

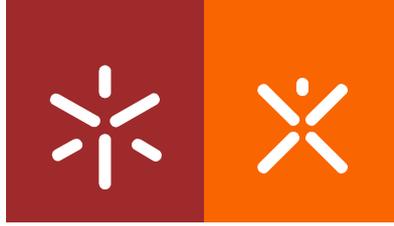


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Carvalho Ferreira

**Significados da Música:  
tocar e escrever nas disciplinas de  
Flauta transversal e Classe de Conjunto**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Carvalho Ferreira

**Significados da Música:  
tocar e escrever nas disciplinas de  
Flauta transversal e Classe de Conjunto**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Gil Pacheco Soares Magalhães**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### *Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição  
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## RESUMO

### **Significados da Música: tocar e escrever nas disciplinas de Flauta transversal e Classe de Conjunto**

Este relatório de estágio aborda o estágio profissional realizado na Academia de Música de Vila Verde durante o ano lectivo 2021/2022, nos grupos de recrutamento M09 (Flauta Transversal) e M32 (Classes de Conjunto). Este inseriu-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, pelo que o presente relatório resulta dos dados obtidos do projecto de intervenção pedagógica levado a cabo em ambos os grupos de recrutamento.

Constatando-se, numa fase de observação, que os alunos nem sempre exploravam uma execução expressiva, procurou-se, então, perceber como os significados da música para cada aluno intervinham na sua forma de se expressarem musicalmente. Tendo em vista a escrita como uma actividade fundamental para a estruturação do pensamento, foi usada como um recurso educativo, constatando-se que os alunos a usavam para descrever a música, mas sobretudo para criarem narrativas inspiradas na música, fazendo associações entre momentos dos textos e das obras musicais. Percebeu-se também que a metáfora é um recurso discursivo fundamental para o professor, mas também para os alunos, mostrando-se não só essencial para comunicar aspectos do domínio expressivo, mas também do domínio técnico ou sonoro.

Os resultados, foram bastante positivos e consistentes, verificando-se em todos os alunos o desenvolvimento de uma execução mais expressiva, evidenciando-se a urgência de ser dedicado mais tempo a este domínio durante as aulas, mas também a validade de uma visão referencialista para o ensino de música que também é capaz de desenvolver as capacidades musicais dos alunos.

**Palavras-chave:** ensino; escrita; expressividade; metáfora; significação

## ABSTRACT

### **Musical meanings: play and write in the subjects of Transverse Flute and Instrumental Ensemble**

This report covers the professional internship held at Academia de Música de Vila Verde in the academic year of 2021/2022, in the recruitment groups M09 (Transverse Flute) and M32 (Instrumental Ensemble). This internship was part of the Master's Degree in Music Teaching at the University of Minho, so this report is the result of data obtained from the pedagogical intervention project applied in both recruitment groups.

Noting, in an observation phase, that the students did not always explore an expressive performance, it was then tried to understand how the meanings of music for each student intervened in their way of expressing themselves musically. Considering writing as a fundamental activity for the structuring of thought, it was used as an educational resource, noting that students used it to describe music, but above all to create narratives inspired by music, making associations between moments in the texts and musical works. It was also understood that the metaphor is a fundamental discursive resource for the teacher, but also for the students, proving to be not only essential to communicate aspects of the expressive domain, but also of the technical or sound domain.

The results were quite positive and consistent, with all students developing a more expressive performance, evidencing the urgency of dedicating more time to this domain during classes, but also the validity of a referentialist vision for the teaching of music that is also able to develop the musical abilities of the students.

**Keywords:** expressivity; metaphor; signification; teaching; writing

# ÍNDICE

<b>I – INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>II – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA</b> .....	3
<b>1. Significação musical</b> .....	3
1.1 Música e linguagem .....	6
1.2 Significados da música.....	9
<b>2. Correntes estéticas sobre significação musical no ensino</b> .....	14
2.1 Formalismo absoluto.....	16
2.1.1 Formalismo absoluto no ensino da música.....	19
2.2 Expressionismo absoluto.....	21
2.2.1 Expressionismo absoluto no ensino de música.....	23
2.3 Referencialismo .....	24
2.3.1 O Referencialismo no ensino de música .....	28
<b>3. O discurso na sala de aula</b> .....	30
3.1 Metáfora e imagética como recursos discursivos .....	32
<b>4. Escrita</b> .....	34
4.1 Escrita criativa .....	36
<b>5. Expressividade musical</b> .....	38
<b>III – CONTEXTO DE ESTÁGIO</b> .....	42
<b>1. Contexto de intervenção</b> .....	42
1.1 Caracterização da Escola .....	42
1.2 Caracterização dos alunos e classes de conjunto.....	44
1.2.1 Aluno A.....	44
1.2.2 Aluno B .....	45
1.2.3 Aluno C .....	46

1.2.4	Aluno D .....	47
1.2.5	Aluno E.....	48
1.2.6	Orquestra de Sopros .....	49
1.2.7	Orquestra Sinfónica.....	50
1.2.8	Música de Câmara .....	51
<b>IV – PROJECTO DE INTERVENÇÃO .....</b>		<b>53</b>
1.	<b>Apresentação do projecto.....</b>	<b>53</b>
2.	<b>Metodologias e objectivos de investigação.....</b>	<b>54</b>
2.1	A metodologia investigação-acção .....	55
2.2	Estratégias, procedimento e instrumentos de recolha de dados .....	56
3.	<b>Resultados .....</b>	<b>60</b>
3.1	Discussão de resultados.....	66
<b>V – CONCLUSÕES FINAIS.....</b>		<b>69</b>
<b>VI – REFERÊNCIAS .....</b>		<b>71</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO I</b>	– Autorização da AMVV para utilização da sua identidade .....	<b>79</b>
<b>ANEXO II</b>	– Questionário feito aos alunos que participaram no projecto de intervenção.....	<b>80</b>
<b>ANEXO III</b>	– Textos produzidos pelos alunos .....	<b>84</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	– Dimensões do acto musical .....	<b>11</b>
-----------------	-----------------------------------	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS

AMVV – Academia de Música de Vila Verde

## I – INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, incidindo nos grupos de recrutamento M09 (Flauta transversal) e M32 (Música de Conjunto). O estágio decorreu durante o ano lectivo 2021/2022 na Academia de Música de Vila Verde, supervisionado pelo Professor Doutor José Gil Pacheco Soares Magalhães.

Na sequência do projecto de intervenção supervisionada e do período de observação do estágio, a temática da significação em Música apresentou-se como um possível tema de pesquisa, essencialmente por dois motivos, por um lado, a pouca abundância de relatórios de estágio e de outras produções académicas sobre esta temática no ensino, mas também a pouca atenção prestada às questões da expressividade, cuja discussão deve partir inevitavelmente do questionamento da forma como os alunos significam a música e, muito embora, estes domínios sejam quase sempre desvalorizados no contexto de sala de aula em detrimento de questões técnicas, como foi notado durante a fase de observação, eles mesmos constituem o cerne do que é a música e se quisermos, até o que distingue as diferentes correntes e filosofias de ensino.

É certo que a significação tem vindo a ser problematizada, gerando discordâncias entre pedagogos e teóricos e levando a que se criem e digladiem correntes com as suas próprias concepções para os significados da música, desde os que entendem a “música pela música” aos que a concebem como uma linguagem autónoma, perspectivas que vão das correntes estéticas absolutistas às correntes referencialistas que afirmam existir significados extramusicalis na obra musical. A música é também no entender de muitos uma linguagem, ou como mais correntemente se tem vindo a assumir, uma linguagem universal. Falar de linguagem é falar de signos e significados, portanto, admitindo a música como tal, ela será portadora de significados.

Não menos relevante na motivação para estudo desta temática foi a forma como ela me transporta até à altura em que me licenciiei, já que paralelamente à Licenciatura em Música, me licenciiei em Estudos Culturais, que embora se apresente como uma disciplina recente, tem como ponto central de estudo os fenómenos de criação e atribuição de significados na sociedade, recorrendo com particular ênfase à literatura como fonte de estudo. Ainda atendendo a essa moderna disciplina que se assume não raras vezes como um campo gravitacional, quis aproveitar este projecto de intervenção pedagógica para seguir metodologias interdisciplinares, usando para isso a escrita como forma de melhor poder materializar a forma como os alunos significam a música, já que quer a imagética, quer a metáfora são recursos

amplamente usados do ponto de vista verbal nas aulas de música, e recursos que em mim mesmo, enquanto executante e estudante, tinham um impacto muito positivo no meu estudo já que clarificavam ideias e, em certa medida, tornavam um pouco tangível a imaterialidade da música.

Assim, os principais objectivos desta intervenção foram estimular os alunos a assumirem a expressividade como um domínio fundamental da sua actividade enquanto músicos, mas ao mesmo tempo procurar clarificar de que forma eles significam a música e procurar potenciar esses significados no desenvolvimento da expressividade, colocando em conjunto duas actividades tão criativas e tão pouco potenciadas no seu conjunto, como é fazer música e escrever criativamente sobre ela ou a partir dela.

Num primeiro capítulo, é feito um enquadramento teórico sobre o tema deste relatório, mas também de aspectos abordados no projecto de intervenção pedagógica. Desta forma este capítulo organiza-se em cinco partes, a primeira dedicada a compilar visões de vários pedagogos e filósofos sobre a definição de significação, mas também sobre como se processa ou de que tipo são os significados da música, seguindo de perto uma análise da relação da música com a linguagem, já que é neste domínio que a significação tem sido mais estudada e teorizada.

Num segundo capítulo é caracterizado o contexto do estágio. É contextualizada a instituição de acolhimento, a Academia de Música de Vila Verde, seguida de uma caracterização dos diferentes alunos e classes de conjunto junto das quais intervêm e que contou com um preenchimento de um questionário. Por uma questão de protecção de dados, os nomes dos alunos não são revelados, seguindo uma nomenclatura de “Aluno A/B/C/D/E”.

No terceiro capítulo é apresentado o projeto em detalhe, os seus objectivos de intervenção e de investigação, metodologias de investigação e meios de recolha de dados. São ainda apresentados os resultados obtidos e devidamente analisados e discutidos. Num capítulo final são apresentadas as conclusões possíveis de obter após esta intervenção, procurando dar respostas às questões de investigação levantadas a partir dos dados recolhidos.

## II – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

### 1. Significação musical

Corrêa (2014) define significação como o acto de significar ou de atribuir significados aos fenómenos percebidos mediante uma acção por parte do sujeito (p. 38). Ainda que por vezes, o conceito de significação musical não seja directamente referido no âmbito de diversas problemáticas do campo de estudos da Música e do seu ensino, tem sido um conceito a que vários autores têm votado atenções em variados campos para além da Música, nas mais variadas áreas do conhecimento humano, com particular ênfase nas áreas da linguística e da filosofia. São exemplos de autores que se debruçaram sobre o tema Charles S. Peirce, Eduard Hanslick, Ludwig Wittgenstein, Lev Vygotsky, Emmanuel Levinas, Leonard B. Meyer, entre outros. Mais recentemente, Kramer (2001) admitia que a significação na música continua a ser um tema de vanguarda e do maior interesse nos estudos musicais.

Se a música tem significado, que tipos de significado pode ter, e para quem; a relação do significado musical com a subjetividade individual, a vida social e o contexto cultural - estas questões têm inspirado sentimentos exaltados e ásperos debates (p. 1)<sup>1</sup>

Levinas (1964) considera que o processo de significação remete para uma questão de receptividade dos sentidos em reacção aos estímulos do mundo exterior, que dizem respeito aos atributos dos objectos do mundo real. Essa recepção é encaminhada pelos sentidos, de forma a que o indivíduo forme a sua percepção em relação a eles, num processo que, para Levinas, é nada mais do que uma metáfora como explica:

A forma como a realidade é recebida [pelos sentidos] e o significado que ela pode assumir parecem ser passos distinguíveis. Numa primeira fase, a experiência parece oferecer conteúdos - formas, solidez, rugosidade, cor, som, sabor, cheiro, calor, peso etc. - e numa segunda fase, todos esses conteúdos aprecem animar-se por metáforas, como se recebessem uma sobrecarga que os superasse além dos dados. Esta metáfora pode ser considerada como decorrente de um defeito de percepção ou da sua excelência, conforme a superação da metáfora conduz a outros conteúdos, mas ausente apenas do

---

<sup>1</sup> Citação original: "The problem of meaning stands at the forefront of recent thinking about music. Whether music has meaning, what kinds of meaning it may have, and for whom; the relationship of musical meaning to individual subjectivity, social life, and cultural context—these questions have inspired strong feelings and sharp debate." (Kramer, 2001, p. 1)

campo limitado da percepção, se a superação é transcendente em relação à própria ordem do conteúdo ou do dado (p. 125).<sup>2</sup>

Camargo (2015) à questão “qual é o significado da música?” sugere que se siga o raciocínio de Wittgenstein que coloca no lugar dessa questão uma outra “qual é o significado de uma palavra?” (p. 150). Todavia, no campo da música não será assim tão fácil dar uma resposta inequívoca, já que ao contrário da língua, não existe, nem é possível elaborar um dicionário da música. Para Camargo o significado na música é um processo associativo, mais acrescenta que é uma relação intertextual que permite à música transmitir sensações, que no seu entender são da ordem da imagética, na correlação com os seus atributos. No seu entender: “a recorrência do signo confirma o seu significado, consolidando a sua relação através de uma rede de associações” (p. 151).

A filosofia de Wittgenstein é aprofundada por Chagas (2013) que assume que os problemas da filosofia se devem à incompreensão da lógica da linguagem. Para este filósofo a música deverá ser entendida a partir dessa lógica, portanto, a compreensão musical tem de ser entendida através de uma investigação das práticas concretas da música na sociedade e da forma como se conecta com a cultura e a vida (p. 10). Ainda sobre esse filósofo, Vieira de Carvalho (2020) acrescenta que a sua visão sobre a significação em música é muito mais ampla, em relação a teóricos como Eggebrecht que rejeita liminarmente a semiótica da música por reduzir a significação da música ao meio da linguagem verbal, algo completamente oposto na filosofia de Wittgenstein que, de certa forma, concebe a linguagem verbal como mais restrita e que cabe à música muitas vezes ser o meio em que a linguagem verbal pode mais facilmente ser traduzida (pp. 62-63).

Oliveira (2010) aponta que entre as várias alternativas para abordar o processo de significação musical, a lógica semiótica de Charles S. Peirce da música enquanto representação, ou melhor, enquanto signo, oferece-se como uma das mais difundidas teorias acerca da ciência dos signos. O signo é compreendido na lógica de Peirce como um elemento de uma tríade composta de signo, objecto e intérprete, em que o signo representa um objecto para o representante (p. 158), mais é importante, fazer notar que para Peirce, sem signo não há pensamento, linguagem ou raciocínio (Oliveira, 2007, p. 45).

---

<sup>2</sup> Citação original : « La réalité donnée à la réceptivité et la signification qu'elle peut revêtir, semblent se distinguer. Comme si l'expérience offrait d'abord des contenus - formes, solidité, rugosité, couleur, son, saveur, odeur, chaleur, lourdeur, etc. - et comme si, ensuite, tous ces contenus s'animaient de méta-phores, recevaient une surcharge les portant au delà du donné. Cette métaphore peut être considérée comme relevant d'un défaut de la perception ou de son excellence, selon que vau-delà de la métaphore mène à d'autres contenus, mais seulement absents du champ limité de la perception, ou selon que Vau-delà est transcendant par rapport à l'ordre même du contenu ou du donné » (Levinas, 1964, p. 125).

Sobre significação e a importância dos signos nesse processo, Nattiez (2004) esclarece que se deve ter em conta três princípios:

Aquilo que denominamos “significações”, quaisquer que sejam as formas simbólicas (linguagem, música, mito, cinema, pintura, etc.) em que aparecem, explicam-se semiologicamente em três princípios: todo o signo é a remissão de um objecto a uma outra coisa, (Sto. Agostinho); o signo remete ao seu objecto pelo intermédio de uma cadeia infinita de interpretantes (Peirce); estes interpretantes repartem-se entre as três instâncias que caracterizam todas as práticas e as obras humanas : o nível neutro, o poético e o estético (Molino)<sup>3</sup> (p. 54).

O conceito de signo parece ser um elemento imprescindível no processo de significação (Eco, 1994), se o entendermos do ponto de vista linguístico, como a unidade linguística que contém um significante, forma gráfica e imagem acústica, e um significado, que poderemos entender como conceito. O certo é que, como esclarece Eco, o processo de significação pode produzir-se sem que haja o referente do significante (p. 25). O que importa nesta análise, não só do ponto de vista linguístico, mas sobretudo da música, pois ao admitir-se a existência do signo na música, terá de se admitir que a música tem um referente, note-se mais ainda que o significante assume não só a forma gráfica como também a forma acústica, o que na música corresponderia, respectivamente à escrita musical, a partitura, e ao som, pelo menos assim admite Martinez (2005) acerca do fenómeno acústico, que poderá funcionar como signo desde que se estabeleçam as redes necessárias para que ocorra o processo de significação (p. 60)

Todorov (1977) recorre às remotas obras de Santo Agostinho para demonstrar a sua própria concepção de signo como o que mostra qualquer coisa aos sentidos. O signo tem uma dimensão comunicativa, por isso “a palavra é o signo de uma coisa, que pode ser entendida pelo ouvinte quando proferida pelo seu interlocutor.” (Sto. Agostinho, citado por Todorov, 1977, p. 34).<sup>4</sup> O autor parece apontar para uma definição moderna de signo que comporta significantes e significados, tendo o primeiro a função de agir sobre os sentidos e o segundo de garantir a sua interpretação (p. 36). A música dispõe de um sistema de signos estabelecidos naturalmente ou por convenção (Muszcat et al., 2000, p. 73) e ainda que o signo não resida no sentido, é partir dele que se produz. Portanto, a discussão sobre

---

<sup>3</sup> Citação original : « Ce que l'on appelle « significations », quelles que soient les formes symboliques (langage, musique, mythe, cinéma, peinture, etc.) où elles apparaissent, s'explique sémiologiquement par trois principes : tout signe est renvoi d'un objet à quelque chose d'autre (Saint-Augustin) ; le signe renvoie à son objet par l'intermédiaire d'une chaîne infinie d'interprétants (Peirce) ; ces interprétants se répartissent entre les trois instances qui caractérisent toutes les pratiques et les œuvres humaines : le niveau neutre, le poétique et l'esthétique (Molino) » (Nattiez, 2004, p. 54).

<sup>4</sup> Citação original : « Le mot est le signe d'une chose, pouvant être compris par l'auditeur quand il est proféré par le locuteur. » (Sto. Agostinho, citado por Todorov, 1977, p. 34)

significação conduz-se inevitavelmente à problematização deste conceito e sobre o que ele será ao certo na música.

