordial na formação musical da criança e também, segundo a nossa investigação, na formação inicial de professores/educadores e animadores socioculturais. Referimo-nos a um tipo de acção pedagógica que, de acordo com o observado, permite o desenvolvimento da expressividade e da sensibilidade do indivíduo. Ainda, através da exploração e da experimentação do som, o aluno consegue organizar, construir e compor musicalmente de acordo com tendências e premissas da música erudita contemporânea.

De uma forma holística, e tentando desenvolver capacidades de invenção, imaginação e sensibilidade estética, confirmamos que o som é um recurso especialmente valioso que deve ser integrado numa abordagem transdisciplinar, onde as expressões artísticas se fundem num todo inter-relacional - som, gesto, movimento, palavra, traço e cor. Ou seja, tendo como

suporte a música erudita contemporânea, a experimentação criativa - estratégias de experimentação de vanguarda - e a conseqüente valorização do timbre, observou-se que a integração das expressões artísticas facilitam em larga escala todo um trabalho criativo-musical, favorecendo a criação e a construção sonora.

Como consta no enquadramento teórico da presente tese, o arranque para a experimentação criativa surgiu por volta de 1960 e início de 1970 quando se abriram as portas para um certo liberalismo na organização e construção dos planos curriculares (Abbs, 1987; Mills e Paynter, 2008). Essa flexibilidade permitiu, posteriormente, dar uma maior ênfase às áreas artísticas e abrir um leque de oportunidades na investigação e na reconstrução de um pensamento aprisionado pelo tecnicismo. Em relação à expressão musical, como foi demonstrado na revisão de literatura, foram iniciadas distintas abordagens que, estando ao alcance de indivíduos sem formação específica ao nível da música, permitem abraçar a educação musical através da criação e experimentação do som. Contudo, de acordo com a nossa experiência profissional e uma investigação levada a cabo em 2003 sobre o ensino da música nas escolas do 1.<sup>a</sup> Ciclo do Ensino Básico (Porto, 2003), continua, de forma generalizada, a noção de que a expressão/educação musical é uma especificidade própria do domínio da literacia musical o que, conseqüentemente, conduz a uma falta de confiança na leccionação da mesma por parte do professor generalista. Esta convicção permite-nos afirmar que no campo da investigação educativa está a tornar-se evidente que é mais urgente alterar atitudes do que descobrir métodos e inventar novas teorias. Assim, a nossa preocupação prendeu-se, fundamentalmente, em alterar práticas educativas, contribuindo, deste modo, para o ensino criativo da música e, conseqüentemente, para a organização e construção dos programas curriculares dos futuros professores do ensino básico, educadores de infância, educadores artísticos e animadores socioculturais.

Neste sentido, contrariámos algumas teorias, nomeadamente as construídas por Dalla Bella, Peretz, Rousseau e Gosselin (2001) que afirmam que o reportório do século XX é inadequado para crianças. Também, com a

presente investigação, cremos ter conseguido obter respostas a questões que foram, e continuam a ser, alvo de preocupação e inquietude por parte de investigadores no âmbito da música contemporânea sobre a aceitação e o entendimento da tipologia em análise. Cita-se Ana Lucía Frega, uma das investigadoras que realizou uma experiência na Universidad de Girona com um público adulto: "mi preocupación se refiere a dos situaciones posibles: no me acerco, por prejuicios, a la música-arte contemporánea; me acerco, pero digo que "no la entiendo" (Frega, 2000:16).

De acordo com as conclusões da nossa investigação, tanto a criança como o adulto aceitam e entendem a música erudita contemporânea. Não obstante, essa aceitação e entendimento, em particular por parte do adulto, ocorre após um trabalho reflexivo e prático em torno da referida tipologia musical. Ou seja, é necessária uma educação prévia do ouvido, apoiada numa liderança adequada, para que a percepção musical, e posterior apreciação, ocupem um lugar de destaque na selecção musical do indivíduo cuja única linguagem musical familiar é a música tonal. Não obstante, essa educação/preparação prévia é totalmente liberta de tecnicismos e especificidades próprias de um tipo de ensino tradicional da música. Por conseguinte, agarrando no conceito de exequibilidade perante a música contemporânea, a presente investigação vai ao encontro da posição de Muñoz Cortés (1996; 2001) reconhecendo o facto de a música dos dias de hoje não ser elitista. Pelo contrário, a contemporaneidade musical é acessível a um público muito mais aberto e numeroso. Evidentemente que há determinadas tendências musicais, dentro da designada música contemporânea, que são de difícil acesso dado a sua especificidade e modo de composição rigoroso. Contudo, as premissas da mesma, nomeadamente a procura do novo e a exploração/experimentação do som, são algo que todos podem desfrutar sem uma formação sólida ou exigente ao nível da educação musical.

Foi observado ao longo do estudo, principalmente na 2.<sup>a</sup> fase, que os estudantes que não têm formação musical sólida são os que aceitam melhor a música contemporânea - um pouco semelhante à postura das crianças -,



tomando uma atitude de abertura e predisposição para receber novas propostas e, concludentemente, conhecer novas linguagens. De acordo com a nossa investigação e as conclusões obtidas na investigação levada a cabo por Muñoz Rubio (2003; 2008), o mundo sonoro abstracto, contrariamente ao tonal, aproxima-se em larga escala do mundo infantil, não só pelas sonoridades que a criança pode produzir e criar mas também pelos grafismos que ela pode inventar. Uma vez que a capacidade de construir musicalmente, segundo relações tonais, surge por volta dos onze/doze anos de idade (Imberty, 1981), a atonalidade é, naturalmente, a linguagem que a criança domina com facilidade, ao contrário do adulto que já se encontra inteiramente familiarizado com a linguagem tonal e que necessita de um apoio gravitacional (tónica). Contudo, o facto de poder criar musicalmente através da exploração sonora, utilizando a imaginação e a criatividade e libertando-se de tecnicismos, irá conduzir os futuros educadores/professores generalistas para a leccionação da música com mais entusiasmo e, conseqüentemente, com maior confiança. Como demonstrado, nas 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fases da *investigação-acção*, os formandos conseguiram abraçar a estética musical contemporânea, aceitando e compreendendo particularidades da música dos séculos XX e XXI e repercutindo esse conhecimento/entendimento para o contexto artístico-pedagógico, por meio de actividades desenvolvidas com crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em suma, concluímos que a inclusão da música erudita contemporânea e das suas premissas de abstracção, experimentação/exploração e procura do novo - novas sonoridades e novas formas compositivas - na educação musical da criança pode resultar num processo de ensino-aprendizagem fundamentado na criatividade e na valorização do pensamento/reflexão, por meio de distintas abordagens, exequível ao desenvolvimento da criança e ajustável ao ensino generalista. Não temos dúvidas, por conseguinte, que o caminho a seguir - dado a importância do som e de toda uma acção sobre o som na música erudita actual, temos como exemplo as obras de música

electroacústica<sup>122</sup> - se prende com o desenvolvimento/implementação do estudo empírico da presente tese, de modo a que a melhoria de atitudes/práticas alcançada seja extensível a uma população mais alargada.

Nesse sentido, como proposta para futuras linhas de investigação, apontamos para estudos que possam integrar a música electroacústica na educação musical da criança - Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico -, por parte de educadores e professores generalistas<sup>123</sup>. Esse tipo de prática já tem vindo a acontecer em projectos europeus e portugueses, num contexto mais especializado do ensino da música não só para crianças, mas também para jovens e adultos - temos como exemplo *Dias de Música Electrónica*<sup>124</sup> e *Composing With Sounds*<sup>125</sup> -, dirigidos por músicos/compositores e professores especialistas.

Atendendo também à inter-relação entre as imagens visual e sonora, o desenho infantil e os grafismos musicais não convencionais - matéria discutida no enquadramento teórico da presente tese -, propõe-se um estudo sobre o grau de percepção das crianças face a partituras de obras contemporâneas, por meio da sua interpretação/recriação.

Não podemos deixar de terminar esta tese referindo que, no que concerne à exploração/experimentação sonora e o universo infantil, acreditamos que ainda há muito por investigar, objectivando-se uma efectivação da renovação dos processos de ensino, com significado, e contemplando várias linguagens artísticas.

---

<sup>122</sup> Podemos encontrar uma variadíssima informação actual sobre música electroacústica - projectos e compositores - em vários sites, nomeadamente em:

<http://www.mic.pt>.

<http://misomusic.com/index.php/pt>.

<http://www.culturefund.eu/projects/composing-with-sounds-widening-electroacoustic-music-participation>.

<sup>123</sup> Apesar de ter sido implementada a música electroacústica, de modo simples e exequível, na formação inicial dos futuros educadores e professores generalistas, a mesma ficou por trabalhar com as crianças, ou seja, os conhecimentos adquiridos não foram aplicados nos projectos da 3.ª fase da investigação.

<sup>124</sup> <http://diasdemusicaelectroacustica.blogspot.pt>.

<sup>125</sup> <http://www.culturefund.eu/projects/composing-with-sounds-widening-electroacoustic-music-participation>.

## CONSIDERACIONES FINALES

Según Paynter, el concepto de "music *in* education" (Mills e Paynter, 2008:35) implica una práctica inclusiva que debe formar parte de la enseñanza generalista, de forma que contribuya significativamente a la educación musical del niño. El autor se refiere a un tipo de enseñanza creativa, donde la exploración y la experimentación sonoras son valorizadas, en detrimento de un tipo de enseñanza que requiere un conocimiento profundo y técnico a nivel del dominio de la lecto-escritura musical. De acuerdo con las conclusiones obtenidas en las varias fases de la presente investigación (ver capítulos 6.2, 7.2 y 8.2 - conclusiones de la 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> fases de la *investigación-acción*), estamos totalmente de acuerdo con Paynter (Paynter, 2000b), entre otros pedagogos musicales de la actualidad, cuando refiere que la educación musical debe promover el estímulo a la creatividad, a través de la exploración y de la acción sobre el sonido.

Creemos que a través de la búsqueda, de la instigación y del descubrimiento del sonido, el alumno aprende a reflexionar/analizar y a crear musicalmente, produciendo pequeñas obras sustentadas en la intencionalidad y autenticidad. Así, la capacidad de crear y producir algo nuevo, se hace crucial y basilar en todo un proceso de enseñanza-aprendizaje, en contextos artístico-pedagógicos. Creemos, aún, que el papel del profesor/educador y animador sociocultural, en lo que concierne a la educación musical del niño, se relaciona con la competencia para proporcionar distintos planteamientos, equilibrando su práctica entre varios lenguajes artístico-musicales, garantizando, así, una verdadera educación estética - de modo exequible a su formación globalizante y no específica - y de acuerdo con las diferenciadas teorías de percepción/entendimiento musical - *Referencialismo*, *Expresionismo* y *Formalismo*.

No tenemos dudas de que la música es un arte creativo en todas sus vertientes. El proceso creador en la expresión/educación musical es una constante, en la medida en que, independientemente del abordaje adoptado - improvisación/composición, ejecución/interpretación o audición/reflexión -, hay un entendimiento individual y subyacente a la percepción de una obra de arte. La invención y el desarrollo de ideas surgen a través de la improvisación y de la composición, a pesar de ello, hay siempre una recreación individual en la interpretación y en la propia audición de una obra. Tanto el acto interpretativo como el acto de reflexión auditiva permiten, como se ha demostrado por medio del trabajo práctico con relación a las teorías estéticas del aprendizaje musical, la reconstrucción de la obra en cuanto la misma se ofrece al individuo. En este sentido, estamos enteramente de acuerdo con Paynter al afirmar que "everyone is musical by virtue of being human, and the pleasure we can find in exploring, ordering and making patterns in sound is universal." (Mills e Paynter, 2008:103).

El presente estudio contribuyó modestamente a la educación musical, demostrando y confirmando teorías ya existentes de que la práctica creativa, junto a la reflexión y a la investigación empírica, es un proceso primordial en la formación musical del niño y también, según nuestra investigación, en la formación inicial de profesores/educadores y animadores socioculturales. Nos referimos a un tipo de acción pedagógica que, de acuerdo con lo observado, permite el desarrollo de la expresividad y de la sensibilidad del individuo. Además, a través de la exploración y de la experimentación del sonido, el alumno consigue organizar, construir y componer musicalmente de acuerdo con tendencias y premisas de la música erudita contemporánea.

De una forma holística, e intentando desarrollar capacidades de invención, imaginación y sensibilidad estética, confirmamos que el sonido es un recurso especialmente valioso que debe ser integrado en un planteamiento interdisciplinar, donde las expresiones artísticas se funden en un todo interrelacional - sonido, gesto, movimiento, palabra, trazo y color. O sea, teniendo como soporte la música erudita contemporánea, la experimentación creativa - estrategias de experimentación de vanguardia - y la consecuente

valorización del timbre, se observó que la integración de las expresiones artísticas facilita en larga escala todo un trabajo creativo-musical, favoreciendo la creación y la construcción sonora.

Como consta en el marco teórico de la presente tesis, el arranque para la experimentación creativa surgió alrededor de 1960 e inicio de 1970 cuando se abrieron las puertas para un cierto liberalismo en la organización y construcción de los planes curriculares (Abbs, 1987; Mills y Paynter, 2008). Esa flexibilidad permitió, posteriormente, dar un mayor énfasis a las áreas artísticas y abrir un abanico de oportunidades en la investigación y en la reconstrucción de un pensamiento aprisionado por el tecnicismo. En relación a la expresión musical, como fue demostrado en la revisión de literatura, fueron iniciados distintos planteamientos que, estando al alcance de individuos sin formación específica a nivel de la música, permiten abrazar la educación musical a través de la creación y experimentación del sonido. Aún así, de acuerdo con nuestra experiencia profesional y una investigación llevada a cabo en 2003 sobre la enseñanza de la música en las escuelas del 1.<sup>a</sup> Ciclo de Educación Básica (Porto, 2003), continúa, de forma generalizada, la noción de que la expresión/educación musical es una especificidad propia del dominio de la lecto-escritura musical lo que, consecuentemente, conduce a una falta de confianza en la enseñanza de la misma por parte del profesor generalista. Esta convicción nos permite afirmar que en el campo de la investigación educativa está haciéndose evidente que es más urgente alterar actitudes que descubrir métodos e inventar nuevas teorías. Así, nuestra preocupación se centró, fundamentalmente, en alterar prácticas educativas, contribuyendo, de este modo, a una enseñanza creativa de la música y, consecuentemente, a la organización y construcción de los programas curriculares de los futuros profesores de educación básica, educadores infantiles, educadores artísticos y animadores socioculturales.

En este sentido, no estamos de acuerdo con algunas teorías, concretamente las construidas por Dalla Bella, Peretz, Rousseau y Gosselin (2001) que afirman que el repertorio del siglo XX es inadecuado para niños. También, con la presente investigación, creemos haber conseguido obtener respuestas

a cuestiones que fueron, y siguen siendo, centro de preocupación e inquietud por parte de investigadores en el ámbito de la música contemporánea sobre la aceptación y el entendimiento de la tipología en análisis. Se cita a Ana Lucía Frega, una de las investigadoras que realizó una experiencia en la Universidad de Girona con un público adulto: "mi preocupación se refiere a dos situaciones posibles: no me acerco, por prejuicios, a la música-arte contemporánea; me acerco, pero digo que "no la entiendo" (Frega, 2000:16).

De acuerdo con las conclusiones de nuestra investigación, tanto el niño como el adulto aceptan y entienden la música erudita contemporánea. No obstante, esa aceptación y entendimiento, en particular por parte del adulto, ocurre tras un trabajo reflexivo y práctico en torno a la referida tipología musical. O sea, es necesaria una educación previa del oído, apoyada en un liderato adecuado, para que la percepción musical, y posterior apreciación, ocupen un lugar destacado en la selección musical del individuo cuyo único lenguaje musical familiar es la música tonal. No obstante, esa educación/preparación previa está totalmente libre de tecnicismos y especificidades propias de un tipo de enseñanza tradicional de la música. Por consiguiente, tomando el concepto de viabilidad ante la música contemporánea, la presente investigación va al encuentro de la posición de Muñoz Cortés (1996; 2001) reconociendo el hecho de que la música de los días de hoy no es elitista. Por el contrario, la contemporaneidad musical accesible a un público mucho más abierto y numeroso. Evidentemente que hay determinadas tendencias musicales, dentro de la designada música contemporánea, que son de difícil acceso dada su especificidad y modo de composición riguroso. A pesar de ello, las premisas de la misma, concretamente la búsqueda de lo nuevo y la exploración/experimentación del sonido, son algo que todos pueden disfrutar sin una formación sólida o exigente a nivel de la educación musical.

Fue observado a lo largo del estudio, principalmente en la 2.<sup>a</sup> fase, que los estudiantes que no tienen formación musical sólida son los que aceptan mejor la música contemporánea - un poco semejante a la postura de los niños -, tomando una actitud de apertura y predisposición para recibir nuevas propuestas y conocer nuevos lenguajes. De acuerdo con nuestra

investigación y las conclusiones obtenidas en la investigación llevada a cabo por Muñoz Rubio (2003; 2008), el mundo sonoro abstracto, contrariamente al tonal, se aproxima en larga escala al mundo infantil, no sólo por las sonoridades que el niño puede producir y crear sino también por los grafismos que él puede inventar. Ya que la capacidad de construir musicalmente, según relaciones tonales, surge alrededor de los once/doce años de edad (Imberty, 1981), la atonalidad es, naturalmente, el lenguaje que el niño domina con facilidad, al contrario que el adulto que ya se encuentra enteramente familiarizado con el lenguaje tonal y que necesita de un apoyo gravitacional (tónica). Aún así, el hecho de poder crear musicalmente a través de la exploración sonora, utilizando la imaginación y la creatividad es liberándose de tecnicismos, conducirá a los futuros educadores/profesores generalistas a la enseñanza de la música con más entusiasmo y, consecuentemente, con mayor confianza. Como se ha demostrado, en las 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> fases de la *investigación-acción*, los alumnos consiguieron abrazar la estética musical contemporánea, aceptando y comprendiendo particularidades de la música de los siglos XX y XXI y repercutiendo ese conocimiento/entendimiento para el contexto artístico-pedagógico, por medio de actividades desarrolladas con niños de Educación Preescolar y del 1.º Ciclo de Educación Básica.

En suma, concluimos que la inclusión de la música erudita contemporánea y de sus premisas de abstracción, experimentación/exploración y búsqueda de lo nuevo - nuevas sonoridades y nuevas formas compositivas – en la educación musical del niño puede resultar en un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la creatividad y en la valorización del pensamiento/reflexión, por medio de distintos planteamientos, exequible al desarrollo del niño y ajustable a la enseñanza generalista. No tenemos dudas, por consiguiente, que el camino a seguir - dada la importancia del sonido y de toda una acción sobre el sonido en la música erudita actual, tenemos como ejemplo las obras de música electroacústica<sup>126</sup> - se relaciona

---

<sup>126</sup> Podemos encontrar una variadísima información actual sobre música electroacústica - proyectos y compositores - en varios sitios de internet, concretamente en:  
<http://www.mic.pt>.  
<http://misomusic.com/index.php/pt>.

con el desarrollo/implementación del estudio empírico de la presente tesis, de modo a que la mejora de actitudes/prácticas alcanzada sea extensible a una población más amplia.

En ese sentido, como propuesta para futuras líneas de investigación, apuntamos para estudios que puedan integrar la música electroacústica en la educación musical del niño - Educación Preescolar y 1.º Ciclo de Educación Básica -, por parte de educadores y profesores generalistas<sup>127</sup>. Ese tipo de práctica ya se ha venido utilizando en proyectos europeos y portugueses, en un contexto más especializado de la enseñanza de la música no sólo para niños, sino también para jóvenes y adultos - tenemos como ejemplo *Días de Música Electrónica*<sup>128</sup> y *Composing With Sounds*<sup>129</sup> -, dirigidos por músicos/compositores y profesores especialistas.

Atendiendo también a la interrelación entre las imágenes visual y sonora, el dibujo infantil y los grafismos musicales no convencionales - materia discutida en el encuadramiento teórico de la presente tesis -, se propone un estudio sobre un grado de percepción de los niños ante las partituras de obras contemporáneas, por medio de su interpretación/recreación.

No podemos dejar de terminar esta tesis refiriendo que, en lo que concierne a la exploración/experimentación sonora y el universo infantil, creemos que aún hay mucho por investigar, objetivándose una realización de la renovación de los procesos de enseñanza, con significado, y contemplando varios lenguajes artísticos.

---

<http://www.culturefund.eu/projects/composing-with-sounds-widening-electroacoustic-music-participation>.

<sup>127</sup> A pesar de haber sido implementada la música electroacústica, de modo simple y exequible, en la formación inicial de los futuros educadores y profesores generalistas, la misma quedó por trabajar con los niños, o sea, los conocimientos adquiridos no fueron aplicados en los proyectos de la 3.ª fase de la investigación.

<sup>128</sup> <http://diasdemusicaelectroacustica.blogspot.pt>.

<sup>129</sup> <http://www.culturefund.eu/projects/composing-with-sounds-widening-electroacoustic-music-participation>.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBS, Peter (1987). *Living Powers: The Arts in Education*. London: Falmer Press.

ADORNO, Theodor (1970). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.

AGOSTI-GHERBAN, Cristina & RAPP-HESS, Christina (1988). *El Niño, el Mundo Sonoro y la Música*. Alcoy: Editorial Marfil.

AGUILAR, Maria del Carmen (1997). Escuchar, Escribir, Leer, Componer: Reflexiones Sobre la Enseñanza de la Lectura y Escrita Musical. *Orphetron Estudio e Investigación*, Periódico do Conservatório Alberto Ginastera N. 1, Junho, Buenos Aires.

ALBANO, Alexandre (2007). *Composição Algorítmica: Histórico, Exemplos e Pesquisas Recentes*. Universidade de São Paulo: Instituto de Matemática e Estatística. Disponível em: [http://www.ime.usp.br/~kon/MAC5900/seminarios/seminario\\_Alexandre.pdf](http://www.ime.usp.br/~kon/MAC5900/seminarios/seminario_Alexandre.pdf). Acedido em 3 de Julho de 2012.

ÁLVARES CAMPOS, Denise (1998). *La Percepción Musical en Escolares: Relaciones con la Psicología Cognitiva-Evolutiva y la Pedagogía Musical* (tese de Doutoramento). Madrid: Universidad de Madrid.

AMADO, Maria Luísa (1999). *O Prazer de Ouvir Música*. Lisboa: Editorial Caminho.

ANGULO, Manuel (1994). La Proyeccion del Compositor Actual en el Âmbito de la Enseñanza de la Musica. *APEM*, n.º 81, Abril/Junho.

ANTUNES, Jorge (1989). *Notação na Música Contemporânea*. Brasília: Sistrum.

ARCHER, Michael (2001). *Arte Contemporânea: Uma História Concisa*. São Paulo: Martins Fontes.

ARTIAGA, Maria José (1991). O Ensino da Música na Actual Reforma do Sistema Educativo: Que Contributo para a Modernidade?. *APEM*, n.º 69, Abril/Junho.

ARY DOS SANTOS, José Carlos (1997). *As Palavras das Cantigas* (coord. Ruben de Carvalho). Lisboa: Edições Avante.

AZEVEDO, Sérgio (1998). *A Invenção dos Sons, Uma Panorâmica da Composição em Portugal Hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.

BACHMANN, Marie-Laure (2002). *Dalcroze Today, an Education Through and Into Music*. New York: Oxford University Press.

BAGUES, Jon (2002). La Música Contemporánea: un reto para la documentación. *Scherzo: Revista de Música*, n.º 170, pp. 118-120.

BAMBERGER, Jeanne (1982). Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms: a Function for Reflection-in-Action, S. Strauss (ed.). *U-shaped Behavioural Growth*, New York: Academic Press, pp. 191-226.

BAMBERGER, Jeanne (1990). As Estruturações Cognitivas da Apreensão e Notação de Ritmos Simples. SINCLAIR (org.) *A Produção de Notações na Criança: Linguagem, Número, Ritmos e Melodias*, São Paulo: Cortez, pp. 97-124.

BAMBERGER, Jeanne (1994). Coming to Hear in a New Way. In R. Aiello & J. Sloboda (eds.) *Musical Perceptions*, New York: Oxford University Press, pp. 131-151.

BAMBERGER, Jeanne (1995). *The Mind Behind The Musical Ear*. Cambridge: Harvard University Press.

BANG, Claus (1983). Um Mundo do Som e da Música. *APEM*, n.º 39, Janeiro.

BARRETT, Margaret (1999). *Accessing the Child's View*. Launceston: Austrália.

BARRETT, Margaret (2001). Perception, Description, and Reflection: Young Children's Aesthetic Decision-making as Critics of Their Own and Adult Compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (147) pp. 22-29.

BARRIÈRE, Jean-Baptiste (1991). *Le Timbre - Métaphore Pour la Composition*. IRCAM/Christian Bourgois Éditeur.

BASÍLIO, Kelly (2007). *Concerto das Artes*. Porto: Campo das Letras Editores S.A.

BAYER, Francis (1987). *De Schönberg à Cage: essai sur la notion d'espace sonore dans la musique contemporaine*. Paris: Klincksieck.

BEINEKE, Viviane & MAFFIOLETTI, Leda (2005). Olha Como eu Escrevi a Música: Um Pequeno Ensaio sobre as Diversas Escritas Musicais da Criança. *Coleção Cotidiano Escolar: O Ensino de Artes e Educação Física na Infância*, Vol. 1, N.º 1, pp. 36-42.

BELL, Clive (1914). *Art*. New York: G.P. Putnam's Sons.

BERLYNE (1974). *Studies in the New Experimental Aesthetics: Steps Toward an Objective Psychology of Aesthetic Appreciation*. New York: John Wiley & Sons.

BICKEL, Mary Elizabeth (1991). *The "Constructive" Listener: Verbalization as a Cognitive Component of the Music Listening Response* (tese de Doutoramento). University of Rochester.

BLOCK, René (1994). Música Fluxus: el acontecimiento cotidiano. *Conferencia pronunciada el 12 de diciembre de 1994 en la Fundació Tàpies, Barcelona, con ocasión de la exposición "En el espíritu de Fluxus"*. Disponível em: <http://www.uclm.es/artesonoro/olobofluxus.html>. Acedido em 11 de Junho de 2008.

BOAL PALHEIROS, Graça & HARGREAVES, David (2001). Listening to Music at Home and at School. *British Journal of Music Education*, 18, pp. 103-118.

BOAL PALHEIROS, Graça, ILARI, Beatriz & MONTEIRO, Francisco (2006). Children's Responses to 20th Century "Art" Music, in Portugal and Brazil. *9th International Conference on Music Perception and Cognition, ICMPC9*, Agosto, Bolonha: Universidade de Bolonha, pp. 588-595.

BOCKHOLDT, Rudolf (1998). Acerca de la Consumación Musical. *La realidad Musical* (coord. Juan Cruz Cruz), Pamplona: Eunsa, pp. 39-52.

BORIE, Monique, ROUGEMONT, Martine e SCHERER, Jacques (1996). *Estética Teatral, Textos de Platão a Brecht* (tradução de Helena Barbas). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BOSSEUR, Dominique e BOSSEUR, Jean-Yves (1990). *Revoluções Musicais, A Música Contemporânea Depois de 1945* (tradução de Maria José Bellino Machado). Lisboa: Editorial Caminho.

BOSSEUR, Jean-Yves (1996). *Musique et Arts Plastiques: Interactions au XX Siècle*. Paris: Minerve.

BOSSEUR, Jean-Yves (1998). *Vocabulaire de la Musique Contemporaine*. Paris: Minerve.

BOULCH, Jean Le (1997). *El Movimiento en el Desarrollo de la Persona*. Barcelona: Paidotribo.

BRADLEY, Ian (1972). Effect on Student Musical Preference of a Listening Program in Contemporary Art Music. *Journal of Research in Music Education*, vol. 20, n.º3, pp. 344-353.

BROCKLEHURS, Brian (1971). *Response to Music: Principles of Music Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

BUNDRA, Judy Iwata (1993). *A Study of Music Listening Processes Through the Verbal Reports of School-Aged Children* (tese de Doutorado). Northwestern University.

BURNARD, Pamela (1998). *Children's Musical Creativity*. Pretoria, África do Sul: UNISA.

BUSTARRET, Anne (1998). *L'Oreille Tendre, Pour une Première Éducation Auditive*. Ivry-Sur-Sein: De l'Atelier.

BYRNE, Charles (2006). Creative Music Making by William Cahn (Book Review). *British Journal of Music Education*, vol.23 (3) November, Cambridge University Press, pp. 368-370.

CÁDIZ, Rodrigo (2003). Estrategias Auditivas, Perceptuales y Analíticas en la Música Electroacústica. *Resonancias*, in CECH (Comunidad Electroacústica de Chile). Disponível em: <http://www.rodrigocadiz.com/publications/resonancias2003.pdf>. Acedido em 2 de Agosto de 2012.

CAGE, John (1961). *Silence, Lectures and Writings*. Middletown Connecticut: Wesleyan University Press.

CAMPBELL, Patricia Shehan (1998). *Songs in Their Heads*. New York: Oxford University Press.

CAMPESATO, Lílian & IAZZETTA, Fernando (2006). Som, Espaço e Tempo na Arte Sonora. *Actas do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Brasília, pp. 775-780.

CAPDEVILLE, Constança (1993). Criatividade - Programa Destinado a sessões de Criatividade Musical para Adultos Não Músicos. *APEM*, n.º 77, Abril/Junho.

CARLTON (1987). *Music in Education, A Guide for Parents and Teachers*. London: The Woburn Press.

CARVALHO, Márcia (2007). A Trilha Sonora do Cinema: Proposta Para um "Ouvir" Analítico. *Revista Caligrama*, vol. 3, n.º 1, jan./abr., São Paulo: USP.

CAUDURO (1993). *Estimulando a Criatividade Musical na Sala de Aula*. Porto Alegre: UFRGS.

CAZNOK, Yara Borges (2003). *Música: Entre o Audível e o Visível*. São Paulo: Unesp.

CHARLES, Daniel (1978). *Le Temps de La Voix*. Paris: Jean-Pierre Delarge.

CHIARELLI, Lígia & BARRETO, Sidirley (2005). A Música como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. *Revista Recrearte*, n.º 3,

Junho. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm>. Acedido em 1 de Janeiro de 2011.

CHOUVEL, Jean-Marc e SOLOMOS, Makis (1998). *L'Espace: Musique/Philosophie*. Paris: L'Harmattan.

COCHOFEL, João José (1992). *Iniciação Estética, seguido de Críticas e Crônicas*. Lisboa: Editorial Caminho.

COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

COOKE, Deryck (1959). *The Language of Music*. Oxford University Press.

CORRÊA, Antenor Ferreira (2007). Dahlhaus e a análise de segunda ordem. *Revista Eletrônica de Musicologia*, Volume XI (Setembro), Brasil: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REMV11/06/06-correa-dahlhaus.html>. Acedido em 5 de Fevereiro de 2009.

COSTA-GIOMI, Eugenia & PENNYCOOK, Bruce (1996). Third-Grade Children's Preferences for Canadian Electro-Acoustic Music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 37, pp. 23-26.

COUTINHO, Clara (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: IEP- Universidade do Minho.

COUTINHO, Clara, SOUSA, Adão, DIAS, Anabela, BESSA, Fátima, FERREIRA, M<sup>a</sup> José & VIEIRA, Sandra (2009). Investigação-Accção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 13, n.º 2, pp. 355-379.

CUERVO, Luciane & PEDRINI, Juliana (2010). Flauteando e Criando: Experiências e Reflexões Sobre Criatividade na Aula de Música. *Música na Educação Básica*, Vol. 2, N.º 2 (Setembro), Porto Alegre.

DALDEGAN, Valentina (2008). Inclusão da Música Contemporânea Pela Ampliação do Gosto, Através do Ensino de Flauta Transversal para Crianças Iniciantes - Resultados Parciais de Pesquisa. *Anais do SIMCAM4 - IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Maio.

DALLA BELLA, Simone, PERETZ, Isabelle, ROUSSEAU, Luc & GOSELIN, Nathalie (2001). A Developmental Study of the Affective Value of Tempo and Mode in Music. *Cognition*, n.º 80, vol. 3, pp. B1-B10.

DANTO, Arthur (2005). *A Transfiguração do Lugar Comum: Uma Filosofia da Arte* (trad. Vera Pereira). São Paulo: Cosac Naify.

DAVIDSON, Jane (2009). Movement and Collaboration in Musical Performance, In I. Cross; M. Thaut & S. Halla. (eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford: Oxford University Press, pp. 364-376.

DE MARIA, Luciano (1973). Introdução, *Per Conoscere Marinetti e il Futurismo*. Milano: Mondadori, pp. 13-38.

DELALANDE, François (1989). Le Rôle des Dispositifs dans une Pédagogie de la Création Musicale Infantile. *L'Education Musicale à L'École*, Actas do Colóquio Departamental de Educação Musical de Seine e Marne, Paris: IPMC.

DELALANDE, François (2001). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

DEMAND, Marian (1972). *Aesthetics and Twentieth-Century Music in Music Education* (tese de Doutoramento). Ann Arbor, Mich. : University Microfilms.

DENNIS, Brian (1970). *Experimental Music in Schools*. Londres: Oxford University Press.

DENNIS, Brian (1975). *Projects in Sound*. London: Universal Edition.

DIAS, António de Sousa (1998). Constança Capdeville. *APEM*, n.º 97, Abril/Junho.

DÍAZ, Maravillas & GIRÁLDEZ, Andrea (2007). *Apartaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó.

DÍAZ, Salomé (2002). Las Nuevas Músicas en la Educación. *Música y Educación*, núm. 51, Octubre, pp. 29-42.

DIÓS MONTES, Francisca (1994). La Improvisación como Expresión Musical. *APEM*, n.º 82, Julho/Setembro.

DODERER, Gerhard (1991). Reflexões sobre a Actual Formação de Professores de Música no ensino Geral em Portugal. *APEM*, n.º 70, Julho/Setembro.

DUFRENNE, Mikel (1953). *Phénoménologie de L'Expérience Esthétique*. Paris: PUF.

DUFRENNE, Mikel (1976). *Esthétique et Philosophie*. Paris: Éditions Klincksieck.

DUNN, Robert Edwin (1994). *Perceptual Modalities in Music Listening Among Third-Grade Students* (tese de Doutoramento). Northwestern University.

DURRANT, Colin & WELCH, Graham (1995). *Making Sense of Music*. Great Britain: Redwood Books.

DWYER, Terence (1971). *Composing with Tape Recorders: Musique Concrète for Beginners*. Oxford University Press.

ECO, Umberto (1965). *L'Oeuvre Ouverte*. Paris: Seuil.

ELÍAS, Pedro (1997a). *1926-1935: A Música do Frio* (colecção Deutsche Grammophon). Ediclube Coleccionáveis.

ELÍAS, Pedro (1997b). *1950-1987: A Escuta Múltipla* (colecção Deutsche Grammophon). Ediclube Coleccionáveis.

ELLIOT, David (1994). Music, Education, and Musical Values. *Musical Connections: Tradition and Change, Proceedings of the 21<sup>st</sup> World Conference of the International Society of Music Education Tampa 1994*, NZ: University of Auckland.

ELLIOT, David (1998). Música, Educación, Y Valores Musicales. In: Hemsy de Gainza, Violeta de (Org), *La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI*, Buenos Aires: Editorial Guadalupe, pp. 11-32.

ELLIOT, John (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

ERNST, Berta (1980). Arte Gráfica Como Novo Método de Ensino da Música. *APEM*, n.º 31, Janeiro.

ESPANCA, Florbela (2011). *Sonetos de Florbela Espanca*. Trafaria: Contra Folha Editora.

ESPELAND, Magne (1987). Music in Use: Responsive Music Listening in the Primary School. *British Journal of Music Education*, n.º 4 (3), Novembro, pp. 283-297.

ESSLIN, Martin (1991). *The Theatre of the Absurd*. London: Penguin Books.

FABRIS, Mariarosaria (2007). Notas Sobre o Futurismo Literário. *TriceVersa*, Assis, vol.1, n.1, Maio-Outubro.

FERGUSON, Laura (2005). The Role of Movement in Elementary Education: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education* (23), pp. 23-33.

FERNANDES, José Nunes (2000). *Oficinas de Música no Brasil - História e Metodologia* (2.<sup>a</sup> edição). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves.

FERNANDES, José Nunes (2001). Caracterização da Didáctica Musical. *Debates*, n.º 4, Janeiro (2), Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes da Unirio, pp. 49-74.

FERREIRA, António (2003). Uma História da Música Electroacústica em Portugal. *CIMP Centro de Informação da Música Portuguesa*. Disponível em: [http://www.mic.pt/ficheiros?type=44&id=6383&lang=PT&servlet=1&what=2&where=3&show=0&edicao\\_id=6383](http://www.mic.pt/ficheiros?type=44&id=6383&lang=PT&servlet=1&what=2&where=3&show=0&edicao_id=6383). Acedido em 6 de Agosto de 2012.

FERREIRO, Emilia (2001a). *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez Editora.

FERREIRO, Emilia (2001b). *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed.

FIGUEIRAS, Carla (2008). *Da Aurora ao Anoitecer*. Porto: Corpos Editora.

FINCK, Regina (2001). *O Fazer Criativo em Música: Um Estudo Sobre o Processo da Construção do Conhecimento a Partir da Criação Musical* (dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1911/000312002.pdf?sequence=1>. Acedido em 11 de Janeiro de 2013.

FINCK, Regina (2006). *Apreciação Musical: Um Relato da Construção do Conhecimento Musical Sob a Perspectiva do Fazer Criativo*. Universidade de Santa Catarina. Disponível em:

[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao\\_e\\_Arte/Painel/11\\_27\\_39\\_PA634.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_e_Arte/Painel/11_27_39_PA634.pdf). Acedido em 26 de Fevereiro de 2013.

FINDLAY, Elsa (1971). *Rhythm and Movement, Applications of Dalcroze Eurhythmics*. Illinois: Summy-Birchard Company.

FINNAS, Leif (1989). How Can Musical Preferences be Modified? A Research Review. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 102, pp. 1-58.

FINNEY, John (1999). The Rights and Wrongs of School Music: considering the expressivist argument. *British journal of Music Education* 16 (3).

FLUSSER, Victor (1991). A Música (Contemporânea) e a Prática Musical com Crianças. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n.º 2/3, Fevereiro/Agosto. Disponível em:

[http://www.atravez.org.br/ceem\\_2\\_3/musica\\_pratica\\_musical.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/musica_pratica_musical.htm). Acedido em 13 de Março de 2013.

FONTEERRADA, Maria Trench (1997). Murray Schafer – Um Olhar Panorâmico. *APEM*, n.º 94, Julho/Setembro.

FONTEERRADA, Marisa Trench (2008). *De Tramas e Fios: Um Ensaio sobre Música e Educação* (2.ª ed.). São Paulo: Unesp.



FORTEA, Irene (2006). La Música Contemporánea en España: Historial de una Difícil Relación, entrevista a José Ramón Encinar. *Doce Notas Preliminares: Revista de Música y Arte*, n.º 16, pp. 125-138.

FRANÇA, Cecília Cavalieri (2008). *Para Fazer Música* (vol.1). Belo Horizonte: Editora UFMG.

FRANÇA, Cecília Cavalieri (2010). Sopa de Letrinhas: Notações Analógicas (Des)Construindo a Forma Musical. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, vol. 2, n.º 2, Setembro, pp. 8-21.

FREGA, Ana Lucía (1995). La Investigación y la Actualización de la Enseñanza de la Música. *APEM*, n.º 84, Janeiro/Março.

FREGA, Ana Lucía (1997). *Metodologia Comparada de la Educacion Musical*. Buenos Aires: Colegium Musicum.

FREGA, Ana Lucía (2000). Acerca de "Comprender" la Música Contemporánea. *Eufonía: Didáctica de la Música*, n.º 18, pp.16-20.

FRANCÈS, Robert (1984). *La Perception de la Musique*. Librairie Philosophique, París: J. Vrin.

FRANSSSEN, Maarten (1991). The Ocular Harpsichord of Louis-Bertrand Castel: The Science and Aesthetics of an Eighteenth-Century. *Cause Célèbre" Tractrix*, n.º 3, pp.15-77.

FREGTMAN, Carlos (1989). *Música Transpessoal, Uma Cartografia Holística da Arte, da Ciência e do Misticismo*. São Paulo: Editora Cultrix.

FUBINI, Enrico (1992). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.

FULIN, Angélique (1992). *L'Enfant, la Musique et L'École*. Paris: Buchet-Chastel.

FURLAN, Lenita Portillo & FONTEERRADA, Maria Teresa (2005). O Processo Inicial do Desenvolvimento da Habilidade de Leitura e Escrita Musical: Um Paralelo com a Psicogênese da Língua Escrita. *XIV Encontro Anual da ABEM*, 25 a 28 de Outubro, Belo Horizonte.

GAGNARD, Madeleine (1988). *Education Musicale de La Voix a L'Ecole*. Issy-les-Moulineaux: EAP.

GALVÃO, Afonso (2006). Cognição, Emoção e Expertise Musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 22, n.º2, pp. 169-174.

GARCÍA ABRIL, Antón (2006). Arte y Experimentación en la Música Contemporánea. *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.º 676, pp. 33-40.

GARDNER, Howard (1973). Children's Sensitivity to Musical Styles. *Merrill-Palmer Quarterly*, 19, pp. 67- 77.

GARDNER, Howard (1994). *The Arts and Human Development*. New York: Basic Books.

GARRETT, Almeida (1851). *Romanceiro*. Lisboa: Imprensa Nacional.

GESLIN, Yann (2001). Digital Sound and Music Transformation Environments: A Twenty-Year Experiment at the GRM. *Journal of New Music Research*, 31 (2), pp. 99-107.

GILL, Randall (1992). Understanding and Applying Aesthetics. *Journal of the American Choral Directors Association*, August.

GINER, Bruno (1995). *Aide-Mémoire de la Musique Contemporaine*. Paris: Durand.

GIULIANI, Matias (2009). CODE Partitura Analógica Interpretada en Tiempo Real. *Sonograma, Revista de Pensament Musical*, n.º 4, Buenos Aires. Disponível em: [http://www.sonograma.org/num\\_04/articles/sonograma04\\_matias\\_giuliani.pdf](http://www.sonograma.org/num_04/articles/sonograma04_matias_giuliani.pdf) . Acedido em 25 de Fevereiro de 2013.

GLOVER, Joanna & WARD, Stephen (1993). *Teaching Music in the Primary School*. London: Cassell.

GLOVER, Joanna & YOUNG, Susan (1999). *Primary Music, later years*. London: Falmer Press.

GOEHR, Lydia (2008). *Elective Affinities: Musical Essays on the History of Aesthetic Theory*. New York: Columbia University Press.

GODINHO, José Carlos & BRITO, Maria José (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

GOETZ, Judith Preissle & LeCOMPTE, Margaret Diane (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

GOMES, Riane C. (2004). *A Música que Temos*. Centro de Referência de Ed. Pública, Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro.

GOMES, Vítor Ferreira (1994). Panorama Actual do Ensino Musical. *APEM*, n.º 81, Abril/Junho.

GÓMEZ, Gregorio, FLORES, Javier & JIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones aljibe.

GÓMEZ VALCÁRCEL, José Antonio (2007). Anton Von Weber: *Sinfonía, opus 21. Notas Didácticas para el Ensayo General de la ORTVE*, Madrid: CRIEF Las Acacias, Janeiro de 2007, pp.3-6.

GÓMEZ VALCÁRCEL, José António (2011). *Las Artes Plásticas como Mediadoras en la Creación Sónica y en la Recepción del Arte Musical Contemporáneo en Adolescentes* (tese de Doutoramento). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

GONÇALVES, Maria Inês (1999). *A Virtude da Força nas Práticas Interdisciplinares*. Campinas: Papirus.

GORDON, Edwin (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical, Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GROUT, Donald & PALISCA, Claude (1988). *História da Música Ocidental* (tradução de Ana Luísa Faria, revisão técnica de Adriana Latino). Lisboa: Gradiva.

GRUHN, Wilfried (2002). Phases and Stages in Early Music Learning, A Longitudinal Study on the Development of Young Children's Musical Potential. *Music Education Research* vol. 4 (1), pp. 51-71.

GUR, Golan (2010). Experimental Music in Music Education: Promises and Conflicts. *International Conference Beyond the Centres: Musical Avant-Gardes Since 1950*, Thessaloniki (Grécia) 1-3 Julho. Disponível em: [http://btc.web.auth.gr/\\_assets/\\_papers/GUR.pdf](http://btc.web.auth.gr/_assets/_papers/GUR.pdf). Acedido em 26 de Julho de 2012.

GUYER, Paul (2005). *Values of Beauty: Historical Essays in Aesthetics*. Cambridge University Press.

HADJILEONTIADIS, Leontios (2010). Aesthetic Shifts from the Avant-Garde Towards the "Second Modernity": The Swaddling of a New Compositional Thinking. *International Conference Beyond the Centres: Musical Avant-Gardes Since 1950*, Thessaloniki (Grécia) 1-3 Julho. Disponível em: [http://btc.web.auth.gr/\\_assets/\\_papers/HADJILEONTIADIS.pdf](http://btc.web.auth.gr/_assets/_papers/HADJILEONTIADIS.pdf). Acedido em 27 de Julho de 2012.

HAMEL, Fred & HURLIMANN, Martin (1984). *Enciclopédia de la Musica* (vol.3). Barcelona: Grijalbo.

HANSLICK, Eduard (1994). *Do Belo Musical* (trad. Artur Morão). Lisboa: Edições 70.

HARRISON, Charles & WOOD, Paul (2000). *Art in Theory, 1900-1990*. Blackwell, Oxford.

HASELBACH, Bárbara (2006). La Integración del Movimiento y de la Danza y su Relación con la Música en el Orff-Schulwerk. *Orff España* (9), pp.3-6.

- HAUSER, Arnold (2004). *Histoire Sociale de L'Art et de la Littérature*. PUF (Presses Universitaires de France).
- HEGEL, George Wilhelm Friedrich (1985). *Fenomenología del Espíritu* (trad. Wenceslao Roces). México: Fondo de Cultura Económica.
- HEMSY de GAINZA, Violeta (1990). A Improvisação Musical. *APEM*, n.º 67, Outubro/Dezembro.
- HEMSY de GAINZA, Violeta (1995). Didáctica de la Música Contemporánea en el Aula. *Música y Educación*, n.º 8 (24), pp. 17-24.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta (2002). *Pedagogía Musical: Dos Décadas de Pensamiento y Acción Educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- HENESSY, Sarah (1998). *Coordinating Music Across the Primary School*. London: Falmer Press.
- HODGES, Donald (2003). Music Psychology and Music Education: What's The Connection?. *Research Studies in Music Education* (21), pp. 31-44.
- HODGES, Donald (2009). Bodily Responses to Music, In I. Cross, M. Thaut & S. Hallam (eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford: Oxford University Press, pp. 121-130.
- ILARI, Beatriz (2004). Aspectos da Cognição Musical Implícitos em Notações Inventadas e Desenhos de Crianças e Adultos. *Revista de Educação Musical*, 118/119, pp. 27-43.
- IMBERTY, Michel (1981). Acculturation Tonale et Structuration Perceptive du Temps Musical Chez L'Enfant. *Basic Musical Functions and Musical Ability*, Estocolmo: Royal Swedish Academy of Music, pp. 81-106.
- IVO CRUZ, Manuel (1998). A Zona do Silêncio. *APEM*, n.º 97, Abril/Junho.
- JENSENIUS, Alexander Refsum (2007). *Action - Sound, Developing Methods and Tools to Study Music-Related Body Movement* (tese de Doutorado). Oslo: University of Oslo.
- JORQUERA JARAMILLO, María Cecilia (2001). Música Contemporánea y Educación Musical. *Música D'Ara*, n.º 4, pp. 11-18.
- KANELLOPOULOS, Panagiotis (2010). Experimental Music in Music Education: Promises and Conflicts. *International Conference Beyond the Centres: Musical Avant-Gardes Since 1950*, Thessaloniki (Grécia) 1-3 Julho. Disponível em: [http://btc.web.auth.gr/\\_assets/\\_papers/KANELLOPOULOS.pdf](http://btc.web.auth.gr/_assets/_papers/KANELLOPOULOS.pdf). Acedido em 25 Julho 2012.

- KATER, Carlos (1990). Música e Musicalidade, Percursos em Suas Fronteiras. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n.º 1, Agosto. Disponível em: [http://www.atravez.org.br/ceem\\_1/percursos.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_1/percursos.htm). Acedido em 11 de Março de 2013.
- KEANE, David (1986). At the Threshold of an Aesthetic. *The language of Electroacoustic Music*, London: Macmillan, pp. 97-118.
- KEMMIS, Stephen (1988). Action Research, In J.P. Keeves (ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement, An International Handbook*, Oxford: Pergamon, pp. 42-49.
- KEMP, Anthony (1992). *Some Approaches to Research in Music Education* (5.ª ed.). England: ISME.
- KEMP, Anthony (1995). Cinco Razões para que os Professores de Música se tornem Investigadores. *APEM*, n.º 86, Julho/Setembro.
- KENNEDY, Michael (1994). *Dicionário Oxford de Música*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- KERCHNER, Jody (1996). *Perceptual and Affective Components of The Music Listening Experience Made Manifest Through Children's Verbal, Visual, and Kinesthetic Responses* (tese de Doutoramento). Northwestern University.
- KERCHNER, Jody (2000). Children's Verbal, Visual, and Kinaesthetic Responses: Insight Into Their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 146, pp. 31-50.
- KLEIN, David & WHITE, James (1996). What is a theory?. *Family Theories on Introduction*, London: Sage.
- KOELLREUTTER, Hans Joachin, ZAGONEL, Bernadete & CHIAMULERA, Salete (1985). *Introdução à Estética e à Composição Musical*. Porto Alegre: Movimento.
- KROPFL, Francisco (1996). An Approach to the Analysis of Electroacoustic Music. *Analysis in Electroacoustic Music, Proceedings Volume II of the Works of the International Academy of Electroacoustic Music*, Bourges.
- KRZESINSKI, Mazilda & CAMPOS, Silmara (2006). A Importância da Linguagem Musical para a Aprendizagem da Criança. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, vol. 2, n.º 8 (Janeiro/Junho), Santa Catarina: ICPG.
- KUTSCHKE, Beate (1999). Improvisation: An Always Accessible Instrument of Innovation. *Perspectives of New Music*, 37 (2), pp. 147-162.
- LANDY, Leigh (1999). Reviewing the Musicology of Electroacoustic Music. *Organized Sound*, vol. 4, n.º 1, Cambridge: Cambridge University Press.

LANGER, Susan (1957). *Problems of Art: Ten Philosophical Lectures*. New York: Scribner's Sons.

LANGER, Susan (1971). *Filosofia em nova chave* (trad. de Moysés Baumstein). São Paulo: Perspectiva.

LeBLANC, Albert (1982). An Interactive Theory of Musical Preference. *Journal of Music Therapy*, 19, pp. 28-45.

LeBLANC, Albert (1987). The Development of Music Preference in Children. *Music and Child Development*, New York: Springer-Verlag, pp. 134- 157.

LeBLANC, Albert, SIMS, Wendy, SIVOLA, Carolyn & OBERT, Mary (1996). Musical Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44 (1) pp. 49-59.

LEÓN-TELLO, Luz (1995). La Pedagogía Musical en el Siglo XX. *Revista del Profesorado de Cantabria*, n.º 4 e 5.

LEVEK, Kamile (2008). Música e Cores: A resposta por crianças de 5 e 6 anos à música e sua relação com as cores. *XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)*, Salvador.

Disponível em:

[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2008/posteres/POS385%20-%20Levek.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/posteres/POS385%20-%20Levek.pdf). Acedido em Agosto de 2012.

LEWIN, Kurt (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, n.º 2, pp. 34-36.

LIMA FREIRE, Luiz Gustavo (2009). Auto-Regulação da Aprendizagem. *Ciências e Cognição*, vol. 14 (2), pp. 276-286.

LOPES, José Júlio (1990). As Escritas da Abertura na Música Contemporânea. *Revista de Comunicação e Linguagem, "O Nome, o Corpo, a Escrita"*, n.º 10/11, Março, Lisboa: CECL.

LOPES-GRAÇA, Fernando (1992). *Musicália*. Lisboa: Editorial Caminho.

LÓPEZ DE LA OSA, Pedro (2010). David del Puerto, Santiago Lanchares: Encontrándose Con Músicos, Uno Aprende. *Cuatro42* n.º 22, Madrid: Fundación Arriaga, pp. 4-15.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

LUQUET, Georges-Henri (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Editora do Minho.

MARINETTI, Filippo Tommaso (1914). *Zang Tumb Tuuum*, Adrianopoli: ottobre 1912. Parole in libertà, Edizioni Futuriste di *Poesia*, Corso Venezia 61, Milano.

MARK, Michael (1996). *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books.

MARTELI, Ercole & SIQUEIRA, André Ricardo (2011). A Poética dos Microfones: Investigações Sobre Captações de Sons Aplicados à Construção de uma Escultura Sonora. *XX Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC)*, Outubro.

MARTÍNEZ AGUILERA, Rut Maria (2004). Y por qué no música contemporánea en la escuela?. *Eufonía: Didáctica de la Música*, n.º 30, pp.103-110.

MATEOS MORENO, Daniel (2007). *La Música Contemporánea y los Futuros Maestros de Educación Musical* (tese de Doutoramento). Málaga: Universidad de Málaga.

MATEOS MORENO, Daniel (2011a). Amenazas a la Educación y el Consumo de la Música Clásica Contemporánea. *Eufonía*, n.º 53 (XVII), pp. 34-41.

MATEOS MORENO, Daniel (2011b). Familiaridad de los Futuros Maestros de Música en Educación Primaria con la Música "Clásica" de Nuestros Días. *LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, n.º 28, Dezembro, pp. 88-114. Disponível em: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/mateos11.pdf>. Acedido em 18 de Fevereiro de 2012.

MATTOS, Fernando Lewis de (2004). Sobre a Multiplicidade na Música Contemporânea, In: Pereira, L. Flores et al. (orgs.). *Estética e Arte Contemporânea: Entre a Crise e a Crítica*, Santa Maria: Letras, n.º 28-29, jan.-dez, pp. 101-110.

McLAUGHLIN, Thomas M. (1977). Clive Bell's Aesthetic: Tradition and Significant form. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 35.

McNIFF, Jean (1988). *Action Research, Principles and Practice*. New York: Routledge.

McPHERSON, Gary (2006). *The Child as Musician, a Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press.

McKERNAN, James (2001). *Investigación-Acción y Curriculum* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

MELO, Maria do Céu (1993). As Expressões Artísticas e a Formação de Professores. *APEM*, n.º 79, Outubro/Dezembro.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1964). *L'Oeil et L'Esprit*. Paris: Éditions Gallimard.

MESQUITA-PIRES, Cristina (2010). A Investigação-Acção Como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *EDUSER - Revista de Educação*, Vol 2(2) , pp. 66-83.

MEYER, Leonard (1956). *Emotion and Meaning in Music*. University of Chicago Press.

MEYER-DENKMANN, Gertrud (1977). *Experiments in Sound*. Londres: Universal Edition.

MILLER, Samuel (1981). Can Selections for Children be Avant-Gard ?. *Music Educators Journal*, 68 (2), Octobre, 29-33.

MILLS, Janet & PAYNTER, John (2008). *Thinking and Making*. Oxford: Oxford University Press.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DGIDC (2010). *Metas de Aprendizagem*. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt> (acedido a 20 Setembro 2012).

MIRANDA, Mariana Lage (2007). *Objeto Ambíguo: Arte e Estética na Experiência Contemporânea, Segundo H.R.Jauss* (dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Disponível em:

[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-7JRHSC/objeto\\_amb\\_guo.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-7JRHSC/objeto_amb_guo.pdf?sequence=1). Acedido a 25 de Fevereiro de 2013.

MONTEIRO, Francisco (1997). *Interpretação e Educação Musical*. Porto: Fermata.

MONTEIRO, Francisco (1999). Interpretação Musical: Princípios semiológicos para a compreensão da obra musical enquanto objecto de compreensão e interpretação. *Revista Música, Psicologia e Educação CIPEM*, Porto: Escola Superior de Educação.

MOORE, Janet (1990). Strategies for Fostering Creative Thinking. *Music Educators Journal*, vol. 76, n.º 9 (Maio), pp. 38-42.

MOOSBURGER, Laura de Borba (2007). "A Origem da Obra de Arte" de Martin Heidegger: Tradução, Comentário e Notas (dissertação de Mestrado em Filosofia). Universidade Federal do Paraná.

MORTHENSON, Jay (1985). The Concept of Meaning in Electronic Music. *Proceedings of the ICEM Conference on Electro-Acoustic Music*, Stockholm.



- MOURA, Ieda Camargo, BOSCARDINI, Maria Teresa & ZAGONEL, Bernadete (1996). *Musicalizando Crianças*. São Paulo: Ática.
- MUELLER, Alicia (2003). Making Connections Between Movement and Music for Young Children. *General Music Today* (16), pp. 9-12.
- MUÑOZ CORTÉS, Luisa (1996). La Música Contemporánea en el Aula. *Eufonía: Didáctica de la Música*, n.º 4, pp. 117-126.
- MUÑOZ CORTÉS, Luisa (2001). La Enseñanza de la Música Contemporánea en la Educación Primaria y Secundaria. *Música D'Ara*, n.º 4, pp. 25-34.
- MUÑOZ RUBIO, Enrique (2003). *El Desarrollo de la Comprensión Musical del Niño de Educación Primaria*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MUÑOZ RUBIO, Enrique (2008). La Música Actual como Modelo Integrador en La Educación General. *La Música como Medio de Integración y Trabajo Solidario*, Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, pp. 51-75.
- NASH, Grace (1974). *Creative Approaches to Child Development With Music, Language and Movement (Incorporating The Philosophies and Techniques of Orff, Kodaly, and Laban)*. USA: Alfred Publishing Company, Inc.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (s.d.). *Semiologia da Música*. Lisboa: Vega Universidade.
- NETO, José Borges (2005). Música é Linguagem?. *Revista Eletrônica de Musicologia*, volume IX (Outubro), Brasil: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REMr9-1/borges.html>. Acedido em 25 de Março de 2009
- NIETZSCHE, Friedrich (1973). *En torno de la Voluntad de Poder*. Barcelona: Península.
- NIETZSCHE, Friedrich (1990). *Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral*. Madrid: Técnos.
- NOGUEIRA, Isabel (2009). Sequenza III de Berio: Uma Experiência Multi-Sensorial. *Performa – Encontros de Investigação em Performance*, Universidade de Aveiro. Disponível em: [http://www.performa.web.ua.pt/pdf/actas2009/23\\_Isabel\\_Nogueira.pdf](http://www.performa.web.ua.pt/pdf/actas2009/23_Isabel_Nogueira.pdf). Acedido em 16 de Maio de 2010
- NORTH, Adrian & HARGREAVES, David (1997). Experimental Aesthetics and Everyday Music Listening. *The social psychology of music*, Oxford: Oxford University Press, pp. 84-103.

NYMAN, Michael (1999). *Experimental Music: Cage and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.

ODAM, George (2001). *The Sounding Symbol, Music Education in Action*. Nelson Thornes, Ltd.

OLIVEIRA, Fernando Corrêa (1998). Formação do Ouvido Musical Dodecafônico. *APEM*, n.º 99, Outubro/Dezembro.

ONOFRE, Pedro Soares (2000). As Crianças descobrem que podem criar e tocar a sonoridade que lhes pertencem. *APEM*, n.º 107, Outubro/Dezembro.

ORDOÑANA, José Antonio, ALMOGUERA, Arantza, SESMA, Fernando & LAUCIRICA, Ana (2006). La Atonalidad en la Enseñanza Musical. *Música y Educación*, n.º 66, pp. 51-74.

PAHLEN, Kurt (1993). *Nova História Universal da Música* (tradução de Masa Nomura). São Paulo: Melhoramentos.

PALACIOS, Fernando (1997). Escuchar – Reflexiones sobre Música y Educación Musical. *APEM*, n.º 95, Outubro/Dezembro.

PALAZZESCHI, Aldo (1910). *E Lasciatemi Divertire*. Coleção L'Incendiario.

PARENTE, Bruno (2008). *A Pedagogia Musical de Schafer e seus Desdobramentos no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal, Centro de Letras e Artes - Instituto Villa-Lobos. Disponível em:  
<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/brunoparente.pdf>.  
Acedido em 5 de Janeiro de 2009.

PAYNTER, Elizabeth & PAYNTER, John (1974). *The Dance and the Drum*. London: Universal Edition.

PAYNTER, John & ASTON, Peter (1970). *Sound and Silence, Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge University Press.

PAYNTER, John (1972). *Hear and Now: An Introduction to Modern Music in Schools*. London, Universal Editions.

PAYNTER, John (1977). The role of creativity in the school music curriculum. *Music Education Review: A handbook for music teachers*, vol. 1, ed. M. Burnett, London: Chappell & Co, pp. 3-27.

PAYNTER, John (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAYNTER, John (1994). Keeping Music Musical: a British Perspective (ed. Martin Comte). *Music Education: International Viewpoints/ A Symposium in Honour of Emeritus Professor Sir Franck Callaway*, Nedlands: Australian Society for Music Education.

PAYNTER, John (1995). Working on One's Inner World. *Powers of Being: David Holbrook and His Work*, London and New Jersey: Associated University Presses.

PAYNTER, John (1997). The Form of Finality: A Context for Musical Education. *British Journal of Music Education*, March 14 (1), Cambridge: Cambridge University Press.

PAYNTER, John (1998). Música Como Pensamento. *APEM*, n.º 97, Abril/Junho.

PAYNTER, John (2000a). Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *APEM*, n.º 106, Julho/Setembro.

PAYNTER, John (2000b). Making Progress With Composing. *British Journal of Music Education*, March 17 (1), Cambridge: Cambridge University Press.

PAYNTER, John (2002). Music in the School Curriculum: Why Bother?. *British Journal of Music Education*, November 9 (3), Cambridge: Cambridge University Press.

PAZ, Ermelinda (2000). *Pedagogia Musical Brasileira no século XX - Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora MusiMed.

PÉREZ, Belén (1998). *La Renovación Vocal en La Música Contemporánea* (tese de Doutoramento). Madrid: Universidad Complutense.

PÉREZ, Belén (2007). La Voz Despojada: Algunos Elementos de Renovación Vocal en La Música Española. *Revista de Musicología*, vol. 30, n.º 2, pp. 533-574.

PERPÉTUO, Sandra (2010). *A Influência do Movimento Corporal na Aprendizagem do Instrumental Orff* (dissertação de Mestrado). Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte - Universidade de Aveiro.

PIAGET, Jean (1964). *Six Études de Psychologie*. Genebra: Éditions Gonthier.

PIRES, Isabel Maria (2002). *La Notion D'Espace Dans la Création Musicale au XXe Siècle: Idées, Concepts et Attributions*. Paris: Université Paris VIII.

PITTS, Stephanie (2000). *A Century of Change in Music Education*. Aldershot: Ashgate.

POPE, Stephen Travis (1994). Why is Good Electroacoustic Music so Good? Why is Bad Electroacoustic Music so Bad?. *Computer Music Journal*, 18(3).

PORCHER, Louis (1982). *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?*. Editorial Summus.

PORTO, Susana (2003). *Music Practice of 1<sup>st</sup> Cycle Teachers: A Change of Attitudes, submitted in partial fulfilment for M.A. (Music Education)*, (dissertação de Mestrado). London: University of Surrey Roehampton.

PORTO, Susana (2010a). A Estética Musical na Educação Musical da Criança: Percepção e Comunicação Face à Música Erudita Contemporânea. *Egitania Scientia*, n.º 6, Maio, pp. 7-24.

PORTO, Susana (2010b). A Música Erudita Contemporânea na Educação Musical da Criança. *II Seminário de I&DT do Instituto Politécnico de Portalegre, Consolidar o Conhecimento, Perspectivar o Futuro*, 6 e 7 de Dezembro, Portalegre: Escola Superior de Tecnologia e Gestão.

PORTO, Susana (2012). Identidade Cultural Musical Portuguesa vs. Globalização. *Revista Aprender*, n.º 32, Junho, Portalegre: Escola Superior de Educação, pp. 78-83.

QUINTAS, Sindo Froufe, & CASTANO, M.<sup>a</sup> Angeles (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Amarú Ediciones: Salamanca.

RADOCY, Rudolf & BOYLE, David (1997). *Psychological Foundations of Musical Behaviour* (3.<sup>a</sup> ed.). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

RANGEL MACEDO, André (2009). *Espectros Audível e Visível - Proposta de Correspondência*. Universidade Católica Portuguesa.  
[http://3kta.net/colmus/Cor\\_Musica\\_Andre\\_Rangel.pdf](http://3kta.net/colmus/Cor_Musica_Andre_Rangel.pdf) (acedido em 3 Dezembro 2012).

REIBEL, Guy (1984). *Jeux Musicaux*. Paris: Salabert.

REIMER, Bennett (1989). *A Philosophy of Music Education* (2<sup>nd</sup> edition). New Jersey: Prentice Hall.

RELVAS, Mário (1994). Novas Tecnologias na Educação Musical. *APEM*, n.º 82, Julho/Setembro.

RENARD, Claire (1982). *Le Geste Musical*. Paris: Hachette/Van de Velde.

REYNOLDS, Roger (1965). Indeterminacy: Some Considerations. *Perspectives of New Music*, 4 (1), pp. 136-140.

ROBSON, Colin (1993). *Real World Research, A Resource for Social Scientists and Practitioners-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.

RODRIGUES, Helena (1997). Música, Chocolate para os Ouvidos – Elementos para uma Reflexão Sobre Filosofia do Ensino da Música. *APEM*, n.º 94, Julho/Setembro.

RODRIGUES, Paulo Jorge Ferreira (2011). Ritmos Coreografados: Reflexões e Propostas de Intervenção Educativa em Música e Movimento. *Revista Portuguesa de Educação Artística* (1), pp. 3-22.

RODRIGUES, Paulo Jorge Ferreira (2012). *Padrões Rítmicos de Locomoção de Crianças Com Três, Quatro e Cinco Anos Em Situação de Dança Com Música Gravada* (tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

RODRIGUES DA SILVA, Paulo Maria Ferreira (2005). *Seminário da Tradição à Experimentação*. Faro: Encontros Alcutur. Disponível em: <http://www.alcutur.org/2005/intervencoes/Paulo%20Maria%20Rodrigues.pdf>. Acedido em 10 de Fevereiro de 2008.

RUSSELL, Philip (1997). Musical Tastes and Society. *The social psychology of music*, Oxford: Oxford University Press, pp. 141-158.

SALLES, Pedro Paulo (1996). Génese da notação Musical na Criança: os Signos Gráficos e os Parâmetros do Som. *Revista Música*, vol. 7, n.º 12, São Paulo: ECA/USP, pp. 149-183.

SANTAELLA, Lucia (1989). Por Uma Classificação da Linguagem Visual. *Face*, n.º 2 (1), São Paulo: Educ, pp. 43-67.

SANTAELLA, Lucia (2005). *Matrizes da Linguagem e Pensamento, Sonora Visual, Verbal* (3.ª ed.). São Paulo: Editora Iluminuras Lda.

SANTANA, Helena & SANTANA, Rosário (2004). Imagens de Som/Sons de Imagem: Philip Glass versus Godfrey Reggio. UBI: UnIMeM - Comunicações. Disponível em : <http://www.bocc.ubi.pt/pag/santana-helena-santana-rosarioimegens-de-som-sons-de-imagem.pdf>. Acedido em Setembro de 2012.

SANTANA, Helena (2005). António Pinho Vargas - Imagens de som, Cor e Sombra. *CIMP (Centro de Informação da Música Portuguesa)*. Disponível em: [http://www.mic.pt/ficheiros?type=44&id=3010&lang=PT&servlet=1&what=2&where=3&show=0&edicao\\_id=3010](http://www.mic.pt/ficheiros?type=44&id=3010&lang=PT&servlet=1&what=2&where=3&show=0&edicao_id=3010). Acedido em 6 de Agosto de 2012.

SANTOS, Jorge Tomás (1993). Educação Artística na Escola; um Desafio para os Próximos Anos. *APEM*, n.º 79, Outubro/Dezembro.

SCHAFER, Murray (1979). *The Rhinoceros in the Classroom*. Canada: Universal Edition.

SCHAFER, Murray (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP.

SCHAFER, Murray (1998). *El Nuevo Paisaje Sonoro, Un Manual Para El Maestro de Musica Moderno*, Buenos Aires: Ricordi Americana.

SCHON, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, Inc.

SELF, George (1967). *New Sounds in Class*. Londres: Universal Edition.

SELF, George (1975). *Make a New Sound*. London: Universal.

SIEGFRIED, Walter (1997). *La Voix dans les Arts Plastiques: Sur Quelques Exemples Contemporaines. Voix et Création au XXe Siècle - Actes du Colloque de Montpellier*, Honoré Champion.

SILVA, Cecília (2013). *Sound Art - Arte Sonora: Uma Instalação Sonora/Visual/Interativa* (poster). *XXIII Congresso da ANPPOM* (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), Dezembro.

SILVA, Conrado (1983). *Oficina de Música. Arte* (6), São Paulo: Polis, pp. 12-15.

SIMÕES, Raquel (1991). *A tradição e a Inovação nos Programas de Educação Musical*. n.º 70, Julho/Setembro.

SLOBODA, John (1985). *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.

SLOBODA, John & JUSLIN, Patrick (2001). *Psychological Perspectives on Music and Emotion. Music and emotion. Theory and research*, Oxford: Oxford University Press, pp. 71- 104.

SMALLEY, Denis (1992). *The Listening Imagination: Listening in the Electroacoustic Era. Contemporary Music Review*, vol. 13 (2), pp. 77-107.

SOARES, Inês (2008). *A Vibração do Som e a sua Repercussão na Performance Musical. APEM*, n.º 130, Janeiro/Junho.

SOUZA, Jusamara (2006). *Sobre as Múltiplas Formas de Ler e Escrever Música*. In *Ler e Escrever, Compromisso de Todas as Áreas* (4.ª ed.) Porto Alegre: UFRGS.

STAKE, Robert (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.

STEFANI, Gino (1987). *Compreender a Música*. Lisboa: Editorial Presença.

STRAVINSKY, Igor (1962). *An Autobiography*. New York: W. W. Norton.

SUASSUNA, Ariano (1992). *Iniciação à Estética* (3.ª edição). Recife: Edição Universitária UFPE.

SWANWICK, Keith (1988). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

SWANWICK, Keith (1994). *Musical Knowledge – Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.

TAVARES, Mirian (2009). Surrealismo: A Revolução pela Arte. *Intermédias*, Ano 5, n.º 9. Disponível em: [http://www.intermedias.com/txt/ed9/mirian%20tavares\\_surrealismo.pdf](http://www.intermedias.com/txt/ed9/mirian%20tavares_surrealismo.pdf). Acedido em 15 de Abril de 2013.

TEJADA JIMÉNEZ, Jesús (1994). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Música. *APEM*, n.º 82, Julho/Setembro.

THOMPSON, Barbara (1962). Twentieth Century Music for Elementary School Children. *Missouri Journal of Research in Music Education*, volume I, n.º 2.

TRUAX, Barry (2001). *Acoustic Communication*. Westport Connecticut: Ablex Publishing.

VEGA RODRÍGUEZ, Margarita (2001). Temporalidad y Creatividad en la Música Contemporánea: Una Visión Retrospectiva desde la Filosofía. *El Tiempo en las Músicas del Siglo XX*, Valladolid: SITEM-Glares, pp. 33-46.

VIEIRA DE CARVALHO, Mário (1999). *Razão e Sentimento na Comunicação Musical*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

VIEIRA DE CARVALHO, Mário (2007). *A Tragédia da Escuta, Luigi Nono e a Música do Século XX*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

VILA, Daniel (2009). La Importancia de la Orientación Educativa. *MUFACE*, n.º 215, Madrid: MUFACE, pp. 26-28.

VILLA-ROJO, Jesus (1982). *Juegos Grafico-Musicales*. Madrid: Alpuerto.

VILLAR-TABOADA, Carlos (2001). La Ruptura del Tiempo Objetivo en la Música del Siglo XX. *El Tiempo en las Músicas del Siglo XX*, Valladolid: SITEM-Glares, pp. 75-84.

VOSNIADOU, Stella (2001). *How Children Learn*. Educational Practices Series-7, Bruxelas: International Academy of Education. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07e.pdf). Acedido em 25 de Julho de 2012.

WALLON, Henri (1983). *As Origens do Carácter da Criança*. Lisboa: Moraes Editores.

WALSH, Froma & MCGOLDRICK, Monica (1998). *Morte na Família: Sobrevivendo às Perdas*. Porto Alegre. ArtMed.

WATKINS, Glenn (1988). *Soundings, Music in the Twentieth Century*. New York: Schirmer Books.

WEBSTER, Peter & RICHARDSON, Carol (1994). Asking Children to Think About Music. *Research Studies in Music Education*, number 2, June, pp. 8-14.