A perspectiva interindividual do signo de Bahktin (2006) parece ser a mais consentânea com a lógica da significação em Música, já que não admite estaticismo nos significados traduzidos de um signo (p. 33), isto é, uma palavra não tem obrigatoriamente de significar o mesmo para dois indivíduos distintos. No caso da música é mais acentuada esta questão de os significados serem mais variados para diferentes indivíduos, o que é claramente contemplado em Bahktin que assume o peso das relações e convenções sociais na produção de sentido, já que o sentido da música parece ser afetado às condições históricas de produção e recepção (Green, 1994), ainda que autores como Adorno (2008) descartem neste âmbito o signo musical, bem como Vieira de Carvalho (2020) que admite a música como uma comunicação sem signo (p. 68). Muszcat et al. (2000) ressaltam que a diferença da linguagem musical e a linguagem verbal está no facto de

o código utilizado na música não separa significante e significado, uma vez que a mensagem da música não está condicionada a convenções semântico-linguísticas, mas sim a uma organização que traduz ideias por uma estrutura significativa que é a própria mensagem: a própria música. (p. 73)

Irremediavelmente a teorização do que é o signo em música abre portas a uma discussão sobre se a música é uma linguagem, como a seguir se explana.

## 1.1 Música e linguagem

Afirmar que a música é uma linguagem ou língua universal, constitui na actualidade um lugar-comum. Todavia, não é fácil responder a esta questão sobre a qual diversos teóricos com origens em campos de estudo distintos e variados têm procurado dar resposta. Theodore Adorno (2008), no seu breve texto *Fragmento sobre Música e Linguagem*, afirma peremptoriamente que a música não é uma linguagem, ainda que muitos conceitos musicais se lhe aproximem. Acerca da linguagem, pensadores célebres como Saussure tendem a classificá-la como práxis manifestada em género de textos e tipos de discurso, constituindo a fala e a língua partes da linguagem, e sendo a língua pensada como um sistema de signos organizados e correspondentes a uma comunidade verbal (Bronckart, 2007, p. 21). Ora para Saussure, o objecto linguístico não se centra na unidade fonética, mas no signo propriamente dito, esse portador de significação (p. 27).

Assim sendo e admitindo Adorno que a música recorre a sinais, mas não compõe um sistema de signos (2008, p. 168), então a música poderia ser compreendida pelo menos como uma linguagem, contudo, o autor problematiza a intenção na música, admitindo a dialética, já que uma música sem qualquer intenção, não passaria de um fenómeno acústico e o seu contrário converteria a música numa pura linguagem. Na mesma linha, Philonenko (2007) afirma que a música se separa definitivamente da linguagem, afirma mesmo que é a sua antítese, uma vez que “ela [a música], graças ao seu carácter intelectual, toca no que a linguagem não pode alcançar”<sup>5</sup> (p. 217). Note-se que na posição desta autora sobre a relação da música e da linguagem procura a total cisão entre os dois termos, indicando mesmo a música como uma anti linguagem, já que a ela não se podem apontar imperfeições ou defeitos como acontece na linguagem, mas também é o meio por excelência para transmitir aquilo que o discurso não é capaz, o indizível (p. 218).

Ao contrário da linguagem que é percebida maioritariamente pela inteligência e pela razão e que utiliza conceitos e argumentos, a música não precisa de tais artificios e é menos limitada pois é compreendida pela sensibilidade. Nas palavras de Vieira de Carvalho (2020), a interacção musical pode comunicar “ainda mais do que a linguagem verbal, embora de uma maneira diferente” (p. 65).

Por seu turno a música vem sendo entendida como uma linguagem, essencialmente pelo ponto de vista de duas facções distintas que convergem nesse sentido e que identifica Clark (1982). Por um lado, os que admitem que a música expressa entre outros, emoções e ideias, logo por tal se assemelhará a uma linguagem por expressar algo, por outro lado, os que estão ligados aos estudos semióticos e que tendem a aproximar a música a um sistema de símbolos (pp. 195-196). A perspectiva identificada primeiramente por Clark, parece aproximar-se de uma concepção referencialista para o significado da música que mais à frente se explanará. Porém, importa previamente notificar que, ao admitir-se tal argumento, existirá uma discussão profunda entre as várias correntes estéticas propostas para a compreensão do significado da música, vindo a ter particular ênfase e interesse no caso da música programática (p. 201). Já a segunda, parece aproximar-se da concepção de Noam Chomsky, que admite a natureza semiótica da linguagem, como demonstram Roads & Wieneke (1979), que além demais, aproveitando similaridades entre linguagem e música, procuram associar conceitos de uma área e outra, de forma a que se compreendam melhor e mutuamente.

---

<sup>5</sup> Citação original : « Elle [la musique] touche à ce que le langage ne peut atteindre en raison de son caractère intellectuel » (Philonenko, 2007, p. 217).

O desempenho musical surge primariamente no mundo vivido como meio de interacção social. Tal prática musical tem, de acordo com Vieira de Carvalho (2020), em comum com a conversação, a copresença dos parceiros de comunicação, bem como os aspectos intuitivos, sensitivos, emocionais e até energéticos, quer ao nível do subconsciente ou do inconsciente (p. 64) pelo que se impõe cada vez mais a investigação das neurociências neste âmbito. De um ponto de vista neurológico as estruturas envolvidas no processamento musical são independentes das que estão envolvidas em actividades como falar, ler e escrever pelo que a afasia, perda da função verbal, não implica a amusia, perda das funções musicais (Muszcat et al., 2000, p. 73). Porém, Jäncke (2012) fazendo uma avaliação de vários estudos sobre as relações entre música e linguagem, demonstra que os resultados convergem no sentido de que a música e o discurso têm funções em comum, mais que, as funções musicais beneficiam das funções do discurso e vice-versa.

Dos resultados de estudos compilados por Jäncke demonstram-se entre outros que a consciência fonológica, que é fundamental para as habilidades de leitura e escrita, está intimamente relacionada à consciência de altura e à experiência musical; que as interacções entre funções musicais e de linguagem são benéficas para a percepção fonética. Verificam também que uma zona do cérebro localizada entre as regiões temporal e frontal, designada por fascículo arqueado, se desenvolve especialmente em músicos, pela provável necessidade de ligar as duas regiões do cérebro antes mencionadas.

Neste âmbito das ciências neurológicas, não é menos interessante, a hipótese elencada por Patel (2011) sobre a forma como as capacidades musicais influenciam as funções de linguagem, hipótese que designa por OPERA, acrónimo em língua inglesa (overlap, precision, emotion, repetition, attention) das cinco condições que geram plasticidade nas redes de processamento da fala. Na língua portuguesa poderá traduzir-se da seguinte forma: **sobreposição**, referente ao envolvimento mútuo de certas regiões do cérebro tanto na música como na fala; **precisão**, ainda que as estruturas envolvidas na fala e na música sejam as mesmas, a actividade musical é ainda mais exigente sobre essas regiões; **emoção**, as actividades musicais provocam forte emoção positivas; **repetição**, as actividades musicais que envolvem esta rede de processamento são frequentemente repetidas; **atenção**, as actividades musicais relacionam-se com uma atenção focada. Segundo Patel quando estas condições são focadas a plasticidade neural é amplamente desenvolvida, bem como a precisão para a fala.

## 1.2 Significados da música

Green (1994) propõe que na música existem significados inerentes e significados delineados. Os primeiros encontram-se ao nível do material musical e refere-se, no entender de Green, ao que “dá origem ao sentido do todo e da parte ao ouvinte, de abertura e conclusão, repetição, diferença e todas as outras relações funcionais”.<sup>6</sup> (p. 99). Pode-se afirmar que estes significados se encontram a um nível quase físico e que a competência musical interfere na percepção do ouvinte, mas também que a música não se cinge a significados inerentes, pois no caso da total ignorância musical do ouvinte este não atribuiria qualquer significado à música, o que parece contrariar uma experiência de Murray Schafer. Este pedagogo questionando os alunos sobre o que seria a música, recebeu um conjunto de respostas concordantes, que no geral se saldavam na concepção de que é algo de que gostam. Porém, quando os alunos foram questionados sobre se gostavam de um determinado estilo de música, alguns responderam negativamente, todavia, ainda que não gostando do género o admitiam como música (Campos, 2006, pp. 147-148). Conquanto, mesmo não entendendo as estruturas musicais, não se pode partir de um pressuposto de que a música é vazia de significados.

Ao segundo conjunto de significados da música, Green (1994) chama de delineados, pretendendo transmitir a ideia de que a música delineia, metaforicamente, uma infinidade de factos contextualizados e localiza-os ao nível do extramusical, numa esfera social e simbólica (p. 100). A autora alonga-se acerca do nível do extramusical e, a esse respeito, assume que certos aspectos físicos da performance como a indumentária de um músico interferem na construção dos significados delineados. Cada ouvinte tem o seu contexto, pelo que constrói o seu significado de acordo com a sua relação com o estilo, o género, a forma ou as estruturas da música.

A discussão sobre uma dualidade de significados da música, proposta anteriormente por Green, parece confluir numa separação entre duas dimensões da música, uma interior e outra exterior, ao próprio fenómeno sonoro, aquilo que Nassif (2015, p. 112) classifica por dimensões sonoras e extrassonoras. É nessa linha de pensamento que Monteiro (1999) assume que a música tem por base a composição, a percepção do ouvinte e a percepção através do testemunho do seu suporte (p. 45-46), pelo que, a obra musical torna-se virtual e intencional após a sua criação e só se realiza, verdadeiramente,

---

<sup>6</sup> Citação original: “... which gives rise to the listener's sense of whole and part, opening and close, repetition, difference, and all other pertinent functional relation.” (Green, 1994, p. 99)

nas suas audições, pois só nessa condição sonora se transforma em música. É questionável se o público é um elemento fundamental para que exista música, e que esta tenha significado, no entanto

a música surgiu, evoluiu e amadureceu à margem do público que para nada interveio no seu desenvolvimento fundamental. Ou se trate de música interna (...) ou se trate de música como função utilitária (...), a música nasceu e desenvolveu-se sem público, o que não quer dizer que não tivesse destino nem destinatário. (Gorina, 1971, p. 88).

Sobre significados, a obra *Emotion and Meaning in Music* de Leonard B. Meyer, classifica os significados da música em incorporados e em designativos (Oliveira, 2010). A partir da análise de Corrêa & Barbosa (2015), os significados incorporados corresponderão, aproximadamente, ao que Green (1994) entende como significados intrínsecos e os significados designativos aos significados delineados de Green, pelo que não se alongarão as definições sobre estes conceitos, já explanados.

Para Nattiez (2004) a música é capaz de remeter a ideias intrínsecas e extrínsecas. As remissões intrínsecas referem-se às relações formais entre estruturas musicais, aquilo que, ontologicamente, algumas correntes têm tratado como o essencial e o próprio da música, em detrimento das remissões extrínsecas, tratadas como secundárias ou mesmo ignoradas. Já as remissões extrínsecas remetem para uma realidade em que Nattiez fala de semântica musical, e cujas correntes que demonstram interesse por estas ideias têm uma abordagem interessada pelas significações afetivas, emotivas, imagéticas, referenciais, ideológicas, entre outras, que o compositor, o executante e o ouvinte vinculam à música, e que são consideradas essenciais para compreender o “facto total da música” (p. 55).

Molino (1990)<sup>7</sup> em *Facto Musical e Semiologia da Música*, foi um dos primeiros a distinguir e nomear essas três dimensões apontadas pelo autor anterior, assim sendo, o acto musical divide-se em três dimensões: poética, correspondente ao ato de criação; estética, relativa à compreensão e percepção e neutra que contempla o “material”, também designado como vestígio. Da articulação destas dimensões que se cruzam na dimensão neutra, a partitura, enquanto material desta dimensão, é o elemento que une compositor, poiesis, e o público, estésis. O pensamento de Molino funciona assim num esquema semelhante ao seguinte:

---

<sup>7</sup> Artigo traduzido do original de Molino (1975). *Fait musical et sémiologie de la musique. Musique en Jeu* (17) 37-62

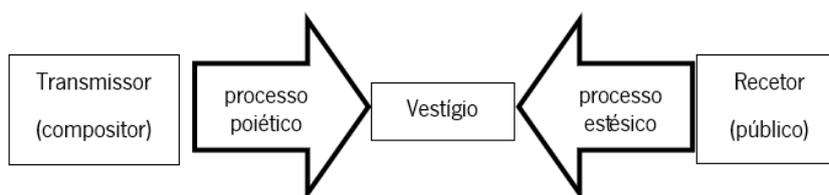


Figura 1 – Dimensões do acto musical<sup>8</sup>

Nattiez (1984) admite também as três dimensões que de um ponto de vista da semiologia musical designa, respectivamente, por definição acústica, abordagem perceptiva e atitude composicional (p. 215). Porębski (1984) teorizava que a obra artística obedece a uma dimensão tecnológica, que nas artes performativas não é tão fácil de visualizar. O criador constrói a obra de acordo com paradigmas tecnológicos do seu tempo, porém, o desgaste físico, num tempo posterior que se rege por novos paradigmas, inibirá a recepção da mensagem e portanto, o autor da obra deixa de dispor da inteira responsabilidade da criação, passando a existir uma mensagem recebida e uma mensagem transmitida, apenas esta última pertencente ao criador (p. 162).

De um ponto de vista das técnicas dos meios pelos quais passa a mensagem, Porębski (1984) entende que um conjunto de sistemas parciais regem a estruturação da mensagem, aquilo que designa por morfologia e que se relaciona com, por exemplo, com os estilos artísticos (p. 164). É a este nível que se compreendem fenómenos como a imitação, a falsificação ou o plágio. Uma terceira dimensão é designada por poética que o autor descreve como a que “regula o acordo da imagem transmitida, comunicada, e das suas fórmulas significantes, com os conteúdos significados e o mundo que o autor quer representar” (p. 166). Pode-se afirmar que é neste nível que imagem e tema se unem para constituir o fundamento do sentido da mensagem da obra artística.

Uma relação tripartida sobre o processo de significação também é advogada por Meyer (1956), já que o significado tem uma natureza relacional, inerente e independente, já que não é uma propriedade das coisas, mas também não é criado pelos indivíduos de uma forma desconectada da realidade (Oliveira, 2010, p. 51). Assim o significado só surge numa relação com o objecto e o ouvinte.

As relações existentes entre os tons propriamente ditos ou aquelas que existem entre tons e coisas que eles designam ou denotam, ainda que produtos de experiências culturais, são conexões reais que existem objectivamente na cultura. Não se trata de conexões arbitrárias impostas pela mente caprichosa de um

<sup>8</sup> Com base nos esquemas propostos por Ayrey (1990) e Monteiro (1999).

ouvinte em particular. Significado, então, não é apenas o estímulo, ou o que ele aponta, ou o observador. Ao contrário, ele surge do que (...) chamaram de relações triádicas entre (1) um objecto ou estímulo; (2) aquilo para o qual o estímulo aponta, que é um conseqüente; e (3) um observador consciente. <sup>9</sup>(Meyer, 1956, p. 34).

Acerca da apreensão da música, Nassif (2015) aponta três níveis: sensorial, referencial e estético. Note-se que, no que diz respeito ao nível sensorial, tem vindo a ser comprovada a influência da música sobre o comportamento humano, que conforme as manifestações tem sido separada em dois grupos, a sedativa e a estimulante (Weigsding & Barbosa, 2014, p. 53). O que aqui se discute é em certa parte a emoção provocada pela música, Budd (2003) admite que:

As emoções podem ser consideradas episodicamente ou disposicionalmente. Como um episódio, uma emoção é uma ocorrência: é algo sentido, experimentado ou sofrido num determinado momento (...). Compreendida de forma disposicional, há uma tendência a ser submetido a uma emoção quando certos pensamentos estão presentes na mente: sob essas condições, episódios da emoção são prováveis de ocorrer (p. 1). <sup>10</sup>

É conhecido que a música desperta e produz emoções, todavia, é questionável se as emoções são inerentes ou mesmo uma propriedade da música, já que certos sons também impelem à manifestação de emoções e aí terá de se admitir a consideração de Monteiro (1999) que, falando da relação sobre a música e a emoção, afirma-a como “uma relação psicomotora entre um indivíduo e um continuum emotivo” (p. 48).

O que também é questionável na forma como a música impele ao movimento, reflectido na dança, na marcha, ou no simples gesto durante a performance musical, já que para Haga, o movimento musical constitui uma espécie de imagem convertível no movimento corporal (2008, p. 1-2). Contudo será sempre questionável se todo o tipo de música impele ao movimento e, na mesma lógica, se certos géneros e estilos de música impelem mais certos indivíduos do que outros. É o que McClary & Walser (1994) demonstram, já que a música das danças tribais africanas com acentuados movimentos não impeliam à mesma reacção e disposição aos colonos europeus (p. 75). O que nos parece querer dizer que existe uma relação umbilical entre música, movimento e cultura, uma vez que à questão anterior,

---

<sup>9</sup> Citação original: “The relationships existing between the tones themselves or those existing between the tones and the things they designate or connote, though a product of cultural experience, are real connections existing objectively in culture. They are not arbitrary connections imposed by the capricious mind of the particular listener. Meaning, then, is not either the stimulus, or what it points to, or the observer. Rather it arises out of what (...) have called the “triadic” relationship between (1) an object or stimulus; (2) that to which the stimulus points – that which is its consequent; and (3) the conscious observer.” (Meyer, 1956, p. 34).

<sup>10</sup> Citação original: “The emotions can be considered either episodically or dispositionally. As an episode, an emotion is an occurrence: it is something felt, experienced or undergone at a certain time (...). Understood dispositionally, an emotion involves a tendency to undergo the emotion when certain thoughts are present to the mind: under these conditions episodes of the emotion are likely to occur.” (Budd, 2003, p. 1).

se pode responder com propriedade que os códigos culturais e as experiências vividas do indivíduo interferem na forma como significa corporalmente a música.

Esta discussão remete para as hipóteses que Corrêa & Barbosa (2015) colocam sobre a significação em música, vias que remetem para um estudo, cuja terminologia se encontra mais próxima das ciências exactas. Os autores indicam que a percepção e construção de significado na música é abordada pelas teorias do emotivismo e do cognitivismo (pp. 401-402). Corrêa (2014), aponta que a teoria emotivista, também conhecida por teoria da excitação (*arousal theory*), defende que a percepção de determinado sentimento durante a audição deve-se às características formais da música (pp. 51-52). É, portanto, segundo esta teoria a própria música que excita no ouvinte os sentimentos e emoções que lhe evocam.