WEBSTER, Peter (2002). Music Technology and the Young Child, in L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.). *The Arts in Children's Lives: Context, Culture and Curriculum*, Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 215–236.

WEISBERG, Robert (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: Freeman.

WHITEHEAD, Jack (1989). How Do We Improve Research Based Professionalism in Education?: A Question Which Includes Action Research, Educational Theory and the Politics of Educational Knowledge. *British Educational Research Journal*, vol. 15, n.º 1, pp. 3-17.

WIGENS, Jerry (2010). After Avant-Gardes: Thoughts on the Nature of Improvisation and its Place in Contemporary Music. *International Conference Beyond the Centres: Musical Avant-Gardes Since 1950*, Thessaloniki (Grécia) 1-3 Julho. Disponível em: [http://btc.web.auth.gr/\\_assets/\\_papers/WIGENS.pdf](http://btc.web.auth.gr/_assets/_papers/WIGENS.pdf). Acedido em 25 de Julho de 2012.

WILLEMS, Edgar (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Edições Pró-Música.

WILLEMS, Edgar (1990). Centenário de um Pedagogo. *Boletim APEM*, 66, pp.4-31.

WINDSOR, Luke (1995). *A Perceptual Approach to the Description and Analysis of Acousmatic Music* (tese de Doutoramento). London: City University.

WINDSOR, Luke (1996). Perception and Signification in Electroacoustic Music (cap. VII), In *Song and Signification*. Edinburg: University of Edinburg - Faculty of Music.

WINDSOR, Luke (2000). Through and Around the Acousmatic: The Interpretation of Electroacoustic Sounds (cap. I), In *Music, Electronic Media and Culture*. London: Ashgate.

WONG, Mandy-Suzanne (2010). Sound Object Analysis. *International Conference Beyond the Centres: Musical Avant-Gardes Since 1950*, Thessaloniki (Grécia) 1-3 Julho. Disponível em: [http://btc.web.auth.gr/\\_assets/\\_papers/WONG.pdf](http://btc.web.auth.gr/_assets/_papers/WONG.pdf). Acedido em 25 de Julho de 2012.

WUYTACK, Jos & BOAL PALHEIROS, Graça (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: AWPM.



WUYTACK, Jos & BOAL PALHEIROS, Graça (2004). *Carmina Europea*. Porto: AWPM.

XENAKIS, Iannis (2001). *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition*. Pendragon Revised Edition.

YOUNG, Susan & GLOVER, Joanna (1998). *Music in the Early Years*. London: Falmer Press.

YOUNG, Susan (2005). Changing Tune: Reconceptualizing Music With Under Three-Year-Olds. *International Journal of Early Childhood Education*, 13, pp. 289–303.

YOUNG, Susan (2007). Digital Technologies, Young Children, and Music Education Practice. *Listen to Their Voices*, Waterloo, Ontario: Canadian Music Educator Association, pp. 330-343.

ZAGONEL, Bernadete (1997). Um Estudo sobre a Sequenza III, de Berio: Para Uma Escuta Consciente em Sala de Aula. *Revista ABEM*, n.º 4, Setembro, pp.37-51.

ZAGONEL, Bernadete (1998a). A Prática da Criação e a Apreciação Musical com Adultos: Relato de uma Experiência. *Anais do VI Encontro da ABEM*, Recife.

ZAGONEL, Bernadete (1998b). O Gesto Musical: Jogos e Exercícios Práticos para um Ensino Contemporâneo da Música. *Revista ABEM, Série Fundamentos da Educação Musical*, n.º 4, Outubro.

ZAGONEL, Bernadete (1999). Em Direção a um Estudo Contemporâneo de Música. *ICTUS*, Salvador: Universidade Federal da Bahia.

ZAGONEL, Bernadete (2007). Descobrimos a Música Contemporânea. *Arte Contemporânea em Questão*, Joinville, SC: UNIVILLE/ Instituto Schwanke.

ZAMPRONHA, Edson (2000). *Notação, Representação e Composição: Um Novo Paradigma da Escrita Musical*. São Paulo: Annablume - FAPESP.

ZAMPRONHA, Edson (2007). La Construcción de la Música Contemporánea. *Doce Notas: Revista de Información Musical*, n.º56, pp. 46-47.

ZANINI, Walter (2003). *A Atualidade de Fluxus*. Disponível em: [http://www.nomads.usp.br/site/processos\\_de\\_design/arteeemprocesso\\_ic/Processo/Fluxus%20na%20atualidade%20-%20eca.pdf](http://www.nomads.usp.br/site/processos_de_design/arteeemprocesso_ic/Processo/Fluxus%20na%20atualidade%20-%20eca.pdf). Acedido em 20 de Abril de 2008.

ZERULL, David Scott (1993). *The Role of Musical Imagination in the Musical Listening Experience* (tese de Doutorado). Northwestern University.

## REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

- AT-TAMBUR (2003). *At-Tambur* (CD), Vila Verde: Tradisom.
- BARRETTO, Carlos (2002). Deambulações 4 (gravado por Carlos Barretto). Em *Solo Pictórico* (CD), Lisboa: CBTM.
- BERBERIAN, Cathy (1993). Stripsody (gravado por Cathy Berberian). Em *Cathy Berberian, Nel Labirinto Della Voce* (CD), Ermitage.
- BERIO, Luciano (1993). Sequenza III, para voz feminina (gravado por Cathy Berberian). Em *Cathy Berberian, Nel Labirinto Della Voce* (CD), Ermitage.
- BOULEZ, Pierre (1995). Sonata n.º 3 (gravado por Idil Biret). Em *Boulez: Piano Sonatas Nos. 1-3* (CD), Naxos.
- BOULEZ, Pierre (1997). Notations - Rythmique (gravado por Filarmónica de Viena, dir. Claudio Abbado). Em *1950-1987: A Escuta Múltipla* (CD), Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.
- BOULEZ, Pierre (1999). Répons (gravado por Ensemble InterContemporain). Em *Boulez: Répons/Dialogue de L'Ombre Double* (CD), Hamburg: Deutsche Grammophon.
- BOULEZ, Pierre (2005). Le Visage Nuptial (gravado por BBC Symphonie Orchestra, dir. Pierre Boulez). Em *Boulez* (CD), Apex.
- BRITTEN, Benjamim (1997). Nocturno (gravado por Orquestra Sinfónica e Chicago, dir. Carlo Maria Giulini). Em *1935-1950: Música para Depois de uma Guerra* (CD), Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.
- CAGE, John (1995). Imaginary Landscape IV (gravado por Percussion Ensemble, dir. Jan Williams). Em *John Cage, Imaginary Landscapes* (CD), Hat NOW Series.
- CAGE, John (1997). Atlas Eclipticalis (gravado por Orquestra Sinfónica de Chicago, dir. James Levine). Em *1950-1987: A Escuta Múltipla* (CD), Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.
- CAGE, John (2001). But What About The Noise Of Crumpling Paper... (gravado por Quatuor Hélios). Em *John Cage-Credo In Use... More Works For Percussion* (CD), Wergo Germany.
- CAGE, John (2003). Variations III (gravado por Motion Ensemble). Em *Variations III; Lecture on Nothing*, vol. 30 Cage Edition (CD), New York: Mode Records.

CAGE, John (2005) Music of Changes (gravado por Martine Joste). Em *The Works For Piano VI* (CD), Mode.

CAGE, John (2006). Sonata V (gravado por Maro Ajemian). Em *Sonatas and Interludes for Prepared Piano* (CD), London: Cherry Red Records.

CAGE, John & HILLER, Lejaren (2003). HPSCHD (Harpsichord). Em *HPSCHD* (CD), EMF Media.

CAPDEVILLE, Constance (1994a). Ámen para uma Ausência (gravado pelo Coro Gulbenkian, dir. Jorge Matta). Em *Constança Capdeville* (CD), Strauss - Portugalsom.

CAPDEVILLE, Constance (1994b). Libera Me (gravado pelo Coro Gulbenkian, dir. Jorge Matta). Em *Constança Capdeville* (CD), Strauss - Portugalsom.

CAPDEVILLE, Constance (1994c). Momento I (gravado por Grupo de Música Contemporânea de Lisboa, dir. Jorge Peixinho). Em *3 Compositoras Portuguesas* (CD), EMI Valentim de Carvalho.

DEBUSSY, Claude (1990). Golliwogg's Cake-Walk (gravado por Arturo Benedetti Michelangeli, piano). Em *Claude Debussy: Images 1&2; Children's Corner* (CD), Hamburg: Deutsche Grammophon.

DEBUSSY, Claude (1991). Clair de Lune (gravado por Anna Lelkes, harpa). Em *Debussy, The Greatest Classical Hits* (CD), Selcor Ltd.

HENRY, Pierre & SCHAEFFER, Pierre (2010). Symphonie pour un Homme Seul: Scherzo. Em *Panorama of Musique Concrète 2* (CD), Sinetone AMR (Archive MusicRevisited).

HILLER, Lejaren & ISAACSON, Leonard (2011). The Illiac Suite For String Quartet. Em *Music From Mathematics* (CD), Trunk Records.

HONEGGER, Arthur (2006a). Pacific 231 (gravado por Symphonieorchester des Bayerischen). Em *Honegger, Symphonies 1-5; Pacific 231; Rugby* (CD), Apex.

HONEGGER, Arthur (2006b). Rugby (gravado por Symphonieorchester des Bayerischen). Em *Honegger, Symphonies 1-5; Pacific 231; Rugby* (CD), Apex.

LIGETI, György (1993). Lux Aeterna (gravado por Schola Cantorum Stuttgart, dir. por Clytus Gottwald). Em *György Ligeti* (CD), Wergo Germany.

LIGETI, György (2002). Atmosphère (gravado pela Filarmónica de Berlim, dir. Jonathan Nott). Em *The Ligeti Project* (CD), Hamburg: Teldec Classics.

LINDBERG, Magnus (1996). *Action-Situation-Signification* (gravado por Swedish Radio Symphony Orchestra, dir. Esa-Pekka Salonen). Em *Action-Situation-Signification/Kraft* (CD), Finlandia Records.

MESSIAEN, Olivier (2003). *Couleurs de la Cité Céleste* (gravado por Ensemble InterContemporain, dir. Pierre Boulez). Em *Olivier Messiaen* (CD), Naive.

MONK, Meredith (2009a). *Strand Gathering* (gravado por Meredith Monk, Vocal Ensemble, Todd Reynolds Quartet, The M6 e Montclair State University Singers). Em *Songs of Ascension* (CD), Munique: ECM Records.

MONK, Meredith (2009b). *Mapping* (gravado por Meredith Monk, Vocal Ensemble, Todd Reynolds Quartet, The M6 e Montclair State University Singers). Em *Songs of Ascension* (CD), Munique: ECM Records.

MONK, Meredith (2009c). *Burn* (gravado por Meredith Monk, Vocal Ensemble, Todd Reynolds Quartet, The M6 e Montclair State University Singers). Em *Songs of Ascension* (CD), Munique: ECM Records.

MONK, Meredith (2009d). *Ladge Dance* (gravado por Meredith Monk, Vocal Ensemble, Todd Reynolds Quartet, The M6 e Montclair State University Singers). Em *Songs of Ascension* (CD), Munique: ECM Records.

MONK, Meredith (2009e). *Mapping Continued* (gravado por Meredith Monk, Vocal Ensemble, Todd Reynolds Quartet, The M6 e Montclair State University Singers). Em *Songs of Ascension* (CD), Munique: ECM Records.

MOZART, Amadeus (1992). *Musikalisches Würfelspiel*. Em *Mozart, Rarities & Surprises* (CD), Philips.

NAZARETH FERNANDES (2004). *Desfolhada* (interpretado por Simone de Oliveira). Em *Intimidades* (CD), VIDISCO.

NONO, Luigi (1998). *Contrappunto Dialettico alla Mente* para fita magnética (gravado por Coro de Câmara da RAI, dir. Nino Antonellini, soprano Liliana Poli). Em *Luigi Nono: Como Una Ola de Fuerza y Luz... Soferte onde Serene... Contrappunto Dialettico alla Mente* (CD), Deutsche Grammophon Imports.

POULENC, Francis (1998). *Concerto Campestre* para Cravo e Orquestra (gravado por Orquestra Sinfónica de Boston, dir. Seji Ozawa, cravista Trevor Pinnock). Em *Paris, Anos Vinte* (CD), Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

PROKOFIEV, Sergei (1997a). *O Deus do Mal e a Dança dos Espíritos Negros*. Em *1913-1914: O Ruído e o Furor* (CD), Coleção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

PROKOFIEV, Sergei (1997b). A Noite. Em *1913-1914: O Ruído e o Furor* (CD), Colecção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

RAVEL, Maurice (2006). Les Entretiens De La Belle Et La Bête (gravado por Katia e Marielle Labèque). Em *Maurice Ravel* (CD), KML Recordings.

REICH, Steve (2000). Music for 18 Musicians (gravado por Steve Reich Ensemble). Em *Steve Reich, Music for 18 Musicians* (CD), Ecm Records.

RODRIGUES DA SILVA, Paulo Maria (2005). Morte e Nascimento de uma Flor (gravado por Ana Paula Almeida, Carolina Rodrigues, Paulo Maria Rodrigues). Em *Morte e Nascimento de uma Flor* (CD), Aveiro: Companhia de Música Teatral.

SARDINHA, José Alberto (1996). (recolha) *Portugal: Raízes Musicais*, Lisboa: Potvgallae Harmonia Mvndi (6 CD).

SCHAFER, Murray (2008). Snowforms (gravado por Vancouver Chamber Choir). Em *A Garden of Bells*, Vol. 1 (CD), Grouse Records.

SCHNITTKE, Alfred (1997). Moz-art à la Haydn (gravado por Orquestra de Câmara da Europa, dir. Gidon Kremer). Em *1950-1987: A Escuta Múltipla* (CD), Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

SCHÖNBERG, Arnold (1997). Peripécia - Cinco Peças Orquestrais Op. 16 (gravado por Filarmónica de Berlim, dir. James Levine). Em *1905-1913: As Cores da Orquestra* (CD), Colecção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

SEGUE-ME À CAPELA (2004). Oração das Almas (gravado por Segue-me à Capela, selecção e direcção musical de Cristina Martins e Margarida Pinheiro) (edição de autor). Em *Segue-me à Capela* (CD), Estúdio de Som da Universidade de Aveiro e Estúdio Pé de Vento, Foros de Salvaterra.

SONOPLÁSTICA (s/d). *Sonoplástica* (mp3).

STOCKAUSEN, Karlheinz (2000). Helikopter Streich Quartett (gravado por Arditti String Quartet). Em *Helikopter Streich Quartett* (CD), Auvidis.

STRAVINSKY, Igor (2007). Variations, Aldous Huxley in Memoriam (gravado por London Sinfonietta, dir. Oliver Knussen). Em *Stravinsky The Flood* (CD), Hamburg: Deutsche Grammophon.

VARÈSE, Edgar (s/d) Poème Électronique, for tape (gravado por Institute of Sonology). Em *His Master's Noise* (CD), BVHAASST.

WEBERN, Anton (1997a). Peça II - Cinco Peças para Orquestra Op. 10 (gravado por Filarmónica de Viena, dir. Claudio Abbado). Em *1905-1913: As Cores da Orquestra* (CD), Colecção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

WEBERN, Anton (1997b). Peça IV - Cinco Peças para Orquestra Op. 10 (gravado por Filarmónica de Viena, dir. Claudio Abbado). Em *1905-1913: As Cores da Orquestra* (CD), Coleção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

WEBERN, Anton (1997c). Peça V - Cinco Peças para Orquestra Op. 10 (gravado por Filarmónica de Viena, dir. Claudio Abbado). Em *1905-1913: As Cores da Orquestra* (CD), Coleção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

WEILL, Kurt (1997a). A Balada de Mackie, a Navaja (gravado por The London Sinfonietta). Em *1926-1935: A Música do Frio* (CD), Coleção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

WEILL, Kurt (1997b). Canção em Vez De (gravado por The London Sinfonietta). Em *1926-1935: A Música do Frio* (CD), Coleção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

WEILL, Kurt (1997c). Canção dos Canhões (gravado por The London Sinfonietta). Em *1926-1935: A Música do Frio* (CD), Coleção Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

WILLIAMS, Vaughan (1991). Concerto Grosso (gravado por English String Orchestra, dir. William Boughton). Em *Vaughan Williams: Greensleeves, Tallis Fantasia, The Lark Ascending* (CD), Conifer Records Lda.

## **LEGISLAÇÃO**

DECRETO-LEI 43/2007 - Habilitação Profissional para a Docência (Ensino Básico e Secundário).

DECRETO-LEI 240/2001 – Perfil Geral do Desempenho dos Educadores e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

DECRETO-LEI 241/2001 – Perfil Específico dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

DESPACHO n.º 8211/2013 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Licenciado em Educação Básica (Alteração ao Plano de Estudos).

DESPACHO n.º 8723/2013 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (Alteração ao Plano de Estudos).

DESPACHO n.º 13417-BV/2007 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Licenciado em Animação Sociocultural.

DESPACHO n.º 26028/2008 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

DESPACHO n.º 29754/2008 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

PORTARIA n.º 1390/2007 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Licenciado em Educação Artística.

PORTARIA n.º 1617/2007 - Áreas Científicas, Unidades Curriculares e Créditos Conducentes ao Grau de Licenciado em Educação Básica.

## **PARTITURAS MUSICAIS**

BERBERIAN, Cathy (1966). *Stripsody* (ref. 66164). Edition Peters.

BUSSOTI, Sylvano (1969). *XIV Piano Piece for David Tudor 4* (excerto). Disponível em:  
<http://www.operaprima.art.br/blog/?tag=guattari>. Acedido em 20 Março de 2012.

CAGE, John (1988). *New River Watercolor Series II* (excerto). Disponível em:  
<http://www.moz.ac.at/sem/lehre/ws09/ak/02form-farbe/scores/index.html>.  
Acedido em: 10 de Maio de 2012.

CAGE, John (s/d). *Cartridge Music, Variations I* (excerto). Edition Peters.

CAGE, John (s/d). *Fontana Mix* (excerto). Disponível em:  
<http://www.pcah.us/noise>. Acedido em: 18 de Março de 2012.

CARDEW, Cornelius (s/d). *Treatise* (excerto). Editions Peters. Disponível em:  
<http://www.culturgest.pt/arquivo/2010/07-cornelius-infos.html>. Acedido em: 18 de Março de 2012 e <http://www.spiralcage.com/improvMeeting/treatise.html>.  
Acedido em: 18 de Março de 2012.

CARDOSO, Lindembergue (1983). *Caleidoscópio II*, para cordas (excerto). Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992012000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992012000100002&script=sci_arttext). Acedido em: 5 de Maio de 2012.

CRUMB, George (1972). *Makrokosmos I, XII Spiral Galaxy*, for amplified piano. Pennsylvania: Media. Disponível em:  
[http://markalburgermusicichistory.blogspot.pt/8929\\_10\\_01\\_archive.html](http://markalburgermusicichistory.blogspot.pt/8929_10_01_archive.html).  
Acedido em: 3 de Abril de 2012.

KAGEL, Mauricio (s/d). *Diaphonie, pour choeur et orchestre* (excerto). Ed. Mont Schauberg.

LAMBRANHO, Sara (2011). *Requiem* (excerto). Disponível em: <http://www.saralambranho.com.br/?url=projetos&a=requiem>. Acedido em: 18 de Março de 2012.

RAVEL, Maurice (s/d). *Ma Mère l'Oye* (ref. DF 7746) (excerto). Paris: Edition Durand.

SCHAFER, Murray (s/d). *Evénements Sonores, Saisonniers, traditionnels et sons caractéristiques du village de Cembra*, Itália. Edition World Soundscape Project.

SCHNEBEL, Dieter (s/d). *MO-NO* (excerto). Ed. Mont Schauberg.

## **FILMES DE ANIMAÇÃO**

SULLIVAN, Patrick (1925). *Felix Follows The Swallows*. M. J. Winkler, USA. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9OMIjcWRHbA>. Acedido em: 5 de Janeiro de 2012.

SULLIVAN, Patrick (1930). *Felix The Cat In April Maze*. Jacques Kopfstein, USA: Copley Pictures Corporation. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=lgkzdNE13nc>. Acedido em: 3 de Outubro de 2011.



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Imagem interpretada em <i>Deambulações 4</i> , de Carlos Barretto	<b>205</b>
<b>Figura 2</b>	Extracto de <i>MO-NO</i> , de Dieter Schnebel, ed. Mont Schauberg (partitura musical)	<b>253</b>
<b>Figura 3</b>	<i>Diaphonie, pour chœur et orchestre</i> , de Mauricio Kagel, ed. Mont Schauberg (partitura musical)	<b>254</b>
<b>Figura 4</b>	<i>Événements Sonores, Saisonniers, traditionnels et sons caractéristiques du village de Cembra</i> , Itália, de Murray Schafer, ed. World Soundscape Project (partitura musical)	<b>254</b>
<b>Figura 5</b>	Extracto de <i>Cartridge Music, Variations I</i> , de John Cage, ed. Peters (partitura musical)	<b>255</b>
<b>Figura 6</b>	<i>Performance Musical A</i> (partitura musical)	<b>258</b>
<b>Figura 7</b>	Extracto de <i>Ma Mère L'Oye</i> , para piano a quatro mãos, de Maurice Ravel, ed. Durand (partitura musical)	<b>280</b>
<b>Figura 8</b>	<i>Mito - 1.ª parte</i> (partitura musical)	<b>295-299</b>
<b>Figura 9</b>	<i>O Medo, O Drama e a Verdade do Artista</i> (partitura musical)	<b>309</b>
<b>Figura 10</b>	<i>Oficina Transdisciplinar A</i> (partitura musical)	<b>319/320</b>
<b>Figura 11</b>	<i>Oficina Transdisciplinar B</i> (partitura musical)	<b>325</b>
<b>Figura 12</b>	<i>Oficina Transdisciplinar C</i> (partitura musical)	<b>330</b>
<b>Figura 13</b>	<i>Felix - April Maze</i> (partitura musical)	<b>355-364</b>
<b>Figura 14</b>	<i>Séquence</i> (partitura musical)	<b>370-372</b>
<b>Figura 15</b>	Melodia atonal resultante do Jogo do <i>Mikado</i>	<b>390</b>
<b>Figura 16</b>	Painel com figuras geométricas dispostas simetricamente (jogo musical)	<b>391</b>
<b>Figura 17</b>	Jogo da macaca (jogo musical)	<b>394</b>
<b>Figura 18</b>	Roleta com oito cores (jogo musical)	<b>395</b>
<b>Figura 19</b>	<i>Felix - Follows The Swallows</i> (partitura musical)	<b>448-452</b>
<b>Figura 20</b>	Brincar com o Som, Grupo A (partitura musical)	<b>463</b>
<b>Figura 21</b>	Brincar com o Som, Grupo A (partitura musical elaborada pelas crianças)	<b>465</b>
<b>Figura 22</b>	Brincar com o Som, Grupo C (partitura musical)	<b>469</b>
<b>Figura 23</b>	Brincar com o Som, Grupo C (partitura musical elaborada pelas crianças)	<b>470</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	<i>Frequência e percentagem</i> de alunos por curso	<b>171</b>
<b>Gráfico 2</b>	<i>Frequência</i> de alunos por curso e por sexo	<b>172</b>
<b>Gráfico 3</b>	<i>Percentagem</i> total de alunos por sexo	<b>172</b>
<b>Gráfico 4</b>	Instituições da preferência laboral futura dos alunos por curso	<b>174</b>
<b>Gráfico 5</b>	Conhecimento dos termos “música erudita contemporânea” e “música do século XX”	<b>175</b>
<b>Gráfico 6</b>	<i>Frequência</i> da audição de obras de compositores do século XX	<b>176</b>
<b>Gráfico 7</b>	Importância atribuída à inclusão da música erudita e de novas sonoridades que fujam à noção de belo na educação da criança, curso de ASC	<b>178</b>
<b>Gráfico 8</b>	Importância atribuída à inclusão da música erudita e de novas sonoridades que fujam à noção de belo na educação da criança, curso de EB	<b>178</b>
<b>Gráfico 9</b>	Importância atribuída à inclusão da música erudita e de novas sonoridades que fujam à noção de belo na educação da criança, total de inquiridos	<b>179</b>
<b>Gráfico 10</b>	Relevância da inclusão da “Sonata V” de <i>Sonatas e Interlúdios</i> para piano preparado, de John Cage, na educação musical da criança	<b>183</b>
<b>Gráfico 11</b>	Relevância da inclusão da “Canção dos Canhões” da <i>Suite da Ópera dos Três Vinténs</i> , de Kurt Weill, na educação musical da criança	<b>183</b>
<b>Gráfico 12</b>	Relevância da inclusão de <i>Atmosphères</i> para grande orquestra, de György Ligeti, na educação musical da criança	<b>184</b>
<b>Gráfico 13</b>	Relevância da inclusão de <i>Variations. Aldous Huxley in Memoriam</i> , de Igor Stravinsky, na educação musical da criança	<b>185</b>
<b>Gráfico 14</b>	Relevância da inclusão de <i>Moz-Art à la Haydn</i> , de Alfred Schnittke, na educação musical da criança	<b>185</b>
<b>Gráfico 15</b>	Relevância da inclusão de <i>Pacific 231 – Andamento Sinfónico n.º 1</i> , de Arthur Honneger, na educação musical da criança	<b>186</b>
<b>Gráfico 16</b>	Relevância da inclusão do “Andamento III – Finale” <i>Concerto Campestre para Cravo e Orquestra</i> , de Francis Poulenc, na educação musical da criança	<b>187</b>
<b>Gráfico 17</b>	Relevância da inclusão de <i>Contrappunto Dialettico alla Mente</i> para fita magnética, de Luigi Nono, na educação musical da criança	<b>188</b>
<b>Gráfico 18</b>	Relevância da inclusão de “Golliwogg's Cake-Walk”, <i>Children's Corner</i> , de Claude Debussy, na educação musical da criança	<b>189</b>
<b>Gráfico 19</b>	Relevância da inclusão do “Andamento IV” <i>Morte e Nascimento de uma Flor</i> , de Paulo Maria Rodrigues, na educação musical da criança	<b>189</b>

<b>Gráfico 20</b>	<i>Frequência de crianças por grupos e por sexo</i>	<b>191</b>
-------------------	---	------------

## **ÍNDICE DE QUADROS E ESQUEMAS**

<b>Quadro 1</b>	Fases de Estudo	<b>160</b>
<b>Quadro 2</b>	Actividades de reflexão musical referentes à 1. <sup>a</sup> fase da <i>investigação-acção</i>	<b>161/162</b>
<b>Quadro 3</b>	Projectos musicais desenvolvidos na 2. <sup>a</sup> fase da <i>investigação-acção</i>	<b>163/164</b>
<b>Quadro 4</b>	Projectos/actividades musicais da 3. <sup>a</sup> fase da <i>investigação-acção</i>	<b>164</b>
<b>Quadro 5</b>	<i>Média</i> de idades dos inquiridos por curso	<b>173</b>
<b>Quadro 6</b>	<i>Média</i> de idades do número total de inquiridos	<b>173</b>
<b>Quadro 7</b>	Outras instituições da preferência laboral futura dos alunos por curso	<b>174</b>
<b>Quadro 8</b>	<i>Frequência</i> da audição de obras de compositores do século XX ( <i>Moda e Desvio Padrão</i> )	<b>177</b>
<b>Quadro 9</b>	<i>Frequência, Moda e Média</i> da importância atribuída à inclusão da música erudita e de novas sonoridades que fujam à noção de belo na educação da criança, total de inquiridos	<b>181</b>
<b>Quadro 10</b>	Analogias visuais entre partituras de obras contemporâneas e as partituras elaboradas na 2. <sup>a</sup> fase da <i>investigação-acção</i>	<b>378-380</b>
<b>Esquema 1</b>	Interacção entre os grupos de crianças	<b>193</b>
<b>Esquema 2</b>	a. Elementos basilares da construção/criação musical	<b>405</b>
	b. Elementos basilares de la construcción/creación musical	<b>416</b>



## **Anexo I**

### Questionário



# QUESTIONÁRIO

Tendo em vista a realização de um trabalho de investigação subordinado ao tema *Estética Musical na Educação da Criança*, agradeço a sua resposta ao presente questionário. As respostas serão submetidas a tratamento estatístico, mantendo-se o anonimato. Obrigada pela colaboração.

Susana Maia Porto

## 1- Caracterização do Inquirido

1.1- Sexo: Feminino  Masculino

1.2- Idade: Até 20 anos  De 21 a 30 anos  31 ou mais anos

1.3- Cursos:

Animação Sócio-Cultural

Educação Básica

1.3.1- Em que tipo de instituição pretende trabalhar futuramente com crianças?

Jardim-de-Infância

Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL

Outras  \_\_\_\_\_

2- Conhece o termo “música erudita contemporânea” ou “música do séc. XX”?

Sim

Não

2.1- Com que frequência ouve obras musicais dos seguintes compositores?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Desconheço o compositor
Berio, Luciano					
Boulez, Pierre					
Britten, Benjamim					
Cage, John					
Glass, Philip					
Ives, Charles					
Ligeti, György					
Marco, Tomás					
Nono, Luigi					
Nunes, Emmanuel					
Reich, Steve					
Schönberg, Arnold					
Stockausen, Karlheinz					
Stravinsky, Igor					
Varèse, Edgar					
Webern, Anton					

3- Dentro das várias questões que se seguem, faça a sua opção, por favor, assinalando com um círculo à volta de cada número escolhido, de acordo como o nível de importância atribuído a cada um:

- Que importância dá à Expressão/ Educação Musical face ao desenvolvimento global da criança?

Sem Importância 1	Pouco Importante 2	Importante 3	Muito Importante 4	Sem Opinião
----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------

- Que importância atribui à utilização de distintos tipos de música na educação musical da criança?

Sem Importância 1	Pouco Importante 2	Importante 3	Muito Importante 4	Sem Opinião
----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------

- Sente que a música erudita, a designada música “clássica”, é importante para o desenvolvimento auditivo da criança?

Sem Importância 1	Pouco Importante 2	Importante 3	Muito Importante 4	Sem Opinião
----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------

- Que importância dá ao trabalho tímbrico e de exploração sonora na educação musical da criança?

Sem Importância 1	Pouco Importante 2	Importante 3	Muito Importante 4	Sem Opinião
----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------

- Sente que a educação musical na criança deve permitir a inclusão de novas sonoridades e de músicas que inclusive fujam à noção de belo?

Sem Importância 1	Pouco Importante 2	Importante 3	Muito Importante 4	Sem Opinião
----------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------

4- Caracterize esteticamente os exemplos auditivos em termos de análise formal e em termos referenciais: imagens, cores, cheiros, sentimentos, etc.... Refira ainda o grau de interesse/relevância da sua aplicação em actividades lúdico-pedagógicas na educação musical da criança:

1.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	



### 2.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

### 3.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

### 4.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

### 5.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

### 6.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

--

7.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

8.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

9.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

10.º Exemplo Musical

Caracterização Estética

Muito Relevante	
Relevante	
Pouco Relevante	
Sem Opinião	

Obrigada pela Colaboração

## **Anexo II**

Questionário  
Questão 4.

(Percepção Musical dos Inquiridos)



**1.º Exemplo: Sonata V para piano preparado - John Cage**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fábrica (2)</li> <li>- Bataque, tambores (8)</li> <li>- África, tribo africana, dança africana, ritual (8)</li> <li>- Calor</li> <li>- Chocalhos</li> <li>- Caracterização de uma situação abstracta</li> <li>- Gotas de água</li> <li>- Jazz</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cores quentes</li> <li>- Castanho</li> <li>- Amarelo</li> </ul> <p><b>Cheiros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cheiro a terra</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Suspense</i></li> <li>- Magia</li> <li>- Alegre</li> <li>- Confusão</li> </ul> <p><b>Análise formal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variedade instrumental, exploração instrumental (5);</li> <li>- Variedade rítmica (8);</li> <li>- Melodia diversificada;</li> <li>- Pouca melodia;</li> <li>- Improvisação;</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- África, dança africana, ritual, cultura africana (14)</li> <li>- Djembés, tambores (2)</li> <li>- Tribo dos Índios (3)</li> <li>- Tribo numa floresta muito longínqua (3)</li> <li>- Dança</li> <li>- Filme de terror * (o inquirido também referiu preto, arrepiante e colocou ser muito relevante para crianças)</li> <li>- Fuga</li> <li>- Tempo frio</li> <li>- Selva (2)</li> <li>- Sol</li> <li>- Latas</li> <li>- Copos</li> <li>- Um homem ao piano irritado</li> <li>- Fogueira</li> <li>- Água</li> <li>- Vida quotidiana</li> <li>- Noite escura</li> <li>- Coqueiros</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Castanho (4)</li> <li>- Vermelho (3)</li> <li>- Cores quentes (3)</li> <li>- Preto * (2)</li> <li>- Laranja</li> <li>- Cinzento</li> <li>- Cores exóticas (laranja escuro/amarelo torrado)</li> <li>- Cor escura</li> </ul>

**continua...**

**... continuação do 1.º exemplo.**

- Timbre agudo;
- Sonoridade forte (2);
- Alguns instrumentos parecem não estão bem inseridos;
- Ritmo irregular.

**Outros**

- Original;
- Para aplicar numa actividade com muita acção;
- Para as crianças é difícil de entender.

**Cheiros**

- A terra muito seca
- Verde
- Chuva

**Sentimentos**

- Alegre (o inquirido colocou pouco relevante para crianças)
- Arrepiante \*
- Assustador
- Felicidade
- Confusão (4)
- Liberdade
- Descontracção
- Medo

**Análise formal**

- Variedade instrumental, batimentos (4);
- Melodia e sonoridade interessante (2);
- Diversidade sonora;
- Podia ter um batimento diferente;
- Música muito igual, padronizada;
- Poder-se-ia jogar mais com a dinâmica, pede em determinadas partes sons pianos para contrastar com os fortes;
- Tem bastantes instrumentos de altura indefinida (2);
- Ritmo suave;
- Poderia ter mais instrumentos incorporados;
- Podia ser mais piano (3);
- Apresenta sons muito agudos;
- Timbre bastante acentuado;
- Melodia triste.

**Outros**

- Sons diferentes dos habituais, seria interessante pôr as crianças a

**... continuação do 1.º exemplo.**

moverem-se ao som desta;

- Desperta a vontade de dançar livremente;

- Poderia ser introduzida numa peça de teatro;

- Poderia ser utilizado em actividades relacionadas com movimento, agitação e expressão corporal.

**2.º Exemplo: “Canção dos Canhões” da Suite da Ópera dos Três Vinténs - Kurt Weill**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Circo, palhaços, cavalos, leões, brincadeiras e muita acção”</li> <li>- Circo (3)</li> <li>- Palhaços (3)</li> <li>- Desenhos animados (4)</li> <li>- Soldadinhos de chumbo</li> <li>- “Uma orquestra num auditório com traços antigos”</li> <li>- Orquestra, banda filarmónica, fanfarra (7)</li> <li>- Festa, época festiva (6)</li> <li>- Concerto de verão</li> <li>- Sol</li> <li>- Férias</li> <li>- Muita luz e calor</li> <li>- Jogo do perigo e da glória</li> <li>- Peça de teatro</li> <li>- Bailado</li> <li>- Rússia</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número “infinito” de cores</li> <li>- Arco-íris</li> <li>- Colorido</li> <li>- Vivas e muito alegres</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversão (2)</li> <li>- Alegria (8)</li> <li>- Animação (2)</li> <li>- Aventura</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Circo (13)</li> <li>- Palhaços e malabaristas (3)</li> <li>- Desenhos animados (3)</li> <li>- Marcha (2)</li> <li>- “Caminhada para uma batalha com alguma dança à mistura, <i>Asterix e Obelix</i>”</li> <li>- “Faz lembrar a música de várias décadas atrás, onde as pessoas iam dançar com muito <i>glamour</i>”</li> <li>- Baile real</li> <li>- Brincadeira</li> <li>- Filme “O Pinóquio”</li> <li>- Filme “O Pimentinha”</li> <li>- Música de filme (2)</li> <li>- Filme a preto e branco (2)</li> <li>- Orquestra (2)</li> <li>- Festa</li> <li>- “No final um andar em bicos dos pés”</li> <li>- Primavera</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arco-íris (2)</li> <li>- Colorido</li> <li>- Cores alegres e fortes (2)</li> <li>- Amarelo (2)</li> <li>- Laranja (2)</li> <li>- Vermelho</li> <li>- Castanho</li> <li>- Cinzento (2)</li> <li>- Branco</li> <li>- Preto</li> </ul>

**continua...**



... continuação do 2.º exemplo.