Corrêa aponta uma certa infabilidade desta teoria, já que a mesma música nem sempre gera as mesmas reacções em diferentes indivíduos, mais faz notar que “o caso da percepção da música, por encontrar-se na dependência de reacções subjetivas, não poderia ser considerado como semelhante ao caso da percepção das cores” (p. 52), isto é, a percepção da cor de um determinado objecto é imutável de indivíduo para indivíduo, já que é algo inerente da estrutura do objecto, o mesmo não acontece com os sentimentos e emoções expressos pela música, já que são produtos de reacções particulares.

Por seu turno, o cognitivismo assenta na ideia de que a percepção de um sentimento durante a audição deve-se ao facto da música evocar ou relembrar uma situação prévia pela qual passou o ouvinte. Nas palavras de Martingo (2018), que faz um paralelo com a psicoacústica, ramo da psicofísica que se vem firmando no estudo da influência das características físicas do som, principalmente, frequência e amplitude, e da sensação auditiva:

Enquanto que a psicoacústica procura determinar os atributos psicológicos da percepção a partir da dependência entre atributos físicos do som (nomeadamente, altura, intensidade e duração), a perspectiva cognitiva procura identificar relações estruturais na percepção dos sons independentemente dos seus atributos físicos. (p. 113)

Sobre cognitivismo na música, Johnson (1997) é juntamente com Lakoff, um dos grandes teóricos. De acordo com ele a conceptualização e raciocínio estão fundamentados em padrões da experiência corporal (estruturas de percepção, movimento corporal e manipulação de objectos), isto é, os conceitos, mesmo os mais abstractos têm vínculos com a experiência corporal (p.98). Segundo Johnson, este campo de estudos é designado por Semântica Cognitiva. Os estudos recentes nessa área parecem ser conduzidos no mesmo sentido que, filosoficamente, Levinas, em 1964, orientava a significação, como uma questão de captação dos atributos dos objectos e sua metaforização.

O principal mecanismo cognitivo para conectar tais estruturas incorporadas de significado a conceitos abstratos, conceitos e raciocínio é conhecido como metáfora conceptual. Uma metáfora conceptual é um mapeamento conceptual de entidades e estruturas de um domínio de origem para um domínio de destino. Graças a esse mapeamento, é possível usar a compreensão do domínio da fonte corporal (como o movimento através de espaço) para raciocinar sobre algum domínio de destino abstrato (como raciocínio abstrato).<sup>11</sup> (Johnson, 1997, p. 98)

Como confirma Martingo (2018), independentemente de uma recepção mimética, os estudos têm comprovado que interpretação e percepção podem ser compreendidos “a partir da representação cognitiva da música (criação e gestão de expectativas; internalização de recursos expressivos)” (p. 142). Sumariamente a discussão sobre cognitivismo e emotivismo tem origem numa outra discussão da Psicologia cognitiva que, segundo Corrêa & Barbosa (2015), punha em discussão as correntes do computacionismo e do culturalismo, a primeira afirma o cérebro como uma espécie de máquina com um conjunto de procedimentos para processar os estímulos captados pelos sentidos, e o segundo que concebe uma construção cultural da mente, encontrando-se as principais diferenças entre ambas as correntes “na precedência que atribuem aos aspectos inatos ou àqueles provenientes da aprendizagem” (p. 401)

Nassif (2015) identifica ainda que a música pode ser captada significativamente a outros dois níveis, referencial e estético, níveis cujas repercussões são variadas e importantes para o ensino da música, como se explanará nos pontos seguintes.

## **2. Correntes estéticas sobre significação musical no ensino**

Dobrian (1992) admite o estímulo auditivo da música, bem como o seu poder para transmitir informações, porém, questiona qual a natureza e o que expressam as mesmas. Recorrendo às ideias de Stravinsky, Dobrian confirma que esse compositor afirmava resolutamente que a música significa a própria música. Para Deryck Cooke (1959) a música é de facto extramusical, no mesmo sentido em que a poesia será “extraverbal”, assim como as notas, as palavras veiculam emoções, na visão deste autor a música trata-se da “linguagem das emoções” (pp. 32-33). Numa visão intermédia, Dobrian refere a perspectiva do compositor Aaron Copland, que cria no poder comunicativo e informativo da música, mas

---

<sup>11</sup> Citação original: “The principal cognitive mechanism for connecting such embodied structures of meaning to abstract concepts and reasoning is known as conceptual metaphor. A conceptual metaphor is a cross-domain conceptual mapping of entities and structures from a source domain onto a target domain. Via mappings of this sort, we can use our understanding of the bodily source domain (such as motion through space) to reason about some abstract target domain (such as abstract reasoning).” (Johnson, 1997, p. 98).

também no seu poder para expressar significados impossíveis de ser comunicados por qualquer outra linguagem.

As três visões assinaladas por Dobrian (1992) no parágrafo anterior referem-se essencialmente àquilo que Meyer (1956), Reimer (1964 e 1989), Nassif (2015), Kopiez (2002), Porto (2013), entre outros, identificam como as correntes estéticas sobre a significação musical. Duas grandes perspectivas se distinguem: a referencialista e a absolutista, esta última subdividida em formalistas e expressionistas. Sublinhe-se que as visões sobre o significado e função da música são bipartidas, tendo a maioria dos teóricos concebido uma visão dual, ainda que não contrárias para as finalidades da música. Nassif (2015) identifica desde logo duas divisões que se podem concretizar acerca da significação em música, a perspetivação da música enquanto um meio e enquanto um fim.

Compreendem a música enquanto meio, as teorias que a assumem enquanto forma de provocar determinadas respostas emocionais, são talvez as mais difundidas por colocarem a música enquanto um meio para atingir uma forma de sentimento ou estado emocional, materializados na obra musical como um conteúdo oculto (Langer, 1942, p. 168). Esta forma de compreender a música é observável, por exemplo, no período barroco com a Teoria dos Afectos, talvez a mais bem conseguida teoria acerca da função de representação e simbolização da música, ao ter sistematizado e vinculado elementos e padrões musicais a estados de ânimo, como exemplificam Benassi & Victorio (2014) com a forma como o compositor barroco Johann Mattheson atribuiu aos timbres dos diferentes instrumentos, características emotivas distintas, lógica semelhante à do teórico musical da mesma época, Johann Adolph Scheibe, que invés dos timbres, associa acordes e padrões rítmicos, ou com a forma como Jean-Philippe Rameau concebia a música enquanto a linguagem que concebia não só emoções comuns, mas também sentimentos individuais (p. 35).

Note-se, todavia, como deixam esclarecido Benassi & Victorios, que não é só com a Teoria dos Afectos barroca que na História da Música se aborda esta temática da música enquanto meio de expressão de emoções. Catarse é talvez um dos primeiros termos que encontramos na História da Música, mais concretamente na Grécia Antiga, para classificar os efeitos da música sobre o espírito, num tempo em que a música se interligava com a medicina e era perspetivada como purificadora, isto é, um remédio para a alma. A música era, segundo Fubini (2008), conciliadora e fornecia equilíbrio ao espírito e, numa visão pitagórica, assumia dimensões éticas e pedagógicas (p. 72), continuadas na perspectiva aristotélica, que além de reconhecer a capacidade da música em induzir estados de espírito, reconhecia também que a música era capaz de imitar certas disposições morais (pp. 78-79).

Esta visão da música como meio coexiste com a visão da música como um fim, ideias cujas origens não são tão remotas e que se podem situar no período musical do Romantismo, com inícios nos primeiros anos do século XIX. A ideia da música como um fim rejeita a ideia anterior, em que a música parece muito mais funcionar como uma imitação de algo extramusical. A música não diz respeito ao mundo que lhe é exterior, é autónoma, quanto muito é a expressão do seu compositor, como diria Todorov: “significa-se a si própria, pelo jogo das suas partes; ela é, portanto, a sua própria descrição, a única que lhe pode ser adequada”<sup>12</sup> (1977, p. 174).

É assente nestas dicotomias da música que duas grandes teorias sobre significação musical se desenvolveram a partir da segunda metade do século XIX, referencialistas e absolutistas, estas últimas subdivididas em formalistas e expressionistas. Estas correntes vêm desde então tendo impactes não só na interpretação e compreensão da música, mas também no próprio ensino da música (Reimer, 1989). Essencialmente, segundo uma abordagem referencialista, o significado e valor reside fora do objecto artístico, é por isso extrínseco, enquanto que segundo uma visão absolutista, o significado e o valor da obra são inerentes às qualidades intrínsecas da própria obra musical. Todavia, referencialistas confluem com a subcorrente absolutista do Expressionismo, que ainda considerando o significado interno à obra admitem que a arte pode comunicar através de significações não artísticas.

## 2.1 Formalismo absoluto

O Formalismo absoluto, subcorrente do Absolutismo estético, defende que o significado da música é puramente intelectual, não contendo a obra de arte qualquer paralelo com outros significados da experiência humana. Um formalista absoluto aprecia a arte pela sua forma, não consentindo que ela transmita sentimentos, quanto muito transmite emoções intelectuais, já que os sons significam “eles próprios” (Reimer, 1989, p. 22). Esta corrente parece definir a música de uma forma semelhante à de Stravinsky argumentando-a como “o único fim de estabelecer uma ordem nas coisas” e como uma geradora de “uma única emoção que nada tem de comum com as nossas sensações” (Stravinsky citado por Siegmeister, 1945, p. 9), uma perspectiva que parece remeter a música para si própria, cujas características lhe são na íntegra intrínsecas, revelando-se numa intramusicalidade que parece estranha ao próprio homem e à sua capacidade de significar.

---

<sup>12</sup>Citação original : « L'œuvre d'art se signifie elle-même, par le jeu de ses parties ; elle est donc aussi sa propre description, la seule qui puisse lui être adéquate. » (Todorov, 1977, p.174)

Uma das vozes mais radicais e inconfundíveis desta teoria é a de Eduard Hanslick, cujo pensamento está traduzido na sua obra *Do Belo Musical*, publicada originalmente em 1854. Sobre este filósofo, essencial na história da Estética, Johnson afirmou:

Embora Hanslick negasse vigorosamente à música qualquer capacidade de "representar" ou "apresentar" (darstellen) emoções, compreendeu e descreveu muito do que dá à música o seu poder único. Hanslick argumentou, infamemente, que o "conteúdo" (Inhalt) da música nunca pode ser qualquer "emoção definida" como alegria, medo ou esperança. (1997, p. 96)<sup>13</sup>

Deve-se entender que a crítica de Hanslick remete muito mais para a concepção de uma música imitativa, concepção muito em voga na época em que escreve o ensaio já referido. Note-se que a crítica é respeitante à funcionalidade da música que à época era intencionalmente pensada como uma geradora de sentimentos, observe-se que decorria o período do Romantismo musical. Não só Hanslick rejeita a ideia de que a música tem essa funcionalidade, como garante que é impossível que o sentimento seja um conteúdo expresso pela música, portanto, do seu ponto de vista, a beleza é inerente à própria obra, é lhe interna, pelo que não é na relação entre obra e ouvinte que se dá a beleza, ela mesmo existe sem ouvinte, Hanslick é clarividente:

A música consta de séries de sons, de formas sonoras que não têm nenhum outro conteúdo além de si mesmas. Recordamos de novo a arquitetura e a dança, que nos ofertam igualmente belas situações sem conteúdo determinado. Embora cada qual possa avaliar e nomear o efeito de uma peça musical de harmonia com a sua individualidade, o conteúdo respectivo nada mais é do que precisamente as formas sonoras ouvidas, pois a música não se manifesta só por meio de sons, expressa apenas sons. (2011, pp. 106-107)

Constata-se que Hanslick é um defensor da música como uma arte de princípios e ideias intrínsecas e autoreferentes e que a sua luta é feita contra aquilo que ele entendia ser o problema das emoções na música. Contudo, como deixa claro Videira (2005), Hanslick não nega que a música possa suscitar sentimentos naquele que a ouve, o que ele nega é que o suscitar de sentimentos, processo subjetivo e arbitrário, tenha qualquer interferência com os fundamentos para a consideração estética da música (p. 43). O fim da música é mostrar a sua beleza que se encontra em algo especificamente musical, que não lhe é externo, mas que está nos próprios sons. Videira reforça e garante que na visão de Hanslick o

---

<sup>13</sup> Citação original: «Although Hanslick vigorously denied music any capacity to "represent" or "present" (darstellen) emotions, he understood and described much of what gives music its distinctive power. Hanslick argued, infamously, that the "content" (Inhalt) of music can never be any "definite emotion" such as joy, fear, or hope.» (Johnson, 1997, p. 96).

próprio trabalho do compositor é uma consequência de factores sonoros e das formas das relações sonoras, não o resultado dos sentimentos particulares do compositor (p. 44).

Santos (2014) enfatiza as conclusões de Videira sobre Hanslick no que concerne ao significado dos elementos musicais, já que para Hanslick representar é produzir de modo claro e detalhado um conteúdo, o que nunca poderá acontecer na música, já que se a música fosse representativa, essa representação nunca teria um carácter universalizante (p. 101). Àqueles que argumentam com a forma como a música vocal poderá gerar sentimentos, Santos refere que a argumentação de Hanslick passa por mostrar a forma como a letra interfere nessa atribuição de significados. Sobre significado musical, Hanslick concebe-o como uma cor, como de seguida se transcreve:

Além disso, o que na música nos parece pintar determinados estados anímicos é de todo simbólico. Tal como as cores, os sons possuem já por natureza, e na sua individuação, significado simbólico, que actua fora e antes de toda a intenção artística. Cada cor respira um carácter peculiar: não é para nós uma simples cifra que obtém apenas um lugar mediante o artista, mas uma força posta já pela natureza em relação simpatética com certas disposições de ânimo. (Hanslick, 2011, p. 24)

A teoria formalista, de que Hanslick foi uma das principais vozes defensoras durante o século XIX e ainda hoje uma autoridade a esse respeito, pode ser resumida na fórmula “a arte pela arte” apresentada por Freitas (2012, p. 4). Fórmula que Tomás (2011) crê ter a suas origens ainda no século XVIII, já que aí se observa uma certa emancipação da música instrumental desvinculada “de qualquer elemento extramusical (textos, recursos cênicos, coreografias) e que se propunha a ser autônoma, não semântica e agenciadora das suas próprias regras de construção técnico-formais e de expressividade” (p. 12). Dahlhaus (1991) prefere usar o conceito de música absoluta e crê que é um processo histórico a afirmação do formalismo na música, já que propõe que a própria música instrumental é uma reacção à representatividade da música vocal, um progresso que tem em vista o reforço da autonomia da música, como diz ao referir-se à afirmação da música instrumental no decorrer da história:

Já a música instrumental, antes vista como uma forma deficiente da música vocal, mera sombra da coisa real, foi exaltada como paradigma estético-musical em nome da autonomia - transformada em epítome da música, a sua essência. A falta de um conceito ou de um tema concreto, até então vista como uma deficiência da música instrumental, passou a ser considerada uma vantagem.<sup>14</sup> (pp. 6-7).

---

<sup>14</sup> Citação original: «Now instrumental music, previously viewed as a deficient form of vocal music, a mere shadow of the real thing, was exalted as a music-esthetic paradigm in the name of autonomy - made into the epitome of music, its essence. The lack of a concept or a concret topic, hitherto seen as a deficiency of instrumental music, was now deemed an advantage» (Dahlhaus, 1991, pp. 6-7).

Numa procura por firmar as condições de um formalismo musical contemporâneo, Nogueira (2010) pondera o papel das neurociências no desbravar de uma investigação que se distancia do pensamento lógico e caminha no sentido das teorias da percepção, caminho que na sua opinião manifesta princípios formalistas (p. 136).

Sumariamente e de acordo com Dobrian (1992), a apreciação da música é uma experiência puramente intelectual, naquilo que se designa por emoção estética, sem que essa mesma emoção se reflecta noutros sentimentos. Ainda que algumas obras façam referência a realidades extramusicais, numa visão formalista, são irrelevantes para o significado. O formalismo parece mais concentrado em desvelar o que é a beleza na arte, pelo que, se remete para a análise das relações formais e intrínsecas à obra. Para Reimer (1989), o formalismo oferece-se como um caminho tortuoso para a generalidade das pessoas apreciar a música já que, “infelizmente, é dado a poucas pessoas o poder de desfrutar do tipo peculiar, especial e esotérico de experiência que a contemplação de relacionamentos formais oferece”<sup>15</sup> (p. 24).

Meyer (1956) também levanta algumas problemáticas à compreensão da estética formalista e argumenta que a mesma deixou várias questões por responder ou propostas pouco clarividentes. É questionável, se a música sendo não designativa, como é que ela pode ser significada, ou então caminhando ainda mais na raiz desta questão, questione-se de que tipo são os significados produzidos pela música. Meyer justifica que estes problemas de definição se devem essencialmente à associação indevida da música aos processos de comunicação (p. 33), a reacção dos referencialistas à questão da significação é por isso respondida, por norma, evasivamente (Oliveira, 2010, p. 50).

### 2.1.1 Formalismo absoluto no ensino da música

A estética formalista manifesta-se, principalmente, como filosofia de ensino de Música em alunos de idades mais avançadas, o que para Maiello (2013) tem razões fundadas na história da pedagogia, mais concretamente no cultivo de um idealismo platónico, do realismo aristotélico e da neo-escolástica, (p. 84) já que essas correntes fundamentam-se em pressupostos partilháveis e com maior conexão com a teoria formalista, como é a concepção da realidade das ideias com o seu enorme valor educativo, o

---

<sup>15</sup> Citação original: «Unfortunately, it is given to few people to be able to enjoy the peculiar special, esoteric kind of experience which the contemplation of formal relationships offers.» (Reimer, 1989, p. 24)

reconhecimento da forma das coisas ou o pensamento de que o conhecimento não advém da experiência empírica, mas da razão.

A partir desta visão, o ensino da música tem essencialmente um objectivo, o desenvolvimento das competências musicais através da recolha sistemática de informação e conhecimento, o que no tempo actual parece ser uma visão bastante redutora. Como sumariza Reimer (1989) acerca desta filosofia de ensino, o valor da música é puramente intelectual (p. 25) o que confirma a complexidade de ensinar de acordo com essa teoria e confirma a perspectiva de Maiello (2013), citada no parágrafo anterior de que tal teoria só se poderá aplicar no ensino de alunos em idades mais avançadas já que o conjunto do seus pressupostos parece ser pouco convincente para os alunos e desliga-se de um factor chave para as suas aprendizagens como é a motivação.

Pode-se também inferir que o Formalismo parece orientar-se no sentido do estabelecimento de uma política do talento. O conceito de talento é geralmente definido como a aptidão ou habilidade natural do indivíduo na execução de uma determinada actividade, aproximando-se inevitavelmente de uma concepção inatista, logo tendo em atenção essa perspectiva é de grande facilidade a um professor justificar o seu insucesso pedagógico com uma presumível ausência de talento, vocação ou aptidão.

Scripp et al. (2013) concebem, no entanto, uma definição dual de talento, por um lado como “uma habilidade natural que pode ser desenvolvida com o treino”<sup>16</sup>, por outro lado como “o resultado de uma confluência de factores que resultam num alto nível de habilidade”<sup>17</sup> (p. 62). O talento não é, portanto, inato e qualquer jovem estudante de música tem um potencial virtualmente ilimitado para o seu crescimento musical.

Contudo, a própria legislação portuguesa parece perpetuar uma certa visão inatista de talento, como se constata no decreto-lei 344/90, de 2 de Novembro, que nos seus 7º e 11º artigos distingue, respectivamente, quem está apto a integrar a educação artística genérica ou a educação artística vocacional, destinando-se o primeiro a “todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área” e o segundo “a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”, o que faz Ribeiro e Vieira (2019) reconhecerem que tal situação legal não satisfaz o interesse crescente da população, cuja procura por escolas de música especializadas, em número insuficiente, com outros propósitos que não o prosseguimento da carreira profissional de músico (p. 26), por si só desligada de uma concepção puramente intelectual de fruição da música.

---

<sup>16</sup> Citação original: “a natural ability that can be further developed with training” (Scripp et al., 2013, p. 62)

<sup>17</sup> Citação original: “the result of a confluence of factors that result in a high level of skill.” (ibidem)

Aparentemente, uma estética formalista para o ensino da música oferece-se como uma visão desajustada aos nossos dias e realidade, mostra-se em certa medida uma visão passadista que, no entanto, Bowman (1991) procurava defender, argumentando que uma filosofia formalista no ensino é útil e necessária pois o fascínio pelos sentimentos não pode superar o interesse pelo desenvolvimento das competências musicais, isto é, o professor de música não deverá ser um professor do sentimento e das emoções, por conseguinte, um formalista não ensinará a expressividade, antes capacitará o aluno de conhecimentos estilísticos, concluindo o mesmo autor com a negação do rótulo de elitismo com que por vezes é carimbada esta corrente, argumentando que é o acesso ao ensino da música que é difícil e não a selecção criteriosa da música que não é universal (pp. 54-55).

## 2.2 Expressionismo absoluto

O Expressionismo absoluto, ainda que seja também uma corrente estética absoluta, difere do Formalismo num ponto essencial, ao admitir que o significado musical está ligado a sentimentos e estados de ânimo. Martin (1956) assume que por oposição aos formalistas “os expressionistas concordam que, de alguma maneira, as obras de arte devem evocar e incorporar emoções”<sup>18</sup> (p. 94). Contudo ressalve-se que o problema da representação se mantém nesta teoria, que também não admite características representativas, já que a conexão com o mundo emotivo, parece aproximar-se de uma visão simbólica, isto é, a música no seu acto de concepção não é pensada para provocar ou enunciar emoções, o seu conteúdo é que, por natureza, é emocional e sentimental, como deixou bem patente Langer:

Assim como as palavras podem descrever eventos que não presenciamos, lugares e coisas que não vimos, a música pode apresentar emoções e estados de espírito que não sentimos, paixões que antes não conhecíamos. O seu tema é o mesmo que o da “auto expressão”, e os seus símbolos podem até ser emprestados de vez em quando do reino dos sintomas expressivos; todavia os elementos sugestivos tomados de empréstimo são formalizados, e o tema “distanciado” numa perspectiva artística<sup>19</sup> (1942, p. 180)

---

<sup>18</sup> Citação original: “Expressionists agree that in some manner works of art should evoke and embody emotions.” (Martin, 1956, p. 94)

<sup>19</sup> Citação original: “Just as words can describe events we have not witnessed, places and things we have not seen, so music can present emotions and moods we have not felt, passions we did not know before. Its subject-matter is the same as that of “self-expression,” and its symbols may even be borrowed, upon occasion, from the realm of expressive symptoms; yet the borrowed suggestive elements are formalized, and the subject-matter “distanced” in an artistic perspective.” (Langer, 1942, p. 180).

Os sentimentos são segundo o pensamento da autora uma expressão lógica. Outros autores como Smith (1973), concebem as estruturas musicais como uma construção de tensões e respectivas resoluções que no seu entender se assemelham ao próprio movimento do homem, portanto, a música, bem como as restantes artes, são para este autor capazes de transmitir informações da mesma forma que uma língua, aquilo que o autor designa por “simbolizar a realidade através do trabalho artístico”<sup>20</sup> (p. 12). Para que não restem dúvidas da posição expressionista de Smith, ele assume que:

Os expressionistas insistem que não se pode negar que o significado de uma obra de arte é derivado directamente das suas propriedades formais, a soma dessas propriedades formais equivale a mais do que a soma das suas partes. (...) Pode-se dizer que a música, como arte, carrega a própria essência da sciência.<sup>21</sup> (p. 11)

Perante o paradigma extremamente intelectualizado que propunha o Formalismo para a reacção ao objecto artístico, o Expressionismo, ainda que de forma muito racional, parece admitir a sciência, portanto a admissão das impressões e das sensações na música e não apenas a emoção estética dos formalistas e cuja terminologia não corresponde na totalidade ao significado que essa corrente atribui ao termo.

Diante de um mesmo paradigma sobre o sentimento na audiência ou público de uma determinada obra artística, está Smoke (1974) que considera que o significado de uma obra de arte, independentemente do domínio artístico a que diz respeito, deve ser dado em termos da resposta humana à obra, quer com isto dizer que, mais do que as características formais, estruturais ou técnicas envolvidas na obra, o que realmente importa é a apreciação do espectador e as emoções e sentimentos que identifica (p. 95). Verdadeiramente, a descrição da técnica pouco importará ao público, pois essa consciência técnica não será relevante para o seu juízo e, se tal juízo for feito, para Smoke acontecerá apenas na apreciação da obra por colegas de profissão que se poderão identificar com os processos seguidos também nas suas criações. Independentemente desta condição, Smoke adverte que “cada um reage a uma determinada obra em termos do seu próprio ser e faz escolhas com base na relação da obra com a sua própria existência”<sup>22</sup> (p. 95).

---

<sup>20</sup> Citação original: “symbolize reality through art works” (Smith, 1973, p. 12).

<sup>21</sup> Citação original: “The expressionists insist that while it cannot be denied the meaning of an art work is derived directly from its formal properties, the sum of these formal properties equals more than the addition of its parts. (...) Music, as an art, can be said to carry the very essence of sentience.” (Smith, 1973, p. 11).

<sup>22</sup> Citação original: “Everyone reacts to a given work in terms of his own being and makes choices based on the relationship of the work to his own existent.” (Smoke, 1974, p. 95).

Em termos teóricos a discussão lançada por Smoke evoca o pensamento de Martin (1956) que ao tomar como pressuposto que a assumpção da obra de arte corporificando a emoção como consta da teoria expressionista, então teriam de se notar dois pontos de vista sobre a arte, o do artista e o do público, pois tratam-se de duas relações distintas (p. 94). Para este autor, a grande diferença entre formalistas e expressionistas está no uso do termo que designa a acção como uns e outros compreendem as manifestações artísticas, para formalistas a forma artística “simboliza” emoções, mas nunca “evoca” emoções, como admitem os expressionistas (p. 96).

Também a visão do pedagogo Keith Swanwick sobre o significado em música parece aproximar-se desta estética expressionista, já que concebendo a significação musical como algo intrinsecamente ligado à vida emotiva, admite-o de uma forma paradoxalmente racional. Swanwick (2003), usa o vocábulo de origem grega, *schemata*, que significa “forma” e que o autor usa para designar os padrões da mente que organizam o rasto de todas as experiências vividas pelo indivíduo, consciente ou inconscientemente, e que podem ser activados noutras situações (p. 34). Da mesma forma que o pensamento muda constantemente, degenerando-se ou fundindo-se em outros, também os padrões musicais estão em movimento, é a dificuldade em associar o padrão musical a essa sucessão das experiências vividas, mas que inconscientemente acontece, que leva à ideia de que a expressão musical é vaga e não remete a nada, assim “por causa de sua não-literalidade, de sua não explícita, mas profundamente sugestiva natureza, que a música tem tanto poder de nos comover” (p. 35), como admite Swanwick.

### 2.2.1 Expressionismo absoluto no ensino de música

O Expressionismo absoluto tem sido encarado como a corrente que medeia o Formalismo absoluto e o Referencialismo (Breckenridge, 1980, p. 71), pelo que, por esse seu papel mais ou menos conciliador de ambas as teorias, vem sendo aceite como a filosofia mais consensual para o ensino da música (Bowman, 1991, p. 41). Por um lado, o Expressionismo absoluto considera o significado da obra musical lhe é intrínseco, tal como o Formalismo absoluto, por outro lado, admite que a música convoca ao ouvinte sentimentos e emoções, tal como o Referencialismo defende. Costa (2010) acentua que no âmbito das correntes absolutas o Expressionismo se mostra mais adequado para o ensino da música, por dar atenção a outras propriedades da música que o Formalismo não atende, nomeadamente as propriedades expressivas da música (p. 64). O mesmo reconhece Porto (2013), uma vez que as obras têm qualidades expressivas é importante que as mesmas sejam exploradas, já que o estudo da música se deve

fundamentar “num processo que permita a percepção da obra em termos criativos e expressivos” (p. 54).

McCarthy & Goble (2002) assinalam que Bennett Reimer destaca o Expressionismo absoluto na sua obra *A Philosophy of Music Education*, publicada a primeira vez em 1970, e o assume como a melhor das três correntes para a educação musical (p. 21), os autores assinalam ainda que diante de críticos desta corrente, Reimer reagiu incisivamente, defendendo a posição expressionista, não por mero acaso, mas por ser seu seguidor (pp. 22-23). Reimer (1989) para assegurar a validade do expressionismo absoluto como corrente para o ensino da música fundamenta-se na em duas acções constantes da vivência humana, os actos de pensar e de sentir. O autor faz notar que o processo de pensar para o ser humano se constitui como uma transformação simbólica, algo que para Reimer contribui para o desenvolvimento do raciocínio conceptual e que tem lugar na escrita e leitura (p. 32). Nas palavras de Reimer, “Criar e experienciar arte está, precisamente, para o sentir, como escrever e ler para o raciocínio”<sup>23</sup> (p. 33). Tal como o pensar, o sentir é constante para o ser humano, portanto, inevitavelmente ao criar, experienciar ou simplesmente ouvir música o indivíduo está a sentir, o que ao contrário, por exemplo, do Formalismo, não é negado nesta corrente. Para Porto (2013), o sentir advém do processo de transformação simbólica que antes se falava, mais se acrescenta que o sentir é resultado das experiências cognitivas relacionadas com a criação e experimentação (p. 54), reforçando assim a ideia do autor anterior.

## 2.3 Referencialismo

Segundo uma abordagem referencialista a obra artística interage sempre com referências, significados e valores extramusicais, pelo que o papel do ouvinte é activo ao contextualizar e caracterizar a obra musical através de ideias, conceitos, atitudes ou emoções (Porto, 2013, p. 49). O Referencialismo pode ser compreendido como um movimento de reacção ao formalismo, já que nas discussões com as correntes absolutistas, que valorizam muito mais as estruturas internas das obras musicais, a mutabilidade por que a música passou e irá passar no decorrer da sua história, parece ignorada, no sentido em que aparenta existir um negar dos contextos sociais e históricos nos quais os artistas produziram as suas obras. Como afirma Siegmeister (1945) acerca do entendimento sobre o

---

<sup>23</sup> Citação original: “Creating art, and experiencing art, do precisely and exactly for feeling what writing and reading do for reasoning.” (Reimer, 1989, p. 33).

aparecimento e dissolução de estilos e práticas musicais, “nenhuma resposta nos pode ser dada do ponto de vista da música pura<sup>24</sup>, pois que os acontecimentos profundos da história da música têm fundamentalmente causas extramusicais” (p. 7). Não querer considerar a importância de uma dimensão extramusical na análise do fenómeno musical é afirmar que a música não pode ser interrogada, é caminhar contrariamente a uma tentativa de compreensão da própria música e adensamento do seu mistério (p. 8).

Sinteticamente, a corrente referencialista acredita que o significado e o valor do trabalho artístico residem fora do mesmo, pelo que, para o encontrar, é necessário reparar nas ideias, emoções, atitudes ou até eventos que a obra evoca (Reimer, 1989, p. 17), num melhor verbo designativo e etimologicamente mais próximo da designação da corrente, a busca é pelo que a obra “refere”. Constatase, portanto que nesta perspectiva que elenca uma relação de primazia da obra com uma dimensão extramusical, a função da música será além de despertar sentimentos e emoções, sobretudo, contar e relembrar ao ouvinte algo, logo, segundo esta estética quanto mais na mente do ouvinte se evocar uma situação, um evento ou uma experiência não musical muito mais sucesso tem essa música. É por isto que Porto (2013) afirma que o pensamento original de alguns compositores na criação de uma obra musical assenta numa imagem, por vezes, bidimensional, tridimensional ou literária, transfigurada numa imagem sonora (p. 50). De acordo com esta perspectiva as referências exteriores à música são as desencadeadoras e responsáveis pela criação musical, referências que poderão ser inteligíveis, perceptíveis e conhecidas dos ouvintes, pelo que é plausível admitir a existência de um discurso comunicativo entre som, imagem e emoção.

O célebre escritor russo Liev Tolstói, no seu ensaio *O que é a arte?*, concluído em 1898, após quinze anos de escrita, lança o rastilho do que hoje se entende como a corrente estética do Referencialismo ao ser um crítico mordaz do Formalismo e, no que concerne às artes musicais, um feroz perseguidor da música absoluta, sobretudo da música de Richard Wagner que ele depreciava e censurava como falsa arte ou arte contrafeita, note-se que, como identifica Oliveira (2017), já o próprio Formalismo de Hanslick surgiu como reacção ao princípio da música como mimese e à sua função de imitação da natureza e das paixões humanas (p. 33). Prova de que Tolstói (1994) foi um acérrimo referencialista, é que ele defendeu a música não só como um meio de comunicação, como lhe consagrou o efeito de pôr em diálogo criadores e público, confirmando que os sentimentos evocados pelo criador artístico passam para

---

<sup>24</sup> Entenda-se aqui “música pura” como sinónimo de “música absoluta”, conceito já referido a respeito da corrente estética formalista.

o público através da obra, levando a que todos compreendam e sintam essa expressão da obra (p. 50), como se o seu significado fosse universal.

A tendência de Tolstói para uma estética referencialista parece confirmar-se na visão que tem sobre a função da arte em promover bons sentimentos entre os indivíduos, de tornar melhor a humanidade, por tal, Tolstói considera que “a arte, com respeito a seu conteúdo, é tanto melhor quanto melhor desempenhe esta função [promover sentimentos melhores] e não tão boa se menos a realiza” (p. 123). No fundo, a arte veicula valores e para Tolstói a arte deve aproveitar esse seu apanágio para transformar a humanidade, como deixa claro, “o objectivo da vida humana é a união fraternal dos homens. A arte deve ser guiada por essa percepção” (p. 143), portanto em última instância, a arte tornar-se-á universal e cumprirá o seu desígnio de ser “um meio de aperfeiçoamento para a humanidade, que a ajudará a levar com efeito, no mundo, o amor, a união e a felicidade” (p. 144).

No fundo os referencialistas asseguram à música também um papel utilitário, já que pode ser um veículo para a afirmação de ideários e valores, assim como Tolstói lhe atribuiu, também Siegmeister lhe reconheceu que “quanto maior o poder da verdadeira democracia (...), tanto mais depressa se deve espalhar por toda a terra, como uma força civilizadora, uma música vigorosa e humana” (p. 94). Este papel ainda que se reflecta na nobre tarefa de transmitir valores bons para a humanidade, é também a base de uma das principais críticas feitas a esta corrente no ensino, como se perceberá adiante, todavia um dos movimentos artísticos que mais seguiu uma estética referencialista foi o Realismo Socialista. Este estilo artístico, em vigor na extinta União Soviética entre as décadas de 30 e 60 do século passado, mostrou-se na prática como uma política de estado para a estética.

Os aspectos do realismo socialista são a verdade comunista, (...), o espírito do partido e a nacionalidade como expressão dos interesses do proletariado. O desenvolvimento das artes é guiado pelo Partido Comunista. As qualidades estéticas da realidade socialista revolucionária são as bases vitais da arte. O novo herói da história, a classe trabalhadora (...) é o herói da arte. As ideias comunistas são as bases ideológicas da arte (...) intimamente ligadas a formas de consciência social, como a ética, a filosofia e a política.<sup>25</sup> (Bakst, 1962, p. 67).

Não obstante uma discussão sobre a validade do ideário comunista que orientava a política soviética e tendo em linha de conta a caracterização do Realismo Socialista por Bakst, mas também a acção

---

<sup>25</sup> Citação original: “The aspects of socialist realism are Communist truth, (...), party-spirit and nationality as an expression of the interests of the proletariat. The development of the arts is guided by the Communist party. The aesthetic qualities of revolutionary socialist reality are the vital bases of art. The new hero of history, the working class (the people who have mastered socialist consciousness) is the hero of art. Communist ideas are the ideational bases of art (...) becomes closely connected with forms of social consciousness, such as ethics, philosophy, and politics.” (Bakst, 1962, p. 67)

censória, o estado policial e a repressão dos opositores de que a actual História dá conta do período de vigência da União Soviética, será importante questionar a validade de uma estética referencialista, já que a arte que obedecia às formas do Realismo Socialista e ainda podendo servir ideais nobres, estava sobretudo ao serviço da classe política e em particular da propaganda.

Reimer, num artigo de 1964, além de apresentar o Realismo Socialista, também fazia algumas observações ao Referencialismo. Aponta que, segundo essa perspectiva, a música teria duas funções principais, primeiramente, uma já aqui sobejamente referida, transmitir significados de uma dimensão extramusical, em segundo lugar, a música terá a função de referir aspectos não estéticos e ajudá-los a compreender mais profusamente. Esta última função leva a que se questione o próprio sentido estético da teoria e a admitir, tal como Reimer lembra, que ainda que arraste muitos públicos, atrai poucos esteticistas (p. 16).

Ainda que surjam algumas críticas contundentes ao Referencialismo como anteriormente se assinalou, Trainor & Trehub (1992) procuram mostrar o quão relevante poderá ser esta teoria estética na compreensão do fenómeno da significação musical, assinalando não só como historicamente a corrente tem sido considerada, mas também mostrando que os estudos empíricos e as suas próprias investigações a vêm considerando uma perspectiva válida. Héroux et al. (2020), por exemplo, estudaram a influência da introdução de elementos extramusicais na performance, através de um estudo experimental puseram em evidência com dados quantitativos como desvios rítmicos, de pulsação metronómica e de dinâmicas e audições cegas, que existiam correlações entre uma maior expressividade e a introdução de indicações de carácter em partituras.