**Análise formal**

- Ritmo bem estruturado;
- Polirritmia;
- Forma regular;
- Timbres bem utilizados/conjugados;
- Tem vários instrumentos;
- Muitos instrumentos de sopro;
- Melodia dinâmica;
- Melodias muito variadas;
- Ritmo rápido.

**Outros**

- Gosto musical:  
SIM (3)
- Poderá ser enquadrada em peças de teatro;
- Bastante interessante e “chamativa”;
- Movimento;
- Vida.

**Cheiros**

- Pimenta
- Flores

**Sentimentos**

- Diversão (3)
- Alegria (17)
- Satisfação
- Felicidade
- Acção (3)
- Animação (5)
- Confusão (demasiados instrumentos)
- Beleza
- Comédia

**Análise formal**

- Diversidade instrumental (3);
- Cheia de movimento, ritmado (5);
- Andamento rápido.

**Outros**

- Gosto musical:  
SIM (7) (um dos inquiridos assinalou ser pouco relevante para crianças)
- Seria possível representar uma personagem engraçada, dado o seu ritmo;
- Permite fazer vários movimentos com o corpo, expressão corporal (3);
- Poder-se-ia trabalhar os andamentos com as crianças;
- Poder-se-ia fazer um diálogo sonoro em mímica.

**3.º Exemplo: *Atmosphères* para grande orquestra – György Ligeti**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Terror</li> <li>- Disco riscado</li> <li>- Cenários de guerra</li> <li>- Brisa marítima, mar, farol, barco, pesca, traineiras</li> <li>- Escuridão (3)</li> <li>- Morte</li> <li>- Infinito</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Negro, preto, escuro (5)</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medo (4)</li> <li>- Sinistro (o inquirido considerou ser muito relevante para crianças)</li> <li>- <i>Suspense</i> (3) (1 inquirido considerou ser relevante para crianças)</li> <li>- “Vontade de deitar tudo para fora”</li> <li>- Melancolia</li> <li>- Monotonia (3)</li> <li>- Tristeza (6) (1 inquirido considerou ser relevante para crianças)</li> <li>- Assustador</li> <li>- Violência</li> <li>- Raiva</li> <li>- Stress, ansiedade</li> <li>- Tragédia (1 inquirido considerou ser relevante para crianças)</li> <li>- Calmia, paz e reflexão (o inquirido considerou pouco relevante para crianças)</li> <li>- Mórbido</li> <li>- Frieza</li> </ul> <p><b>Análise formal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não há melodia aparente”;</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sítio escuro e abandonado (2)</li> <li>- “Ouve-se os pássaros e dá a sensação de estar numa floresta e ao longe passar um helicóptero”</li> <li>- Imagens cruas</li> <li>- Terror (9) (1 inquirido considerou ser relevante para crianças, outro considerou muito relevante)</li> <li>- Fábrica (barulho de fundo)</li> <li>- “Helicóptero muito distante que não sei se se vai aproximar, mas que de repente entra-se noutra imagem e ele está mesmo em cima da nossa cabeça”</li> <li>- Buraco sem fundo</li> <li>- Um buraco a rodopiar para o chão, a sugar tudo à sua volta (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Abismo (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Morte</li> <li>- Caminho sem saída (2)</li> <li>- Avião no céu</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preto (2)</li> <li>- Cores escuras, frias</li> <li>- Azul escuro</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Suspense</i> (21) (5 inquiridos referiram ser relevante para crianças, 2 referiram ser muito relevante)</li> <li>- Medo (10) (4 inquiridos referiram ser relevante para crianças)</li> <li>- Assustador/Assombrante (7) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> </ul> <p align="right"><b>continua...</b></p>

**... continuação do 3.º exemplo.**

- A mesma melodia (2);
- Ritmo monótono (2);
- O mesmo ritmo;
- Tem poucos instrumentos.

**Outros**

- Gosto musical:

NÃO (3)

- Demasiado forte para crianças;
- Bom para utilizar em histórias de terror (o inquirido colocou relevante para crianças);
- Poderia ser aplicado com crianças em casos muito específicos.

- Tristeza (4) (1 inquirido referiu ser muito relevante para crianças)
- Melancolia, monotonia (3) (2 inquiridos referiram ser relevante para crianças)
- Insegurança
- Desconforto
- Inquietação, agitação, stress, ansiedade (4) (3 inquiridos referiram ser relevante para crianças)
- Perigo (o inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Sombrio
- Delírio (o inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Sinistro
- Mau (1)
- Premonição de algo mau (o inquirido referiu ser relevante para crianças)

**Análise formal**

- Música calma, suave (3);
- Sem diversidade rítmica (2);
- Sem diversidade instrumental (8);
- Pouco rico em elementos musicais;
- Pouco elaborada (no entanto o inquirido referiu ser relevante para crianças);
- “Deveria estar sempre em piano”;
- “As diferentes intensidades estão espectaculares”.

**Outros**

- Gosto musical:

NÃO (11) (no entanto 1 inquirido referiu ser relevante para crianças)

- “Não gosto, nem consigo dizer que instrumento está a ser utilizado”
- “Imaginação”;
- “Melodia sem interesse para crianças, acho que não se integraria em actividade alguma, iria me incomodar”.

**4.º Exemplo: Variations. Aldous Huxley in Memoriam) – Igor Stravinsky**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Filmes antigos (2)</li> <li>- Filmes policiais antigos</li> <li>- Filme mudo (Charlie Chaplin)</li> <li>- Filme <i>suspense</i></li> <li>- Músicas antigas</li> <li>- Desenhos animados (4) (1 inquirido referiu uma perseguição) (2 referiram momentos de <i>suspense</i>, descoberta de algo)</li> <li>- “Tom e Jerry” (2) (1 inquirido referiu ser pouco relevante para crianças)</li> <li>- Concerto de Música Sinfónica, orquestra (3)</li> <li>- Bailado, dança (2)</li> <li>- Teatro, história (2)</li> <li>- Semelhante a um sonho</li> <li>- Folhas a cair</li> <li>- Casa assombrada, espíritos, fantasmas</li> <li>- Terror</li> <li>- Misterioso</li> <li>- Escuridão</li> <li>- Acção</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Negro</li> <li>- Verde</li> <li>- Azul</li> <li>- Cinzento</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medo</li> <li>- Expectativa</li> <li>- Suspeita</li> <li>- <i>Suspense/ expectativa</i> (3) (2 inquiridos referiram ser relevante para crianças)</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mimo, de alguma forma confuso</li> <li>- “Tom e Jerry” (4)</li> <li>- Filmes infantis</li> <li>- Filme “Pinóquio”</li> <li>- Desenhos animados (4) (2 em que existe uma perseguição) (1 em momento de <i>suspense</i>)</li> <li>- Desenhos animados (filme mudo)</li> <li>- Caçada, perseguição (4) (“Piu-piu a fugir do gato preto”)</li> <li>- Espionagem, detective (4)</li> <li>- Peça de teatro com personagens zangadas, tragédia (2)</li> <li>- Cavaleiro antes de entrar na batalha, batalha (2)</li> <li>- Passeio pela floresta</li> <li>- “Filmes antigos de comboio e mulheres abandonadas e perdidas no deserto ou numa cabana, perto de um desfiladeiro”</li> <li>- Algo misterioso</li> <li>- Presságio mau (no entanto o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cinzento (2)</li> <li>- Amarelo</li> <li>- Preto</li> <li>- Indefinida</li> </ul> <p><b>Cheiros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cheiro forte, a loucura”</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contentamento</li> </ul>

**continua...**

**... continuação do 4.º exemplo.**

- Tristeza
- Melancolia
- Sinistro (o inquirido referiu ser relevante para crianças)

**Análise formal**

- Ritmo confuso;
- Melodia diversificada (3);
- Melodia descoordenada;
- “Muitos instrumentos, suficientes”;
- Instrumentos com sons muito agudos;
- Forma musical estranha;
- Ritmo interessante e diversificado (3);
- “Improvisação”.

**Outros**

- “Interessante para ouvir os diferentes timbres e ritmos, mostrando também um certo misticismo e desconfiança”.

- Assustador, medo (3)
- *Suspense* (6)
- Insegurança
- Ansiedade, agitação (3)
- Dor
- Tristeza
- Confusão, desorganização (alternância entre calmo e nervoso)
- Angústia, procura silenciosa

**Análise formal**

- Ritmo diversificado (3);
- Sonoridade forte e aguda;
- Movimento, intercalado de momentos mais calmos (2);
- Variação de andamentos (2);
- Bastantes instrumentos;
- Demasiados instrumentos;
- Sons na sua maioria agudos;
- Variação dinâmica;
- Diversas oscilações de altura dos sons;
- “Instrumentos tocados um de cada vez, necessitava de alguma ligação musical”.

**Outros**

- Gosto musical:

SIM (1)

NÃO (1)

- Daria para representar uma peça com mimos (2);
- Podia ser utilizado numa peça de teatro, um drama;
- “A música era boa para uma peça de teatro porque cria *suspense*” (o inquirido referiu ser pouco relevante para crianças);
- “Uma música muito interessante e boa para peças de teatro, para criar *suspense* e aquela sensação de ir à descoberta de algo mas com calma

... continuação do 4.º exemplo.

para não ser apanhado. Gosto mas não para ouvir”;  
- Poder-se-ia criar uma história em que cada animal seria representado por um instrumento.

**5.º Exemplo: Moz-Art à la Haydn - Alfred Schnittke**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bailado, dança (2) (1 inquirido referiu “neste momento estou a ouvir os pássaros na rua e enquadra-se perfeitamente”)</li> <li>- “Uma casa enorme cheia de relógios com badalo, a dar a hora de uma forma alucinante. O final da música lembra-me o início da existência humana naquela casa enorme e vazia”</li> <li>- Desenhos animados (4)</li> <li>- Descoberta de algo</li> <li>- Floresta (3)</li> <li>- “Baloíço a chiar, melancolia... formigas no carreiro, stress da cidade, trovoadas”</li> <li>- “Depois da tempestade, bom tempo”</li> <li>- Terror (3)</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preto</li> <li>- Branco</li> <li>- Cinzento</li> <li>- Suaves</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma pitada de mistério (2) (1 inquirido referiu “envolve medo e alegria”)</li> <li>- Assustador, medo (2)</li> <li>- Agradável</li> <li>- Confusão - tensão/alívio (3) - (2 inquiridos referiram ser relevante para crianças)</li> <li>- <i>Suspense</i> (5)</li> <li>- Estrondoso seguido de harmonioso (3) (os 3 inquiridos referiram ser muito relevante para crianças)</li> <li>- Alegria, felicidade (4)</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vento (2)</li> <li>- Pássaros (2)</li> <li>- “Pedro e o Lobo”</li> <li>- Floresta com animais (3)</li> <li>- Uma floresta sem fim e alguém perdido com medo</li> <li>- Fantasmas</li> <li>- Um músico triste que toca para esquecer o amor</li> <li>- Abelhas que sobrevoam uma flor</li> <li>- Alguém que sofre um castigo</li> <li>- Um baile (4) (1 inquirido referiu “baile de princesas e príncipes”)</li> <li>- Terror</li> <li>- “Tempos antigos”</li> <li>- Funeral (o inquirido referiu ser muito relevante para crianças)</li> <li>- Uma mistura de emoções e de cores</li> <li>- “Correr, correr, correr e não encontrar a saída”</li> <li>- “Combinação de movimentos, calmos e/ou tristes e alegres”</li> <li>- Perseguição (2)</li> <li>- O nascer do dia, luz brilhante que emerge (2)</li> <li>- “Andar devagarinho com cuidado, e em bicos de pés... tempo forte (quando a outra pessoa é encontrada)”</li> <li>- “O assobio da noite entre as árvores, numa noite de Inverno... lua cheia, um gato preto a passar suavemente por entre telhados... passeiam os dois subtilmente pela avenida da rua a dançar, ficando juntos a noite inteira” ATENÇÃO: Toda esta história, entre outras que surgiram, assemelha-se ao contraste de atmosferas presente por exemplo na “Noite Transfigurada” de Schönberg.</li> </ul> <p align="right"><b>continua...</b></p>

**... continuação do 5.º exemplo.**

- “Paz, tranquilidade, ágil, leveza, expressiva” (silêncio, calma, reflexão) (3)

**Análise formal**

- Variedade instrumental (2);
- “Melodia assustadora no início, mas depois muda completamente e torna-se bastante agradável”;
- Ritmo progressivo e curioso (3) (1 inquirido referiu “muito diferente entre partes”);
- “Pouca melodia – mais melodia”;
- Melodia monótona no início;
- Melodia estranha;
- “Combinação de instrumentos algo estranha, ritmo descoordenado”;
- Variação dinâmica muito acentuada (o inquirido referiu ser muito relevante para crianças);
- “Agrada-me a mudança radical da melodia” (o inquirido referiu ser pouco relevante para crianças);
- Mesmo ritmo com diferentes melodias e timbres;
- Música clássica, harmonia.

**Outros**

- “Confusão e algo expectante, torna-se interessante ao longo da sua duração”.

**Cores**

- Verde escuro (o inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Cores escuras (2) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Cores claras
- Cores do arco-íris (o inquirido referiu ser pouco relevante para crianças)

**Cheiros**

- “O cheiro do Inverno que se aproxima sorrateiro, para cobrir a terra, num lindo prado branco, e finalmente chegou.”

**Sentimentos**

- Confusão, mistura (3)
- Melancolia
- Medo (3)
- *Suspense* (3) (de um crime que se irá cometer) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Alegria, felicidade (11)
- Falsa alegria
- Calmia, conforto (5)
- Tristeza (7) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Angústia, sofrimento, desespero (3) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Surpresa perante algo
- Premonição de algo mau
- Assustador (6) (1 inquirido referiu ser muito relevante e 2 referiram ser relevante para crianças)
- Impaciência, incómodo, nervosismo (3) (1 inquirido referiu ser muito relevante para crianças)
- Beleza (contudo, o inquirido referiu ser pouco relevante para crianças)
- Insegurança
- Terror (o inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Forte, pesado (2)



... continuação do 5.º exemplo.

#### **Análise formal**

- “Parece uma tentativa de descoberta dos sons dos instrumentos e do que se pode fazer dentro dos cinco elementos musicais (melodia, ritmo, timbre, dinâmica e forma)”;
- “Já alguma organização musical”;
- Complexidade rítmica (4);
- Variedade de andamentos (3);
- Complexidade dinâmica (forte e piano) (3);
- “Importância das tonalidades dos sons”;
- “Os que estão a tocar brincam com os instrumentos”;
- Diversidade instrumental (3);
- “Tem pouca exploração sonora, relativamente aos instrumentos musicais”;
- “Melodia calma”;
- “A entrada do instrumento é bastante interessante... no momento em que é mais forte dá a volta à melodia”;
- “O som dos instrumentos de cordas evidencia-se bem...”.

#### **Outros**

- Gosto musical:

NÃO (2)

- “Melodia indicada para acompanhar uma história onde no momento de cada som se fizesse relevo a alguma voz em especial”;
- “Interessante para uma peça de teatro”;
- “ É uma música estranha mas ao mesmo tempo intensa”;
- “É uma boa música para fazer actividades com crianças”.

**6.º Exemplo: Pacific 231 - Andamento Sinfónico n.º 1 – Arthur Honneger**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comboio, locomotiva a vapor</li> <li>- Perseguição (5) (3 inquiridos referiram ser relevante para crianças, 1 muito relevante, 1 sem opinião)</li> <li>- Caminho longo</li> <li>- Filmes de terror (2) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Desenho animado em situação de perigo (2) (os inquiridos referiram ser relevante para crianças)</li> <li>- Homem das cavernas à descoberta do mundo real</li> <li>- “Batman”</li> <li>- Outono</li> <li>- Homens a marchar</li> <li>- Cavaleiros maus e ladrões (no entanto o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Máquina industrial a trabalhar</li> <li>- Uma caminhada que aumenta de ritmo com o tempo</li> <li>- Trovões e bruxas (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preto</li> <li>- Branco</li> <li>- Cinzento</li> <li>- Castanho</li> <li>- Muito escuras (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> </ul> <p><b>Cheiros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pólvora de pistola antiga</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Suspense</i> (2)</li> <li>- Tristeza (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um monstro que é vencido</li> <li>- Filmes para crianças onde aparecem os “maus”</li> <li>- O suspeito é encontrado e julgado pelos seus crimes (o inquirido referiu ser muito relevante para crianças)</li> <li>- Fuga (4) (1 inquirido referiu ser muito relevante para crianças, 2 referiram ser relevante e 1 não respondeu)</li> <li>- Perseguição (4) (segundo um dos inquiridos “faz-me lembrar pés gigantes e eu a fugir no meio do bosque”, o inquirido referiu ser relevante para crianças) (2 inquiridos referiram ser muito relevante e 1 pouco relevante)</li> <li>- Procura</li> <li>- Acção, movimento (3) (2 inquiridos referiram filme de acção)</li> <li>- Dia chuvoso com relâmpagos e trovoadas (4) (1 inquirido referiu ainda o mar agitado) (3 inquiridos referiram ser relevante para crianças, 1 inquirido referiu pouco relevante)</li> <li>- Serra eléctrica</li> <li>- Mota em aceleração</li> <li>- Exército de tropas pronto para combate (o inquirido referiu ser muito relevante para crianças)</li> <li>- Um pai a ralhar com o filho (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- “Tom e Jerry” (no entanto, o inquirido referiu ser pouco relevante para crianças)</li> <li>- Feitiços num filme da Disney</li> <li>- Filme “Pinóquio”</li> <li>- Um carro que explode contra um rochedo</li> <li>- Uma casa com 100 portas e uma pessoa indecisa sem saber qual escolher</li> <li>- Um vulcão prestes a explodir</li> <li>- Passos de gentes</li> </ul> <p align="right"><b>continua...</b></p>

**... continuação do 6.º exemplo.**

- “Cômico, ou não!”
- Terror
- Perigo, ameaça (2)
- Medo (2)
- Ansiedade

**Análise formal**

- “Tem muitos sons agudos e graves”;
- “Mesmos ritmos e diferentes melodias”;
- “Ritmo persistente/ presente”;
- “Grande instabilidade rítmica e melódica, torna a música bastante curiosa”;
- “Frases musicais sempre muito idênticas”;
- “Combinação interessante dos instrumentos”.

**Outros**

- Gosto musical:  
SIM (1)

- Passos de gigante (2)
- Transformação, magro/gordo (mais grave)
- Lobo mau a espreitar o capuchinho vermelho
- Concerto
- Morte
- “Esconder... chegar a...”

**Cores**

- Preto (3) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças e outro muito relevante)
- Cinzento
- Cores forte e quentes
- Vermelho
- Castanho (2)
- Verde escuro
- Cores escuras

**Cheiros**

- Cheiro a terror

**Sentimentos**

- Assustador, medo, receio (8) (1 inquirido referiu ser muito relevante para crianças)
- Premonição de algo mau
- Zanga
- Inquietude
- Angústia
- Indecisão
- Tristeza
- *Suspense* (o inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Perigo (o inquirido referiu ser muito relevante para crianças)

... continuação do 6.º exemplo.

**Análise formal**

- Dinâmica forte (4) (1 inquirido referiu ser muito relevante para crianças, 1 inquirido referiu relevante, 1 inquirido referiu pouco relevante e 1 não respondeu);
- Sons muito graves (3) (1 inquirido referiu ser muito relevante para crianças e 2 referiram relevante);
- Variação de andamento (2);
- Andamento rápido;
- Repetição rítmica;
- Trabalho rítmico interessante;
- Estão presentes vários padrões rítmicos;
- Melodia pesada e progressivamente mais rápida (o inquirido referiu ser muito relevante para crianças);
- Combinação interessante de instrumentos e forma.

**Outros**

- Pode ser utilizado numa peça de teatro;
- Pode ser utilizado para um trabalho exploratório rítmico numa actividade de expressão musical e dramática;
- “É uma música boa para mostrar às crianças uma situação de perseguição e perigo”.

**7.º Exemplo: “Andamento III Finale” Concerto Campestre para Cravo e Orquestra - Francis Poulenc**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convívio entre pessoas, festa (3)</li> <li>- Dança, baile, bailarinos (7) (1 inquirido referiu dança folclórica, 1 referiu dança contemporânea, 2 referiram música antiga)</li> <li>- Países nórdicos, gaita-de-foles, Irlanda (3)</li> <li>- Música folk</li> <li>- Sinfonia, orquestra (2)</li> <li>- Animais felizes no campo</li> <li>- Floresta</li> <li>- Pessoas a cavalo, na Idade Média, escondidas da comunidade com medo de represálias</li> <li>- Alguém muito atarefado</li> <li>- Movimento, acção, rapidez (2)</li> <li>- “Alguma brutalidade”</li> <li>- Saltitão</li> <li>- Nobreza</li> <li>- Veneza</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cores alegres</li> <li>- Laranja</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alegria, diversão (8)</li> <li>- Liberdade</li> <li>- Positivo</li> </ul> <p><b>Análise formal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo rápido (3);</li> <li>- “Música clássica, cravo... allegro, (f)”;</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Baile (13) (12 inquiridos referiram música antiga, 1 inquirido lembrou-se dos bailes dos anos 60 século XX)</li> <li>- Dança clássica</li> <li>- Danças russas</li> <li>- Dança de roda (2) (1 inquirido referiu estilo contemporâneo)</li> <li>- Dança folclórica</li> <li>- Festa real (3)</li> <li>- Marionetas</li> <li>- Audições de conservatório</li> <li>- Maestro e a sua orquestra (3)</li> <li>- Desenhos animados (3) (surgiram respostas como “Bela adormecida a passear”; “O gato e o rato”)</li> <li>- Dias de verão e passeios pelo campo, pássaros felizes a cantar (2)</li> <li>- Alguém muito apressado que se encontra atrasado para a festa do Rei</li> <li>- A corte de uma princesa por um príncipe</li> <li>- Época medieval</li> <li>- Nobreza</li> <li>- Um piquenique num dia de Primavera</li> <li>- Festa numa aldeia em que todos ajudam</li> <li>- Movimento, saltar, pular, rodopiar (3)</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cores claras</li> <li>- Amarelo (2)</li> <li>- Rosa</li> <li>- Azul</li> <li>- Mistura de todas as cores</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alegria, diversão, felicidade (16)</li> </ul>

**continua...**

**... continuação do 7.º exemplo.**

- “Adoro a mistura existente, tem uma bonita melodia”;
- “Melodia bastante agradável, alegre”;
- “Melodia atraente”;
- “Forma bem distribuída”;
- “Melodia muito interessante”;
- “Ritmo e melodia bastante interessantes”.

**Outros**

- Gosto musical:

SIM (2)

- Adequado para a identificação de instrumentos;
- Adequado a uma encenação ou trabalho corporal.

- Euforia, energia (2)
- Harmonia
- Liberdade
- Animação

**Análise formal**

- Diversidade de andamento (4);
- Andamento rápido (2);
- Ritmo rápido (4);
- Diversidade rítmica (3);
- Variação de dinâmica (4);
- Complexidade instrumental (5);
- Variação significativa instrumental;
- Sons fortes e médios;
- “Melodia alegre”;
- “Melodia interessante e alegre”.

**Outros**

- Gosto musical:

SIM (6)

- Bom para actividade de teatro ou dança;
- Interessante para criar uma história;
- Adequada a jogos de dança.

**8.º Exemplo: Contrappunto Dialettico alla Mente para fita magnética - Luigi Nono**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cidade confusa</li> <li>- Algo sinistro</li> <li>- Manifestação, multidão (2)</li> <li>- Feira (4) (1 inquirido referiu feira medieval, 1 inquirido referiu mercado árabe)</li> <li>- Discussão</li> <li>- Lobos, noite (2)</li> <li>- Serra</li> <li>- Fantasmas, espíritos (2) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Vento (2)</li> <li>- Temporal</li> <li>- Cidade no futuro, naves espaciais como veículos, ficção científica (2)</li> <li>- Amanhecer estranho</li> <li>- Diálogo, conversas (2)</li> <li>- Selva em noites de lua cheia</li> <li>- Filme de terror (2)</li> <li>- Silêncio</li> <li>- Catástrofe num meio urbano</li> <li>- Loucura de uma cidade</li> <li>- Morte</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cinzento</li> <li>- Cores escuras (2)</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudanças de humor</li> <li>- Confusão (8)</li> <li>- Medo, assustador (5) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revolução, multidão, discussão, protesto (19) (1 inquirido referiu “seguido de calma, contraste”)</li> <li>- Fuga de pessoas que se escondem</li> <li>- Um homem vestido de preto que planeia um assassinio</li> <li>- Vozes que ecoam num túnel escuro</li> <li>- Feira, mercado (2) (1 inquirido referiu ainda “depois concentro-me para ouvir o mínimo de vozes possíveis”)</li> <li>- Floresta à noite (2) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Noite escura (2)</li> <li>- Cemitério, funeral, morte (4)</li> <li>- Renascer</li> <li>- Lobisomem, lobos a uivar à noite (5) (1 inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Filme de terror (3)</li> <li>- Uma cidade muito agitada (5)</li> <li>- “Guerra e depois da guerra os destroços e os pedidos de ajuda, o som do vento é desagradável”</li> <li>- Algo satânico, bruxaria (2)</li> <li>- Um ritual de fé</li> <li>- Afundamento de um barco, a procura angustiante dos entes queridos</li> <li>- Rádio</li> <li>- “A dor num pano de fundo pintado a negro” (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Alguém que pede ajuda</li> <li>- Cobras, vacas e o vento a soprar</li> <li>- Desenhos animados</li> <li>- Espíritos (3)</li> <li>- Pesadelo</li> <li>- “A nossa consciência”</li> </ul> <p align="right"><b>continua...</b></p>

**... continuação do 8.º exemplo.**

- Estranheza
- Sofrimento
- Tristeza (2)
- Terror (2)
- Sádico (o inquirido referiu ser relevante para crianças)
- Espanto
- Amor
- Raiva
- Desespero

**Análise formal**

- Sons vocais não perceptíveis;
- “Sons vocais muito interessantes” (3) (os inquiridos referiram ser pouco relevante para crianças);
- Poucos instrumentos;
- Confusão de sons e movimentos, barulho desordenado;
- Confusão tímbrica;
- Diversidade melódica e rítmica;
- “Ritmo confuso, sem melodia”;
- Ritmo irregular mas ansioso;
- Pouco ritmo;
- Vozes soltas sem confusão.

**Outros**

- Gosto musical:  
SIM (1) (no entanto o inquirido colocou “sem opinião” na relevância do exemplo musical para crianças).

- Filme “Neil”

**Cores**

- Preto
- Verde

**Sentimentos**

- Medo, assustador (12)
- Aflição, pânico (3)
- Confusão (9)
- Sofrimento, Angústia (3)
- Tristeza (4)
- Tédio
- Solidão (2)
- Perigo
- Misterioso
- *Suspense*

**Análise formal**

- “Um cânone de vozes”

**Outros**

- Gosto musical:  
SIM (1) (o inquirido colocou “sem opinião” na relevância do exemplo musical para crianças);  
NÃO (5)  
- “Permite mostrar às crianças que a música pode caracterizar tudo o que existe apenas com sons de instrumentos e ruídos estranhos”;  
- “Muito estranho” (o inquirido colocou “sem opinião” na relevância do exemplo musical para crianças).



**9.º Exemplo: *Golliwogg's Cake-Walk* de Children's Corner - Claude Debussy**

ASC

EB

**Imagens**

- Dança, bailado (4) (1 inquirido referiu ballet, outro referiu sapateado)
- A elegância dos teatros antigos
- Filmes de *gangsters*
- Banda sonora de um filme antigo, filme mudo (2)
- Um piano a ser tocado por um senhor de barbas brancas
- Passeio ao ar livre
- Sorrisos
- Brincadeira
- Saltos
- Desenhos animados
- Cafés dos anos 60 século XX
- Espectáculos na Broadway
- Terror

**Cores**

- Vermelho

**Sentimentos**

- Tranquilidade (3)
- Alegria, felicidade (6)
- Harmonia
- Vontade de dançar
- Assustador, medo
- Animação
- Beleza

**Imagens**

- Uma emboscada
- Fuga nos desenhos animados
- Um concerto
- Crianças a brincar e a rir livremente pelos campos
- Festa (2)
- Peça de teatro (2)
- Cena de filme dos tempos antigos/ musical (2)
- Dança (4)
- Sapateado
- Um pianista que balança o corpo consoante a intensidade musical, dança com o corpo
- Um pianista a tocar num bar antigo, com as pessoas sentadas nas mesas a beber chá
- Música de café
- Movimento corporal (4)
- Senhor de classe alta, de bengala na mão e cartola
- Uma diva a cantar
- Famosos a desfilar
- Saltitando de nuvem em nuvem
- Jazz, Chicago anos 30 século XX
- Uma sala animada, com uma linda jarra de flores em cima de uma mesa. Grandes janelas abertas
- Passeio (2)
- 2 inquiridos assinalaram não fazer lembrar nada (1 inquirido referiu “é uma música um pouco vazia”)

**continua...**

... continuação do 9.º exemplo.

**Análise formal**

- Melodia atraente;
- “Timbre leve, não é pesado”;
- Ritmo e melodia elegante;
- Melodia engraçada;
- Variedade rítmica (2);
- Boa performance no piano;
- Ritmo irregular;
- Ritmo interessante;
- Movimento (2).

**Outros**

- Pode ser utilizado para as crianças pintarem ao som da música;
- Bom para identificação sonora;
- Dá para fazer um trabalho corporal e de movimento.

**Cores**

- Amarelo (2)
- Cores alegres
- Cor-de-rosa

**Sentimentos**

- Alegria, diversão, felicidade (12)
- Relaxante
- Animação (2)
- Amor
- Confuso (no entanto o inquirido referiu ser muito relevante para crianças)

**Análise formal**

- Deveria ter um trabalho mais de dinâmica;
- Música expressiva;
- Ritmo e melodia bastante interessantes: diferentes;
- Muito irregular em termos de ritmo e melodia;
- “Poderia ser mais piano e calma”;
- Ritmo rápido (3);
- Variação rítmica (2);
- Poucos instrumentos.

**Outros**

- Gosto musical:  
SIM (3)
- Poder-se-ia contar uma história ao som da música de acordo com os vários andamentos.

**10.º Exemplo: “Andamento IV” Morte e Nascimento de uma Flor - CMT (Companhia de Música Teatral)**

ASC	EB
<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Água, chuva, pingas de água (10)</li> <li>- Criança a saltar de poça em poça de água</li> <li>- Gruta</li> <li>- Notas musicais</li> <li>- Sinos</li> <li>- Relógio (2)</li> <li>- Brinquedos</li> <li>- Eco</li> <li>- Sons naturais</li> <li>- Sons do dia-a-dia</li> <li>- Um pato a correr e a mergulhar num lago</li> <li>- Fundo do mar (7)</li> <li>- Espaço/Universo (2)</li> <li>- Vácuo</li> <li>- Canto dos pássaros</li> <li>- Marionetas</li> <li>- Gestos</li> </ul> <p><b>Cores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Azul (2)</li> </ul> <p><b>Sentimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradável</li> <li>- Calma (2)</li> <li>- Expectante</li> <li>- Relaxante</li> </ul> <p><b>Análise formal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de vários ritmos;</li> </ul>	<p><b>Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um bebé no ventre da mãe</li> <li>- Uma flor a crescer</li> <li>- Pinga de água, água, chuva (21) (2 inquiridos referiram a imagem de alguém que toca jogo de sinos)</li> <li>- Bolhas</li> <li>- Sons do dia-a-dia (2)</li> <li>- Sons de animais (2)</li> <li>- Um bebé que tenta adormecer</li> <li>- O som da água, o pousar de um copo</li> <li>- Fundo do oceano (2)</li> <li>- Uma criança que atira pedras no lago</li> <li>- Bailarinas a dançar</li> <li>- Andar, passar por diferentes sítios</li> <li>- Sons da natureza, sons da floresta (6)</li> <li>- Gruta com pequenas gotas de água, túnel escuro, eco das gotas de água (4) (1 inquirido referiu ainda “morcegos a voar”)</li> <li>- Mundo de fantasia</li> <li>- Descoberta de algo</li> <li>- Coma, morte (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Afogamento e salvamento (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Ritual de uma tribo</li> <li>- Filme de <i>suspense</i> (o inquirido referiu ser relevante para crianças)</li> <li>- Filme “Bambi”</li> <li>- Uma criança que brinca com um instrumento tendo outros como som de fundo</li> <li>- O gatinhar de uma criança e os objectos a partirem na sua passagem</li> <li>- Brincadeira</li> <li>- Uma caixa de música</li> </ul> <p align="right"><b>continua...</b></p>

**... continuação do 10.º exemplo.**

- Exploração de vários sons da natureza;
- Ritmo variado (2);
- Ritmo fácil;
- Ritmo leve;
- Melodia variada;
- “Melodia criativa, singular, original”;
- Melodia simples;
- Melodia engraçada;
- Melodia alegre;
- Novas sonoridades agradáveis;
- Improvisação;
- Poucos instrumentos;
- “Instrumentos certos”;
- “Parece-me uma base para uma música electrónica (minimal ectro)”.

**Outros**

- Dá para aplicar movimentos rápidos e lentos;
- Interessante para a percepção auditiva;
- Interessante para identificação sonora.

- Fundo de um poço
- Esgotos\*
- Natal
- O Inverno, a chuva e o aconchego do lar
- Cultura chinesa
- Passeio junto ao rio
- Peixes a nadar (2)

**Cores**

- Branco (2)
- Azul bebé
- Azul marinho (2)
- Azul (3)
- Rosa
- Laranja

**Cheiros**

- Maus cheiros\* (o inquirido também referiu a imagem de esgotos)
- Mar
- Água e frescura

**Sentimentos**

- Harmonia
- Diversão
- Paz, tranquilidade (2)
- Calma (5)
- “Angústia e um pouco de alegria no meio da angústia” (o inquirido referiu ser relevante para crianças)

**Análise formal**

- Vários sons em simultâneo;
- “Todos os instrumentos produzem sons que se encaixam bem”;

... continuação do 10.º exemplo.

- “Vários instrumentos até muito improvisados”;
- “Diferentes sons...com muitos ritmos”;
- Interessante (2);
- Original;
- Música muito suave;
- Poucos instrumentos;
- “Jogo de sinos, metalofone, xilofone”;
- “Jogo de sinos sempre presente com vários sons das coisas do dia-a-dia, xilofone em conjunto com um movimento de água”;
- Diversidade rítmica;
- “Ritmo muito interessante”;
- “Ritmo muito giro”;
- “Harmonioso, o resultado entre os vários sons é muito bom e o ritmo também”;
- “Alguma melodia”.

**Outros**

- Gosto musical:  
SIM (4)
- Pode ser aplicado numa actividade de expressão corporal ou dança.

**Nota:** Os formandos que, na sua maioria, optaram mais pela análise formal na caracterização estética, referiram os exemplos em análise como *relevante e muito relevante* para a educação musical das crianças.



## **Anexo III**

Exemplo de um Memorando Analítico





## Memorando Analítico

Sessão	N.º 8 - Grupo de Discussão
U.C.	Laboratório de Produção Transdisciplinar I
Conteúdos	Tonalidade e Atonalidade Exploração/Experimentação Sonora Convencionalidade vs Não Convencionalidade Aceitação e rejeição da música contemporânea

Nas últimas sessões introduziram-se algumas obras e tendências musicais da música erudita contemporânea para análise e reflexão - sessões 1, 2 e 7 -, seguido de um trabalho prático em torno da exploração/experimentação sonora e de alguns exercícios vocais - sessões 3, 4, 5 e 6.

Contrariamente a outras turmas, que nesta fase do processo já demonstram entendimento e aprazimento sobre o trabalho desenvolvido, observo que os formandos - à excepção de dois alunos - não revelam entusiasmo em utilizar outro tipo de objectos sonoros para além dos instrumentos convencionais, não se sentem atraídos em procurar novas sonoridades, assim como não mostram interesse em aplicar alguns dos exercícios vocais sobre dissonâncias (intervalos de 2.<sup>a</sup> Maior e menor) e fuga a um centro gravitacional, nas suas criações/composições. Nesta sessão foram expostas outras obras contemporâneas (para além das apresentadas nas sessões 1,2 e 7): *Helikopter Streich Quartett*, de Stockausen, *Cinco Peças para Orquestra Op. 10*, de Webern, *Moz-art à la Haydn*, de Schnittke. A reflexão que resultou de uma breve análise musical demonstrou mais uma vez uma tendência muito grande para a convencionalidade e para os sons familiares, rejeitando, claramente, as sonoridades e as formas compositivas que fujam ao "tradicional" e ao belo - de acordo com a assumpção clássica do conceito estético.

- A que se deve tal rejeição? O que difere esta turma das restantes em análise?

Valentina Daldegan (2008) demonstrou, num estudo referente à inclusão da música erudita contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças, que os alunos mais avançados têm maior dificuldade em começar a produzir sons não convencionais - *sons estendidos* - do que os alunos que estão a iniciar o estudo de flauta. Na verdade, na sua maioria, os estudantes desta turma possuem bastantes conhecimentos ao nível da formação musical, e por conseguinte, uma postura diferente dos elementos das restantes turmas. Assim, confronto-me com a ideia de que quanto mais maciça for a formação dentro de um único sistema (sistema tonal) mais difícil é a aceitação e compreensão de novos modelos estéticos. Ou seja, de acordo com as crenças dos alunos, remeto esta ideia para uma postura semelhante a: não quero sair da minha zona de conforto; é isto que eu sei fazer bem e não quero fazer de outro modo.

Isto é, os estudantes estão tão familiarizados com um tipo de linguagem musical que, sentem, de acordo com as reflexões que emergiram, que as restantes linguagens não são significativas, dir-se-ia menores ao nível da qualidade.

Encontro aqui alguma analogia também na educação musical infantil - de acordo com algumas das ideias expressas no enquadramento teórico -, em que as crianças de menor idade aceitam e compreendem muito melhor os princípios inerentes à estética contemporânea do que as crianças, com maior idade, que já estão de algum modo familiarizadas com a música convencional. Por essa razão creio ser urgente, logo no ensino pré-escolar e no ensino básico, a inclusão de outras sonoridades e de outros padrões de construção musical para além daqueles que comumente são praticados nas escolas e que fazem parte da convenção. Também Daldegan (2008) refere que o incentivo e o trabalho de técnicas de produção de sons não convencionais em instrumentos convencionais, desde a iniciação, podem ser uma mais valia para o desenvolvimento da criança. Ao encontro destas ideias Muñoz Rubio (2003) refere que: "la comprensión y sensibilización de las estéticas contemporáneas no debe dejarse como idea de madurez del mundo adulto. Al contrario, cuanto más se retrase, más difícil resultará su comprensión... Desde el punto de vista de las nuevas metodologías para el aprendizaje musical aparecidas en el siglo pasado, y los nuevos planteamientos que van surgiendo, parece oportuno afirmar que no sólo hay que renovar los procesos de enseñanza sino también los contenidos de ésta." (Muñoz Rubio, 2003:325).

Sobre esta matéria, hipotetizo: o professor generalista, mais do que o professor especialista, poderá conduzir com agrado actividades musicais relacionadas com a exploração e experimentação do som, procurando novas sonoridades e despreocupando-se com o trabalho técnico e virtuoso a que muitos professores especialistas ainda dão primazia. Uma das razões prende-se, a meu ver, com a predisposição e uma certa abertura para a realização de um trabalho que não exija grandes conhecimentos teóricos e técnicos mas que exija imaginação, sensibilidade e capacidade de compreensão de novos modelos estéticos.

- O que fazer a seguir?

Uma vez que se encontram na turma alguns elementos com formação musical sólida, os próximos exercícios poderão basear-se na construção musical por meio do jogo, utilizando instrumentos convencionais e regras precisas de composição inventadas pelos próprios. Intenta-se, deste modo, encontrar uma nova abordagem que abrace a estética contemporânea (uma aproximação à música serial) e que faça sentido para os alunos, uma vez que há uma maior implicação ao nível da composição rigorosa e concreta - regras. Também, dar a conhecer à turma *Musikalisches Würfelspiel* de Mozart, obra baseada num método de composição que exige apenas dois dados e uma tabela com dezasseis colunas e onze linhas.

## **Anexo IV**

Exemplo de um pedido de autorização aos pais/encarregados de educação para registo audiovisual.





## Aos Pais/Encarregados de Educação

Em virtude de um projeto intitulado "Brincar com o Som", a realizar pelos alunos do 3.º Ano do curso de Educação Básica da Escola Superior de Portalegre, no âmbito da disciplina *Didática das Expressões*, solicita-se aos pais e encarregados de educação que autorizem o seu educando a participar nas atividades a desenvolver na área da música no dia 26/11/2012, entre as 9:30 e as 10:30.

Objetivando-se o registo audiovisual de atividades da disciplina, a intervenção dos alunos com as crianças será gravada em suporte áudio e vídeo.

\_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do aluno (a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo o meu educando a participar no projeto "Brincar com o Som" que será gravado em registo audiovisual.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_



## **Anexo V**

Protocolos de colaboração entre a Escola Superior de Educação (ESEP) e as Escolas/Jardins de Infância envolvidas no estudo.





Escola Superior de Educação  
de Portalegre

Agrupamento  
de Escolas e Jardins de Infância nº2 de  
Portalegre - Cristóvão Falcão

## PROTOCOLO

### Preâmbulo

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, é celebrado o presente protocolo de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) e o Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância nº 2 de Portalegre - Cristóvão Falcão (adiante designado por Agrupamento de Escolas Cristóvão Falcão) de acordo com o estipulado nas cláusulas abaixo mencionadas.

É do interesse das duas instituições signatárias a cooperação no domínio da formação de educadores/professores, com vista à melhoria da qualidade do ensino e do serviço prestado à comunidade. Cada uma das Instituições, segundo a sua natureza e especificidade, compromete-se a potenciar os seus recursos de forma a proporcionar oportunidades de formação profissional aos alunos da ESEP, bem como aos profissionais já em exercício nos Jardins de Infância, Escolas do 1º Ciclo e Escola B. 2,3 do Agrupamento de Escolas Cristóvão Falcão que cooperam com a ESEP.

O presente protocolo aplica-se aos domínios de habilitação profissional para a docência e aos níveis e ciclos de educação e ensino constantes nos quadros seguintes:

Licenciatura	Iniciação à Prática Profissional
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	Instituições de Educação Pré-escolar Escolas do 1º ciclo do ensino básico Escolas do 2º ciclo do ensino básico

Quadro nº 1: "1º ciclo de estudos"

Mestrado	Prática de Ensino Supervisionada		
Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada
1 Educação Pré-escolar	Educador de infância	Todas as áreas da educação pré-escolar	Educação pré-escolar
4 Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico	Professor do 1º e do 2º ciclo do ensino básico	Todas as áreas do 1º ciclo do ensino básico e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza do 2º ciclo do ensino básico	Ensino do 1º e do 2º ciclos do ensino básico

Quadro nº 2: "2º ciclo de estudos"

## Clausulado

As duas instituições acima referidas acordam, livremente, por intermédio dos seus respectivos órgãos de gestão, no seguinte clausulado:

1 - A ESEP, no quadro da cooperação prevista neste protocolo compromete-se a:

1.1. Apoiar os orientadores cooperantes no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes (supervisão, orientação pedagógica, formação de formadores).

1.2. Apoiar os projectos de formação contínua do Agrupamento e dos Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico cooperantes, privilegiando os que envolvam professores orientadores da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada.


1.3. Prestar assessoria à elaboração, execução e avaliação dos diferentes projectos educativos que os Jardins de Infância, as Escolas do 1º Ciclo e a Escola Básica 2,3 do Agrupamento de Escolas Cristóvão Falcão, envolvidas na cooperação, pretendam desenvolver, quando para tal for solicitada.

1.4. Disponibilizar informação pertinente relativa à formação de educadores/professores, designadamente a que se reporte a cursos, acções, projectos de formação, etc. que estejam em curso ou venham a estar.

1.5. Facultar a utilização do seu Centro de Recursos e Animação Pedagógica aos educadores/professores do Agrupamento em geral e dos Jardins de Infância e das Escolas cooperantes, em particular.

1.6. Informar com a antecedência devida os Jardins de Infância e Escolas cooperantes, através do Agrupamento de Escolas Cristóvão Falcão, do seu plano de actividades no âmbito dos cursos de formação inicial, fornecendo, designadamente:

- as listagens dos alunos que vão frequentar a Iniciação à Prática Profissional e a Prática de Ensino Supervisionada;
- o nome dos supervisores responsáveis;
- o modelo de organização da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada;
- a calendarização das actividades.

A7 

2 – Os Jardins de Infância, as Escolas do 1º Ciclo e a Escola Básica 2,3 do Agrupamento de Escolas Cristóvão Falcão que cooperam nas actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, por seu lado, comprometem-se a colaborar com a ESEP do seguinte modo:

2.1. Colaborar nas actividades que se venham a desenvolver no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada, respeitando as funções, responsabilidades e competências em anexo.

2.2. Criar condições para a participação dos estudantes da ESEP noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes.

3 - Em resultado das actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, a terem lugar nos Jardins de Infância, nas Escolas do 1º Ciclo e na Escola Básica 2,3 cooperantes do Agrupamento de Escolas Cristóvão Falcão, haverá lugar ao abono de despesas de deslocação e de ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que os orientadores cooperantes se desloquem para participar em acções de formação e reuniões no quadro da parceria estabelecida.

4 - Ambas as instituições comprometem-se ainda a:

4.1. Colocar por cada turma/grupo cooperante dois estudantes da ESEP.

4.2. Dar conhecimento mútuo, atempadamente, das actividades previstas para cada ano escolar, que tenham incidência na Iniciação à Prática Profissional e na Prática de Ensino Supervisionada, para que a ESEP possa estabelecer um plano global compatível com as actividades dos Jardins de Infância e das Escolas cooperantes do Agrupamento.

5 - Os orientadores cooperantes, os supervisores e os estudantes, no desempenho das suas funções, ao nível das actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, comprometem-se a exercer as funções, responsabilidades e competências definidas no documento anexo.


## Vigência do Protocolo

O presente protocolo entra em vigor a partir do momento em que ambas as instituições o subscrevam e poderá ser revisto ou rescindido anualmente, no mês de Setembro, por iniciativa de qualquer das partes ou por mútuo acordo.

Portalegre, 01 de Junho de 2017



\_\_\_\_\_  
Presidente do Conselho Directivo da  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre



\_\_\_\_\_  
Presidente do Agrupamento  
de Escolas e Jardins de Infância nº2 de  
Portalegre - Cristóvão Falcão

## Anexo ao Protocolo

<b>Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervenientes na Iniciação à Prática Profissional – 1º ciclo de estudos</b>	
<b>Aluno</b>	Conhecer diferentes contextos educativos; Construir e aplicar instrumentos de observação de contextos educativos; Cooperar com equipas educativas; Exercer processos de reflexão ↔ investigação.
<b>Orientador Cooperante</b>	Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante; Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucionais; Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica; Contribuir para a emergência da identidade profissional reflexiva e crítica. Dar parecer sobre o desempenho do aluno.
<b>Supervisor</b>	Supervisionar as actividades lectivas e não lectivas de observação, preparação / planificação, concretização e reflexão/avaliação; Coordenar as actividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projecto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projecto curricular das turmas em que decorre a iniciação à prática profissional; Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.

<b>Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada – 2º ciclo de estudos</b>	
<b>Aluno</b>	<p>Desenvolver consciência da responsabilidade do educador/professor no sucesso das crianças;</p> <p>Desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros elementos envolvidos no processo educativo;</p> <p>Desenvolver atitudes profissionais, respeitando e cumprindo regras institucionais e códigos de ética profissional;</p> <p>Observar e cooperar nas diferentes situações educativas;</p> <p>Intervir no projecto educativo numa atitude articulada e cooperada;</p> <p>Colaborar no desenvolvimento do projecto curricular de escola;</p> <p>Intervir no projecto curricular de turma;</p> <p>Planear a acção educativa, definindo competências, situações de aprendizagem, recursos utilizados e formas de avaliação;</p> <p>Concretizar a acção educativa;</p> <p>Colaborar na avaliação de processos formativos;</p> <p>Reflectir sobre as práticas numa perspectiva de construção dos saberes pessoais e profissionais.</p>
<b>Orientador Cooperante</b>	<p>Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante;</p> <p>Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucionais;</p> <p>Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica;</p> <p>Orientar a concepção, execução e avaliação das actividades lectivas e não-lectivas;</p> <p>Contribuir para a construção da identidade profissional reflexiva e crítica;</p> <p>Participar em sessões de formação promovidas no quadro da parceria estabelecida;</p> <p>Dar parecer sobre o desempenho do aluno.</p>
<b>Supervisor</b>	<p>Supervisionar as actividades lectivas e não lectivas de observação, preparação/planificação, concretização e reflexão/avaliação;</p> <p>Coordenar as actividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projecto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projecto curricular das turmas em que decorre a prática de ensino supervisionada;</p> <p>Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.</p>

A

## **PROTOCOLO**

### **Preâmbulo**

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, é celebrado o presente protocolo de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) e o Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância nº 1 de Portalegre – José Régio (adiante designado por Agrupamento de Escolas José Régio) de acordo com o estipulado nas cláusulas abaixo mencionadas.

É do interesse das duas instituições signatárias a cooperação no domínio da formação de educadores/professores, com vista à melhoria da qualidade do ensino e do serviço prestado à comunidade. Cada uma das Instituições, segundo a sua natureza e especificidade, compromete-se a potenciar os seus recursos de forma a proporcionar oportunidades de formação profissional aos alunos da ESEP, bem como aos profissionais já em exercício nos Jardins de Infância, Escolas do 1º Ciclo e Escola B. 2,3 do Agrupamento de Escolas José Régio que cooperam com a ESEP.

O presente protocolo aplica-se aos domínios de habilitação profissional para a docência e aos níveis e ciclos de educação e ensino constantes nos quadros seguintes:

<b>Licenciatura</b>	<b>Iniciação à Prática Profissional</b>
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	Instituições de Educação Pré-escolar Escolas do 1º ciclo do ensino básico Escolas do 2º ciclo do ensino básico

Quadro nº 1: "1º ciclo de estudos"

<b>Mestrado</b>	<b>Prática de Ensino Supervisionada</b>		
<b>Referência</b>	<b>Domínios de habilitação para a docência</b>	<b>Níveis e ciclos abrangidos</b>	<b>Áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada</b>
<b>1 Educação Pré-escolar</b>	Educador de infância	Todas as áreas da educação pré-escolar	Educação pré-escolar
<b>4 Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico</b>	Professor do 1º e do 2º ciclo do ensino básico	Todas as áreas do 1º ciclo do ensino básico e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza do 2º ciclo do ensino básico	Ensino do 1º e do 2º ciclos do ensino básico

Quadro nº 2: "2º ciclo de estudos"

## Clausulado

As duas instituições acima referidas acordam, livremente, por intermédio dos seus respectivos órgãos de gestão, no seguinte clausulado:

1 - A ESEP, no quadro da cooperação prevista neste protocolo compromete-se a:

1.1. Apoiar os orientadores cooperantes no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes (supervisão, orientação pedagógica, formação de formadores).

1.2. Apoiar os projectos de formação contínua do Agrupamento e dos Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico cooperantes, privilegiando os que envolvam professores orientadores da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada.

1.3. Prestar assessoria à elaboração, execução e avaliação dos diferentes projectos educativos que os Jardins de Infância, as Escolas do 1º Ciclo e a Escola Básica 2,3 do Agrupamento de Escolas José Régio, envolvidas na cooperação, pretendam desenvolver, quando para tal for solicitada.

1.4. Disponibilizar informação pertinente relativa à formação de educadores/professores, designadamente a que se reporte a cursos, acções, projectos de formação, etc. que estejam em curso ou venham a estar.

1.5. Facultar a utilização do seu Centro de Recursos e Animação Pedagógica aos educadores/professores do Agrupamento em geral e dos Jardins de Infância e das Escolas cooperantes, em particular.

1.6. Informar com a antecedência devida os Jardins de Infância e Escolas cooperantes, através do Agrupamento de Escolas José Régio, do seu plano de actividades no âmbito dos cursos de formação inicial, fornecendo, designadamente:

- as listagens dos alunos que vão frequentar a Iniciação à Prática Profissional e a Prática de Ensino Supervisionada;
- o nome dos supervisores responsáveis;
- o modelo de organização da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada;
- a calendarização das actividades.



As  
9

2 - Os Jardins de Infância, as Escolas do 1º Ciclo e a Escola Básica 2,3 do Agrupamento de Escolas José Régio que cooperam nas actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, por seu lado, comprometem-se a colaborar com a ESEP do seguinte modo:

2.1. Colaborar nas actividades que se venham a desenvolver no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada, respeitando as funções, responsabilidades e competências em anexo.

2.2. Criar condições para a participação dos estudantes da ESEP noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes.

3 - Em resultado das actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, a terem lugar nos Jardins de Infância, nas Escolas do 1º Ciclo e na Escola Básica 2,3 cooperantes do Agrupamento de Escolas José Régio, haverá lugar ao abono de despesas de deslocação e de ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que os orientadores cooperantes se desloquem para participar em acções de formação e reuniões no quadro da parceria estabelecida.

4 - Ambas as instituições comprometem-se ainda a:

4.1. Colocar por cada turma/grupo cooperante dois estudantes da ESEP.

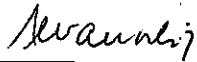
4.2. Dar conhecimento mútuo, atempadamente, das actividades previstas para cada ano escolar, que tenham incidência na Iniciação à Prática Profissional e na Prática de Ensino Supervisionada, para que a ESEP possa estabelecer um plano global compatível com as actividades dos Jardins de Infância e das Escolas cooperantes do Agrupamento.

5 - Os orientadores cooperantes, os supervisores e os estudantes, no desempenho das suas funções, ao nível das actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, comprometem-se a exercer as funções, responsabilidades e competências definidas no documento anexo.

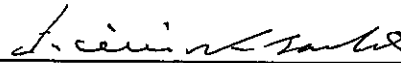
## Vigência do Protocolo

O presente protocolo entra em vigor a partir do momento em que ambas as instituições o subscrevam e poderá ser revisto ou rescindido anualmente, no mês de Setembro, por iniciativa de qualquer das partes ou por mútuo acordo.

Portalegre, 01 de Junho de 2007



\_\_\_\_\_  
Presidente do Conselho Directivo da  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre



\_\_\_\_\_  
Presidente do Agrupamento  
de Escolas e Jardins de Infância nº1 de  
Portalegre – José Régio

## Anexo ao Protocolo

<b>Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervenientes na Iniciação à Prática Profissional – 1º ciclo de estudos</b>	
<b>Aluno</b>	Conhecer diferentes contextos educativos; Construir e aplicar instrumentos de observação de contextos educativos; Cooperar com equipas educativas; Exercer processos de reflexão ↔ investigação.
<b>Orientador Cooperante</b>	Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante; Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucionais; Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica; Contribuir para a emergência da identidade profissional reflexiva e crítica. Dar parecer sobre o desempenho do aluno.
<b>Supervisor</b>	Supervisionar as actividades lectivas e não lectivas de observação, preparação / planificação, concretização e reflexão/avaliação; Coordenar as actividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projecto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projecto curricular das turmas em que decorre a iniciação à prática profissional; Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.

A7 7

<b>Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada – 2º ciclo de estudos</b>	
<b>Aluno</b>	<p>Desenvolver consciência da responsabilidade do educador/professor no sucesso das crianças;</p> <p>Desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros elementos envolvidos no processo educativo;</p> <p>Desenvolver atitudes profissionais, respeitando e cumprindo regras institucionais e códigos de ética profissional;</p> <p>Observar e cooperar nas diferentes situações educativas;</p> <p>Intervir no projecto educativo numa atitude articulada e cooperada;</p> <p>Colaborar no desenvolvimento do projecto curricular de escola;</p> <p>Intervir no projecto curricular de turma;</p> <p>Planear a acção educativa, definindo competências, situações de aprendizagem, recursos utilizados e formas de avaliação;</p> <p>Concretizar a acção educativa;</p> <p>Colaborar na avaliação de processos formativos;</p> <p>Reflectir sobre as práticas numa perspectiva de construção dos saberes pessoais e profissionais.</p>
<b>Orientador Cooperante</b>	<p>Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante;</p> <p>Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucionais;</p> <p>Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica;</p> <p>Orientar a concepção, execução e avaliação das actividades lectivas e não-lectivas;</p> <p>Contribuir para a construção da identidade profissional reflexiva e crítica;</p> <p>Participar em sessões de formação promovidas no quadro da parceria estabelecida;</p> <p>Dar parecer sobre o desempenho do aluno.</p>
<b>Supervisor</b>	<p>Supervisionar as actividades lectivas e não lectivas de observação, preparação/planificação, concretização e reflexão/avaliação;</p> <p>Coordenar as actividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projecto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projecto curricular das turmas em que decorre a prática de ensino supervisionada;</p> <p>Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.</p>

As  


## PROTOCOLO

### Preâmbulo

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, é celebrado o presente protocolo de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) e o Centro Social e Diocesano de Santo António de acordo com o estipulado nas cláusulas abaixo mencionadas.

É do interesse das duas instituições signatárias a cooperação no domínio da formação de educadores, com vista à melhoria da qualidade do ensino e do serviço prestado à comunidade. Cada uma das Instituições, segundo a sua natureza e especificidade, compromete-se a potenciar os seus recursos de forma a proporcionar oportunidades de formação profissional aos alunos da ESEP, bem como aos profissionais já em exercício no Centro Social e Diocesano de Santo António que cooperam com a ESEP.

O presente protocolo aplica-se aos domínios de habilitação profissional para a docência e aos níveis e ciclos de educação e ensino constantes nos quadros seguintes:

Licenciatura	Iniciação à Prática Profissional
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	Instituições de Educação Pré-escolar Escolas do 1º ciclo do ensino básico Escolas do 2º ciclo do ensino básico

Quadro nº 1: "1º ciclo de estudos"

Mestrado	Prática de Ensino Supervisionada		
Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada
<b>1 Educação Pré-escolar</b>	Educador de infância	Todas as áreas da educação pré-escolar	Educação pré-escolar

Quadro nº 2: "2º ciclo de estudos"



## **Clausulado**

As duas instituições acima referidas acordam, livremente, por intermédio dos seus respectivos órgãos de gestão, no seguinte clausulado:

1 - A ESEP, no quadro da cooperação prevista neste protocolo compromete-se a:

1.1. Apoiar os orientadores cooperantes no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes (supervisão, orientação pedagógica, formação de formadores).

1.2. Apoiar os projectos de formação contínua do Centro Social e Diocesano de Santo António, privilegiando os que envolvam educadores orientadores da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada.

1.3. Prestar assessoria à elaboração, execução e avaliação dos diferentes projectos educativos que o Centro Social e Diocesano de Santo António, pretenda desenvolver, quando para tal for solicitada.

1.4. Disponibilizar informação pertinente relativa à formação de educadores, designadamente a que se reporte a cursos, acções, projectos de formação, etc. que estejam em curso ou venham a estar.

1.5. Facultar a utilização do seu Centro de Recursos e Animação Pedagógica aos educadores do Centro Social e Diocesano de Santo António.

1.6. Informar com a antecedência devida o Centro Social e Diocesano de Santo António, do seu plano de actividades no âmbito dos cursos de formação inicial, fornecendo, designadamente:

- as listagens dos alunos que vão frequentar a Iniciação à Prática Profissional e a Prática de Ensino Supervisionada;
- o nome dos supervisores responsáveis;
- o modelo de organização da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada;
- a calendarização das actividades.

2 – O Centro Social e Diocesano de Santo António, por seu lado, compromete-se a colaborar com a ESEP do seguinte modo:

2.1. Colaborar nas actividades que se venham a desenvolver no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada, respeitando as funções, responsabilidades e competências em anexo.

2.2. Criar condições para a participação dos estudantes da ESEP noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes.

3 - Em resultado das actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, a terem lugar no Centro Social e Diocesano de Santo António, haverá lugar ao abono de despesas de deslocação e de ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que os orientadores cooperantes se desloquem para participar em acções de formação e reuniões no quadro da parceria estabelecida.

4 - Ambas as instituições comprometem-se ainda a:

4.1. Colocar por cada turma/grupo cooperante dois estudantes da ESEP.

4.2. Dar conhecimento mútuo, atempadamente, das actividades previstas para cada ano escolar, que tenham incidência na Iniciação à Prática Profissional e na Prática de Ensino Supervisionada, para que a ESEP possa estabelecer um plano global compatível com as actividades do Centro Social e Diocesano de Santo António.

5 - Os orientadores cooperantes, os supervisores e os estudantes, no desempenho das suas funções, ao nível das actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, comprometem-se a exercer as funções, responsabilidades e competências definidas no documento anexo.

**Vigência do Protocolo**

O presente protocolo entra em vigor a partir do momento em que ambas as instituições o subscrevam e poderá ser revisto ou rescindido anualmente, no mês de Setembro, por iniciativa de qualquer das partes ou por mútuo acordo.

Portalegre, 01 de Junho de 2007



\_\_\_\_\_  
Presidente do Conselho Directivo da  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre

~~CENTRO SOCIAL DIOCESANO  
DE SANTO ANTONIO  
DE PORTALEGRE~~

~~\_\_\_\_\_  
Presidente do Centro Social e Diocesano  
Av. Pio XII (no Colégio) - Tel. 045.203.294  
de Santo António~~



Anexo ao Protocolo

A  


<b>Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervenientes na Iniciação à Prática Profissional – 1º ciclo de estudos</b>	
<b>Aluno</b>	Conhecer diferentes contextos educativos; Construir e aplicar instrumentos de observação de contextos educativos; Cooperar com equipas educativas; Exercer processos de reflexão $\longleftrightarrow$ investigação.
<b>Orientador Cooperante</b>	Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante; Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucionais; Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica; Contribuir para a emergência da identidade profissional reflexiva e crítica. Dar parecer sobre o desempenho do aluno.
<b>Supervisor</b>	Supervisionar as actividades lectivas e não lectivas de observação, preparação / planificação, concretização e reflexão/avaliação; Coordenar as actividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projecto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projecto curricular das turmas em que decorre a iniciação à prática profissional; Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.

A  


<b>Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada – 2º ciclo de estudos</b>	
<b>Aluno</b>	<p>Desenvolver consciência da responsabilidade do educador/professor no sucesso das crianças;</p> <p>Desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros elementos envolvidos no processo educativo;</p> <p>Desenvolver atitudes profissionais, respeitando e cumprindo regras institucionais e códigos de ética profissional;</p> <p>Observar e cooperar nas diferentes situações educativas;</p> <p>Intervir no projecto educativo numa atitude articulada e cooperada;</p> <p>Colaborar no desenvolvimento do projecto curricular de escola;</p> <p>Intervir no projecto curricular de turma;</p> <p>Planear a acção educativa, definindo competências, situações de aprendizagem, recursos utilizados e formas de avaliação;</p> <p>Concretizar a acção educativa;</p> <p>Colaborar na avaliação de processos formativos;</p> <p>Reflectir sobre as práticas numa perspectiva de construção dos saberes pessoais e profissionais.</p>
<b>Orientador Cooperante</b>	<p>Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante;</p> <p>Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucionais;</p> <p>Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica;</p> <p>Orientar a concepção, execução e avaliação das actividades lectivas e não-lectivas;</p> <p>Contribuir para a construção da identidade profissional reflexiva e crítica;</p> <p>Participar em sessões de formação promovidas no quadro da parceria estabelecida;</p> <p>Dar parecer sobre o desempenho do aluno.</p>
<b>Supervisor</b>	<p>Supervisionar as actividades lectivas e não lectivas de observação, preparação/planificação, concretização e reflexão/avaliação;</p> <p>Coordenar as actividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projecto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projecto curricular das turmas em que decorre a prática de ensino supervisionada;</p> <p>Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.</p>

A [assinatura]

## **PROTOCOLO**

### **Preâmbulo**

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, é celebrado o presente protocolo de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) e o Centro Social e Infantil de São Cristóvão de acordo com o estipulado nas cláusulas abaixo mencionadas.

É do interesse das duas instituições signatárias a cooperação no domínio da formação de educadores, com vista à melhoria da qualidade do ensino e do serviço prestado à comunidade. Cada uma das Instituições, segundo a sua natureza e especificidade, compromete-se a potenciar os seus recursos de forma a proporcionar oportunidades de formação profissional aos alunos da ESEP, bem como aos profissionais já em exercício no Centro Social e Infantil de São Cristóvão que cooperam com a ESEP.

O presente protocolo aplica-se aos domínios de habilitação profissional para a docência e aos níveis e ciclos de educação e ensino constantes nos quadros seguintes:

<b>Licenciatura</b>	<b>Iniciação à Prática Profissional</b>
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	Instituições de Educação Pré-escolar Escolas do 1º ciclo do ensino básico Escolas do 2º ciclo do ensino básico

Quadro nº 1: "1º ciclo de estudos"

<b>Mestrado</b>	<b>Prática de Ensino Supervisionada</b>		
<b>Referência</b>	<b>Domínios de habilitação para a docência</b>	<b>Níveis e ciclos abrangidos</b>	<b>Áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada</b>
<b>1 Educação Pré-escolar</b>	Educador de infância	Todas as áreas da educação pré-escolar	Educação pré-escolar

Quadro nº 2: "2º ciclo de estudos"

## Clausulado

As duas instituições acima referidas acordam, livremente, por intermédio dos seus respectivos órgãos de gestão, no seguinte clausulado:

1 - A ESEP, no quadro da cooperação prevista neste protocolo compromete-se a:

1.1. Apoiar os orientadores cooperantes no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes (supervisão, orientação pedagógica, formação de formadores).

1.2. Apoiar os projectos de formação contínua do Centro Social e Infantil de São Cristóvão, privilegiando os que envolvam educadores orientadores da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada.

1.3. Prestar assessoria à elaboração, execução e avaliação dos diferentes projectos educativos que o Centro Social e Infantil de São Cristóvão, pretenda desenvolver, quando para tal for solicitada.

1.4. Disponibilizar informação pertinente relativa à formação de educadores, designadamente a que se reporte a cursos, acções, projectos de formação, etc. que estejam em curso ou venham a estar.

1.5. Facultar a utilização do seu Centro de Recursos e Animação Pedagógica aos educadores do Centro Social e Infantil de São Cristóvão.

1.6. Informar com a antecedência devida o Centro Social e Infantil de São Cristóvão, do seu plano de actividades no âmbito dos cursos de formação inicial, fornecendo, designadamente:

- as listagens dos alunos que vão frequentar a Iniciação à Prática Profissional e a Prática de Ensino Supervisionada;
- o nome dos supervisores responsáveis;
- o modelo de organização da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada;
- a calendarização das actividades.

2 – O Centro Social e Infantil de São Cristóvão, por seu lado, compromete-se a colaborar com a ESEP do seguinte modo:

2.1. Colaborar nas actividades que se venham a desenvolver no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada, respeitando as funções, responsabilidades e competências em anexo.

2.2. Criar condições para a participação dos estudantes da ESEP noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes.

3 - Em resultado das actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, a terem lugar no Centro Social e Infantil de São Cristóvão, haverá lugar ao abono de despesas de deslocação e de ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que os orientadores cooperantes se desloquem para participar em acções de formação e reuniões no quadro da parceria estabelecida.

4 - Ambas as instituições comprometem-se ainda a:

4.1. Colocar por cada turma/grupo cooperante dois estudantes da ESEP.

4.2. Dar conhecimento mútuo, atempadamente, das actividades previstas para cada ano escolar, que tenham incidência na Iniciação à Prática Profissional e na Prática de Ensino Supervisionada, para que a ESEP possa estabelecer um plano global compatível com as actividades do Centro Social e Infantil de São Cristóvão.

5 - Os orientadores cooperantes, os supervisores e os estudantes, no desempenho das suas funções, ao nível das actividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, comprometem-se a exercer as funções, responsabilidades e competências definidas no documento anexo.

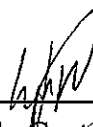
## Vigência do Protocolo

O presente protocolo entra em vigor a partir do momento em que ambas as instituições o subscrevam e poderá ser revisto ou rescindido anualmente, no mês de Setembro, por iniciativa de qualquer das partes ou por mútuo acordo.

Portalegre, 01 de Junho de 2007



\_\_\_\_\_  
Presidente do Conselho Directivo da  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre



\_\_\_\_\_  
Presidente do Centro Social e Infantil  
de São Cristóvão

*Handwritten initials/signature*

<b>Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada – 2º ciclo de estudos</b>	
<b>Aluno</b>	<p>Desenvolver consciência da responsabilidade do educador/professor no sucesso das crianças;</p> <p>Desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros elementos envolvidos no processo educativo;</p> <p>Desenvolver atitudes profissionais, respeitando e cumprindo regras institucionais e códigos de ética profissional;</p> <p>Observar e cooperar nas diferentes situações educativas;</p> <p>Intervir no projecto educativo numa atitude articulada e cooperada;</p> <p>Colaborar no desenvolvimento do projecto curricular de escola;</p> <p>Intervir no projecto curricular de turma;</p> <p>Planear a acção educativa, definindo competências, situações de aprendizagem, recursos utilizados e formas de avaliação;</p> <p>Concretizar a acção educativa;</p> <p>Colaborar na avaliação de processos formativos;</p> <p>Reflectir sobre as práticas numa perspectiva de construção dos saberes pessoais e profissionais.</p>
<b>Orientador Cooperante</b>	<p>Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante;</p> <p>Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucionais;</p> <p>Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica;</p> <p>Orientar a concepção, execução e avaliação das actividades lectivas e não-lectivas;</p> <p>Contribuir para a construção da identidade profissional reflexiva e crítica;</p> <p>Participar em sessões de formação promovidas no quadro da parceria estabelecida;</p> <p>Dar parecer sobre o desempenho do aluno.</p>
<b>Supervisor</b>	<p>Supervisionar as actividades lectivas e não lectivas de observação, preparação/planificação, concretização e reflexão/avaliação;</p> <p>Coordenar as actividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projecto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projecto curricular das turmas em que decorre a prática de ensino supervisionada;</p> <p>Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.</p>

A

## Anexo ao Protocolo

<b>Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervenientes na Iniciação à Prática Profissional – 1º ciclo de estudos</b>	
<b>Aluno</b>	Conhecer diferentes contextos educativos; Construir e aplicar instrumentos de observação de contextos educativos; Cooperar com equipas educativas; Exercer processos de reflexão ↔ investigação.
<b>Orientador Cooperante</b>	Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante; Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucionais; Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica; Contribuir para a emergência da identidade profissional reflexiva e crítica. Dar parecer sobre o desempenho do aluno.
<b>Supervisor</b>	Supervisionar as actividades lectivas e não lectivas de observação, preparação / planificação, concretização e reflexão/avaliação; Coordenar as actividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projecto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projecto curricular das turmas em que decorre a iniciação à prática profissional; Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.



**Escola Superior de Educação  
de Portalegre**

**Centro Distrital de Segurança  
Social de Portalegre**

## PROTOCOLO

### Preâmbulo

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, é celebrado o presente protocolo de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) e o Centro Distrital de Segurança Social de Portalegre de acordo com o estipulado nas cláusulas abaixo mencionadas.

É do interesse das duas instituições signatárias a cooperação no domínio da formação de educadores de infância, com vista à melhoria da qualidade do ensino e do serviço prestado à comunidade. Cada uma das Instituições, segundo a sua natureza e especificidade, compromete-se a potenciar os seus recursos de forma a proporcionar oportunidades de formação profissional aos alunos da ESEP, bem como aos profissionais já em exercício nos Centros Infantis que cooperam com a ESEP.

O presente protocolo aplica-se aos domínios de habilitação profissional para a docência e em Educação de Infância/Pré-Escolar:

Licenciatura	Iniciação à Prática Profissional
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	Instituições de Educação de Infância

Quadro nº 1: "1º ciclo de estudos"

Mestrado	Prática de Ensino Supervisionada		
Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada
<b>1 Educação Pré-escolar</b>	Educador de infância	Todas as áreas da educação pré-escolar	Educação de Infância

Quadro nº 2: "2º ciclo de estudos"

### Clausulado

As duas instituições acima referidas acordam, livremente, por intermédio dos seus respetivos órgãos de gestão, no seguinte clausulado:

1 - A ESEP, no quadro da cooperação prevista neste protocolo compromete-se a:

*Alvaro*

1.1. Apoiar os orientadores cooperantes no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes (supervisão, orientação pedagógica, formação de formadores).

1.2. Apoiar os projetos de formação contínua dos Centros Infantis cooperantes, privilegiando os que envolvam educadores orientadores da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada.

1.3. Prestar assessoria à elaboração, execução e avaliação dos diferentes projetos educativos que os Centros Infantis, envolvidos na cooperação, pretendam desenvolver, quando para tal for solicitada.

1.4. Disponibilizar informação pertinente relativa à formação de educadores de infância, designadamente a que se reporte a cursos, ações, projetos de formação, etc. que estejam em curso ou venham a estar.