Resumidamente, o Referencialismo parece que é a corrente estética que mais entusiasma os públicos e que encontra a sua razão na ideia de perpetuação de uma mensagem, pelo que o Referencialismo será inevitavelmente ligado com uma função comunicativa da música. Não havendo motivo aparente para produzir arte, a transmissão de ideias ou sentimento e a sua perpetuação na obra artística parece ser uma justificação lógica para a produção de arte. Cooke (1959) sumariza que, Beethoven poderia ter transmitido a sua alegria através de simples gestos, todavia recorreu à composição musical, ao uso dos sons, de tal forma a que a sua alegria transcrita em sons e “preservada” na partitura permite que ainda hoje se a possa escutar (p. 209). Pode-se concluir, com propriedade, acerca desta

corrente que “a música, então, é essencialmente a expressão das emoções através dos sons”<sup>26</sup> (Reimer, 1989, p. 21).

### 2.3.1 O Referencialismo no ensino de música

Tendo em conta que a corrente referencialista defende que o valor e sentido da obra musical lhe é exterior, então, as vantagens de estudar música ultrapassam e até se situam fora do campo musical (Martinho, 2001, p. 72). Reimer (1989) admitia e enumerava as vantagens extramusicais da aprendizagem de música que para ele caracterizam uma perspectiva referencialista sobre o ensino:

Estudar música torna uma pessoa melhor em vários aspectos: desenvolve as capacidades de aprendizagem, eleva moralmente, responde a uma série de necessidades sociais, oferece-se como uma saída saudável para concentrar esforços, mostra-se como uma boa escolha para ocupar o tempo de lazer, melhora a saúde de inúmeras maneiras; em suma, assume-se como a maneira mais eficaz de tornar as pessoas melhores - não musicalmente.<sup>27</sup> (p. 22)

Da mesma forma, Fernandes (2004) enumerava na sua investigação as vantagens não musicais que a aprendizagem de música oferecia aos seus estudantes e que se acrescentam aos já emanados por Reimer, como são o desenvolvimento dos movimentos de coordenação ou o ensino para a tolerância com outras culturas (p. 83). Observa-se desta forma que o ensino da música poderá ter objectivos utilitários e funcionais aos níveis emocional, social, moral, espiritual, intelectual, físico e cultural.

É o próprio carácter utilitário e funcional que parece estar na origem da música como reconhece Merriam (1964) que identifica dez funções primordiais como são a expressão emocional, a manifestação estética, o entretenimento, a comunicação, a representação simbólica, a resposta física, o estabelecimento de normas na sociedade, a afirmação de instituições através de rituais, a estabilização de culturas e a integração na sociedade (pp. 209-217). E é ainda com essas funções, que a música tem vindo a ser usada no contexto escolar para animar celebrações como sejam cerimónias, eventos, festas ou simplesmente como organização que fortalece o espírito da escola, como constata Shayesteh (2012) que os fins não musicais da corrente referencialista parecem corresponder às funções não musicais que

---

<sup>26</sup> Citação original: “Music, then, is essentially a giving vent to emotions through sounds.” (Reimer, 1989, p. 21).

<sup>27</sup> Citação original: “Studying music makes one a better person in many ways: it improves learning skills, it imparts moral uplift, it fulfills a wide variety of social needs, it provides a healthy outlet to focus efforts upon, it gives a basis for worthy use of leisure time, it improves health in countless ways; it is assumed to be, in short, a most effective way to make people better - nonmusically.” (Reimer, 1989, p. 22)

a sociedade atribui à música, nomeadamente no contexto escolar (p. 80). Assim sendo, o seguimento de uma pedagogia referencialista que procura criar bons cidadãos, ou melhor dizendo, bons membros da sociedade, sobrepõe-se à urgência de educar para a sensibilidade estética.

É inegável que a música tem sido compreendida, desde há longo tempo, como um meio para educar melhor os indivíduos para certos valores. Bonzon (2013), que se debruçou a estudar e analisar o *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, político francês notável, que foi prémio nobel da paz em 1927, constata que nessa obra publicada pela primeira vez em 1887, a música é precisamente entendida sobre esse prisma de educar para os valores, por exemplo do patriotismo através do canto coral (pp. 99-100) ou simplesmente como uma forma de educar para o bom gosto e para a estética (pp. 95-96).

Hess (2017) assinala que “a selecção de repertório, objectivos de aprendizagem e as estratégias que usamos no ensino reflectem enquanto professores os nossos valores, origens culturais e experiências vividas”<sup>28</sup> (p. 71). Pode-se, portanto, assumir que por si só a educação para os valores está impregnada na acção do professor, mesmo que ele não dê conta, Hess no seu artigo foca-se na forma como tal possibilidade se oferece para a educação para a justiça social através do ensino da música, tal como Cristofolini et al. (2010) que constataram numa investigação junto de crianças que as mesmas desenvolviam um espírito de solidariedade maior ao tentarem entreajudarem-se mutuamente, desenvolvendo o trabalho em grupo, admitindo esses autores que além do equilíbrio emocional que a música dotou os seus alunos, notam o desenvolvimento de um maior sentido de respeito pelos colegas (p. 335).

Contudo, Martinho (2001) contrapõe que não há indícios suficientes para afirmar que artistas ou melómanos sejam melhores pessoas, sejam socialmente mais integrados ou mais saudáveis que os demais (p. 72). Mais deve ser questionado se o uso da música enquanto mero exercício para a promoção de valores e ideais não viola o sentido da produção artística pois, por um lado, a música pode ser usada como propaganda, ou meio de disseminação de ideais nefastos, por outro lado, reduzirá a experiência musical a uma experiência puramente conceptual e emocional, justificando o ensino da música apenas na transmissão de valores e desligando-o do que realmente caracteriza o impulso artístico.

No mesmo sentido Reimer, num outro artigo em 1997, mostra que o Referencialismo, independentemente da intensidade com que é aplicado no ensino da música mostra sérias problemáticas

---

<sup>28</sup> Citação original: “Selecting repertoire, learning goals, and the strategies we will use in teaching reflect our values as teachers, cultural backgrounds, and lived experiences.” (Hess, 2017, p. 71)

e desafios para uma compreensão cabal dos seus objectivos pedagógicos, pois ao tentar buscar unicamente o valor da obra musical externamente desliga-se inevitavelmente das características formais e internas da obra e ao mesmo tempo diminui a relevância e primazia da música enquanto disciplina e arte, já que tudo o que é música parece remeter para uma ideia exterior, isto é, o relevante não é aprender música mas sim o que a música transmite (p. 14). Reimer contribui assim para a crítica do Referencialismo pela pouca atenção que dá ao estudo, trabalho e desenvolvimento de competências musicais, descoradas em detrimento de objectivos não musicais o que parece estar em sintonia com o que constata Cristofolini et al (2010), “cabe salientar a necessidade de que cada sujeito desenvolva as actividades conforme suas possibilidades, não se preocupando com a perfeição, deixando, portanto, que tudo flua naturalmente” (p. 335) o que realmente demonstra uma preocupação pedagógica que não se foca na capacitação técnica mas no desenvolvimento do gosto universalizante pela música como defende a corrente referencialista.

### **3. O discurso na sala de aula**

Da análise anterior às correntes estéticas para o ensino da música, evidencia-se que o discurso na sala de aula, além de ocupar uma parte significativa do tempo de aula, é um dos meios pelos quais se revela melhor a filosofia de ensino de um professor, mas também a forma como significa a música, o que é válido também para o aluno, afinal, “a produção de discursos expressa processos de significação” (Duarte & Mazzotti, 2007, p. 59). Lopes (2021) identifica que toda a interacção que os coparticipantes discursivos no contexto de sala de aula levam a cabo é um acto de construção de significados (p. 247). Note-se que o discurso na sala de aula é, inevitavelmente, determinado pelo contexto social, mas ao mesmo tempo é justificável para se estabelecer o processo de ensino-aprendizagem também ele fortemente influenciado socialmente. Para Lopes, o discurso é essencialmente entendido como a interacção entre os indivíduos, construindo significados o que nas suas próprias palavras é traduzido da seguinte maneira: “a vida social, isto é, a sociedade é entendida então como sendo construída pelo discurso” (p. 249).

Não obstante a anterior análise sobre a construção social do discurso em sala de aula, e ainda que a oralidade seja uma das actividades mais rotineiras do ser humano, levando a que por vezes se desvalorize o seu rigor, é urgente a sua valorização sobretudo no contexto de sala de aula e do ponto de vista do aluno, pois mais do que o discurso ser a forma como o aluno se expressa, é um reflexo do

desenvolvimento do pensamento cognitivo como defendem Estupiñan & Dagua (2014, p. 248). As mesmas autoras sobre o discurso dos alunos em sala de aula concluem que cabe aos docentes estimular e interessar os alunos pelos mecanismos da sua própria comunicação, incentivando-os a participar mais nas aulas. Em segundo lugar, olhar mais atentamente para o discurso na sala de aula é repensar a construção do conhecimento na sala de aula, gerando autonomia e dinamizando as relações interpessoais (pp. 260-261), mais se acrescenta que o discurso representa a construção de conhecimento pois nele envolve-se um esforço de argumentação (Chiaro & Leitão, 2005, pp. 350-351).

É inegável, mesmo na situação de uma aula de instrumento em que o acto de fazer música ocupa o cerne da aula, que o bom domínio da linguagem é essencial no desenrolar de uma aula, como dão conta Rosenshine et al. (2002), já que quando o trabalho por imitação não é eficaz, o recurso ao discurso é o meio mais recorrente para instruir novas ideias (p. 304). À expressão verbal incentivam os currículos escolares, como é prova entre outros documentos o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que, no que concerne ao domínio das linguagens e inclui além da língua, outras áreas como a música, as artes ou as tecnologias, é clarividente ao afirmar que os alunos devem ser capazes de “dominar as capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (p. 21), o mesmo documento consagra também que o aluno deve ser capaz de concretizar o seu trabalho em produtos discursivos (p. 22). É perante essa importância máxima do desenvolvimento do discurso na criança e da forma como ele se reflecte noutras actividades escolares que Martin & Miller (2003) advertem que a dificuldade em produzir discursos fluentes e claros se revela, por exemplo, em dificuldades de leitura ou de escrita (p. 16) e que poderemos assumir que se poderão manifestar no discurso sobre a música.

Chiaro & Leitão (2005) alertam para as especificidades do discurso em sala de aula, nomeadamente a sua natureza canónica (p. 351), que nem sempre será desejável dado que a existência de divergências entre os interlocutores se mostra como uma condição importante para que se desenvolva a argumentação e assim o discurso se conduza para a produção de novo conhecimento. As autoras alertam ainda para outras especificidades do discurso na sala de aula, nomeadamente as que se relacionam directamente com a natureza canónica do mesmo, como é a assimetria entre os interlocutores, uma vez que é legitimado ao professor a posse do conhecimento, mas também a definição prévia de resultados, dado que de antemão o professor estabelece os resultados a alcançar, não havendo lugar a respostas abertas. A par desta visão, Santos (2007) elenca a importância dos elementos não verbais no discurso

de sala de aula e cuja utilização é de grande valor para a própria linguagem verbal, repetindo-a, contradizendo-a, substituindo-a, complementando-a, acentuando-a ou regulando-a (p. 23).

### 3.1 Metáfora e imagética como recursos discursivos

Rosenshine et al. (2002) identificam o uso da metáfora e de imagens como recursos discursivos constantes do contexto de comunicação numa aula de música (p. 304). Já Lehman et al. (2007), acrescentam sobre a instrução verbal de professores que a mesma “fala claramente das propriedades concretas da música, ao mesmo tempo em que incorpora imagens e metáforas” (p. 186). Zanotto (1995) esclarece que a metáfora é mais do que um mero recurso de estilo, sendo abordado nos estudos mais recentes o seu valor cognitivo, bem como a importância do raciocínio metafórico (p. 243). Ainda que admitindo que as metáforas não são uma realidade, isto é, como afirma Nogueira (2011), “não há factos metafóricos, uma vez que todas as metáforas são falsas” (p. 1834), somos obrigados a reconhecer que a metáfora é indispensável para descrever algo que não pertence ao mundo sensível, é, portanto, indispensável na descrição do mundo imaterial, como se trata a música. O uso da metáfora sugere que o entendimento não sucede através de termos isolados, mas sim do cruzamento de experiências e de diferentes domínios do conhecimento. Assim, a metáfora conecta domínios de experiência, promovendo e desenvolvendo a imaginação, algo que Nogueira conclui como sendo a importância da criatividade e da imaginação na construção de sentidos e significados para a música.

Bonde (2007) refere a teoria da metáfora cognitiva introduzida por Lakoff e Johnson e que assenta no pressuposto de que a cognição e a razão não se baseiam em operações lógicas abstractas, mas na projecção da experiência corporal e da imaginação na linguagem, conforme já se explanou anteriormente no capítulo sobre a significação musical. Assente no mesmo pressuposto, Vereza (2010) caracteriza a metáfora no discurso, afirmando a sua natureza tanto linguística quanto cognitiva e afirmando-a como uma importante forma de criação de sentidos (p. 208), sendo esse processo figurativo complexo que caracteriza essa imbrincada rede de produção de sentidos.

O uso da metáfora e da analogia para a explicação do desconhecido, mostra-se uma ferramenta utilíssima no ensino de música, muito embora as discussões que tal possa originar sobre filosofias de educação (Froehlich & Cattley, 1991, p. 253). Note-se que o uso da metáfora no discurso não é apenas útil para desenvolver certos aspectos da performance como o carácter da obra ou descrever a música,

mas pode também ser útil em aspectos técnicos, satisfazendo assim a tradicional “cultura académica do conservatório”, por exemplo ao indicar a precisão de uma certa articulação, como sugerem Lehman et al. (2007). Os mesmos acrescentam que os professores sugerem metáforas ou imagens com frequência quando trabalham a performance expressiva, quando procuram novas sonoridades ou procuram incitar uma emoção específica a um aluno, mais esclarecem que pode ser útil para esclarecer aspectos mais técnicos como corrigir uma determinada postura, sendo mais eficaz o recurso a estes meios que uma elaborada explicação anatómica (p. 195).

Não obstante confirma-se o amplo uso da metáfora, não só nos meios de ensino como se tem vindo a elencar, como também por parte dos críticos ou compositores para tentar descrever eventos musicais, quer de uma forma positiva, para reforçar certas ideias consentâneas com as suas opiniões, quer de forma negativa, para mostrar insatisfação (Schippers, 2006). Contudo é importante notar que nem sempre o uso da metáfora é eficaz, pois como esclarecem Froehlich & Cattley (1991) as referências do emissor podem não ser inteligíveis ao receptor (pp. 253-254), mais se deve ter em atenção a idade da criança em que se aplica um destes recursos, pois só a partir dos dez anos é que a criança dispõe das estruturas mentais necessárias para compreender a imagética musical (Shagalimova, 2015, p. 24).

O interesse crescente pelo estudo da metáfora, que como já se assinalou passou do mero recurso estilístico da língua para um interesse do ponto de vista cognitivista, levando a uma discussão sobre imagética e, ainda que se possam assemelhar, aquilo para que aponta a metáfora é um conceito pouco concreto, no ensino mostra-se um caminho para alcançar um certo objectivo, todavia, mal definido, já a imagética parece mais concreta ao evocar imagens, podendo definir-se “como actos mentais não-literais de encenação e representação da experiência perceptiva quando da ausência de seu estímulo sensorio exterior apropriado, estando ligados às noções auditivas, visuais, tácteis, gustativas, olfativas, cinestésicas e orgânicas do Homem” (Chaves, 2011, p. 1050). Sobre imagética mental, McPherson & Zimmerman (2002) relatam que é de importantíssima aplicação nas actividades musicais, sobretudo no que diz respeito ao planeamento (p. 341), bem como Aleman et al. (2000), que reconhecem que na actividade musical se recorre a imagens mentais com frequência para auxiliar na memorização, composição ou até leitura da música em silêncio (p. 1664).

Atendendo à variedade de formas pelas quais se pode manifestar a imagética, que até há poucas décadas era apenas considerada do ponto de vista visual, convém esclarecer que, de uma perspectiva exclusivamente musical, Godoi & Jorgensen (2001) caracterizavam a imagética da seguinte forma: “a capacidade mental de imaginar o som na ausência de uma fonte sonora directamente audível, o que

significa que se pode recordar e reexperimentar ou mesmo inventar um novo som musical através do nosso ouvido interno”<sup>29</sup> (p. ix), uma noção próxima do conceito de *audiação* cunhado por Edwin Gordon (Azzara, 2002, p. 174). Além da imagética visual e musical, Chaves (2011) reconhece ainda a imagética motora, “execução ou representação mental do movimento em ausência de movimento corpóreo” (p. 1050), como de grande valor para a música.

Nicolette-Fantin (2020) aponta a imagética como uma ferramenta de sucesso na aprendizagem musical e também para enriquecer os currículos (p. 9). A mesma autora aponta ainda proveitos para a imaginação e criatividade das crianças, mas também na interdisciplinaridade que promove a imagética, não só em níveis de escolaridade mais jovens, mas também no nível secundário onde, sobretudo no que concerne à música programática, criar histórias a partir dos títulos das obras tem impactes positivos na interpretação musical dos alunos (p. 11). Também, Shagalimova (2015), aponta a imagética como uma excelente ferramenta de ensino e como uma mais-valia para o melhorar o desempenho musical dos alunos, todavia, reconhece que a aplicação dessa estratégia deve ser cuidadosa e criteriosa, sempre dependente dos alunos, tendo identificado entre outros obstáculos a ter em conta a inadequação das mesmas expressões verbais para resolução de problemas semelhantes em alunos diferentes, mas também as diferentes capacidades de memorização e de trabalho autónomo dos alunos.

#### 4. Escrita

A propriedade da linguagem verbal é, indubitavelmente, uma das capacidades pelas quais mais se distingue o Homem das restantes espécies, mais ainda se distingue pela capacidade da linguagem escrita, a forma mais eficaz, quando comparada com a via oral, para comunicar através dos tempos com maior precisão, conectando o passado e o futuro (Dias, 2009, pp. 9-10). Sobre a linguagem oral, Pereira & Viana (2003) acentuam que “é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados” (p. 121) e mais acrescentam que cada falante é portador de competências gramaticais, lexicais e pragmáticas (p. 122). Competências essas que se revelarão na aprendizagem da escrita, já que a criança antes de aprender a ler e a escrever, já possui conhecimentos sociais do ponto de vista da oralidade que lhe serão úteis para a aprendizagem da linguagem escrita, que Dias (2009) identifica como o meio privilegiado para a expressão do conhecimento, mas também como uma ferramenta de trabalho na construção do pensamento. Baptista et al. (2011) confirmam que a prática da escrita é um bom

---

<sup>29</sup> Citação original: «...our mental ability to imagine musical sound in the absence of a directly audible sound source, which means that we can recall and re-experience or even invent a new musical sound through our “inner ear”.» (Godoi & Jorgensen, 2001, p. ix)

auxiliar do pensamento, já que a própria motivação para a escrita assenta na intenção de que “ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia” (p. 7).