1.5. Facultar a utilização do seu Centro de Recursos e Animação Pedagógica aos educadores e dos Centros Infantis cooperantes, em particular.

1.6. Informar com a antecedência devida os Centros Infantis cooperantes do seu plano de atividades no âmbito dos cursos de formação inicial, fornecendo, designadamente:

- as listagens dos alunos que vão frequentar a Iniciação à Prática Profissional e a Prática de Ensino Supervisionada;
- o nome dos supervisores responsáveis;
- o modelo de organização da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada;
- a calendarização das atividades.

2 – Os Centros Infantis que cooperam nas atividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, por seu lado, comprometem-se a colaborar com a ESEP do seguinte modo:

2.1. Colaborar nas atividades que se venham a desenvolver no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada, respeitando as funções, responsabilidades e competências em anexo.

2.2. Criar condições para a participação dos estudantes da ESEP noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes.

3 - Em resultado das atividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, a terem lugar nos Centros Infantis cooperantes haverá lugar ao abono de despesas de deslocação e de ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que os orientadores cooperantes se desloquem para participar em ações de formação e reuniões no quadro da parceria estabelecida.

4 - Ambas as instituições comprometem-se ainda a:

4.1. Colocar por cada turma/grupo cooperante dois estudantes da ESEP.

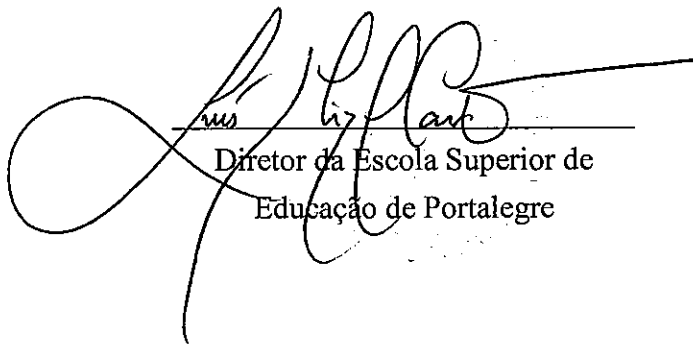
4.2. Dar conhecimento mútuo, atempadamente, das atividades previstas para cada ano escolar, que tenham incidência na Iniciação à Prática Profissional e na Prática de Ensino Supervisionada, para que a ESEP possa estabelecer um plano global compatível com as atividades dos Centros Infantis cooperantes.

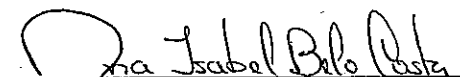
5 - Os orientadores cooperantes, os supervisores e os estudantes, no desempenho das suas funções, ao nível das atividades da Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, comprometem-se a exercer as funções, responsabilidades e competências definidas no documento anexo.

### Vigência do Protocolo

O presente protocolo entra em vigor a partir do momento em que ambas as instituições o subscrevam e poderá ser revisto ou rescindido anualmente, no mês de Setembro, por iniciativa de qualquer das partes ou por mútuo acordo.

Portalegre, 20 de Setembro de 2011

  
Diretor da Escola Superior de  
Educação de Portalegre

  
Diretor do Centro Distrital de  
Segurança Social de Portalegre

## Anexos ao Protocolo

Funções, Responsabilidades e Competências dos Intervinentes na Iniciação à Prática Profissional – 1º ciclo de estudos	
<b>Aluno</b>	<p>Conhecer diferentes contextos educativos;            Construir e aplicar instrumentos de observação de contextos educativos;            Cooperar com equipas educativas;            Exercer processos de reflexão <math>\longleftrightarrow</math> investigação.</p>
<b>Orientador Cooperante</b>	<p>Facilitar a integração do aluno na instituição cooperante;            Facultar ao aluno informação/documentação necessária ao conhecimento da estrutura e da dinâmica institucional;            Desenvolver práticas diversificadas visando potencializar a observação pedagógica;            Contribuir para a emergência da identidade profissional reflexiva e crítica.            Dar parecer sobre o desempenho do aluno.</p>
<b>Supervisor</b>	<p>Supervisionar as atividades letivas e não letivas de observação, preparação / planificação, concretização e reflexão/avaliação;            Coordenar as atividades implementadas nos grupos a seu cargo e colaborar com o orientador cooperante, no respeito pelo projeto educativo e curricular da escola cooperante e pelo projeto curricular das turmas em que decorre a iniciação à prática profissional;            Avaliar e classificar os alunos tendo por base critérios e produtos de avaliação previamente definidos, assim como o parecer do professor orientador, expresso ao longo do processo e sistematizado em relatório final.</p>

## **Anexo VI**

Legislação relativa aos cursos em análise:

Decreto-Lei 43/2007  
Decreto-Lei 240/2001  
Decreto-Lei 241/2001  
Portaria n.º 1617/2007  
Despacho n.º 8211/2013  
Portaria n.º 1390/2007  
Despacho n.º 13417-BV/2007  
Despacho n.º 26028/2008  
Despacho n.º 8723/2013  
Despacho n.º 29754/2008



Concelhos	Freguesias
Serpa .....	Todas.
Santiago do Cacém .....	Alvalade e Ermidas-Sado.
Aljustrel .....	Todas.
Mértola .....	Todas.
Barrancos .....	Todas.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**Decreto-Lei n.º 43/2007  
de 22 de Fevereiro**

O Programa do XVII Governo atribui prioridade às políticas que visam superar os défices de qualificação da população portuguesa, seja através do combate ao insucesso e abandono escolares, seja ainda pela assunção do ensino secundário enquanto referencial mínimo de qualificação dos portugueses.

O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. Neste contexto, a revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário são instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário.

O presente decreto-lei define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.

Com este decreto-lei, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência. Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de leccionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência.

Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional.

É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

A definição de habilitação profissional nos domínios de docência abrangidos por este decreto-lei continua a albergar o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mantendo-se, deste modo, o princípio já adoptado na alteração feita, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo. Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional.

Neste sentido, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada.

Por seu turno, a habilitação profissional para a docência de uma ou duas áreas disciplinares, num dos restantes domínios de habilitação, é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino

superior e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo.

A referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.

Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores.

Uma das características deste sistema é a valorização do conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência. Tal valorização traduz-se na definição de um número de créditos necessários, não só para a qualificação do professor de disciplina, mas também para a do professor generalista, bem como pela exigência de verificação, para ingresso no mestrado, da adequação qualitativa desses créditos às responsabilidades do desempenho docente.

Por outro lado, dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

Neste contexto, assumem especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respectivos professores, passando a ser obrigatório que a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras.

Os processos de garantia de qualidade do novo sistema de habilitação para a docência são um dos seus elementos estruturantes. Para além dos critérios estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, é de salientar o conjunto de condições definidas neste decreto-lei relativas à natureza e ao processo de aquisição da qualificação profissional.

Em primeiro lugar, para que a qualificação profissional docente responda mais adequadamente à procura social, é exigida não só a consideração dos perfis de desempenho docente e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário como a sua refe-

rência primordial, mas também a auscultação, a realizar pelas instituições de ensino superior, de uma diversidade de actores sociais relativamente aos desafios colocados pela educação escolar ao desempenho docente.

Em segundo lugar, através da limitação do número de estudantes dos ciclos de estudos que habilitam para a docência, em função do número e do nível e natureza da qualificação dos formadores, quer da instituição do ensino superior, quer das escolas cooperantes, bem como da adequação dos recursos materiais às especificidades desta qualificação e da capacidade e qualidade da participação das escolas cooperantes no processo.

Em terceiro lugar, a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.

Em quarto lugar, a acreditação do ciclo de estudos previstos neste diploma terá em consideração, para além das condições gerais referentes ao nível superior da qualificação para a docência, os critérios relativos à especificidade profissional desta qualificação, pelo que, no processo de acreditação, simultaneamente académica e profissional, a realizar pela agência de acreditação a que se refere o artigo 53.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, é assegurada a sua necessária articulação com o Ministério da Educação.

Finalmente, procura-se ainda assegurar a criação de programas de incentivos à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nesta formação, da iniciativa conjunta dos departamentos governamentais responsáveis pela educação e ensino superior, em especial, nos domínios em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema ou nos casos que se justifique uma reconversão noutra domínio de habilitação.

O anteprojecto de diploma foi objecto de consulta pública, tendo sido recebidos os contributos do conselho de reitores das universidades portuguesas, do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado, de estabelecimentos de ensino superior, de associações profissionais, e de associações científicas, bem como contributos individuais.

Assim:

No desenvolvimento da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## CAPÍTULO I

### Objecto e âmbito

#### Artigo 1.º

##### Objecto

O presente decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

#### Artigo 2.º

##### Âmbito

1 — O disposto no presente decreto-lei aplica-se à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário,



incluindo o ensino recorrente de adultos e a formação profissional que confira certificação escolar ao nível dos ensinos básico e secundário, nos domínios de habilitação para a docência enumerados no anexo a este decreto-lei que dele faz parte integrante.

2 — O presente decreto-lei aplica-se:

a) Aos estabelecimentos de ensino superior, públicos, particulares ou cooperativos, que ministrem formação conducente à aquisição de habilitação profissional para a docência;

b) Aos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares ou cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, os ensinos básico ou secundário ou os cursos que confirmam certificação escolar desses níveis de educação e ensino.

3 — A habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo presente decreto-lei é regulada por legislação própria.

## CAPÍTULO II

### Habilitação profissional para a docência

#### Artigo 3.º

##### Habilitação profissional e desempenho da actividade docente

A habilitação profissional para a docência num determinado domínio é condição indispensável para o desempenho da actividade docente nas áreas curriculares ou disciplinas por ele abrangidos.

#### Artigo 4.º

##### Titulares de habilitação profissional para a docência

1 — Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.ºs 1 a 4 do anexo, os titulares do grau de licenciado em Educação Básica e do grau de mestre na especialidade correspondente obtidos nos termos fixados pelo presente decreto-lei.

2 — Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.ºs 5 a 17 do anexo, os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente obtido nos termos fixados pelo presente decreto-lei.

3 — As especialidades do grau de mestre correspondentes a cada domínio de habilitação para a docência são as constantes do anexo ao presente decreto-lei.

#### Artigo 5.º

##### Áreas curriculares e disciplinas

As áreas curriculares ou as disciplinas abrangidas por cada domínio de habilitação para a docência são fixadas por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

## CAPÍTULO III

### Formação conducente à qualificação profissional

#### Artigo 6.º

##### Regime dos ciclos de estudos

Aos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica e ao grau de mestre nas

especialidades a que se refere o anexo aplicam-se as normas fixadas pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, com as especificidades previstas no presente decreto-lei.

#### Artigo 7.º

##### Objectivos da formação

Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei asseguram a prossecução das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira, tendo em consideração, nomeadamente:

a) Os perfis geral e específicos de desempenho profissional;

b) As orientações ou planos curriculares da educação básica ou do ensino secundário, conforme os casos;

c) As orientações de política educativa nacional;

d) As condições socioeconómicas e as mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional.

#### Artigo 8.º

##### Perfil geral de desempenho profissional

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é o aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

#### Artigo 9.º

##### Perfis específicos de desempenho profissional

1 — Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico são os aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

2 — Para efeitos de organização dos ciclos de estudo relativos aos restantes domínios de habilitação para a docência, a especificação do perfil geral de desempenho profissional compete aos estabelecimentos de ensino superior, tendo em conta as características das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas, do nível de escolaridade, da tipologia dos cursos e da idade dos alunos.

#### Artigo 10.º

##### Ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 — É condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo, o domínio, oral e escrito da língua portuguesa.

2 — Compete ao órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior proceder à avaliação da condição a que se refere o número anterior, adoptando para tal a metodologia que considere mais adequada.

3 — A condição a que se refere o n.º 1 pode ser dispensada pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior quando se trate da inscrição em unidades curriculares dos ciclos de estudos em causa fora do quadro da inscrição num destes.

## Artigo 11.º

**Regras específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre**

1 — As regras específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo são fixadas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior nos termos do n.º 2 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, com respeito pelo disposto nos números seguintes.

2 — Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se referem os n.ºs 1 a 4 do anexo:

a) Os titulares da licenciatura em Educação Básica;  
b) Os titulares de uma habilitação académica superior obtida nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que satisfaçam os requisitos de créditos mínimos de formação fixados:

i) Para as componentes de formação educacional geral e de didácticas específicas, pelas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 15.º;

ii) Para a componente de formação na área da docência, pelo n.º 3 do artigo 15.º;

c) Os que reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e através delas satisfaçam os requisitos fixados nas subalíneas i) e ii) da alínea anterior.

3 — Podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se referem os n.ºs 5 a 17 do anexo aqueles que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:

a) Sejam titulares de uma habilitação académica superior a que se referem as alíneas a) a c) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, ou reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do mesmo artigo;

b) Tenham obtido, quer no quadro da habilitação académica a que se refere a alínea anterior, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os créditos mínimos de formação na área de docência fixados para essa especialidade no anexo ao presente diploma, ou, ainda, quando reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e satisfaçam os requisitos dos mesmos créditos.

4 — Podem ainda candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se referem os n.ºs 5 a 17 do anexo, aqueles que apenas tenham obtido 75% dos créditos fixados para essa especialidade.

5 — Na situação prevista no número anterior, a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didácticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada e outras definidas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, fica condicionada à obtenção dos créditos em falta.

6 — Cabe ao órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior responsável pelo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, verificar, para efeitos de ingresso no mesmo, se os créditos de formação na área de docência exigidos aos candidatos nos termos do n.º 3 correspondem às exigências do perfil específico de ensino em cada domínio de habilitação.

## Artigo 12.º

**Vagas**

1 — O ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica e ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o anexo depende da existência de vaga.

2 — O número de vagas a abrir anualmente é fixado nos termos de legislação própria.

3 — Na fixação do número de vagas são tidos em consideração, designadamente:

a) Os recursos humanos e materiais do estabelecimento de ensino superior, em particular no que se refere à adequação do respectivo corpo docente;

b) A rede de escolas cooperantes a que se refere o artigo 18.º;

c) O parecer do Ministério da Educação acerca das necessidades do sistema educativo, no que se refere aos estabelecimentos de ensino superior público.

## Artigo 13.º

**Princípios gerais de organização curricular**

A formação que visa a aquisição de habilitação profissional para a docência organiza-se de acordo com os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

## Artigo 14.º

**Componentes de formação**

1 — Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Formação educacional geral;
- b) Didácticas específicas;
- c) Iniciação à prática profissional;
- d) Formação cultural, social e ética;
- e) Formação em metodologias de investigação educacional; e
- f) Formação na área de docência.

2 — A componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino.

3 — A componente de didácticas específicas abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respectivo domínio de habilitação para a docência.

4 — As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:

a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;

b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;

c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;

d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

5 — A componente de formação cultural, social e ética abrange, nomeadamente:

a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;

b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência;

c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente.

6 — A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.

7 — A componente de formação na área de docência visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respectivo domínio de habilitação para a docência.

8 — As aprendizagens a realizar em todas as componentes são fundamentadas na investigação existente.

#### Artigo 15.º

##### **Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica**

1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180.

2 — Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Formação educacional geral — 15 a 20 créditos;
- b) Didácticas específicas — 15 a 20 créditos;

- c) Iniciação à prática profissional — 15 a 20 créditos;
- d) Formação na área de docência — 120 a 135 créditos.

3 — Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os constantes dos n.ºs 1 a 4 do anexo.

4 — Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) a c) do n.º 2.

#### Artigo 16.º

##### **Estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre**

1 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se referem os n.ºs 1 e 2 do anexo é de 60.

2 — Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Formação educacional geral — 5 a 10 créditos;
- b) Didácticas específicas — 15 a 20 créditos;
- c) Prática de ensino supervisionada — 30 a 35 créditos.

3 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade a que se refere o n.º 3 do anexo é de 90.

4 — Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Formação educacional geral — 5 a 10 créditos;
- b) Didácticas específicas — 25 a 30 créditos;
- c) Prática de ensino supervisionada — 40 a 45 créditos;
- d) Formação na área de docência — 0 a 5 créditos.

5 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o n.º 4 do anexo situa-se entre 90 e 120.

6 — Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação, de acordo com as seguintes percentagens mínimas:

- a) Formação educacional geral — 5 %;
- b) Didácticas específicas — 20 %;
- c) Prática de ensino supervisionada — 45 %;
- d) Formação na área de docência — 25 %.

7 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se referem os n.ºs 5 a 17 do anexo situa-se entre 90 e 120.

8 — Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação, de acordo com as seguintes percentagens mínimas:

- a) Formação educacional geral — 25 %;
- b) Didácticas específicas — 25 %;
- c) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada — 40 %;
- d) Formação na área de docência — 5 %.

9 — Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) a c) dos números anteriores.

10 — Sempre que uma instituição assegure qualificação profissional para mais de um domínio, a formação nas componentes referidas nas alíneas a), d) e e) do n.º 1 do artigo 14.º, e, em parte, na alínea c) do mesmo número, destina-se simultaneamente a estudantes de diferentes domínios de habilitação para a docência, em turmas com dimensões pedagógicamente aceitáveis.

#### Artigo 17.º

##### Concessão do grau de mestre

1 — O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

- a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado; e
- b) Da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

2 — O grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 5 a 17 do anexo é conferido aos que satisfazendo as condições previstas no número anterior obtenham, cumulativamente, os créditos mínimos de formação na área de docência fixados para a especialidade em causa no mesmo anexo.

#### Artigo 18.º

##### Escolas cooperantes

1 — Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, adiante denominados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de actividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação.

2 — Os protocolos previstos no número anterior regulam a colaboração institucional com carácter plurianual e devem prever, sempre que possível, que cada escola cooperante acolha docentes das várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior.

3 — Dos protocolos devem constar as seguintes indicações:

- a) Domínios de habilitação profissional para a docência, incluindo os níveis e ciclos de educação e ensino e as respectivas áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada;
- b) Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada domínio de habilitação para a docência e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante;
- c) Número de lugares disponíveis para os estudantes de cada especialidade;
- d) Funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes, incluindo os estudantes;
- e) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas

ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante;

f) Condições para a participação dos estudantes noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes;

g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior.

4 — Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar-se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade.

5 — Cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar activamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos órgãos de gestão.

#### Artigo 19.º

##### Orientadores cooperantes

1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, adiante denominados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direcção executiva da escola cooperante.

2 — Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Posse das competências adequadas às funções a desempenhar; e
- b) Prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos.

3 — Na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão.

4 — No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial, os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.

5 — Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que se desloquem para participar em acções de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

#### Artigo 20.º

##### Recursos materiais

Os estabelecimentos de ensino superior que pretendem organizar e ministrar ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o anexo devem assegurar que os mesmos são realizados em condições adequadas à sua natureza e aos níveis e ciclos de educação e ensino a que se destinam, ponderando os seguintes recursos:

- a) Edifícios;
- b) Equipamentos;

- c) Espaços lectivos e para o estudo independente, a realizar individualmente ou em grupo;
- d) Laboratórios;
- e) Bibliotecas;
- f) Bases de dados;
- g) Centros de recursos multimédia e salas de informática com acesso à Internet;
- h) Meios auxiliares de ensino.

#### Artigo 21.º

##### Princípios orientadores da avaliação na prática de ensino supervisionada

1 — A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.

2 — Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:

- a) Do orientador cooperante;
- b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou o coordenador do conselho de docentes;
- c) No caso do ensino particular e cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes.

3 — A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.

#### Artigo 22.º

##### Desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos

Para o desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos, os estabelecimentos de ensino superior:

- a) Asseguram o contributo de outras entidades interessadas, incluindo escolas, associações de professores, sociedades científicas, diplomados pelos cursos e outros membros da comunidade; e
- b) Consideram os resultados dos processos de acreditação e de avaliação.

#### Artigo 23.º

##### Acreditação

1 — No processo de acreditação dos ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei, a agência de acreditação a que se refere o artigo 53.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, articula-se com o Ministério da Educação nos termos fixados pelo diploma legal que a criar e regular.

2 — A acreditação dos ciclos de estudos referidos no número anterior pondera, para além das condições gerais previstas no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, as condições especiais fixadas pelo presente decreto-lei, designadamente:

- a) Os processos de verificação das condições a que se referem os artigos 10.º e 11.º; e
- b) A metodologia de avaliação da prática de ensino supervisionada.

#### Artigo 24.º

##### Programa de incentivos

1 — Os Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior aprovam, em iniciativa conjunta, um programa de incentivos à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nos cursos de qualificação profissional para a docência, em particular, nos domínios em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema, ou quando se justifique a reconversão noutra domínio de habilitação.

2 — O programa referido no número anterior pode abranger a promoção da mobilidade de estudantes e docentes que for relevante para o desenvolvimento de competências docentes no domínio da dimensão europeia da educação e da formação.

#### Artigo 25.º

##### Acompanhamento

Os Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior asseguram a elaboração em cada biénio de um relatório de acompanhamento da aplicação do regime jurídico aprovado pelo presente decreto-lei, do qual constem recomendações para a promoção da qualidade do sistema de habilitação profissional para a docência.

### CAPÍTULO IV

#### Disposições transitórias e finais

#### Artigo 26.º

##### Regime aplicável às actuais habilitações profissionais

1 — Aqueles que adquiriram habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm essa habilitação para a docência no domínio em que a obtiveram.

2 — Adquirem igualmente habilitação profissional para a docência no domínio respectivo os que venham a concluir um curso que, no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei, visasse directamente a qualificação profissional para a docência, desde que nele estejam inscritos no ano lectivo de 2006-2007.

#### Artigo 27.º

##### Pedidos de autorização de funcionamento para o ano lectivo de 2007-2008

Os pedidos de autorização de funcionamento dos ciclos de estudos a que se refere o presente decreto-lei para o ano lectivo de 2007-2008, devem ser remetidos à Direcção-Geral do Ensino Superior até 30 dias posteriores à data de entrada em vigor deste decreto-lei.

#### Artigo 28.º

##### Novas admissões

A partir do ano lectivo de 2007-2008, só podem ter lugar novas admissões de estudantes em ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência quando estes sejam organizados nos termos do presente decreto-lei.

## Artigo 29.º

## Rede de formação

Na rede pública, o financiamento para a formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como de professores do 2.º ciclo do ensino básico nas áreas a que se refere o n.º 4 do anexo, é orientado, prioritariamente, para os estabelecimentos de ensino politécnico e para as universidades em cuja área geográfica e administrativa de inserção não exista instituto politécnico público dotado de unidade orgânica vocacionada especificamente para a formação de educadores e de professores.

## Artigo 30.º

## Norma revogatória

1 — Sem prejuízo do disposto no artigo 26.º, são revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 443/71, de 11 de Outubro;
- b) O Decreto-Lei n.º 302/74, de 5 de Julho;
- c) O Decreto n.º 925/76, de 31 de Dezembro;
- d) O Decreto-Lei n.º 423/78, de 22 de Dezembro;
- e) Os n.ºs 2 a 6 do artigo 4.º e os artigos 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º, 17.º, 18.º, 19.º, 20.º e 34.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro;
- f) O Decreto-Lei n.º 210/97, de 13 de Agosto;
- g) A Portaria n.º 792/81, de 11 de Setembro;
- h) A Portaria n.º 352/86, de 8 de Junho;

- i) A Portaria n.º 831/87, de 16 de Outubro;
- j) A Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio;
- l) A Portaria n.º 768/89, de 5 de Setembro;
- m) A Portaria n.º 374/90, de 14 de Maio;
- n) A Portaria n.º 212/93, de 19 de Fevereiro;
- o) A Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro;
- p) O despacho n.º 78/MEC/86, de 15 de Abril;
- q) O despacho conjunto n.º 74/2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 26 de Janeiro de 2002.

2 — O sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário regulado pelo Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, mantém-se em vigor apenas para os domínios de habilitação não abrangidos pelo presente decreto-lei e identificados no seu anexo.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 28 de Dezembro de 2006. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues* — *José Mariano Rebelo Pires Gago*.

Promulgado em 8 de Fevereiro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 9 de Fevereiro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

## ANEXO

**Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência**

Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Especialidade do grau de mestre	Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre (*)
1	Educador de infância . . . . .	Todas as áreas da educação pré-escolar.	Educação Pré-Escolar . . . . .	30 créditos em Português. 30 créditos em Matemática. 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal). 30 créditos em Expressões.
2	Professor do ensino básico: 1.º ciclo.	Todas as áreas do 1.º ciclo do ensino básico.	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
3	Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo.	Todas as áreas da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
4	Professor do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico.	Todas as áreas do 1.º ciclo do ensino básico e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza do 2.º ciclo do ensino básico.	Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.	
5	Professor de Português . . . . .	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.	Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário.	120 créditos em Português. 40 créditos em Línguas Clássicas.
6	Professor de Português e de língua estrangeira (excepto Inglês).	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário em Português e outra língua estrangeira.	Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de [língua estrangeira] nos Ensinos Básico e Secundário.	100 créditos em Português. 60 créditos na língua estrangeira.
7	Professor de Inglês e de outra língua estrangeira no ensino básico.	Ensino Básico em Inglês e outra língua estrangeira.	Ensino de Inglês e de [língua estrangeira] no Ensino Básico.	100 créditos em Inglês. 60 créditos na outra língua estrangeira.

Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Especialidade do grau de mestre	Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre (*)
8	Professor de Inglês e de outra língua estrangeira do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário em Inglês e outra língua estrangeira.	Ensino de Inglês e de [língua estrangeira] no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	100 créditos em Inglês. 60 créditos na outra língua estrangeira.
9	Professor de Filosofia . . . . .	Ensino secundário . . . . .	Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.	120 créditos em Filosofia.
10	Professor de Matemática . . . . .	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.	Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário.	120 créditos em Matemática.
11	Professor de História e Geografia.	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.	Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.
12	Professor de Biologia e de Geologia.	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.	Ensino de Biologia e de Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.
13	Professor de Física e de Química.	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.	Ensino de Física e de Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.
14	Professor de Educação Musical	Ensino básico . . . . .	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.
15	Professor de Artes Visuais . . . . .	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.	Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Artes Visuais.
16	Professor de Educação Visual e Tecnológica.	Ensino básico . . . . .	Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.
17	Professor de Educação Física e Desporto.	Ensino básico e ensino secundário.	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.	120 créditos em Educação Física e Desporto.

(\*) Sem prejuízo do disposto no artigo 11.º

I SÉRIE



**DIÁRIO  
DA REPÚBLICA**

Depósito legal n.º 8814/85 ISSN 0870-9963

Preço deste número (IVA incluído 5%)

**€ 2,10**



Diário da República Eletrónico: Endereço Internet: <http://dre.pt>  
Correio eletrónico: [dre@incm.pt](mailto:dre@incm.pt) • Linha azul: 808 200 110 • Fax: 21 394 5750

Toda a correspondência sobre assinaturas deverá ser dirigida para a Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A., Departamento Comercial, Sector de Publicações Oficiais, Rua de D. Francisco Manuel de Melo, 5, 1099-002 Lisboa

**Decreto-Lei n.º 239/2001**

de 30 de Agosto

O nemátodo da madeira do pinheiro — *Bursaphelenchus xylophilus* (Steiner et Bühner) Nickle *et al.* — é um dos organismos com maior potencial destrutivo para a floresta de coníferas, tendo sido detectado em Portugal em 1999. Este organismo tem sido responsável por fortes limitações no comércio internacional de madeira, sendo considerado de quarentena para a União Europeia.

Atendendo a que o género *Pinus* engloba as espécies com maior expressão territorial da floresta portuguesa, dando suporte a uma fileira de grande relevância para a economia nacional e considerando os compromissos assumidos por Portugal perante a Comissão Europeia, consubstanciados na Decisão n.º 2000/58/CE, de 11 de Janeiro, e posteriormente na Decisão n.º 2001/218/CE, de 12 de Março, foi desencadeado um processo que se exige célere e rigoroso, pautando-se por uma intervenção pronta, expedita e eficaz.

Neste sentido, foi criado o Programa de Luta contra o Nemátodo da Madeira do Pinheiro — PROLUNP, constituindo uma equipa de projecto com a missão de garantir, articular e gerir os meios adequados à aplicação das medidas extraordinárias necessárias para controlo com vista à erradicação do nemátodo da madeira do pinheiro do território nacional.

A duração do PROLUNP encontra-se condicionada pela existência das circunstâncias excepcionais do problema que esteve na origem da sua constituição, sendo previsível que não ultrapasse o horizonte temporal dos próximos três anos.

Os condicionalismos legais e técnicos das acções de prospecção e erradicação de árvores e sobrantes do abate, que representam risco para a disseminação do nemátodo pelo território nacional, impõem um período bastante limitado de tempo disponível para a sua realização, que não permite a observância dos prazos fixados para os diversos tipos de procedimentos a seguir em circunstâncias normais.

Sendo aconselhável que a implementação do PROLUNP seja concretizada num contexto flexível, com a concentração de recursos na coordenação, gestão e execução das acções no terreno, justifica-se a adopção de um regime especial para a realização de despesas, designadamente as respeitantes a acções de prospecção e erradicação, o que constitui o objecto do presente diploma.

Assim:

Nos termos da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## Artigo único

**Acção de prospecção e erradicação do PROLUNP**

1 — Fica o Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, através da Direcção-Geral de Protecção das Culturas e da Direcção-Geral das Florestas, autorizado a proceder a ajuste directo, até aos limites comunitários, na aquisição dos bens e serviços destinados a acções de prospecção e erradicação do Programa de Luta contra o Nemátodo da Madeira do Pinheiro (PROLUNP).

2 — A autorização é válida até ao final do ano económico de 2003.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *Jaime José Matos da Gama* — *Guilherme d'Oliveira Martins* — *Luís Manuel Capoulas Santos*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Decreto-Lei n.º 240/2001**

de 30 de Agosto

O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e os Decretos-Leis n.os 6/2001, de 18 de Janeiro, e 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.

Nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases e respectiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respectiva acreditação e certificação.

Deste modo, a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.



Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

Às instituições de formação compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

À instituição de acreditação, por seu lado, compete ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência.

Pelo presente diploma, define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, deixando, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, a aprovar através de diplomas específicos para o efeito.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Objecto

É aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

#### Artigo 2.º

##### Finalidade

O perfil de desempenho profissional referido no artigo anterior, constitui o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;
- b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

#### Artigo 3.º

##### Remissão

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário constam de diplomas próprios, que definirão o desempenho de cada qualificação profissional para a docência.

#### Artigo 4.º

##### Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

#### ANEXO

#### Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

#### I

##### Perfil geral de desempenho

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

#### II

##### Dimensão profissional, social e ética

1 — O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;
- b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;
- c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

- d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;
- e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;
- f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;
- g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

### III

#### Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1 – O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

2 – No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;
- b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;
- c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
- d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa;
- e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;
- f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
- g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;

- h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
- i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;
- j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

### IV

#### Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1 – O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

2 – No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
- b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;
- c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;
- d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
- e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;
- f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;
- g) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

### V

#### Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1 – O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
- b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

### Decreto-Lei n.º 241/2001

de 30 de Agosto

Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Importa, agora, dar início à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico.

A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário.

De acordo com o disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da referida Lei de Bases, o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Objecto

São aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, os quais constituem, respec-

tivamente, os anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma e que dele fazem parte integrante.

#### Artigo 2.º

##### Finalidade

Os perfis de desempenho referidos no artigo anterior constituem, em conjugação com o perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;
- b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

#### Artigo 3.º

##### Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

#### ANEXO N.º 1

##### Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância

#### I

##### Perfil do educador de infância

1 — Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

2 — A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.

#### II

##### Concepção e desenvolvimento do currículo

1 — Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

**Decreto-Lei n.º 239/2001**

de 30 de Agosto

O nemátodo da madeira do pinheiro — *Bursaphelenchus xylophilus* (Steiner et Bühner) Nickle *et al.* — é um dos organismos com maior potencial destrutivo para a floresta de coníferas, tendo sido detectado em Portugal em 1999. Este organismo tem sido responsável por fortes limitações no comércio internacional de madeira, sendo considerado de quarentena para a União Europeia.

Atendendo a que o género *Pinus* engloba as espécies com maior expressão territorial da floresta portuguesa, dando suporte a uma fileira de grande relevância para a economia nacional e considerando os compromissos assumidos por Portugal perante a Comissão Europeia, consubstanciados na Decisão n.º 2000/58/CE, de 11 de Janeiro, e posteriormente na Decisão n.º 2001/218/CE, de 12 de Março, foi desencadeado um processo que se exige célere e rigoroso, pautando-se por uma intervenção pronta, expedita e eficaz.

Neste sentido, foi criado o Programa de Luta contra o Nemátodo da Madeira do Pinheiro — PROLUNP, constituindo uma equipa de projecto com a missão de garantir, articular e gerir os meios adequados à aplicação das medidas extraordinárias necessárias para controlo com vista à erradicação do nemátodo da madeira do pinheiro do território nacional.

A duração do PROLUNP encontra-se condicionada pela existência das circunstâncias excepcionais do problema que esteve na origem da sua constituição, sendo previsível que não ultrapasse o horizonte temporal dos próximos três anos.

Os condicionalismos legais e técnicos das acções de prospecção e erradicação de árvores e sobrantes do abate, que representam risco para a disseminação do nemátodo pelo território nacional, impõem um período bastante limitado de tempo disponível para a sua realização, que não permite a observância dos prazos fixados para os diversos tipos de procedimentos a seguir em circunstâncias normais.

Sendo aconselhável que a implementação do PROLUNP seja concretizada num contexto flexível, com a concentração de recursos na coordenação, gestão e execução das acções no terreno, justifica-se a adopção de um regime especial para a realização de despesas, designadamente as respeitantes a acções de prospecção e erradicação, o que constitui o objecto do presente diploma.

Assim:

Nos termos da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## Artigo único

**Acção de prospecção e erradicação do PROLUNP**

1 — Fica o Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, através da Direcção-Geral de Protecção das Culturas e da Direcção-Geral das Florestas, autorizado a proceder a ajuste directo, até aos limites comunitários, na aquisição dos bens e serviços destinados a acções de prospecção e erradicação do Programa de Luta contra o Nemátodo da Madeira do Pinheiro (PROLUNP).

2 — A autorização é válida até ao final do ano económico de 2003.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *Jaime José Matos da Gama* — *Guilherme d'Oliveira Martins* — *Luís Manuel Capoulas Santos*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Decreto-Lei n.º 240/2001**

de 30 de Agosto

O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e os Decretos-Leis n.os 6/2001, de 18 de Janeiro, e 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.

Nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases e respectiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respectiva acreditação e certificação.

Deste modo, a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.

Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

Às instituições de formação compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

À instituição de acreditação, por seu lado, compete ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência.

Pelo presente diploma, define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, deixando, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, a aprovar através de diplomas específicos para o efeito.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Objecto

É aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

#### Artigo 2.º

##### Finalidade

O perfil de desempenho profissional referido no artigo anterior, constitui o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;
- b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

#### Artigo 3.º

##### Remissão

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário constam de diplomas próprios, que definirão o desempenho de cada qualificação profissional para a docência.

#### Artigo 4.º

##### Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

#### ANEXO

#### Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

#### I

##### Perfil geral de desempenho

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

#### II

##### Dimensão profissional, social e ética

1 — O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;
- b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;
- c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

- d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;
- e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;
- f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;
- g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

### III

#### **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

1 – O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

2 – No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;
- b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;
- c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
- d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa;
- e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;
- f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
- g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;

- h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
- i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;
- j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

### IV

#### **Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**

1 – O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

2 – No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
- b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;
- c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;
- d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
- e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;
- f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;
- g) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

### V

#### **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida**

1 – O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
- b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

### Decreto-Lei n.º 241/2001

de 30 de Agosto

Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Importa, agora, dar início à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico.

A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário.

De acordo com o disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da referida Lei de Bases, o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Objecto

São aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, os quais constituem, respec-

tivamente, os anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma e que dele fazem parte integrante.

#### Artigo 2.º

##### Finalidade

Os perfis de desempenho referidos no artigo anterior constituem, em conjugação com o perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;
- b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

#### Artigo 3.º

##### Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

#### ANEXO N.º 1

##### Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância

#### I

##### Perfil do educador de infância

1 — Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

2 — A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.

#### II

##### Concepção e desenvolvimento do currículo

1 — Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
- b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

### Decreto-Lei n.º 241/2001

de 30 de Agosto

Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Importa, agora, dar início à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico.

A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário.

De acordo com o disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da referida Lei de Bases, o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Objecto

São aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, os quais constituem, respec-

tivamente, os anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma e que dele fazem parte integrante.

#### Artigo 2.º

##### Finalidade

Os perfis de desempenho referidos no artigo anterior constituem, em conjugação com o perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;
- b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

#### Artigo 3.º

##### Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

#### ANEXO N.º 1

##### Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância

#### I

##### Perfil do educador de infância

1 — Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

2 — A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.

#### II

##### Concepção e desenvolvimento do currículo

1 — Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.



2 – No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância:

- a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

3 – No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância:

- a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;
- b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;
- e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

4 – No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância:

- a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d) Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;
- e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;

- f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

### III

#### Integração do currículo

1 – Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

2 – No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância:

- a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos;
- d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
- e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;
- f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;
- h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;
- i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
- j) Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.

3 – No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância:

- a) Promove actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos;

- b) Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica;
- c) Cria oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida;
- d) Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente;
- e) Promove a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos;
- f) Desperta o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito;
- g) Proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

## ANEXO N.º 2

**Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico**

## I

**Perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico**

O perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

## II

**Concepção e desenvolvimento do currículo**

1 — O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

2 — No âmbito do desempenho referido no número anterior, o professor do 1.º ciclo:

- a) Coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;
- b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
- c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
- d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;
- f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;
- i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;
- l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.

## III

**Integração do currículo**

1 — O professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

2 — No âmbito da educação em Língua Portuguesa, o professor do 1.º ciclo:

- a) Desenvolve nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal;
- b) Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;
- c) Incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas actividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados;
- d) Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da lei-

tura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades;

- e) Fomenta nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspectos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interacção comunicativa;
- f) Promove nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

3 – No âmbito da educação em Matemática, o professor do 1.º ciclo:

- a) Promove nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio;
- b) Implica os alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático, mobilizando conhecimentos relativos ao modo como as crianças aprendem matemática e aos contextos em que ocorrem essas aprendizagens;
- c) Promove nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1.º ciclo, designadamente na compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, na compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida, no conhecimento de formas geométricas simples, na recolha e organização de dados e na identificação de padrões e regularidades;
- d) Desenvolve nos alunos a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, bem como de aprofundar a compreensão de conexões entre eles e entre a matemática e as outras áreas curriculares;
- e) Proporciona oportunidades para que os alunos realizem actividades de investigação em matemática, utilizando diversos materiais e tecnologias e desenvolvendo nos educandos a autoconfiança na sua capacidade de trabalhar com a matemática.

4 – No âmbito da educação em Ciências Sociais e da Natureza, o professor do 1.º ciclo:

- a) Desenvolve nos alunos uma atitude científica, mobilizando os processos pelos quais se constrói o conhecimento;
- b) Utiliza estratégias conducentes ao desenvolvimento das seguintes dimensões formativas da aprendizagem das ciências:

Curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural;

Capacidade de questionamento e de reconhecimento do valor e dos limites da evolução da ciência;

Capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares;

Compreensão das conexões ciência-tecnologia-desenvolvimento, recorrendo, nomeadamente, à construção de objectos simples, ao uso de modelos e à resolução de problemas;

- c) Promove a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza;
- d) Promove a apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais, que permitam aos alunos construir a sua identidade e situar-se no tempo e no espaço local, nacional e mundial, com recurso a elementos da história, da geografia e dos contextos sociais;
- e) Envolve os alunos em actividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspectos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano;
- f) Desenvolve aprendizagens no domínio das ciências, conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática.

5 – No âmbito da Educação Física, o professor do 1.º ciclo:

- a) Promove o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspectiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida activa e saudável;
- b) Organiza situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objectivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelas diferenças individuais manifestadas na actividade física;
- c) Desenvolve estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da actividade física, em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular.

6 – No âmbito da Educação Artística, o professor do 1.º ciclo:

- a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular;
- b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo;
- c) Desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.

balhadores ao seu serviço das profissões e categorias profissionais nelas previstas;

b) Nos distritos de Braga, Évora, Faro, Leiria, Lisboa, Santarém, Setúbal, Porto e Viana do Castelo, às relações de trabalho entre empregadores filiados na associação de empregadores outorgante da convenção que exerçam a actividade económica referida na alínea anterior e trabalhadores ao seu serviço das profissões e categorias profissionais nela previstas não representados pelas associações sindicais outorgantes.

2 — O disposto na alínea a) do n.º 1 não é aplicável às relações de trabalho estabelecidas entre empresas filiadas na ACIP — Associação do Comércio e da Indústria de Panificação, Pastelaria e Similares e na Associação Regional dos Panificadores do Baixo Alentejo e Algarve e trabalhadores ao seu serviço.

3 — As retribuições do anexo III inferiores à retribuição mínima mensal garantida apenas são objecto de extensão em situações em que sejam superiores à retribuição mínima mensal garantida resultante de redução relacionada com o trabalhador, de acordo com o artigo 209.º da Lei n.º 35/2004, de 29 de Julho.

#### Artigo 2.º

1 — A presente portaria entra em vigor no 5.º dia após a sua publicação no *Diário da República*.

2 — A tabela salarial e as cláusulas de conteúdo pecuniário produzem efeitos desde 1 de Janeiro de 2007.

3 — Os encargos resultantes da retroactividade poderão ser satisfeitos em prestações mensais, com início no mês seguinte ao da entrada em vigor da presente portaria, correspondendo cada prestação a dois meses de retroactividade ou fracção e até ao limite de cinco.

O Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, *José António Fonseca Vieira da Silva*, em 4 de Dezembro de 2007.

## MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

### Portaria n.º 1617/2007

de 24 de Dezembro

Sob proposta do Instituto Politécnico de Portalegre e da sua Escola Superior de Educação;

Considerando o disposto nos artigos 13.º e 31.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto;

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro;

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro;

Instruído, organizado e apreciado o processo nos termos do artigo 68.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;

Considerando o disposto na Portaria n.º 766-A/2007, de 6 de Julho;

Considerando o parecer favorável da Direcção-Geral do Ensino Superior e sob sua proposta;

Ao abrigo do disposto na Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (regime jurídico das instituições de ensino su-

perior), no capítulo III do Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho, e no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março:

Manda o Governo, pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o seguinte:

1.º

#### Componentes de formação

As componentes de formação e os créditos que devem ser reunidos para obtenção do grau de licenciado em Educação Básica pelo Instituto Politécnico de Portalegre através da sua Escola Superior de Educação são os constantes do anexo I desta portaria.

2.º

#### Plano de estudos

O plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, criado pela Portaria n.º 766-A/2007, de 6 de Julho, é o constante do anexo II desta portaria.

3.º

#### Unidades curriculares de opção

O elenco de unidades curriculares de opção a oferecer é fixado pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior.

4.º

#### Iniciação à Prática Profissional

As unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional realizam-se nos termos fixados por regulamento a aprovar pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior.

5.º

#### Aplicação

O disposto na presente portaria aplica-se a partir do ano lectivo de 2007-2008, inclusive.

O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, *José Mariano Rebelo Pires Gago*, em 11 de Dezembro de 2007.

ANEXO I

#### Instituto Politécnico de Portalegre

#### Escola Superior de Educação

Grau de licenciado em Educação Básica

#### Componentes de formação e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau

1 — Em componentes obrigatórias:

Componentes de formação	Sigla	Créditos
Formação Educacional Geral . . . . .	FEG	20
Didácticas Específicas . . . . .	DE	20
Iniciação à Prática Profissional . . . . .	IPP	15
Formação na Área de Docência: Português . . . . .	FAD: P	30
Formação na Área de Docência: Matemática . . . . .	FAD: M	30
Formação na Área de Docência: Estudo do Meio . . . . .	FAD: EM	30
Formação na Área de Docência: Expressões . . . . .	FAD: EXP	30
<i>Total</i> . . . . .		175

2 — Nos termos do n.º 3.º da presente portaria — cinco.

## ANEXO II

## Instituto Politécnico de Portalegre

## Escola Superior de Educação

## Grau de licenciado em Educação Básica

## QUADRO N.º 1

## 1.º semestre

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Espaço e Plano . . . . .	FAD: M	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Expressão Dramática . . . . .	FAD: EXP	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Expressão Plástica . . . . .	FAD: EXP	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Geografia de Portugal . . . . .	FAD: EM	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Linguística Portuguesa . . . . .	FAD: P	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. . . . .	FEG	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	

## QUADRO N.º 2

## 2.º semestre

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Ciências Físico-Químicas . . . . .	FAD: EMx	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Expressão Física e Motora . . . . .	FAD: EXP	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Expressão Musical . . . . .	FAD: EXP	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Introdução à Teoria do Número . . . . .	FAD: M	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Uma das seguintes unidades curriculares: Introdução aos Estudos Literários; Análise e Produção Textual.	FAD: P	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Sociologia da Educação . . . . .	FEG	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	

## QUADRO N.º 3

## 3.º semestre

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Álgebra Elementar . . . . .	FAD: M	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Ciências da Terra e da Vida . . . . .	FAD: EM	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Desenvolvimento Linguístico . . . . .	FAD: P	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
História de Portugal . . . . .	FAD: EM	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Laboratório de Expressão Artística e Criatividade . . . . .	FAD: EXP	Semestral . . . . .	125	P: 60; OT: 15	5	
Uma das seguintes unidades curriculares: Matemática Discreta; Matemática e Realidade.	FAD: M	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	

## QUADRO N.º 4

## 4.º semestre

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Didáctica da Matemática . . . . .	DE	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Didáctica do Português . . . . .	DE	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Literatura para a Infância . . . . .	FAD: P	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Oficina das Expressões . . . . .	FAD: EXP	Semestral . . . . .	125	P: 60; OT: 15	5	
Uma das seguintes unidades curriculares: Portugal Contemporâneo; História e Geografia Regional.	FAD: EM	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Uma das seguintes unidades curriculares: Transformações Geométricas; Modelação Matemática.	FAD: M	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	

QUADRO N.º 5

**5.º semestre**

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Análise de Dados . . . . .	FAD: M	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Uma das seguintes unidades curriculares: Biologia Humana e Saúde; Ciência, Ambiente e Sociedade.	FAD: EM	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Didáctica das Expressões . . . . .	DE	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Didáctica do Estudo do Meio . . . . .	DE	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Língua e Cultura Portuguesa . . . . .	FAD: P	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Teoria e Organização do Currículo . . . . .	IPP	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	

QUADRO N.º 6

**6.º semestre**

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Língua e Cultura Estrangeira na Educação Básica . . .	FEG	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Uma das seguintes unidades curriculares: História da Língua Portuguesa; Português como 2.ª Língua.	FAD: P	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
História e Filosofia da Educação . . . . .	FEG	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
Observação e Estudo de Contextos Educativos . . . . .	IPP	Semestral . . . . .	250	TP: 90; OT: 30	10	
Opção . . . . .	—	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	

**Portaria n.º 1618/2007****de 24 de Dezembro**

Sob proposta do Instituto Politécnico de Bragança e da sua Escola Superior de Educação;

Considerando o disposto nos artigos 13.º e 31.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto;

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro;

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro;

Instruído, organizado e apreciado o processo nos termos do artigo 68.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;

Considerando o disposto na Portaria n.º 766-A/2007, de 6 de Julho;

Considerando o parecer favorável da Direcção-Geral do Ensino Superior e sob sua proposta;

Ao abrigo do disposto na Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (regime jurídico das instituições de ensino su-

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**Faculdade de Economia**

**Aviso n.º 8032/2013**

Ao abrigo da alínea *d*) do n.º 1 do artigo 37.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, e do disposto no artigo 254.º do Regime, aprovado pela Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro, torna-se público a cessação de funções do Assistente Operacional Luís Soares Vieira, com contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado com a Faculdade de Economia da Universidade do Porto, com efeitos a 01 de abril de 2013, por motivo de aposentação.

11 de junho de 2013. — A Técnica Superior, *Lidia Soares*.  
207038093

**Aviso n.º 8033/2013**

Ao abrigo da alínea *d*) do n.º 1 do artigo 37.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, e do disposto no artigo 254.º do Regime, aprovado pela Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro, torna-se público a cessação de funções da Assistente Operacional Zélia Maria Leite Pereira, com contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado com a Faculdade de Economia da Universidade do Porto, com efeitos a 01 de junho de 2013, por motivo de aposentação.

11 de junho de 2013. — A Técnica Superior, *Lidia Soares*.  
207038239

**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA**

**Faculdade de Motricidade Humana**

**Despacho n.º 8210/2013**

Subdelego as competências que me estão estatutariamente atribuídas e aquelas que me foram atribuídas pelo Senhor Reitor da Universidade Técnica de Lisboa no Vice-presidente do Conselho Científico, nos dias 11, 12 e 14 de junho de 2013.

3 de junho de 2013. — A Presidente do Conselho Científico, *Prof.ª Doutora Maria Leonor Moniz Pereira*.  
207037348

**INSTITUTO POLITÉCNICO DO CÁVADO E DO AVE**

**Aviso n.º 8034/2013**

Para efeitos do disposto no n.º 6 do artigo 12.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, por força do disposto no artigo 73.º do Regime, aprovado pela Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro, declara-se que a trabalhadora Maria Alzira Martins Barbosa concluiu com sucesso o seu período experimental, na carreira/categoria de assistente técnico, com a avaliação final de 13 valores, na sequência da celebração, com este Instituto, de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, sendo o tempo de duração do período experimental contado, para efeitos da atual carreira e categoria.

**Instituto Politécnico de Portalegre**

**Escola Superior de Educação de Portalegre**

**Licenciatura em Educação Básica**

**1.º ano/1.º semestre**

**QUADRO N.º 2**

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
Espaço e Plano . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Expressão Plástica . . . . .	FAD	S	125	75		56	9					9	5	

A presente declaração de conclusão do período experimental foi homologada por despacho de 14 de maio de 2012 do presidente deste Instituto.

14 de maio de 2012. — O Presidente do IPCA, *João Baptista da Costa Carvalho*.

207040377

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE**

**Despacho n.º 8211/2013**

Determino a publicação da alteração ao plano de estudos do curso de Educação Básica, anexa ao presente despacho. As alterações deliberadas foram comunicadas à Direção Geral do Ensino Superior no dia 7 de junho de 2013, conforme artigo n.º 77 do Decreto -Lei n.º 107/2008 de 25 de junho. O presente anexo substitui o anexo I do plano de estudos publicado em *Diário da República* através da portaria n.º 1617/2007 de 24 de dezembro.

11 de junho de 2013. — O Presidente, *Joaquim António Belchior Mourato*.

- 1 — Estabelecimento de ensino: Instituto Politécnico de Portalegre
- 2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): Escola Superior de Educação de Portalegre
- 3 — Curso: Educação Básica
- 4 — Grau ou diploma: Licenciatura
- 5 — Área Científica predominante do curso: Formação de Professores
- 6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 180
- 7 — Duração normal do curso: 3 Anos/6 Semestres
- 8 — Componentes de formação e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma

**QUADRO N.º 1**

Componente de formação*	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Formação Educacional Geral . . . . .	FEG	19	—
Didáticas Específicas . . . . .	DE	16	—
Iniciação à Prática Profissional . . . . .	IPP	19	—
Formação na Área da Docência . . . . .	FAD	123	3
<i>Total . . . . .</i>		177	3

9 — Observações

\* As Componentes de Formação indicadas são as que constam do artigo 15.º, ponto 2, do Decreto-Lei n.º 43/2007 e os créditos das componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional, referidas no art. 14 do mesmo decreto-lei, estão distribuídos nos termos do artigo 15.º - 4.

10 — Plano de estudos

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
(5)														
Problemas Sociais Contemporâneos . . .	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	
Ciências Físico-Químicas . . . . .	FAD	S	125	60		15	30					15	5	
Linguística Portuguesa . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Geografia de Portugal . . . . .	FAD	S	100	45	9		30					6	4	
História das Ideias em Educação . . . . .	FEG	S	75	37,5			30					7,5	3	

## 1.º ano/2.º semestre

## QUADRO N.º 3

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
(5)														
Psicologia do Desenvolvimento . . . . .	FEG	S	100	45	9		30					6	4	
Expressão Dramática . . . . .	FAD	S	100	60	7	45						8	4	
Desenvolvimento Linguístico . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Introdução à Teoria do Número . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Introdução aos Estudos Literários ou Análise e Produção Textual.	FAD	S	125	60			45					15	5	a)
Educação Formal e Não Formal . . . . .	FEG	S	75	37,5			30					7,5	3	
História de Portugal . . . . .	FAD	S	100	45	9		30					6	4	

a) Escolha de uma Unidade Curricular das duas apresentadas.

## 2.º ano/3.º semestre

## QUADRO N.º 4

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
(5)														
Álgebra Elementar . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Expressão Física e Motora . . . . .	FAD	S	125	75		56	10					9	5	
Língua e Cultura Portuguesa . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Portugal Contemporâneo ou História e Geografia Regional.	FAD	S	100	45	9		30					6	4	a)
Teoria e Organização do Currículo . . . . .	FEG	S	75	37,5			30					7,5	3	
Matemática Discreta ou Matemática e Realidade	FAD	S	125	60			45					15	5	a)
Sociologia da Educação . . . . .	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	

a) Escolha de uma Unidade Curricular das duas apresentadas.

## 2.º ano/4.º semestre

## QUADRO N.º 5

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
(5)														
História da Língua Portuguesa ou Portu- guês como 2.ª Língua.	FAD	S	125	60			45					15	5	a)



Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
(5)														
Expressão Musical . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Literatura para a Infância . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Estatística e Probabilidades . . . . .	FAD	S	125	60			45					15	5	
Ciências da Terra e da Vida . . . . .	FAD	S	125	60		15	30					15	5	
Transformações Geométricas ou Modelação Matemática.	FAD	S	125	60			45					15	5	a)

a) Escolha de uma Unidade Curricular das duas apresentadas.

## 3.º ano/5.º semestre

## QUADRO N.º 6

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
(5)														
Didática da Matemática . . . . .	DE	S	100	45	9		30					6	4	
Didática do Português . . . . .	DE	S	100	45	9		30					6	4	
Didática das Expressões . . . . .	DE	S	100	45	9		30					6	4	
Didática do Estudo do Meio . . . . .	DE	S	100	45	9		30					6	4	
Laboratório de Expressões Artística e Criatividade.	FAD	S	125	75		56	10					9	5	
Observação e Estudo de Contextos Educativos.	IPP	S	150	75				20		45		10	6	
Metodologias de Investigação em Educação.	IPP	S	75	37,5			30					7,5	3	

## 3.º ano/6.º semestre

## QUADRO N.º 7

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
(5)														
Biologia Humana e Saúde ou Ciência, Ambiente e Sociedade.	FAD	S	125	60			45					15	5	a)
Língua e Cultura Estrangeira na EB . . . . .	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	
Intervenção em Contextos Educativos . . . . .	IPP	S	250	125				30	80			15	10	
Educação Inclusiva e Necessidades Especiais.	FEG	S	75	37,5			30					7,5	3	
Oficina das Expressões . . . . .	FAD	S	150	90		68	11					11	6	
Opção (UCEP) . . . . .	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	

a) Escolha de uma Unidade Curricular das duas apresentadas.

## Unidades Curriculares de Escolha Pessoal

## QUADRO N.º 8

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
(5)														
Literatura Portuguesa . . . . .	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	
Introdução à Literatura Comparada . . . . .	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)								Créditos (6)	Observações (7)		
			Total (4)	Contacto										
				Total	T	P	TP	S	E	O			OT	
				(5)										
Educação e Cidadania . . . . .	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	
Educação para a Saúde. . . . .	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	
Educação, Inovação e Empreendedorismo	FAD	S	75	37,5			30					7,5	3	

207039292

## INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

### Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo

#### Aviso (extrato) n.º 8035/2013

Para efeitos do disposto no n.º 6 do artigo 12.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, por força do disposto no artigo 73.º do Regime, aprovado pela Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro, foi por despacho do Presidente da Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto de 14 de maio de 2012, homologada a conclusão com sucesso do período experimental da trabalhadora Renata Cecília de Meira Lima, na carreira/categoria de Técnico Superior, de acordo com o processo de avaliação, elaborado nos termos do disposto no n.º 4 do artigo 12.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, sendo o tempo de duração desse período contado para efeitos da atual carreira e categoria.

14 de maio de 2012. — O Presidente da ESMAE, *José Francisco da Silva Beja*.

207037372

### Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto

#### Aviso (extrato) n.º 8036/2013

Nos termos do artigo 8.º e da alínea a) do n.º 1 do artigo 12.º do Regulamento dos Concursos para a Contratação do Pessoal da Carreira Docente do Instituto Politécnico do Porto, anexo ao Despacho n.º 4807/2011, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 54, de 17.3, e conforme Despacho da Ex.ª Vice-Presidente do Instituto Politécnico do Porto (IPP), Prof. Doutora Delminda Lopes, em substituição da Ex.ª Presidente do IPP, de 07.06.2013, foi nomeado o Prof. Doutor António José Pereira da Silva Marques, Presidente do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, para presidir ao Júri de concurso documental para recrutamento de um professor-adjunto, em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, com um período experimental de cinco anos, na área técnico-científica de Terapia Ocupacional, aberto por meu despacho, de 17.05.2013, e publicado, através do Edital n.º 557/2013, no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 105, de 31.05.2013.

11 de junho de 2013. — O Presidente, *Agostinho Cruz*.

207041065

## INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

#### Aviso n.º 8037/2013

**Procedimento concursal comum para o preenchimento de um posto de trabalho da carreira de técnico superior do mapa de pessoal do Instituto Politécnico de Santarém — Escola Superior de Saúde de Santarém.**

1 — Nos termos do n.º 1 do artigo 50.º e dos n.ºs 2 e 3 do artigo 6.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 55-A/2010, de 31 de dezembro, 64-B/2011, de 30 de dezembro, e 66-B/2012, de 31 de dezembro, conjugados com os artigos 4.º e 19.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro, alterada e republicada pela Portaria n.º 145-A/2011, de 6 de abril, torna-se público que, por despacho da presidente deste Instituto, datado de 7 de junho de 2013, se encontra aberto, pelo prazo de 10 dias úteis contado a partir da data

de publicação do presente aviso no *Diário da República*, procedimento concursal comum para constituição de relação jurídica de emprego público por tempo indeterminado, destinado ao preenchimento de um posto de trabalho da carreira de técnico superior do mapa de pessoal do Instituto Politécnico de Santarém — Escola Superior de Saúde de Santarém (IPS-ESSS).

2 — Legislação aplicável: Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, Decreto Regulamentar n.º 14/2008, de 31 de julho, Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro, e Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro, alterada e republicada pela Portaria n.º 145-A/2011, de 6 de abril, artigo 125.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e despacho n.º 5765/2005 de 11 de fevereiro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 54, de 17 de março de 2005.

3 — Não foi efetuada consulta prévia à Entidade Centralizada para a Constituição de Reservas de Recrutamento (ECCRC) nos termos do n.º 1 do artigo 4.º e artigo 54.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro, uma vez que, não tendo sido publicitado qualquer procedimento concursal para constituição de reserva de recrutamento, e até à sua publicitação, fica temporariamente dispensada a obrigatoriedade da referida consulta.

4 — O recrutamento é aberto aos trabalhadores com relação jurídica de emprego público por tempo indeterminado e de acordo com despacho do presidente do Instituto Politécnico de Santarém.

5 — O presente concurso visa o recrutamento por contrato de trabalho por tempo indeterminado para o exercício de funções públicas, para o preenchimento de um posto de trabalho correspondente à carreira e categoria de técnico superior, na área de biblioteca, arquivo e documentação.

6 — Local de trabalho — Instituto Politécnico de Santarém — Escola Superior de Saúde de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém, Quinta do Mergulhão, Senhora da Guia, 2005-075 Santarém.

7 — Nível habilitacional e caracterização dos postos de trabalho:

7.1 — Nível habilitacional: licenciatura.  
7.2 — Não é permitida a substituição do nível habilitacional exigido por formação ou experiência profissional.

7.3 — Ao posto de trabalho na área de biblioteca, arquivo e documentação a preencher, correspondem as seguintes funções:

- Conceber e planejar serviços e sistemas de informação;
- Estabelecer e aplicar critérios de organização e funcionamento dos serviços;
- Selecionar, classificar e indexar documentos sob a forma textual, sonora, visual ou outra, para o que necessita de desenvolver e adaptar sistemas de tratamento automático ou manual, de acordo com as necessidades específicas dos utilizadores;
- Definir procedimentos de recuperação e exploração de informação;
- Apoiar e orientar o utilizador dos serviços;
- Promover ações de difusão, a fim de tornar acessíveis as fontes de informação primária, secundária e terciária;
- Estabelecer e aplicar critérios de gestão de documentos;
- Avaliar e organizar a documentação de fundos públicos e privados com interesse administrativo, probatório e cultural, tais como documentos textuais, cartográficos, audiovisuais e legíveis por máquina, de acordo com sistemas de classificação que define a partir do estudo da instituição produtora da documentação;
- Orientar a elaboração de instrumentos de descrição da documentação, tais como guias, inventários, catálogos e índices;
- Apoiar o utilizador, orientando-o na pesquisa de registos e documentos apropriados;
- Promover ações de difusão, a fim de tornar acessíveis as fontes;
- Executar ou dirigir os trabalhos tendo em vista a conservação e o restauro de documentos;

QUADRO N.º 3

## 3.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Gestão .....	GM	Semestral .....	140	TP: 56; OT: 4	5	
Genética .....	CB	Semestral .....	140	T: 30; PL: 15; OT: 15	5	
Microbiologia II .....	CB	Semestral .....	140	T: 22,5; PL: 37,5	5	
Qualidade e Segurança Alimentar I .....	CTA	Semestral .....	140	TP: 37,5; OT: 22,5	5	
Psicossociologia .....	CSH	Semestral .....	140	T: 30; TP: 15; OT: 15	5	
Nutrição e Alimentação Humana .....	CQ	Semestral .....	140	TP: 45; OT: 15	5	

QUADRO N.º 4

## 4.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Tecnologia dos Produtos de Origem Animal .....	CTA	Semestral .....	140	T: 24; PL: 32; OT: 4	5	
Tecnologia dos Produtos de Origem Vegetal .....	CTA	Semestral .....	140	T: 24; PL: 32; OT: 4	5	
Qualidade da Água .....	CQ	Semestral .....	140	T: 21; PL: 15; OT: 15; TC: 9	5	
Nutrição e Alimentação ao Longo da Vida .....	CB	Semestral .....	140	T: 30; TP: 15; OT: 15	5	
Nutrição e Saúde Pública .....	CB	Semestral .....	140	T: 30; OT: 15; S: 15	5	
Optativa .....		Semestral .....	140		5	

QUADRO N.º 5

## 5.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Qualidade e Segurança Alimentar II .....	CTA	Semestral .....	140	T: 37,5; OT: 22,5	5	
Toxicologia .....	CQ	Semestral .....	140	T: 30; OT: 15; S: 15	5	
Patologia e Dietética .....	CB	Semestral .....	140	T: 30; OT: 15; S: 15	5	
Delineamento Experimental .....	CM	Semestral .....	140	TP: 52,5; OT: 7,5	5	
Optativa .....		Semestral .....	140		5	
Optativa .....		Semestral .....	140		5	

QUADRO N.º 6

## 6.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional .....	GM	Semestral .....	140	TP: 56; OT: 4	5	
Projecto .....	CB/CQ/CTA	Semestral .....	560	OT: 50; S: 10	20	
Optativa .....		Semestral .....			5	

**Portaria n.º 1390/2007****de 24 de Outubro**

Sob proposta do Instituto Politécnico de Portalegre e da sua Escola Superior de Educação;

Considerando o disposto nos artigos 13.º e 31.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Edu-

cativo), alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto;

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro;

Instruído, organizado e apreciado o processo nos termos do artigo 68.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;

Considerando o disposto na Portaria n.º 766-A/2007, de 6 de Julho;

Considerando o parecer favorável da Direcção-Geral do Ensino Superior e sob sua proposta;

Ao abrigo do disposto na Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro (estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico), alterada pelas Leis n.ºs 20/92, de 14 de Agosto, e 71/93, de 26 de Novembro, no capítulo III do Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho, e no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março:

Manda o Governo, pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o seguinte:

## 1.º

**Áreas científicas**

As áreas científicas e os créditos que devem ser reunidos para obtenção do grau de licenciado em Educação Artística pelo Instituto Politécnico de Portalegre através da sua Escola Superior de Educação são os constantes do anexo I desta portaria.

## 2.º

**Plano de estudos**

O plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Artística ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, criado pela Portaria n.º 766-A/2007, de 6 de Julho, é o constante do anexo II desta portaria.

## 3.º

**Unidades curriculares de opção**

O elenco de unidades curriculares de opção a oferecer é fixado pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior.

## 4.º

**Estágio**

As unidades curriculares denominadas «Estágio» realizam-se nos termos fixados por regulamento a apro-

var pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior.

## 5.º

**Aplicação**

O disposto na presente portaria aplica-se a partir do ano lectivo de 2007-2008, inclusive.

O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, José Mariano Rebelo Pires Gago, em 9 de Outubro de 2007.

## ANEXO I

**Instituto Politécnico de Portalegre****Escola Superior de Educação****Grau de licenciado****Educação Artística**

Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau

## 1 — Em áreas obrigatórias:

Área científica	Sigla	Créditos
Belas-Artes . . . . .	BA	16
Artes . . . . .	A	40
Artes do Espectáculo . . . . .	AE	24,5
Ciências Sociais e do Comportamento . . . . .	CSC	2,5
Língua e Literatura Materna . . . . .	LLM	11,5
Línguas e Literaturas Estrangeiras . . . . .	LLE	5
Audiovisuais e Produção dos Média . . . . .	APM	16
Estatística . . . . .	E	2,5
História e Arqueologia . . . . .	HA	5
Desporto . . . . .	D	5
Filosofia e Ética . . . . .	FE	4
Psicologia . . . . .	P	4
Sociologia e Outros Estudos . . . . .	SOE	7
Trabalho Social e Orientação . . . . .	TSO	5
Ciências da Educação . . . . .	CE	2
<i>Total . . . . .</i>		150

2 — Em áreas opcionais, a fixar nos termos do n.º 3.º da presente portaria — 30.

## ANEXO II

**Instituto Politécnico de Portalegre****Escola Superior de Educação****Grau de licenciado****Educação Artística**

## QUADRO N.º 1

## 1.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Desenho . . . . .	BA	Semestral . . . . .	100	P: 50; TP: 10	4	
Oficina de Projecto Biodimensional . . . . .	BA	Semestral . . . . .	150	P: 40; TP: 20; OT: 30	6	
Educação e Expressão Musical . . . . .	AE	Semestral . . . . .	125	P: 40; TP: 20; OT: 15	5	
Língua Portuguesa . . . . .	LLM	Semestral . . . . .	125	P: 40; TP: 20; OT: 15	5	
Expressão Motora . . . . .	D	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	
História da Arte . . . . .	HA	Semestral . . . . .	125	TP: 45; OT: 15	5	

## QUADRO N.º 2

## 2.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Fotografia/Imagem Digital .....	APM	Semestral .....	125	P: 40; TP: 25; OT: 10	5	AE: 2,5; LLM: 2,5
Educação e Expressão Dramática .....	AE	Semestral .....	125	P: 40; TP: 20; OT: 15	5	
Oficina da Palavra .....	AE/LLM	Semestral .....	125	P: 40; TP: 20; OT: 15	5	
Língua Estrangeira .....	LLE	Semestral .....	125	P: 40; TP: 20; OT: 15	5	
Psicologia da Arte .....	P	Semestral .....	100	TP: 40; OT: 5	4	
Opção .....	—	Semestral .....	150	TP: 60; OT: 15	6	

## QUADRO N.º 3

## 3.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Oficina de Projecto Tridimensional .....	BA	Semestral .....	150	P: 50; TP: 10; OT: 30	6	CSC: 2,5; E: 2,5
Audiovisual e Arte Multimédia .....	APM	Semestral .....	125	TP: 60; OT: 15	5	
Oficina de Projecto Musical .....	AE	Semestral .....	150	P: 50; TP: 10; OT: 30	6	
Métodos e Técnicas de Investigação .....	CSC/E	Semestral .....	125	TP: 45; OT: 15	5	
Estética e Filosofia da Arte .....	FE	Semestral .....	100	TP: 40; OT: 5	4	TSO: 2; CE: 2
Promoção Cultural da Arte e Desenvolvimento Local	TSO/CE	Semestral .....	100	TP: 40; OT: 5	4	

## QUADRO N.º 4

## 4.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Oficina de Projecto Teatral .....	AE	Semestral .....	150	P: 50; TP: 10; OT: 30	6	
Laboratório de Produção Transdisciplinar I .....	A	Semestral .....	150	P: 50; OT: 30	6	
Literatura e Arte .....	LLM	Semestral .....	100	P: 30; TP: 10; OT: 5	4	
Sociologia da Arte .....	SOE	Semestral .....	100	TP: 40; OT: 5	4	
Estudos de Arte Contemporânea .....	A	Semestral .....	100	TP: 40; OT: 5	4	
Opção .....	—	Semestral .....	150	TP: 60; OT: 15	6	

## QUADRO N.º 5

## 5.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Laboratório de Produção Transdisciplinar II .....	A	Semestral .....	150	P: 60; OT: 30	6	TSO: 3; SOE: 3
Oficina de Edição Digital Aplicada .....	APM	Semestral .....	150	P: 40; TP: 20; OT: 30	6	
Públicos, Políticas e Dinâmicas Culturais .....	TSO/SOE	Semestral .....	150	TP: 60; OT: 15	6	
Opção .....	—	Semestral .....	150	TP: 60; OT: 15	6	
Opção .....	—	Semestral .....	150	TP: 60; OT: 15	6	

## QUADRO N.º 6

## 6.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Opção .....	—	Semestral .....	150	TP: 60; OT: 15	6	
Projecto .....	A	Semestral .....	200	OT: 40; Proj.: 20	8	
Estágio .....	A	Semestral .....	400	E: 340	16	

## Despacho n.º 13 417-BU/2007

Adequação do curso de Serviço Social ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre — Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março.

Em cumprimento do determinado no n.º 6 do despacho n.º 4939/2007, de 16 de Fevereiro, do director-geral do Ensino Superior, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 53, de 15 de Março de 2007, determino a publicação, em anexo, da estrutura curricular e do plano de estudo do curso de Serviço Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, objecto de adequação à nova organização decorrente do Processo de Bolonha.

9 de Maio de 2007. — O Presidente, *Nuno Manuel Grilo de Oliveira*.

## ANEXO

1 — Estabelecimento de ensino — Instituto Politécnico de Portalegre.

2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) — Escola Superior de Educação de Portalegre.

3 — Curso — Serviço social.

4 — Grau ou diploma — Licenciatura.

5 — Área científica predominante do curso — Serviço social.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma — 180.

7 — Duração normal do curso — 3 anos/6 semestres.

8 — Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estrutura (se aplicável):

9 — Áreas científicas\* e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

QUADRO N.º 1

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Serviço Social	Ss	83	

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Ciências Sociais e Humanas	Cs	5	
Língua Materna	Lm	5	
Língua Estrangeira	Le	5	
História	H	6	
Psicologia	P	12	
Economia	E	4	
Saúde	S	4	
Direito	D	4	
Antropologia	A	4	
Ciência Política	Cp	6	
Sociologia	So	6	
Gestão	G	6	
Opções	**		30
Total		180	

(1) Indicar o número de créditos das áreas científicas optativas, necessários para a obtenção do grau ou diploma.

10 — Observações:

\* As áreas científicas foram definidas de acordo com a classificação das áreas de educação e formação publicada no quadro n.º 3, do n.º 53 do *Diário da República* de 16 de Março de 2005.

\*\* Área científica não definida, uma vez que depende da escolha pessoal de cada estudante. As áreas científicas a disponibilizar para esta escolha poderão situar-se, entre outros, nos seguintes domínios: línguas estrangeiras, ciências sociais e humanas, tecnologias de informação e comunicação, língua materna, psicologia; etc.