As investigações sobre escrita têm vindo a focalizar-se na sua dimensão processual, que é uma actividade de grande complexidade, até no que diz respeito ao nível cognitivo, como esclarecem Antunes & Silva (2016). A escrita é muito trabalhosa e exige grande concentração, por isso não ser uma das actividades preferenciais dos alunos em sala de aula (p. 46), note-se que o processo de escrita envolve um conjunto de subprocessos exaustivos e morosos que nem sempre são fáceis de harmonizar como é a recolha de informação, a planificação, a definição de objectivos, a revisão ou o uso da memória. Por comparação com a oralidade, a escrita mostra-se mais prescritiva e planeada, lexicalmente mais densa, menos redundante e mais organizada nos conteúdos (Baptista et al., 2011, p. 13). Barbeiro (2001) faz notar que o processo de escrita envolve a tomada de decisões, por isso mesmo, não é um processo linear (pp. 65-66), mas assentando aí, na diversidade da individualidade, a riqueza da produção escrita.

O mesmo autor identifica como componentes essenciais da produção escrita a planificação, a redacção e a revisão, que são bastante distintas entre si, exigindo a quem escreve “a capacidade de as manter actantes ao longo do processo e de tratar a informação segundo perspectivas como a correcção linguística ou a adequação ao conhecimento do destinatário, numa escolha estratégica para alcançar os objectivos” (p. 66). Sobre cada uma destas etapas da produção escrita enunciadas pelo autor anterior, Antunes & Silva (2016), pormenorizam que a planificação ocorre sobretudo num plano mental, mas também frequentemente no plano físico através da elaboração de um rascunho ou esquemas, este passo é por vezes ignorado, todavia assume-se fulcral para o sucesso do processo subsequente. Já a redacção é vista como o subprocesso que envolve uma maior diversidade de aspectos, já que nele se convertem os conhecimentos adquiridos em linguagem escrita. Por fim a revisão, momento em que se avalia a adequação do texto aos objectivos e destinatários para que foi escrito e que pode ser sujeito a correcções e reformulações (p. 47).

Fica bem patente da análise anterior que o processo de escrita é extremamente benéfico ao nível cognitivo, já que requisita variadas capacidades desse âmbito. É ponto assente que a escrita é um excelente auxiliar para o pensamento, permitindo melhor organizá-lo, já que é uma prática mais densa que a simples comunicação oral, que não requer tanta concentração. Conquanto, os benefícios da escrita excedem os referidos e pode ser inclusive utilizada do ponto de vista terapêutico, já que pode ser um excelente meio de expressão emocional que permite o confronto com a memória (Figueiras & Marcelino,

2008, p. 327). Araújo et al. (2019) assinalam algo que não é menos importante a sociabilização advinda da prática da escrita, já que de uma posição meramente passiva o indivíduo no acto de escrita é obrigado a activamente, transmitir as suas opiniões, visões e discurso sobre o mundo.

#### 4.1 Escrita criativa

Desde o princípio deste século que o fenómeno da Escrita Criativa tem somado popularidade, difundindo-se em oficinas de escrita, workshops, clubes, bibliotecas, universidades, mas também através de sites e páginas web, tendo-se firmado há mais de um século como uma disciplina estabelecida no mundo anglófono (Mancelos, 2010, p. 155). Sinteticamente, poderíamos ficar pela definição sugerida por Mancelos para esta actividade: “o estudo crítico, a transmissão e o exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos literários ou mesmo não literários” (p. 156). Contudo definir Escrita criativa, parece por si só um contrassenso, pois, aparentemente toda a escrita parte da criação, todavia, e querendo firmá-la como uma disciplina, então tem de se admitir que essa disciplina reconhece e transmite técnicas.

No entender de Pereira (2015), a Escrita Criativa é “mais de que um conjunto de ferramentas técnicas” (p. 15) o que é consonante com a opinião de Luísa Costa Gomes (2008) que afirma que “escrever tecnicamente é uma competência vazia” (p. 28), mas que esbarra com a opinião de Mancelos (2010), que ainda admitindo a transmissão de técnicas, recusa a ideia de regras e fala da escrita criativa como um processo de experimentação (p. 156). Para Leitão (2008), a escrita criativa não deve visar junto de quem a exerce nada mais do que uma prática de escrita personalizada e eficaz ao nível do conteúdo e da forma (p. 31), dimensões que para o autor constituem a escrita.

Luísa Costa Gomes (2008) refere que a escrita criativa parte da espontaneidade emocional, e deve transmitir a quem a exerce, a noção de que a imaginação individual é a matéria-prima da ficção. Mais esclarece que, é um exercício íntimo, pelo que os assuntos abordados devem ser do interesse do sujeito. Gomes refere que da sua experiência enquanto promotora de oficinas de escrita em escolas, a relação com os alunos deve ser pessoal, de tal forma não deve haver nesse espaço qualquer relação de autoridade, mas sim de autonomia, distinguindo-se das práticas curriculares habituais (p. 29). Já segundo Machado (2012), os professores devem oferecer aos alunos momentos de estimulação, incitando-os ao acto de escrita, transmitindo ao aluno a ideia de que todos conseguem ser criativos,

devendo para isso ser persistentes (p. 13). Leitão (2008) concebe o papel do professor na escrita criativa de uma forma semelhante á de Luísa Costa Gomes (2008), admitindo que o professor deve acompanhar, de tal forma a sujeitar-se aos mesmos constrangimentos e desafios criativos dos alunos, considerando a partilha das produções escritas com os pares um momento da maior importância em todo o processo (p. 31).

Leitão concebe a escrita criativa como um instrumento não só de desenvolvimento linguístico, mas também de desenvolvimento pessoal. Tal parece ser consonante, com a mobilização que a criatividade impõe sobre os sentidos, traduzida na sensação, percepção, sentimento e emoção (Machado, 2012, p. 15), isto é, a criatividade convoca as impressões do mundo exterior, o pensamento de perceber, o estado de espírito, as disposições afectivas, os estados de movimento, impulsos e até reacções físicas e fisiológicas. Não se deve também deixar de assinalar que são fontes de escrita: a vivência pessoal, o imaginário, o saber e a própria linguagem (Carnaz, 2013, p. 32). Quanto à primeira fonte de escrita entende-se como a convocação do passado e presente do indivíduo, aquilo que parte da recordação e que se manifesta sobretudo em géneros como o diário ou a carta; já o imaginário convoca o sonho, o fantástico, a invenção, o mito, a utopia; o saber associa-se á descrição e argumentação; por fim a própria linguagem dá origem à escrita e reescrita de textos como jogos formais, através de actividades de manipulação e transformação.

Machado (2012), Carnaz (2013) e Couto (2016) fazem algumas observações a ter em atenção durante o processo de escrita criativa. Machado (2012) observa que o aluno criativo deve observar; procurar conhecer o trabalho dos pares, independentemente da forma; não ter vergonha das suas visões; guardar tudo o que se escreve, mesmo quando não reconhece qualidade em determinado texto; saber ouvir as críticas e escrever muito para treinar (pp. 14-15).

Carnaz (2013) assinala uma basta lista de aspectos que os professores devem ter em atenção durante este processo de escrita, entre os mais importantes deve-se referir: a valorização do produto final em detrimento de erros ortográficos e gramaticais, uma atmosfera que não coíba a expressão livre, a partilha dos textos, o respeito pelo tempo de cada aluno, a atenção pela individualidade ou a abertura dos temas de escrita (pp. 33-34). Carnaz dirige-se ainda aos pais, alertando para a sua importância neste processo, na colaboração com os filhos e sobretudo na valorização dos seus trabalhos (p. 35).

Couto (2016) resume a perspectiva de Norton sobre os mecanismos de escrita criativa dos quais constam a pontuação, o suporte de escrita, a arte de contar e a correcção. Para uma boa pontuação, sugere-se a leitura em voz alta, para suporte de escrita, o papel, para contar sugere-se um tom de voz

alto e a utilização de gestos não exacerbados, finalmente, por correcção, entende um processo fundamental, para o qual se deve estimular a leitura em silêncio. A mesma autora sugere uma série de estratégias para desenvolver a escrita criativa como a elaboração de chuvas de ideias, de cartas colectivas ou de textos com auxílio de imagens.

Também Seguro (2008) fez uma recolha de depoimentos e testemunhos de sites e páginas web dedicadas à escrita criativa, enumerando entre outros aspectos a ter em conta: não desvalorizar o trabalho apenas por erros gramaticais ou ortográficos; respeitar o tempo de cada aluno; criar situações de comunicação entre o aluno e a turma; evitar a padronização, aceitando a originalidade; expor os alunos a novos estímulos como o som; compilar os trabalhos dos alunos e coloca-los à disposição da comunidade.

À semelhança de um dos princípios emanados pelo autor anterior, o uso de estímulos como o som, Pereira (2015) assume a utilização da música como um excelente estímulo para a escrita. A autora assume que “a música desenvolve no ser humano a afectividade, as emoções, o controle de impulsos e a motivação” (p. 17), pelo que não será de menos ter em atenção que:

desde muito cedo a música tem grande importância na vida da criança, pois além de provocar diferentes sensações, também desenvolve capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil contribuindo para seu desenvolvimento neurológico, afetivo e motor. Para isso, ela deve ser estimulada com variadas experiências musicais a fim de que perceba diferenças entre os estilos, letras, velocidade e ritmos melhorando a atenção, memorização e discriminação auditiva (Weigsding & Barbosa, 2014, p. 56).

Da mesma forma, Pereira (2015) assume que a partir da audição de obras musicais se estimula mentalmente e emocionalmente a criança que constrói novas imagens mentais, ideias e histórias, estimulando a própria criatividade. Além do mais a autora aponta que a música desenvolve o espírito crítico da criança ao colocá-la diante de conhecimentos culturais e históricos (p. 19).

## **5. Expressividade musical**

Expressividade é um conceito de amplo uso geral quotidiano, não é, portanto, um conceito puramente musical, pelo que admitindo a sua polissemia de acordo com as áreas em que se aplica, será interessante reparar que no dicionário da língua portuguesa, expressividade é “a qualidade do que é expressivo”, mas também a “energia de expressão”. Ora por expressivo, o mesmo dicionário entende

que é “o que exprime bem o que quer dizer”, o que é “significativo”, ou o “que tem expressão” (Machado, 1981, p. 43). Desta forma conclui-se que num sentido lato, a expressividade refere-se à representação e expressão das ideias, emoções e sentimentos, independente das formas, levando a que Tomaz (2017) assuma a expressividade como integrante do processo de comunicação (p. 7).

No que concerne à expressividade musical, tal aspecto tem vindo a ocupar um lugar central na discussão sobre performance, mostrando-se como uma das características mais apreciadas pelo público numa performance, mas também considerada por muitos a essência da música (Lindström et al., 2003 p. 23). Ainda que seja um tema bastante discutido, mostra-se complexo, dada a sua abstracção, pelo que a sua própria definição é por vezes vaga. Brenner & Strand (2013) descreviam o conceito da seguinte maneira:

O termo expressividade é utilizado para descrever o processo que o intérprete usa para identificar e manipular os momentos numa peça musical que são, de acordo com padrões sensíveis de mudança, apropriados para desvios da pulsação, mas também ao nível das dinâmicas, das articulações e da qualidade de som.<sup>30</sup> (p. 81)

Numa perspectiva semelhante, Martingo (2018) informa que no âmbito da discussão académica e da prática pedagógica, são três os instrumentos que o intérprete dispõe para comunicar com uma intenção expressiva, a saber, a dinâmica, a agógica e a articulação (p. 123). Já Lindström et al. (2003) identificam além da dinâmica, tempo e articulações, a afinação e o timbre e justificam que é pela diferença destes factores entre performances que elas podem ser distinguíveis (p. 24). Note-se que estas propostas procuram definir e analisar a expressividade de um ponto de vista empírico, é o que demonstra Loureiro (2006) ao descrever um conjunto de estudos que partem da definição de descritores da expressividade musical. Tal como os autores anteriores, Loureiro identifica uma vez mais o tempo, a dinâmica, a articulação e o timbre e os seus desvios e introdução por parte do intérprete quando não inscritos na partitura como a matéria-prima do estudo da expressividade e mais assinala que são variáveis de acordo com a obra, o instrumento e o intérprete (p. 10). Tal como Loureiro, Martingo (2018) identifica a criação de modelos de interpretação expressiva que têm em conta correlações entre as dimensões anteriormente assinaladas, cuja medição nestes modelos se designa por desvios expressivos e que de acordo com Martingo, reflectem proporcionalmente a importância das frases musicais em que ocorrem,

---

<sup>30</sup> Citação original: «The term expressiveness is used to describe the process a performer uses to identify and manipulate the moments in a piece of music that are, according to sensible patterns of change, appropriate for deviations from the norms of tempo, dynamic level, articulation, and tone quality.» (Brenner & Strand, 2013, p. 81).

demarcando, a maioria das vezes, os limites de secções e descrevendo padrões bastante sistemáticos (p. 143).

Uma dimensão ainda a ter em conta neste âmbito da expressividade musical e que se mostra da maior relevância é o gesto. Ferigato & Freire (2015) afirmam que o movimento é parte relevante da expressividade musical e que acontece como reflexo expressivo de uma acção necessária durante a performance para a comunicação de uma ideia musical, nunca ocorrendo de forma deliberada (p. 43). A música e o movimento estão de tal forma conectados, que Madeira & Scarduelli (2014) identificam a apropriação metafórica da palavra *gesto* para se referir a motivos, frases e partes de uma composição, como o melhor exemplo de como movimento e corpo estão interligados com o fazer musical (p. 29). Hatten (2006) salienta que o gesto é sempre algo com significado, pelo que o movimento do intérprete comunica e transmite informação, de tal forma concebe que “um gesto pode ser criado ou interpretado em qualquer meio ou canal, e pode envolver qualquer percepção sensorial, acção motora ou a sua combinação”<sup>31</sup> (p. 1).

Lindström et al. (2003) levantam ainda uma outra forma de discutir esta problemática da expressividade, sob uma perspectiva filosófica, mas mais uma vez essa discussão levar-nos-ia ao ponto de partida desta contextualização teórica, a significação em música e o problema das emoções, já que de um ponto de vista filosófico tal aspecto é imprescindível, de tal maneira, que Jackendoff e Lerdahl (2020) identificam não só o ritmo e a organização tonal, mas também o afecto entre as principais componentes da organização musical, definindo o afecto como “a interacção da música com a emoção” (p. 75). Os mesmos autores conectam esta visão sobre o afecto com a própria postura e gesto, que os identificam como “fortes indícios para o afecto nos outros” e que são produzidos e detectados inconscientemente (p. 126), trazem assim ao debate a ideia de Tomaz (2017) de que a expressividade integra a comunicação.

Além das análises empírica e filosófica que antes se propôs para tratar da expressividade, há uma última que aqui convém referir, a análise do ponto de vista educativo. Num estudo junto de professores de música e alunos, Laukka (2004) aponta que o ensino da expressividade musical deve-se iniciar o mais cedo possível, mal o aluno domine as capacidades básicas para fazer música, mas adverte também que a expressividade é um dos domínios do ensino de música mais desvalorizado, mesmo entre os alunos, ainda que os professores reconheçam que deveria ser destinado mais tempo de aula a tratar deste

---

<sup>31</sup> Citação original: « a gesture may be created or interpreted in any medium or channel, and it may entail any sensory perception, motor action, or teir combination. » (Hatten, 2006, p. 1)

assunto. Sobre os métodos de ensino da expressividade, Laukka faz notar que a instrução verbal, através da enumeração de sentimentos e da metáfora, prevalece sobre a imitação, fazendo notar que este último método é segundo os docentes pouco original e inapropriado para algo tão próprio e individualizante como a interpretação, acreditando que tal só irá promover a estereotipação da performance (pp. 51-52).

Lindström et al. (2003) confirmam a generalidade dos pressupostos anteriormente levantados, garantindo que embora a expressividade seja consagrada como o aspecto fundamental da música, a atenção que lhe é dada em sala de aula é reduzida quando comparado com a técnica, o que se reflecte na própria abordagem dos alunos a este domínio, mostrando interesse já tardiamente, por vezes apenas após o ingresso no ensino superior. Na perspectiva dos autores, a negligência da expressividade fica-se a dever a dois factores: a inexistência de uma teoria e a dificuldade em expressar este tipo de conhecimento tão abstracto (pp. 26-27). Brenner & Strand (2013) acrescentam algumas visões novas dos professores às anteriores, nomeadamente a noção de que a expressividade resulta de um eixo que conjuga as habilidades técnicas, a interpretação, a criatividade/espontaneidade, numa lógica em que a expressividade se revela em cada um destes domínios antes de se manifestar no geral. É importante realçar ainda que, para os professores, o desenvolvimento da expressividade no aluno é um reflexo do seu crescimento pessoal, dimensão à qual o professor deve assistir (pp. 84-85).

Tomaz (2017) enumera uma série de especificidades da flauta transversal a ter em atenção na aprendizagem da expressividade, são elas o fraseado, para o qual se deve ter em atenção a boa respiração; a qualidade do som, na qual intervêm a projecção, a intensidade, a pureza e o vibrato; o timbre, já que a flexibilidade sonora da flauta permite a criação de “cores” sonoras distintas; a articulação; as dinâmicas, cuja amplitude na flauta não é tão acentuada e a agógica, afectada pela respiração (pp. 19-23).

### **III – CONTEXTO DE ESTÁGIO**

O estágio profissional, do qual resultou o projecto de intervenção em análise, decorreu na Academia de Música de Vila Verde, no período compreendido entre Outubro e Junho do ano lectivo de 2021/2022, e incidiu nos grupos de recrutamento M09 (Flauta Transversal) e M32 (Classes de Conjunto), contando com a colaboração de um professor cooperante. Durante o estágio foram observados cinco alunos de flauta de diferentes graus e ciclos de ensino, bem como a Orquestra de Sopros e a Orquestra Sinfónica da Academia e um grupo de Música de Câmara, perfazendo um total de dez horas semanais de observação de aulas.