11 — Plano de estudos:

## Instituto Politécnico de Portalegre — Escola Superior de Educação de Portalegre

Curso: Serviço social

Licenciatura

1.º ano/1.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)					Créditos	Observações	
			Total	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)
Serviço Social I	Serviço Social	S	150	75			60	15	6	
Psicologia do Desenvolvimento e Ciclo de Vida	Psicologia	S	150	75			60	15	6	
Introdução à Economia	Economia	S	100	45			40	5	4	
Educação para a Saúde	Saúde	S	100	45			40	5	4	
Língua Portuguesa	L. Materna	S	125	75		40	20	15	5	
Língua Estrangeira	L. Estrangeira	S	125	75		40	20	15	5	

2.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)					Créditos	Observações	
			Total	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)
História das Políticas e das Instituições Sociais	História	S	150	75			60	15	6	

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)					Créditos	Observações	
			Total	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)
Intervenção Precoce	Serviço Social	S	125	60			45	15	5	
Introdução ao Direito	Direito	S	100	45			40	5	4	
Antropologia Social e Cultural	Antropologia	S	100	45			40	5	4	
Métodos e Técnicas da Investigação	Ciências Sociais	S	125	60			45	15	5	
Opção I	-	S	150	75			60	15	6	Optativa

## 2.º ano/3.º semestre

## QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)					Créditos	Observações	
			Total	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)
Serviço Social II	Serviço Social	S	150	75			60	15	6	
Intervenção Social e Comunitária	Serviço Social	S	150	75			60	15	6	
Psicologia Social	Psicologia	S	150	75			60	15	6	
Sociologia Geral	Sociologia	S	150	75			60	15	6	
Opção II	-	S	150	75			60	15	6	Optativa

## 4.º semestre

## QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)					Créditos	Observações	
			Total	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)
Observatório	Serviço Social	S	150	90		40	20	30	6	
Metodologia e Prática da Intervenção Social	Serviço Social	S	150	75			60	15	6	
Ética e Deontologia do Serviço Social	Serviço Social	S	150	75			60	15	6	
Política Social	Ciência Política	S	150	75			60	15	6	
Opção III	-	S	150	75			60	15	6	Optativa

## 3.º ano/5.º semestre

## QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)					Créditos	Observações	
			Total	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)
Serviço Social III	Serviço Social	S	150	75			60	15	6	
Gestão e Administração Instituições Sociais	Gestão	S	150	75			60	15	6	
Populações em Risco	Serviço Social	S	150	75			60	15	6	
Opção IV		S	150	75			60	15	6	
Opção V	-	S	150	75			60	15	6	Optativa

## 6.º semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)					Créditos (6)	Observações (7)	
			Total (4)	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
Projecto	Serviço Social	S	250	45			15	30	10	
Estágio	Serviço Social	S	500	360				360	20	

QUADRO N.º 7

## Opções

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)					Créditos (6)	Observações (7)	
			Total (4)	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
Francês	L. Estrangeiras	S	150	90		40	20	30	6	
Inglês	L. Estrangeiras	S	150	90		40	20	30	6	
Espanhol	L. Estrangeiras	S	150	90		40	20	30	6	
Alemão	L. Estrangeiras	S	150	90		40	20	30	6	
Economia Social e Sector Cívico e Solidário	Trabalho Social e Orientação	S	150	75			60	15	6	
Língua e Cultura Portuguesa	L. Materna	S	150	75			60	15	6	
Sociologia do Território	Sociologia	S	150	75			60	15	6	
Sociologia do Quotidiano	Sociologia	S	150	75			60	15	6	
Sociologia da Família	Sociologia	S	150	75			60	15	6	
História do Quotidiano e da Vida Familiar	História	S	150	75			60	15	6	
História das Mulheres	História	S	150	75			60	15	6	
Relações Humanas e Comunicação	Psicologia	S	150	75			60	15	6	
Direito da Família	Direito	S	150	75			60	15	6	
Ciência Política	C. Política	S	150	75			60	15	6	
Animação Sócio-Cultural E Comunitária	Trabalho Social e Orientação	S	150	75			60	15	6	
Educação e Formação de Adultos	C. Educação	S	150	75			60	15	6	
Psicologia da Família	Psicologia	S	150	75			60	15	6	
Educação Especial	C. Educação	S	150	75			60	15	6	
Tecnologias da Informação	Informática na óptica do utilizador	S	150	75			60	15	6	

## Despacho n.º 13 417-BV/2007

Adequação do curso de Animação Educativa e Sociocultural ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre — Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março.

Em cumprimento do determinado no n.º 6 do despacho n.º 4939/2007, de 16 de Fevereiro, do director-geral do Ensino Superior, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 53, de 15 de Março de 2007, determino a publicação, em anexo, da estrutura curricular e do plano de estudo do curso de Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, objecto de adequação à nova organização decorrente do Processo de Bolonha.

10 de Maio de 2007. — O Presidente, *Nuno Manuel Grilo de Oliveira*.

## ANEXO

1 — Estabelecimento de ensino — Instituto Politécnico de Portalegre.

2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) — Escola Superior de Educação de Portalegre.

3 — Curso — Animação sociocultural.

4 — Grau ou diploma — Licenciatura.

5 — Área científica predominante do curso — Serviço social.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma — 180.

7 — Duração normal do curso — 3 anos/6 semestres.

8 — Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estruture (se aplicável).



9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

**Perfil: Animação Sócio-cultural**

QUADRO N.º 1

Área científica*	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Artes	A	23,5	
Ciências da educação	CE	4,5	
Ciências da vida	CV	6	
Ciências sociais e do comportamento	CSC	6,5	
Desporto	D	10	
Estatística	E	2,5	
História e arqueologia	HA	16	
Língua e literatura materna	LLM	9	
Línguas e literaturas estrangeiras	LLE	5	

Área científica*	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Psicologia	P	16	
Sociologia e outros estudos	SOE	6	
Trabalho social e orientação	TSO	43,5	
Turismo e lazer	TL	1,5	
Várias**	-	-	30
<b>Total</b>		<b>150</b>	<b>30</b>

10 — Observações:

\* As áreas científicas aqui utilizadas correspondem às áreas de educação e formação, tal como definidas na portaria n.º 256/205, de 16 de Março, que estabelece a classificação nacional das áreas de educação e formação (CNAEF).

\*\* Áreas científicas não definidas, uma vez que depende da escolha pessoal de cada estudante. As áreas científicas a disponibilizar para esta escolha poderão situar-se nos seguintes domínios: Artes; Ciências da Educação; Ciências da Vida; Ciências Sociais e do Comportamento; Desporto; Estatística; História e Arqueologia; Línguas e Literaturas Estrangeiras; Língua e Literatura Materna; Psicologia; Sociologia e Outros Estudos; Turismo e Lazer; Trabalho Social e Orientação.

11 — Plano de estudos:

**Instituto Politécnico de Portalegre — Escola Superior de Educação de Portalegre**

Curso: Animação Sociocultural

Licenciatura

1.º ano/1.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)					Créditos	Observações	
			Total	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)
Modelos e Modalidades de Animação Sociocultural	TSO	S	150	75			60	15	6	
Ecologia Humana e Qualidade de Vida	CV	S	100	45			40	5	4	
Antropologia Social e Cultural	CSC	S	100	45			40	5	4	
História da Arte e da Cultura	HA	S	150	75			60	15	6	
Língua Estrangeira	LLE	S	125	75		40	20	15	5	
Língua Portuguesa	LLM	S	125	75		40	20	15	5	

2.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)					Créditos	Observações	
			Total	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)
Animação e Desenvolvimento Local	TSO/CE	S	150	75			60	15	6	
Expressão Dramática	A	S	150	75			60	15	6	
Psicologia do Desenvolvimento	P	S	150	75			60	15	6	
Expressão Musical	A	S	150	75			60	15	6	
Opção		S	150	75			60	15	6	

## 2.º ano/3.º semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)					Créditos (6)	Observações (7)	
			Total (4)	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
Métodos, Programas e Técnicas de Animação Sociocultural	TSO/A/CE/TL	S	150	75			60	15	6	
Expressão Plástica e Visual	A	S	150	75			60	15	6	
Educação para a Saúde	CV/D	S	100	60		40	15	5	4	
Língua e Cultura Portuguesa	LLM	S	100	45			40	5	4	
Animação e Inclusão Social	P	S	100	45			40	5	4	
Opção		S	150	75			60	15	6	

## 4.º semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)					Créditos (6)	Observações (7)	
			Total (4)	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
Gestão e Produção da Animação Sociocultural	TSO	S	150	75			60	15	6	
História Regional e Local	HA	S	150	75			60	15	6	
Psicologia Social	P	S	150	75			60	15	6	
Expressão Motora	D	S	150	75			60	15	6	
Opção		S	150	75			60	15	6	

## 3.º ano/5.º semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)					Créditos (6)	Observações (7)	
			Total (4)	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
Recreação, Lazer e Tempos Livres	TSO/D	S	100	45			40	5	4	
Sociologia Rural e Urbana	SOE	S	150	75			60	15	6	
Património e Animação	HA	S	100	45			40	5	4	
Oficina Etnográfica da Tradição à Inovação	A	S	100	45			40	5	4	
Opção		S	150	75			60	15	6	
Opção		S	150	75			60	15	6	

## 6.º semestre

QUADRO N.º 7

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)							Créditos (6)	
			Total (4)	Contacto							
				Total	T	P	TP	OT	Proj		Estágio
Métodos e Técnicas de Investigação	CSC/E	S	125	60			45	15			5
Projecto	TSO	S	250	60				45	15		10
Estágio	TSO	S	375	375							375

## Escolha pessoal

QUADRO N.º 8

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)					Créditos (6)	Observações (7)	
			Total (4)	Contacto						
				Total	T	P	TP			OT
				(5)						
O Teatro - Reportório e Práticas no Desenvolvimento Sociocultural Local	A	TP	150	75			60	15	6	
Música e as Raízes Rítmicas e Sonoras Locais	A	TP	150	75			60	15	6	
Animação e Criação Musical de Grupos	A	TP	150	75			60	15	6	
Animação e Criação Plástico Visual	A	TP	150	75			60	15	6	
Os Artefactos e a Arte de Expressão Popular	A	TP	150	75			60	15	6	
Estética e Filosofia da Arte	A	TP	150	75			60	15	6	
Informação Digital e Multimédia	A	TP	150	75			60	15	6	
Educação Formal e Não Formal	CE	TP	150	75			60	15	6	
Cultura e Patrimónios Educativos	CE	TP	150	75			60	15	6	
Animação Física e Desportiva	D	TP	150	75			60	15	6	
Actividades Desportivas de Lazer	D	TP	150	75			60	15	6	
História do Quotidiano e da Vida Familiar	HA	TP	150	75			60	15	6	
História das Mulheres	HA	TP	150	75			60	15	6	
Literatura Portuguesa	LLM	TP	150	75			60	15	6	
Literatura e Tradição Oral	LLM	TP	150	75			60	15	6	
Literatura Infância e Juventude	LLM	TP	150	75			60	15	6	
Animação de Leitura	LLM	P	150	90		40	20	30	6	
Ecologia e Planeamento	PA	TP	150	75			60	15	6	
Educação Ambiental	PA	TP	150	75			60	15	6	
Relações Humanas e Comunicação	P/A	TP	150	75			60	15	6	
Sociologia das Organizações	SOE	TP	150	75			60	15	6	
Sociologia da Cultura	SOE	TP	150	75			60	15	6	
Sociologia da Família	SOE	TP	150	75			60	15	6	
Sociologia da Vida Quotidiana	SOE	TP	150	75			60	15	6	
Sociologia da Juventude	SOE	TP	150	75			60	15	6	

## Legenda (1):

A — Artes; CE — Ciências da Educação; CV — Ciências da Vida; CSC — Ciências Sociais e do Comportamento; D — Desporto; E — Estatística; HA — História e Arqueologia; LLE — Línguas e Literaturas Estrangeiras; LLM — Língua e Literatura Materna; PA — Protecção do Ambiente; P — Psicologia; SOE — Sociologia e Outros Estudos; TL — Turismo e Lazer; TSO — Trabalho Social e Orientação.

(1) De acordo com Portaria n.º 256/2005 de 16 de Março.

## INSTITUTO POLITÉCNICO DE TOMAR

## Despacho n.º 13 417-BX/2007

Nos termos do artigo 80.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e através do despacho n.º 2352/2007, de 14 de Fevereiro, do Director-Geral do Ensino Superior, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 32, foram registadas, com os n.ºs R/B-AD-1/2007, R/B-AD-6/2007, R/B-AD-5/2007, R/B-AD-4/2007, R/B-AD-2/2007

e R/B-AD-3/2007, as adequações dos ciclos de estudos conducente ao grau de licenciado dos cursos ministrados na Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Tomar.

Assim, em cumprimento do estabelecido no n.º 6 do citado despacho, determino que se proceda à publicação do anexo referente às estruturas curriculares e aos planos dos ora adequados 1.º ciclo de estudos.

27 de Abril de 2007. — O Presidente, António Pires da Silva.

## INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

### Escola Superior de Música

#### Despacho n.º 26027/2008

Nos termos do artigo 25.º da Portaria n.º 794/2007, de 23 de Julho, determino que os prazos para o concurso de acesso à licenciatura em Música para as vagas sobranes são os seguintes:

- 1) Apresentação de Candidaturas — de 13 a 17 de Outubro de 2008.
  - 2) Afixação do Resultado das Provas — dia 31 de Outubro de 2008.
  - 3) Prazo de Reclamações — até 6 de Novembro de 2008.
  - 4) Prazo de Notificação das Decisões — até 10 de Novembro de 2008.
  - 5) Lista Seriadada dos Candidatos Admitidos — entre 14 e 17 de Novembro de 2008.
  - 6) Reclamação das Listas Seriadadas — dia 19 de Novembro de 2008.
  - 7) Prazo de Notificação das Decisões — dia 24 de Novembro de 2008.
  - 8) Matrículas — de 24 a 26 de Novembro de 2008.
- 8 de Outubro de 2008. — O Director, *José João Gomes dos Santos*.

## Instituto Superior de Contabilidade e Administração

#### Edital n.º 1016/2008

1 — Toma-se público que, por despacho de 7 de Outubro de 2008 do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa, nos termos da alínea b) do artigo 9.º e da alínea e) do n.º 1 do artigo 18.º da Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro, conjugadas com a alínea h) do n.º 1 do artigo 15.º do Despacho Normativo n.º 181/91, de 2 de Agosto, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 192, de 22 de Agosto de 1991, e de acordo com o disposto nos artigos 15.º e 16.º do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, se encontra aberto, pelo prazo de 30 dias úteis a partir da data de publicação do presente edital no *Diário da República*, concurso de provas públicas para recrutamento de uma vaga para professor coordenador do quadro de pessoal docente do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, conforme o mapa anexo à Portaria n.º 372/96, de 20 de Agosto, para a Área Científica de Matemática, grupo de unidades curriculares de Estatística.

2 — Ao referido concurso serão admitidos os candidatos que se encontrem nas condições previstas no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho.

3 — O júri tomará em especial consideração os seguintes elementos curriculares dos candidatos:

- Grau académico de doutor na área e grupo de unidades curriculares em que é aberto o concurso;
- Experiência na docência na área científica e grupo de unidades curriculares em que é aberto o concurso;
- Experiência de docência no ensino superior.

4 — As candidaturas deverão ser formalizadas através de requerimento dirigido ao Presidente do Conselho Directivo do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, e entregue pessoalmente ou enviado pelo correio, em carta registada com aviso de recepção, até ao último dia do prazo fixado para a entrega das candidaturas, para Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, sito na Avenida Miguel Bombarda, 20, 1069-035 Lisboa, dele devendo constar os seguintes elementos:

- a) Nome completo;
- b) Filiação;
- c) Data, local de nascimento e nacionalidade;
- d) Estado civil;
- e) Bilhete de identidade, número, data e arquivo que o emitiu;
- f) Residência e número de telefone;
- g) Categoria profissional;
- h) Grau académico e respectiva classificação final;

Os candidatos a concurso deverão instruir os respectivos processos de candidatura com os seguintes documentos:

- a) Certificado comprovativo do grau ou graus académicos ou fotocópia autenticada da certidão ou certidões que conferem o(s) respectivo(s) grau(s) académico(s);
- b) Fotocópia do bilhete de identidade;
- c) Documento comprovativo de que se encontra nas condições legais exigidas pelo n.º 2 do presente edital;
- d) Sete exemplares do Curriculum vitae detalhado, datado e assinado;
- e) Sete exemplares do resumo da lição a que se refere a alínea a) do n.º 1 do artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho;

f) 7 exemplares da dissertação a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho;

g) 7 exemplares de cada um dos trabalhos mencionados no *curriculum vitae*;

h) Quaisquer outros documentos que facilitem a formação de um juízo sobre as aptidões dos candidatos para o exercício do cargo a concurso;

i) Lista completa dos documentos apresentados.

5 — O texto integral da lição (7 exemplares) a que se refere a alínea a) do n.º 1 do artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, deverá ser entregue pelos candidatos no prazo de 30 dias consecutivos a contar da data de notificação da sua admissão a concurso.

6 — Do *curriculum vitae*, que deverá pôr em evidência as competências científicas e pedagógicas deverão constar:

a) Habilitações académicas, graus académicos, classificações, datas e instituições em que foram obtidos;

b) Outros cursos de graduação ou pós-graduação, com a indicação da classificação, datas e instituição em que foram obtidos;

c) Formação e experiência profissionais (datas, locais, classificação de cursos ou estágios profissionais e instituições em que exerceu a actividade profissional a qualquer título), no âmbito da área e grupo de unidades curriculares em que é aberto o concurso;

d) Outras funções exercidas no domínio do ensino, indicando quais as datas e instituições em que foram realizadas;

e) Participação em experiências de inovação, congressos, conferências, seminários e outras reuniões de natureza idêntica. Os elementos fornecidos deverão permitir avaliar o grau de intervenção e responsabilidade do candidato, bem como os resultados finais de experiência;

f) Trabalhos de investigação científica e ou de natureza didáctica, bem como outros elementos que permitam avaliar a qualidade dos trabalhos produzidos;

g) Orientação de trabalhos científicos;

h) Integração em Órgãos de Gestão;

7 — O júri poderá exigir a comprovação dos elementos constantes do *curriculum vitae*.

8 — O júri reserva ainda a possibilidade de solicitar informações complementares se tal for considerado necessário.

9 — Os métodos de selecção e ordenação dos candidatos basear-se-ão no disposto nos artigos 26.º, 27.º e 28.º do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho.

10 — A este concurso aplicam-se as normas constantes do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho.

11 — O não cumprimento do estipulado no presente edital implica a não admissão dos candidatos aos concurso.

12 — O concurso é válido apenas para o lugar indicado, caducando com o preenchimento do mesmo.

13 — O júri terá a seguinte constituição:

Presidente — Mestre Luís Manuel Vicente Ferreira, Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa, que poderá delegar a sua competência; Vogais:

Doutor Dinis Duarte Ferreira Pestana, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa;

Doutor João Tiago Nunes Mexia, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa;

Doutor Carlos Manuel Agra Coelho, Professor Associado com agregação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa;

Doutora Maria Manuela C. Neves Figueiredo, Professora Associada do Instituto Superior de Agronomia da Universidade Técnica de Lisboa;

Doutor José Manuel Oliveira Pires, Professor Coordenador do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Instituto Politécnico de Lisboa.

8 de Outubro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria Amélia Pacheco Nunes de Almeida*.

## INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

#### Despacho n.º 26028/2008

Considerando o despacho, emitido pelo Sr. Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, de 18-09-2008, sobre a autorização de funcionamento do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre e dando cumprimento ao n.º 3 e 4 do artigo 73.º do Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho,

determino a publicação, em anexo, do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

9 de Outubro de 2008. — O Presidente, *Nuno Manuel Grilo de Oliveira*.

#### ANEXO

- 1 — Instituição de Ensino — Instituto Politécnico de Portalegre.
- 1.1 — Unidade Orgânica — Escola Superior de Educação.
- 2 — Grau — Mestre.
- 3 — Especialidade — Educação Pré-escolar.
- 4 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, necessário à obtenção do grau — 60.
- 5 — Duração normal do ciclo de estudos — 2 semestres.

6 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau:

Área científica	Sigla	Créditos Obrigatórios
Formação Educacional Geral . . . . .	Feg De Pes	10
Didácticas Específicas . . . . .		20
Prática de Ensino Supervisionada . . . . .		30
<i>Total</i> . . . . .		60

7 — Plano de estudos

### Instituto Politécnico de Portalegre

#### Escola Superior de Educação de Portalegre

#### Mestrado: Educação Pré-Escolar

#### 1.º Ano / 1.º Semestre

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)							ECTS (6)
			Total (4)	contacto						
				Total	T	S	TP	OT	Estágio	
				(5)						
Observação e Cooperação Supervisionada	PES	S	250	200		30		50	120	10
Didácticas das Expressões Dramática e Plástica em Educação Pré-Escolar	DE	S	100	60		45	15			4
Didáctica da Matemática em Educação Pré-escolar	DE	S	75	45		35	10			3
Didáctica do Português em Educação Pré-escolar	DE	S	75	45		35	10			3
Didáctica do Conhecimento do Mundo em Educação Pré-escolar	DE	S	150	75		60	15			6
Didácticas das Expressões Musical e Motora em Educação Pré-Escolar	DE	S	100	60		45	15			4
<i>Total</i> . . . . .										30

#### 1.º Ano / 2.º Semestre

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)							ECTS (6)
			Total (4)	contacto						
				Total	T	S	TP	OT	Estágio	
				(5)						
Prática e Intervenção Supervisionada	PES	S	500	325		30		70	225	20
Contextos e Processos em Educação de Infância	FEG	S	250	150		120	30			10
<i>Total</i> . . . . .										30

Notas:

FEG — Formação Educacional Geral; PES — Prática de Ensino Supervisionada; DE — Didácticas Específicas

Os créditos relativos à componente de formação cultural, social e ética incluem-se nos créditos atribuídos a todas as componentes. (Decreto-Lei n.º 43/2007; artigo 16.º, ponto 9).

Os créditos relativos à componente de metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos na componente de formação na Prática de Ensino Supervisionada.

A unidade curricular Contextos e Processos em Educação de Infância organiza-se de forma modular, incluindo várias áreas de Formação Educacional Geral: Educação Sociedade e Infância, Temas de Psicologia; Currículos em Educação de Infância e Funcionamento e Gestão das Instituições Pré-Escolares

### INSTITUTO POLITÉCNICO DE VIANA DO CASTELO

#### Contrato (extracto) n.º 710/2008

Por despacho de 20-05-2008 do presidente do Instituto Politécnico de Viana do Castelo:

Autorizado o contrato administrativo de provimento com José Pedro Bravo Antunes de Azevedo, em regime de tempo parcial — 40 %, como equiparado a assistente do 2.º triénio, para a Escola Superior Agrária deste Instituto, com efeitos a partir de 01-10-2007 a 31-03-2008. Vencimento ilíquido no valor de € 560,87.

9 de Outubro de 2008. — O Presidente, *Rui Alberto Martins Teixeira*.



## 1.º ano/2.º semestre

## QUADRO N.º 3

Unidades curriculares (1)	Componente de formação (2)	Tipo (3)	Total (4)	Tempo de trabalho (horas)						ECTS (7)	
				Autónomo (5)	Contacto (6)						
					Total	T	S	TP	OT		Estágio
Prática e Intervenção Supervisionada . . . . .	PES	S	500	175	325		30				20
Contextos e Processos em Educação de Infância UCEP: Educação Inclusiva e Necessidades Espe- ciais de Educação; Ética em Educação; Edu- cação para a Saúde; História da Educação de Infância em Portugal . . . . .	FEG	S	175	100	75			55	70	20	7
	FEG	S	75	30	45			35	10		3
<i>Total</i> . . . . .											30

UCEP: Unidade Curricular de Escolha Pessoal — o estudante deve escolher e realizar uma das UCEP.

207064272

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL****Despacho (extrato) n.º 8724/2013**

Por despachos do presidente do Instituto Politécnico de Setúbal, proferidos nas datas abaixo mencionadas:

27 de março de 2013

Maria Adelaide Romeiro Trabuço — autorizado o contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo, como assistente convidada, em regime de tempo parcial, a 30 %, pelo período de 01/04/2013 a 10/08/2013, para exercer funções na Escola Superior de Tecnologia de Setúbal deste Instituto Politécnico, com a remuneração mensal de 327,37, correspondente ao escalão 1, índice 100.

12 de abril de 2013

Edgar Emanuel Feliciano Barreira — autorizado o contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo, como assistente convidado, em regime de tempo parcial a 15 %, pelo período de seis meses, para exercer funções na Escola Superior de Tecnologia do Barreiro deste Instituto Politécnico, com efeitos a partir de 15/04/2013, com a remuneração mensal de 163,68€, correspondente ao escalão 1, índice 100.

22 de abril de 2013

Ana Teresa Agostinho Barros dos Santos — autorizada, por dois anos, a renovação do contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo, como equiparada a assistente, em regime de dedicação exclusiva, para exercer funções na Escola Superior de Tecnologia de Setúbal deste Instituto Politécnico, com efeitos a partir de 02/05/2013.

13 de junho de 2013. — A Administradora, *Ángela Noiva Gonçalves*.  
207063665

**Despacho (extrato) n.º 8725/2013**

Por despachos da vice-presidente do Instituto Politécnico de Setúbal, em regime de substituição do presidente, proferidos nas datas abaixo mencionadas:

27 de dezembro de 2012

Susana Isabel Marques Ferreira — autorizado o contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo, como assistente convidada, em regime de tempo parcial a 50 %, pelo período de cinco meses, para exercer funções na Escola Superior de Tecnologia do Barreiro deste Instituto Politécnico, com efeitos a partir de 02/01/2013, com a remuneração mensal de 545,61€, correspondente ao escalão 1, índice 100.

31 de dezembro de 2012

Edgar Emanuel Feliciano Barreira — autorizado o contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo, como assistente convidado, em regime de tempo parcial a 40 %, pelo período de dois meses, para

exercer funções na Escola Superior de Tecnologia do Barreiro deste Instituto Politécnico, com efeitos a partir de 02/01/2013, com a remuneração mensal de 436,49€, correspondente ao escalão 1, índice 100.

13 de junho de 2013. — A Administradora, *Ángela Noiva Gonçalves*.

207063795

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU****Despacho (extrato) n.º 8726/2013**

Por despacho de 17-05-2013, do Senhor Presidente do Instituto Politécnico de Viseu, ao qual foi atribuída eficácia retroativa, nos termos previstos na lei, foi autorizada a celebração do contrato de trabalho em funções públicas, a termo resolutivo certo, com a Licenciada Maria Manuela Sanches Almeida Carvalho, como assistente convidada, em regime de tempo parcial 57,1 %, para a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, deste Instituto, pelo período de 01-01-2013 a 28-02-2013.

17 de junho de 2013. — O Administrador do Instituto Politécnico de Viseu, *Mário Luís Guerra Sequeira e Cunha*.

207066898

**Despacho (extrato) n.º 8727/2013**

Por despacho de 10-05-2013, do Senhor Presidente do Instituto Politécnico de Viseu, ao qual foi atribuída eficácia retroativa, nos termos previstos na lei, foi autorizada a celebração do contrato de trabalho em funções públicas, a termo resolutivo certo, com a Licenciada Maria Manuela Sanches Almeida Carvalho, como assistente convidada, em regime de tempo parcial 57,1 %, para a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, deste Instituto, pelo período de 08-04-2013 a 15-07-2013.

17 de junho de 2013. — O Administrador do Instituto Politécnico de Viseu, *Mário Luís Guerra Sequeira e Cunha*.

207066954

**Despacho (extrato) n.º 8728/2013**

Por despacho de 06-12-2012, do Senhor Presidente do Instituto Politécnico de Viseu, ao qual foi atribuída eficácia retroativa, nos termos previstos na lei, foi autorizada a renovação de contrato de trabalho em funções públicas, a termo resolutivo certo, com a Mestre Didiana Margarida Fachada Lopes Fernandes Branco Ribeiro, como equiparada a assistente, em regime de exclusividade, para a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, deste Instituto, com início em 01-10-2012, pelo período de dois anos.

17 de junho de 2013. — O Administrador do Instituto Politécnico de Viseu, *Mário Luís Guerra Sequeira e Cunha*.

207067667

Isabel Lopes Guerra Alves, na categoria de equiparada a assistente do 1.º triénio, em regime de tempo exclusividade para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e termo em 31 de Agosto de 2009. (Isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29745/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato de Nuno Manuel Fialho Seabra e Melo, como equiparado a professor adjunto, em regime de dedicação exclusiva, para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e fim em 31 de Agosto de 2009. (isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29746/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato com Ana Sofia Ferreira Caseiro, na categoria de equiparada a assistente do 1.º triénio, em regime de tempo exclusividade para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e termo em 31 de Agosto de 2009. (Isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29747/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato de Jorge Manuel Garrido Bárrios, como equiparado a professor adjunto, em regime de dedicação exclusiva, para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e fim em 31 de Agosto de 2009. (isento de fiscalização prévia do T.C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29748/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato de João Domingos Agostinho Menau, como equiparado a professor adjunto, em regime de dedicação exclusiva, para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e fim em 31 de Agosto de 2009. (isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29749/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato de Sandra Isabel Rosado Fernandes, como equiparado a assistente do 2.º triénio, em regime de dedicação exclusiva, para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e fim em 31 de Agosto de 2009. (isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29750/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato de Tiago Bruno Correia Tempera, como equiparado a assistente do 1.º triénio, em regime de dedicação exclusiva, para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e fim em 31 de Agosto de 2009. (isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29751/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato de Artur Luís Álvares de Almeida Carneiro, como equiparado a professor adjunto, em regime de dedicação exclusiva, para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e fim em 31 de Agosto de 2009. (isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29752/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato com Nuno Alexandre Martins Ferreira na categoria de equiparado a assistente do 2.º triénio, em regime de exclusividade para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e termo em 31 de Agosto de 2009. (Isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

#### Despacho (extracto) n.º 29753/2008

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 23/10/2008, foi autorizada a renovação de contrato de Antónia Pimentel Estrela, na categoria de equiparada a assistente do 1.º triénio, em regime de tempo exclusividade para esta Escola Superior de Educação, com início em 1 de Setembro de 2008 e termo em 31 de Agosto de 2009. (Isento de fiscalização prévia do T. C.)

11 de Novembro de 2008. — A Presidente do Conselho Directivo, *Maria de Lurdes Marquês Serrazina*.

### INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

#### Despacho n.º 29754/2008

Considerando o despacho, emitido pelo Senhor Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, de 29 de Outubro de 2008, sobre a autorização de funcionamento do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre e dando cumprimento aos n.ºs 3 e 4 do artigo 73.º do Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, determino a publicação, em anexo, do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

11 de Novembro de 2008. — O Presidente, *Nuno Manuel Grilo de Oliveira*.

#### ANEXO

- 1 — Instituição de Ensino — Instituto Politécnico de Portalegre.
- 1.1 — Unidade Orgânica — Escola Superior de Educação.
- 2 — Grau — Mestre.
- 3 — Especialidade — Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- 4 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, necessários à obtenção do grau — 90.
- 5 — Duração normal do ciclo de estudos — 3 semestres.
- 6 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau:

Área científica	Sigla	Créditos
Formação Educacional Geral	FEG	5
Didácticas Específicas	DE	18
Prática de Ensino Supervisionada	PES	42
Formação na Área da Docência	FAD	25
<i>Total</i>		90



**Instituto Politécnico de Portalegre**  
**Escola Superior de Educação de Portalegre**  
**Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico**

**1.º ano/1.º semestre**

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)						Créditos	Observações	
			Total	Contacto							
				Total	T	P	TP	OT			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)	
Gestão e Administração Escolar .....	FEG	S	50	30			20	10		2	a)
A Profissão Docente .....	FEG	S	75	45			30	15		3	
Português — Língua e Literatura .....	FAD	S	125	60			45	15		5	
Análise Elementar .....	FAD	S	125	60			45	15		5	
Expressões .....	FAD	S	125	60			45	15		5	
História e Geografia de Portugal .....	FAD	S	125	60			45	15		5	b)
Ciências da Natureza .....	FAD	S	125	60			45	15		5	

a) Integra a componente de formação cultural, social e ética.

b) Inclui a formação para a docência de «Estudo do Meio», do 1.º ciclo do ensino básico.

**1.º ano/2.º semestre**

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)								Créditos	Observações	
			Total	Contacto									
				Total	S	T	P	TP	OT	E			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)							(6)	(7)	
Didáctica do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico	DE	S	50	30				25	5			2	a)
Didáctica de Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	DE	S	50	30				25	5			2	
Didáctica das Expressões Integradas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	DE	S	50	30				25	5			2	
Didáctica das Ciências da Natureza no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	DE	S	50	30				25	5			2	
Didáctica da História e Geografia de Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	DE	S	50	30				25	5			2	
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	PES	S	500	350	30					80	240	20	

a) O seminário com a duração de 30 horas de contacto destina-se à formação na componente «Metodologias da Investigação Educacional».

**2.º ano/1.º semestre**

Unidades curriculares	Componente de formação	Tipo	Tempo de trabalho (horas)						Créditos	Observações		
			Total	Contacto								
				Total	T	P	TP	OT			E	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)					(6)	(7)		
Didáctica do Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico	DE	S	50	30			25	5			2	
Didáctica da Matemática no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	DE	S	50	30			25	5			2	
Didáctica da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	DE	S	50	30			25	5			2	
Didáctica das Ciências da Natureza no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	DE	S	50	30			25	5			2	
Prática de Ensino Supervisionada do Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	PES	S	150	100				25	75		6	
Prática de Ensino Supervisionada da Matemática no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	PES	S	150	100				25	75		6	
Prática de Ensino Supervisionada da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	PES	S	125	80				20	60		5	
Prática de Ensino Supervisionada das Ciências da Natureza no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	PES	S	125	80				20	60		5	



## **Anexo VII**

Cartas de Recomendação apresentadas na candidatura à Bolsa de Investigação PROTEC, bolsa da *Fundação para a Ciência e Tecnologia* - Ministério da Educação e Ciência (Portugal)



**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA  
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,  
PLÁSTICA Y CORPORAL**

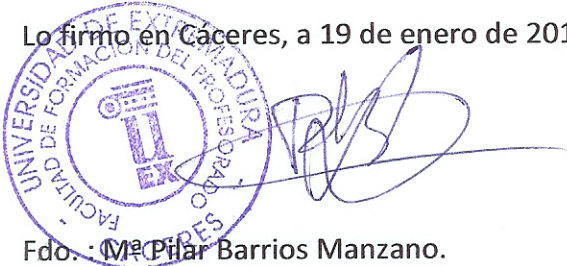
Campus Universitario  
Avda. de la Universidad, s/n  
10071 CÁCERES  
Tlf.: 927 25 70 50  
Fax: 927 25 70 51

M<sup>a</sup> Pilar Barrios Manzano, Catedrática E.U. de Didáctica de la Expresión Musical, de la Facultad de Formación del Profesorado, de la Universidad de Extremadura:

HACEN CONSTAR QUE

Susana Maria Maia Porto, con Bilhete de Identidade: 9855903, emitido el 24/01/2005, en Portalegre, está como alumna del Programa de Doctorado La Educación Física y Artística, por lo que puedo asegurar que ha sido una gran trabajadora y que en la actualidad realiza el periodo de investigación en dicho programa, por ello creo que debe ser merecedora de una beca para poder llevar a cabo su Tesis Doctoral

Lo firmo en Cáceres, a 19 de enero de 2010



Fdo.: M<sup>a</sup> Pilar Barrios Manzano.

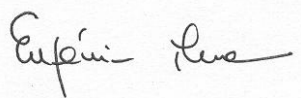
## CARTA DE RECOMENDAÇÃO

Na minha qualidade de professora-adjunta de nomeação definitiva da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, onde exerci funções de responsável pela área de Música do Departamento de Comunicação e Expressões Artísticas e de directora do curso de Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical, contactei com **Susana Maria Maia Porto**, portadora do B.I. 9855903, emitido a 24/01/2005, em Portalegre, como sua professora de mestrado em Ensino da Música, programa que o Instituto Politécnico de Viana do Castelo desenvolveu, durante dez anos, em colaboração com a University of Surrey Roehampton.

Ao longo dos seus estudos de mestrado, a docente manifestou sempre uma enorme capacidade de trabalho aliada a uma prática criativa e um empenhamento assaz reflectido sobre novas estratégias de ensino. Estas qualidades são complementadas por um forte sentido de responsabilidade, uma dedicação aos projectos em que se envolve e um óptimo relacionamento com colegas e órgãos institucionais.

Por estas razões, considero que **Susana Maria Maia Porto** será, sempre, um elemento a apoiar no seu prosseguimento de estudos.

Viana do Castelo, 5 de Janeiro de 2010



---

(Dr<sup>a</sup> Eugénia Moura)



**Letter of Recommendation: Susana Maria Maia Porto**  
Identity card: 9855903 6

To whom it may concern:

I confirm that Susana Porto was a student on the University of Roehampton Masters in Music Education Programme. She demonstrated herself to be a very intelligent student with an enquiring and analytical mind, motivated and committed to her study.

I recommend her for the doctoral programme without reservation.

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature reads "Susan Young" in a cursive script. Below the name is a long, sweeping horizontal flourish that ends in a small hook.

February 26<sup>th</sup>, 2010

Dr Susan Young  
Senior Lecturer  
University of Exeter  
Exeter, EX1 2LU

(formerly, Head of Music Education, Roehampton University, London, UK)