Aos alunos de flauta, atrás mencionados, foram leccionadas dez aulas de Flauta Transversal, duas por cada aluno e cada uma com 45 minutos de duração. Foram leccionadas oito aulas às classes de conjunto, duas aulas de 45 minutos à Orquestra de Sopros, uma aula de 90 minutos à Orquestra Sinfónica, duas aulas de 45 minutos e uma de 90 minutos ao grupo de Música de Câmara e ainda duas aulas de 45 minutos, uma a três naipes (violinos, flautas e oboés) da Orquestra Sinfónica e uma a um ensemble de flautas. Estas aulas foram sempre leccionadas com planificação prévia. Para além destas aulas, foram sendo leccionados pequenos momentos durante as aulas, por norma a pedido e com o incentivo do professor cooperante para dinamizar certos momentos da aula como o aquecimento.

O projecto de intervenção incidiu em todos os alunos e classes de conjunto observadas pelo que a seguir, após uma breve contextualização da instituição de acolhimento durante o estágio, apresenta-se uma descrição de cada aluno e classe de conjunto junto das ocorreu a intervenção.

#### **1. Contexto de intervenção**

##### **1.1 Caracterização da Escola**

A Academia de Música de Vila Verde tem as suas origens da Escola de Música de Vila Verde, criada em 1982, sob a alçada da câmara municipal, na altura com cerca de sessenta alunos. Contudo o aumento de alunos e inscrições e a imperiosa necessidade de lhes proporcionar um melhor ensino, fez com que, em 1995, a escola de música se tornasse independente, constituindo-se a Associação Cultural e Musical de Vila Verde que se mantém até aos dias de hoje como a entidade titular da Academia de Música de Vila Verde, cabendo-lhe a direcção executiva, administrativa e financeira da instituição. No

momento de constituição, a associação detinha uma rede de polos em Pico (S. Cristóvão), Goães, Covas de Aboim, Ponte, Atães, Lage e Freiriz, freguesias do município de Vila Verde, formando uma rede de ensino de música que abrangia grande parte do concelho.

A evolução natural da escola, encetou a necessidade de construir um projecto mais ambicioso, que culminou em 2007 com a atribuição da autorização definitiva DREN/ n° 186 por parte do Ministério da Educação como Academia de Música de Vila Verde, doravante AMVV. Desde esse momento a AMVV, estabelecimento de ensino particular e cooperativo, dispõe dos cursos de iniciação, básico e secundário, nos regimes: articulado, supletivo e livre. A AMVV tem uma estratégia de sensibilização da comunidade para a música, desenvolvendo actividades junto das escolas do concelho, mas também sustentando fortes parcerias com várias instituições do concelho e até da região, entre as quais a parceria com a Câmara Municipal de Vila Verde e outras de concelhos limítrofes, várias juntas de freguesia desse concelho, as várias escolas e agrupamentos do município e concelhos limítrofes, entre outras associações e instituições culturais, educativas e humanitárias da região.

A AMVV está sediada no Centro de Artes e Cultura, bem no centro da sede do concelho que lhe dá o nome. Vila Verde é um concelho do distrito de Braga, ainda que a sua sede de concelho diste apenas cerca de 15 Km da cidade capital de distrito, é um concelho eminentemente rural, disposto por trinta e três freguesias distribuídas por 228 Km<sup>2</sup> de área e com mais de 46 000 habitantes, contudo um concelho de baixa densidade populacional e cuja população não está distribuída de forma igual pelo território, concentrando-se especialmente nas freguesias mais próximas da sede do concelho. No concelho de Vila Verde, não existem salas de teatro nem de espectáculo, não existe também sala de cinema, contudo existe biblioteca municipal e segundo a página web do município o Museu do Linho, na freguesia de Marrancos e duas bandas filarmónicas, de Vila Verde e Aboim da Nóbrega. Existem ainda no concelho de Vila Verde três agrupamentos escolares, uma escola secundária e uma escola profissional

O edifício do Centro de Artes e Cultura de Vila Verde, onde se situa a AMVV, é de grande interesse arquitectónico e histórico já que lá funcionou a antiga cadeia da comarca, contudo encontra-se devidamente adaptado para o ensino da música, dispondo de 15 salas de aula, equipadas com todos os materiais necessários para a leccionação de aulas e com equipamento de ar condicionado. O edifício comporta ainda a recepção, secretaria, sala do aluno, sala de professores, sala de direcção, sala de reuniões e uma sala polivalente que funciona como auditório, um espaço amplo que dispõe de palco e tratamento acústico, onde se pode acomodar um basto público.

De acordo com o Projecto Educativo da AMVV, o seu corpo docente era, em 2020, constituído por vinte e sete professores, distribuídos por cinco departamentos (cordas; sopros; teclas e percussão; classes de conjunto e canto, e ciências musicais). O corpo não docente era constituído por oito colaboradores permanentes (dois técnicos superiores administrativos, um técnico especialista e cinco assistentes educativos). Nessa altura a escola era frequentada por 201 alunos em regime articulado, 11 alunos em regime supletivo, 25 alunos no Curso de Iniciação e 88 alunos em regime livre e atendendo a que mais de metade beneficiavam de escalão ASE a direcção administrativa deliberou que os 17 instrumentos na sua posse fossem de uso exclusivamente gratuito. A escola não dispõe de associação de pais, embora já se tenha diligenciado nesse sentido, todavia os encarregados de educação mostraram-se participativos em reuniões e outros assuntos relacionados com o funcionamento da escola.

## 1.2 Caracterização dos alunos e classes de conjunto

### 1.2.1 Aluno A

O aluno A é do sexo feminino, tem onze anos, é aluno de flauta transversal, está a frequentar o 1º grau no regime articulado. Tem uma aula semanal de flauta com a duração de 45 minutos, às quartas-feiras das 16h45 às 17h30 e iniciou este ano o estudo de flauta, pelo que o professor cooperante seguiu com o aluno um método de iniciação à flauta.

O aluno A revelou através de inquérito que os seus estilos de música favoritos são a música pop e funk que escuta durante as deslocações através da rádio, mas também na plataforma YouTube. A aluna assistiu com alguma regularidade a concertos no último ano, entre dois e três, todos de música tradicional, em contraste, não se deslocou com a mesma regularidade ao cinema, a que foi uma única vez, com essa mesma regularidade visitou museus ou monumentos. Revela ser uma telespectadora diária, vendo até duas horas de conteúdos televisivos, cujo formato preferencial é o concurso televisivo e tem o primeiro canal como o seu favorito. A aluna assume consumir cinema através da televisão e ser uma leitora regular de banda desenhada. A aluna confessa realizar trabalhos manuais regularmente, contudo não tem a prática de escrita lúdica e nunca escreveu para o jornal escolar. A sua disciplina favorita é a Matemática.

A aluna iniciou este ano lectivo a aprendizagem de flauta e mostrou um desenvolvimento lento, ainda que tenha desenvolvido várias capacidades, deve-se ter em atenção uma certa frequência de faltas da

aluna às aulas de instrumento, salve-se, contudo, que foram sempre justificadas, já que a aluna está a ser acompanhada medicamente para um problema de saúde, justificando a sua ausência com a comparência em consultas médicas. É certo que esse será um dos factores para a inconsistência do trabalho da aluna, contudo realce-se que o estudo diário não é aparente, mas ainda um outro factor poderá estar em causa, já que a capacidade de leitura musical parece não acompanhar a progressão da aluna na flauta. A aluna apresenta dificuldades em conseguir observar sem desvios a pulsação e em levar um pequeno trecho musical até ao fim sem interrupções ou notas erradas, a respiração foi inicialmente um dos factores que motivaram esses problemas, já que a aluna não conseguia respirar nos sítios adequados e sem prejudicar a pulsação. Salve-se, no entanto, a excelente qualidade da sonoridade da aluna que mostra um som aberto, bem projetado e límpido no registo grave e no médio que começou a trabalhar no 3º período lectivo.

### 1.2.2 Aluno B

O aluno B é do sexo feminino, tem treze anos, é aluno de flauta transversal, está a frequentar o 4º grau no regime articulado. Tem uma aula semanal de flauta com a duração de 45 minutos, às terças-feiras das 8h30 às 9h15, por norma com uma estrutura tripartida, sendo o primeiro momento da aula dedicado à escala maior e relativa menor e respectivos arpejos e inversões, um segundo momento aos métodos de estudos e a última parte da aula ao estudo da peça, quer a escala, quer a peça, foram definidos no início de cada período lectivo. O aluno frequenta ainda as orquestras de sopros e sinfónica.

O aluno revelou através de inquérito que a música clássica é, a par com a música pop, os géneros que mais escuta, sobretudo através de plataformas como o Youtube e o Spotify, mas assume também que durante as deslocações usa a rádio. A aluna frequenta pouco ou quase não frequenta concertos, salas de cinema, museus, galerias de arte ou visitas a monumentos. Conquanto consome cinema em casa através da televisão, meio do qual é consumidora, sobretudo de ficção e passatempos televisivos, já que a par dos filmes, as telenovelas e os concursos televisivos são os seus formatos televisivos favoritos que assiste em família. Não obstante a aluna revela ler com alguma frequência, sobretudo romances, e receber livros de prenda. A sua disciplina favorita é a Matemática e não tem por hábito escrever para além dos trabalhos escolares, da mesma forma nunca escreveu para o jornal escolar.

As aprendizagens da aluna estão consolidadas e mostrou-se constante e regular ao longo do ano lectivo. Com um comportamento exemplar, é pontual e assídua, trazendo sempre consigo os materiais

necessários à aula e realizando em casa um estudo frequente e disciplinado que se fazia reflectir nas aulas. Além de mais, a aluna mostrava-se participativa nas aulas, procurando responder a questões colocadas ou a instruções e muitas vezes sendo a própria a iniciar a fala. A sua leitura à primeira vista não é totalmente eficaz, contudo supre facilmente esse problema ao fazer um estudo regular em casa, suprimindo da mesma forma dificuldades rítmicas e em manter a pulsação, pelo que estuda com metrónomo estabelecendo metas semanais de velocidade para as obras que está a estudar. A aluna tem um bom som em todos os registos, bem como uma boa projecção que lhe permite realizar articulações bem definidas e dinâmicas bem acentuadas. O único aspecto negativo a ter em conta nesta aluna é o posicionamento da mão direita, que o professor cooperante espera resolver ao ir retirando progressivamente as tampas das chaves.

### 1.2.3 Aluno C

O aluno C é do sexo masculino, tem treze anos, é aluno de flauta transversal, está a frequentar o 4º grau no regime articulado. Tem uma aula semanal de flauta com a duração de 45 minutos, às terças-feiras das 9h15 às 10h. A metodologia e procedimentos dessa aula semanal são idênticos aos identificados para o aluno B. O aluno não frequenta a Orquestra de Sopros ou Sinfónica, em alternativa tem aula de coro.

Através de questionário o aluno revelou integrar um clube desportivo. O aluno mostrou também um gosto eclético já que escuta um pouco de todos os estilos musicais enumerados no inquérito, que revela ouvir preferencialmente através das plataformas YouTube e Spotify, mas também durante as deslocações através da rádio. Durante o último ano foi entre duas a três vezes a concertos, de música tradicional e pop, com a mesma regularidade foi ao cinema que também consome em casa, a par com a televisão a que assiste diariamente num período de duas a três horas e por norma sozinho e através do qual também consome o cinema. Os livros da sua preferência são aqueles que abordam temas de História e que lê com alguma frequência durante a semana. O aluno C não tem o hábito de escrever por vontade própria, também nunca o fez para o jornal escolar e tem o Inglês como disciplina favorita.

O aluno C apresenta uma excelente capacidade rítmica e boa leitura, que facilitam em muito a sua rápida progressão e que seguindo um plano de estudos semelhante ao aluno B lhe permitem ir mais adiantado. O aluno C tem ainda uma excelente capacidade de imaginação e raciocínio rápido, mostrando-se comunicativo e assertivo nas respostas ou até sugestões que por iniciativa própria dava. As

dificuldades do aluno estavam sobretudo ao nível sonoro e o professor cooperante aponta a utilização do aparelho dentário como uma das causas, já que antes de o usar tinha uma qualidade sonora superior. Ainda que tendo uma boa projecção sonora, a limpidez do som era pouca, sendo muitas vezes um pouco destimbrado e pouco flexível, sobretudo entre os registos. O aluno dominava mecanicamente a flauta, porém a qualidade sonora impedia uma boa coordenação dos dois domínios, no que concerne por exemplo à articulação, não acompanhando a língua os dedos. O aluno é ainda bastante expressivo, talvez pela facilidade de leitura que lhe permite focar outros aspectos da interpretação.

#### 1.2.4 Aluno D

O aluno D é do sexo masculino, tem quatorze anos, é aluno de flauta transversal, está a frequentar o 5º grau no regime articulado. Tem uma aula semanal de flauta com a duração de 45 minutos, às quartas-feiras das 16h às 16h45, com as metodologias e procedimentos idênticos aos referidos para os alunos anteriores. O aluno frequenta as orquestras de sopros e sinfónica.

Através de inquérito por questionário sabe-se que o aluno aprecia particularmente a música pop, que escuta preferencialmente pela rádio que utiliza durante as deslocações, usando também com regularidade as plataformas YouTube e Spotify para ouvir música. O aluno confessou não ser um telespectador assíduo, mas que, no entanto, o seu formato de programa televisivo favorito é o desenho animado, considerando um canal de comédia como o seu favorito. Ainda que tenha assistido apenas a um concerto no último ano e, no mesmo período, ido apenas entre uma a duas vezes a um museu, galeria de arte ou monumento, o aluno revela ter ido entre 4 a 5 vezes ao cinema e garante que em casa é também um consumidor. Lê com pouca frequência e aponta como leitura preferencial a banda desenhada, não assume a prática de escrita de forma lúdica e considera a Matemática a sua disciplina favorita.

O percurso musical do Aluno D ao longo do ano lectivo, foi contrastante e inconsistente, destacando-se por completo as primeiras aulas das últimas, quer ao nível do comportamento, quer ao nível técnico e musical. A prestação do aluno durante o primeiro período não abonava a seu favor, o desinteresse pela disciplina de flauta parecia total, o estudo em casa era nulo, já que de aula para aula não se observavam quaisquer melhorias, a tal ponto, que nem a leitura dos estudos e peças parecia ter acontecido. As intervenções do professor cooperante eram marcadas por um rigor adicional para tentar resolver a passividade gritante do aluno. Surpreendentemente e contra todas as expectativas, a partir de meados do ano lectivo, a atitude do aluno mudou radicalmente, mostrando um estudo em casa progressivo, mas

sobretudo um interesse pelas aulas, mudando o seu comportamento passivo para uma forma de estar proactiva, apresentando sugestões e as suas ideias sobre o repertório e a flauta. Contudo esta mudança de paradigma não foi a tempo de conseguir minorar problemas estruturais como a leitura ou a má qualidade da sua sonoridade.

### 1.2.5 Aluno E

O aluno E é do sexo feminino, tem dezasseis anos, é aluno de flauta transversal, está a frequentar o 6º grau no regime articulado. Tem uma aula semanal de flauta com a duração de 90 minutos, às quartas-feiras das 14h15 às 15h45. Por norma as aulas desta aluna dividiam-se em duas partes, uma primeira dedicada à técnica, nomeadamente ao desenvolvimento do mecanismo e da sonoridade e uma segunda parte dedicada à leitura e estudo de repertório, estudos e peças. A aluna frequenta as orquestras de sopros e sinfónica e também o grupo de música de câmara.

Através do inquérito realizado junto da aluna, ficou-se a saber que para além da Academia, frequenta e é música numa banda filarmónica do concelho. A aluna gosta de ler, afirmando que o faz quase todos os dias, com preferência para o romance e o thriller. A aluna revelou ainda que a par da plataforma YouTube, a rádio é o meio pelo qual consome música e algo que a acompanha sempre nas deslocações. A aluna revelou escutar para além de música clássica, música pop. A aluna não é grande consumidora de televisão, contudo consome cinema em casa, não se deslocando a salas de cinema e com muita pouca frequência a concertos e a museus ou monumentos. Revelou ainda que costuma escrever para além dos trabalhos escolares e, inclusive, já escreveu para o jornal escolar, confirmando o gosto pelas letras ao descrever o Inglês como a sua disciplina de eleição.

Do ponto de vista musical, a aluna desenvolveu ao longo do ano lectivo um trabalho consistente. Iniciou neste ano o estudo do staccato duplo que conseguiu aperfeiçoar ao longo do ano, aumentando não só a qualidade da articulação como a sua velocidade. A aluna tem um som cuidado e límpido, contudo com pouca projecção sonora, aspecto que o professor cooperante procurou trabalhar, ao longo do ano, através de exercícios de sonoridade. Por vezes a descoordenação entre sonoridade e mecânica, impedem que se observe a qualidade da aluna neste último domínio. A aluna é educada, simpática, pontual, assídua e cumpre com as tarefas de casa, todavia, demonstra uma certa passividade, talvez devida à timidez, sendo raro iniciar uma fala, não colocando dúvidas quando as tem e até mesmo respondendo com algum custo a certas perguntas que lhe são colocadas e para as quais sabe as respostas. A tal se deva talvez a sua atitude pouco expressiva a tocar, pois não gesticula, não se sente

exaltação ou vivacidade, nem mudanças de postura ou até de olhar, assumindo sempre um rosto sério e sisudo, que não abona a falta de projecção do som que impede a realização de dinâmicas de maior amplitude que emprestam uma maior expressividade à música.

### 1.2.6 Orquestra de Sopros

Constituída por cerca de 50 elementos, a Orquestra de Sopros engloba alunos do 2º e 3º ciclos e secundário, com uma predominância dos alunos do regime articulado, dos instrumentos de flauta, oboé, clarinete, saxofone alto, trompete, trompa, trombone e percussão, com uma distribuição por naipes desequilibrada. A Orquestra de Sopros tem uma aula semanal de 45 minutos de duração, ao sábado de manhã das 9h15 às 10h. É também dada uma aula de Naípe, facultativa, aos sábados de manhã das 8h30 às 9h15, em que algumas semanas é dedicada a um naipe ou naipes específicos desta orquestra.

À semelhança dos alunos de flauta, também aos alunos das classes de conjunto foi entregue um questionário, através do qual se recolheram os dados que se apresentam de seguida. Entre os alunos da Orquestra de Sopros, quase metade (48%) frequentam instituições e associações além da Academia, 24% frequentam bandas filarmónicas, 20% clubes e associações desportivas, há também alunos a frequentar grupos corais e clubes de teatro. As escutas musicais dos alunos incidem na música clássica e no pop, separadamente ou em conjunto, com 84% dos alunos a admitir como os géneros que escutam mais. O rádio durante as deslocações é usado sempre por 68 % dos alunos e esse constitui um meio privilegiado de escuta musical, já que a assistência a concertos não é tão numerosa, com 24% dos alunos a não terem visto um único concerto no último ano e outros tantos apenas um. Já no que diz respeito à assistência de televisão, 84% dos alunos são espectadores diários e a sua maioria, 64%, vê televisão em família, colhendo as séries e os filmes mais de metade das preferências televisivas. 24% dos alunos não foram ao cinema no último ano e apenas 28% foram mais de três vezes e quanto a visitas a monumentos ou museus apenas 60% fizeram pelo menos uma visita. O hábito de leitura diária está pouco enraizado, já que só 40% dos alunos lê diariamente ou quase todos os dias, os resultados são semelhantes para a escrita de forma livre e lúdica, com 44% dos alunos a fazê-lo. As disciplinas favoritas dos inquiridos são a Matemática (36%), o Inglês (24%) e a Educação Física (12%), as restantes disciplinas obtiveram percentagens residuais.

O reportório da orquestra caracterizasse pela abundância de arranjos e adaptações de reportório sinfónico clássico para esta formação, não se mostrando partituras de grande densidade ou

complexidade, tocam também alguns papéis originalmente escritos para esta formação. No seu conjunto a orquestra tem uma boa sonoridade, um forte espírito de união e um bom ambiente de trabalho, onde impera o respeito pela ordem, trabalhando-se em silêncio, mas com a participação activa dos alunos, especialmente dos mais velhos que, frequentemente, intervêm para dar ideias, nomeadamente de novos repertórios a trabalhar, mas que intervêm, também, para auxiliar os colegas mais novos.

### 1.2.7 Orquestra Sinfónica

Constituída por cerca de 50 elementos, a Orquestra Sinfónica engloba alunos do 3º ciclo e secundário dos instrumentos de violino, violoncelo, contrabaixo, flauta, oboé, clarinete, trompete, trompa, trombone e percussão, com uma distribuição por naipes desequilibrada e falta de alguns naipes, nomeadamente das violas d'arco. Os alunos dos naipes de sopro e percussão frequentam todos a Orquestra de Sopros. A Orquestra Sinfónica tem uma aula semanal de 90 minutos de duração, ao sábado de manhã das 10h15 às 11h45. É também dada uma aula de Naípe, facultativa, aos sábados de manhã das 8h30 às 9h15, em que algumas semanas é dedicada a um naipe ou naipes específicos desta orquestra.

Os resultados do questionário realizado junto desta classe de conjunto são em muito semelhantes aos obtidos no grupo anterior. Assim sendo, entre os alunos da Orquestra Sinfónica, 30% frequentam instituições e associações além da Academia, 13% frequentam bandas filarmónicas e outros tantos clubes e associações desportivas, há também alunos a frequentar grupos corais. As escutas musicais dos alunos incidem na música clássica e no pop, separadamente ou em conjunto, com 70% dos alunos a admitir como os géneros que escutam mais. O rádio durante as deslocações é usado sempre por 60% dos alunos e esse constitui um meio privilegiado de escuta musical, já que a assistência a concertos não é tão numerosa, com 30% dos alunos a não terem visto um único concerto no último ano e 39% apenas um. Já no que diz respeito à assistência de televisão, 82% dos alunos são espectadores diários e são quase tantos os veem televisão em família (52%) como os que a veem sozinhos (48%). As séries e os filmes colhem mais de metade das preferências televisivas. No que toca à ida ao cinema, os dados são mais animadores do que os do grupo anterior, já que apenas 17% dos alunos não foram ao cinema ou foram uma só vez no último ano. Apenas 13% foram mais de duas vezes a museus e 65% foi uma ou duas vezes. O hábito de leitura diária está pouco enraizado, já que só 39% dos alunos lê diariamente ou quase todos os dias, os resultados são semelhantes para a escrita de forma livre e lúdica, com 39% dos

alunos a fazê-lo. As disciplinas favoritas dos inquiridos são a Matemática (30%) e o Inglês (17%), as restantes disciplinas obtiveram percentagens residuais.

O reportório da orquestra caracterizasse pela coexistência de um repertório sinfónico erudito com os devidos arranjos e adaptações para esta faixa etária com outros arranjos e medleys de temas da música pop e rock, bastante populares e conhecidos do público em geral. No seu conjunto a orquestra tem uma boa sonoridade e um bom ambiente de trabalho, onde se consegue trabalhar em silêncio e com ordem já que os alunos respeitam todas as regras básicas da sala de aula. Denote-se ainda o empenho dos mesmo e a força de vontade com que todos os sábados se mostram durante a aula, devendo destacar-se não só a pontualidade como a assiduidade dos mesmos a esta aula, mas também o enorme sentido de responsabilidade nomeadamente durante os piores momentos da pandemia de covid19 em que ordeiramente se sentavam no seu respectivo lugar respeitando as regras sanitárias de uso de máscara de protecção.

### 1.2.8 Música de Câmara

O grupo de música de câmara é constituído por nove elementos, dois pianistas, dois violinistas, dois flautistas, um violoncelista, um trompista e um trombonista. São todos alunos do ensino secundário, oito de sexo feminino e apenas um de sexo masculino, A idade dos vários elementos oscila entre os 16 e os 17, à excepção de um elemento que tem mais de 30 e frequenta a Academia em regime supletivo. Todos os alunos, menos os pianistas, frequentam a Orquestra Sinfónica e os alunos de instrumento de sopro, a Orquestra de Sopros. Este grupo de Música de Câmara tem uma aula semanal de 90 minutos de duração aos sábados de manhã entre os 12h e as 13h30.

Pelo questionário realizado junto deste grupo ficou-se a saber que três alunos frequentam bandas filarmónicas e um aluno um grupo coral. No que diz respeito à escuta musical, todos os alunos identificaram a música clássica e o pop como os géneros preferenciais, com quase 80% dos alunos a revelarem que usam sempre o rádio durante as deslocações, todavia, no que concerne à assistência de música ao vivo, 66% assistiu apenas a um concerto no último ano e só 33%, assistiu a 2 ou 3 concertos, sendo os concertos de música clássica e filarmónica o principal tipo escutado. Todos os alunos mostraram ser telespectadores diários, com as séries a ocuparem o formato televisivo preferido, mas também com destaque para os noticiários e os documentários. Quase todos os alunos consomem cinema em casa, à excepção de um, e dos que o consomem, a totalidade usa a televisão como meio.

Pouco mais da metade dos alunos (55%) lê com alguma regularidade, sendo o género literário do romance a leitura de eleição. A generalidade dos alunos, 88%, visitou um monumento ou museu apenas uma a duas vezes no último ano.

O repertório do grupo é variado ainda que não muito extenso, contém peças de música contemporânea, arranjos de bandas sonoras, música portuguesa e repertório clássico. O grupo mostrou como principais problemas a afinação, a falta de estudo das partes individuais em casa, mas também falta de comunicação ao fazer música em grupo, competência essencial a esta disciplina. Notaram-se também alguns problemas de assiduidade dos alunos, contudo os alunos são respeitadores, silenciosos, ordeiros e correspondem com o que lhes é solicitado.

## IV – PROJECTO DE INTERVENÇÃO

### 1. Apresentação do projecto

O presente projecto de intervenção pedagógica decorreu no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, integrante do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, durante o ano lectivo de 2021/2022 e foi aplicado aos alunos da Academia de Música de Vila Verde, observados no decurso do estágio.

Numa fase inicial, os alunos foram observados no contexto de aula com o professor cooperante, uma fase que durou sensivelmente o primeiro período lectivo e que permitiu aferir as principais características, capacidades e aptidões de cada aluno ou classe de conjunto. Finda esta fase de observação inicial, optou-se por incluir todos os alunos de flauta e classes de conjunto observadas no projecto de intervenção, já que as diferenças e idiossincrasias de cada um permitiriam observar uma eventual multiplicidade de resultados perante a diversidade da amostra, independentemente do tema que nortearia a minha investigação.

Depois da observação inicial, ficou bem patente que o tempo de aula semanal de cada aluno tem de ser sempre bem medido e racionado, para que todos os aspectos importantes possam ser tratados durante a aula, mas mais ainda para se cumprir o programa imposto, pelo que alguns aspectos ainda que primordiais e fulcrais da música, não são tidos em conta, como por exemplo a expressividade. Note-se que tal aspecto não é desvalorizado ou renegado, porém não lhe é dedicado o mesmo tempo que outros aspectos, já que é esquecido em detrimento de problemas prementes e imediatos que por norma se saldaram na técnica e leitura.

A expressividade era assim um dos domínios que suscitou o interesse de aprofundar junto daqueles alunos, contudo, partindo da raiz do problema, procurando perceber como os alunos significam a própria música. Partindo de uma breve revisão bibliográfica que pôs em evidência as correntes sobre a significação musical, os diferentes descritores da expressividade e admitindo que a escrita é uma excelente forma de organizar o pensamento, decidiu pôr-se essa prática ao serviço da música e desta investigação, para perceber como os alunos percebem a música de um ponto de vista da escrita criativa.

Desta forma, foram colocadas as seguintes questões que guiariam o processo de investigação:

1. Os alunos reconhecem a música como uma linguagem?

2. Os alunos atribuem significado à música, de que género?
3. Qual o impacte das correntes pedagógicas referencialistas no ensino?
4. A metáfora é um recurso educativo eficaz na comunicação entre professores e alunos?
5. Como é que a música e o consumo cultural se reflecte na criação de textos?
6. De que forma a qualidade literária dos textos produzidos reflecte as qualidades musicais?

Ao mesmo tempo que se colocam estas questões, deve fazer notar-se que este projecto de intervenção mais do que identificar uma lacuna do ensino de música, busca completá-la e oferecer novas visões e sugestões para a solucionar, pelo que mais do que constatar factos e verificar pressupostos teóricos o projecto de intervenção pedagógica procurou agir directamente sobre os alunos, munindo-os de novas ferramentas e ideias com que possam encarar este tema tão complexo, procurando também constituir novos conhecimentos. Assim, foram objectivos desta intervenção:

1. Estimular a expressividade musical
2. Promover a escrita criativa
3. Estimular a criatividade dos alunos
4. Evidenciar a interdisciplinaridade da Música
5. Criar um corpus de textos dos alunos a partir das aulas leccionadas
6. Empregar a metáfora como recurso pedagógico
7. Desenvolver as competências musicais dos alunos

## **2. Metodologias e objectivos de investigação**

Atendendo às motivações, antes mencionadas, os objectivos de investigação que orientaram este projecto foram os seguintes:

- a) Aferir em que correntes da significação musical se enquadram os alunos
- b) Perceber os impactes da aplicação de uma estratégia pedagógica mais referencialista
- c) Relacionar a corrente referencialista com a expressividade musical
- d) Apurar o impacte do consumo cultural dos alunos nas suas produções escritas
- e) Relacionar a produção escrita com a interpretação e expressividade musical
- f) Averiguar a eficácia da metáfora como recurso pedagógico

Assim, atendendo ao carácter deste objectivos e aos meios e à finalidade desta investigação, optou-se por seguir um modelo investigação-acção, que se caracteriza de seguida.

## 2.1 A metodologia investigação-acção

Coutinho et al. (2009, p. 355-356) identificam esta metodologia como uma das mais adequadas à investigação no contexto da escola e da educação, já que falamos de um terreno particularmente sensível no que toca às dinâmicas de acção humana. A escola é um espaço onde se geram com grande facilidade incertezas, problemas, conflitos comunicacionais ou impressibilidades. Ribeiro (2013) situa a investigação-ação enquanto uma metodologia que segue um paradigma qualitativo/interpretativo, resultante num processo ativo e sistemático de participação do próprio investigador no local da investigação onde, por via dos dados recolhidos, se coaduna a sua acção à reflexão e mudança no próprio processo de investigação (p. 118).

De acordo com Cardoso (2014, pp. 35-36) a investigação-ação caracteriza-se por: decorrer, no local de trabalho, tendo subjacente problemas do quotidiano profissional; procurar a melhoria de um problema que se procura diagnosticar e, conseqüentemente, modificar e por implicar uma estratégia reflexiva mais interessada na finalidade do que no modo de como se concretizar.

McNiff e Whitehead (2006) também identificam a investigação-acção como uma das principais metodologias associadas à investigação na área da Educação. Estes autores apresentam esta metodologia como um processo cíclico (p. 9) que envolve processos de observação, reflexão, acção, avaliação, modificação e por vezes mudança de rumo. Coutinho et al. (pp. 367-370) acrescentam a esta perspectiva de McNiff e Whitehead as de Kurt Lewin, que propõe ciclos de acção reflexiva constituídos de uma planificação, acção e avaliação da acção; de Kemmis, que se distingue por uma maior ênfase à observação e reflexão, sempre sob um ponto de vista retrospectivo e prospectivo, e de Elliot, que coloca a ênfase na colocação de hipóteses de acção e na revisão do problema inicial antes de iniciar a acção seguinte. Cardoso clarifica as etapas da metodologia de investigação-acção: a identificação e reconhecimento do problema; construção do plano de ação ou planificação; implementação do plano e reflexão/avaliação (pp. 47-50).

Pode-se concluir assim que no âmbito da Educação a metodologia de investigação-acção se constrói como um processo autorreflexivo e ao mesmo tempo uma atitude reflexiva do profissional em relação à sua própria profissão (Santos, 2017, p. 134), isto é, mais do que investigar a Educação, a investigação-

acção investiga para a Educação. Sumariamente e de acordo com as ideias de Coutinho et al., a investigação-ação mostra-se útil e aplicável no estudo de métodos e estratégias de aprendizagem, procedimentos de avaliação, atitudes e valores, formação de professores e da administração e gestão escolares (p.374), alguns destes aspectos relevantes no desenrolar do presente projecto.

## 2.2 Estratégias, procedimento e instrumentos de recolha de dados

Todas as aulas foram previamente planificadas através de uma grelha onde se discriminavam os vários momentos da aula juntamente com os conteúdos, as competências a desenvolver, as metodologias, os critérios de êxito e a minutagem para cada um desses momentos. Tanto as aulas de instrumento como as aulas de classe de conjunto foram leccionadas seguindo uma estrutura semelhante. Uma parte inicial da aula era dedicada à apresentação da peça pelo aluno ou pelo grupo, procurando nesta parte aferir eventuais erros e problemas de qualquer índole, mecânicos, articulatórios, de dinâmicas, melódicos, rítmicos, do fraseado ou metronómicos. Salvaguarde-se que em cada aula foi apenas trabalhada uma peça ou estudo que o aluno tivesse previamente lido e trabalhado junto do professor cooperante, pelo que havia antes de cada aula um conhecimento prévio, bastante aprofundado sobre o material que cada aluno trabalharia.

Na parte fundamental da aula eram trabalhados os problemas encontrados, recorrendo por norma à metáfora para simbolizar articulações, dinâmicas, fraseado e até mesmo a pulsação, procurando estabelecer-se associações e referências com o mundo extramusical, mas também oferecer aos alunos ferramentas para solucionar os seus problemas como, por exemplo, dançar ou marchar e tocar, ao mesmo tempo. Ainda nesta parte da aula dava-se o momento de escrita que constituía o cerne da aula. Este momento era pautado por uma grande liberdade, ainda que fossem dadas aos alunos algumas dicas ou sugestões para os formatos e estruturas de texto, sempre escritos numa folha branca de formato A4.

Após a conclusão do texto ou de parte dele, já que a priori existia a previsão de que o tempo de aula disponibilizado para este momento de aula seria insuficiente para alguns alunos que buscam uma escrita mais cuidada, pormenorizada, enumerativa e adjectivada, os alunos liam-no em voz alta e expressivamente. Finalmente, procurando estabelecer conexões entre o texto escrito e a peça em que o inspiraram, que na fase final da aula era novamente tocada tendo em atenção a dita produção escrita. Realçar, ainda, que no final da aula os alunos eram convidados a, em casa, dar seguimento e a empreender as correcções que achassem pertinentes ao texto criado.

Os trabalhos desenvolvidos durante as aulas visaram trabalhar a expressividade através do uso da metáfora na exposição verbal e trabalho técnico e no processo de escrita de texto. As aulas foram leccionadas seguindo, fundamentalmente, duas estratégias. Por um lado, a escrita, sempre de forma livre, havendo apenas, mas nem sempre, a sugestão de um título para o texto ou da tipologia de texto pretendida. Esta estratégia segue a ideia de que a escrita permite organizar e construir o pensamento (Dias, 2009 e Baptista et al., 2011), logo, através desta estratégia, não só o aluno usufrui das suas vantagens ao poder por vezes descobrir o que pensa sobre a música, como é possível deslindar a forma pela qual pensa a música. Por seu turno, durante as aulas foi seguido o método de recorrer à metáfora e à imagética para instruir verbalmente os alunos, de forma a que possam prever melhor os seus actos durante a interpretação (Godoi & Jorgensen, 2001 e Chaves, 2011).

As diferentes reacções dos alunos, a capacidade de corresponderem às instruções, os problemas detectados, foram anotados imediatamente no fim de cada aula e quando possível durante a mesma. O conjunto de textos produzidos pelos alunos foi guardado para análise.

Explanam-se de seguida as datas de intervenção junto de cada aluno ou grupo de alunos, bem como o relatório trabalhado, as sugestões para a elaboração do texto e outras estratégias aplicadas.

### Aluno A

A intervenção junto deste aluno decorreu nos dias 9 de Fevereiro e 23 de Março de 2022, cada uma com 45 minutos de duração. O aluno A trabalhou durante o ano lectivo os conteúdos do manual de iniciação à flauta *A Tune a Day* (Herfurth & Stuart, 1981). Desse manual foi seleccionada a lição 3A (p. 7) das quais constam quatro pequenas peças para serem feitas em dueto com o professor, intituladas *Happy Days*, *Kassaksavell*, *Folk-song* e *Melody*. Após uma tradução para português dos termos das músicas, à excepção da segunda que não foi possível reconhecer uma tradução, assumindo-se como uma entidade abstracta, foi proposto à aluna que no seu texto relacionasse o título das quatro peças. Observe-se que a segunda intervenção foi assistida pelo professor supervisor.

### Aluno B

A intervenção junto deste aluno decorreu nos dias 1 de Fevereiro e 17 de Maio de 2022, cada uma com 45 minutos de duração. Na primeira sessão foi trabalhada a peça *Sicilienne* (op. 78) de Gabriel

Fauré e foi proposto ao aluno que o seu texto se intitulasse: *Um francês dançava uma siciliana*. Na segunda intervenção a obra trabalhada foi o estudo 15 do livro *Études progressives pour la flûte* de E. Köhler e G. Gariboldi, não tendo sido proposto um texto, antes uma readaptação do que foi escrito na primeira intervenção.

### Aluno C

Já que o aluno C se encontrava num nível semelhante ao do aluno B, bem como trabalhando um repertório bastante similar, as intervenções junto do mesmo foram em praticamente tudo semelhantes. As datas foram coincidentes com as do aluno anterior. Este aluno trabalhou na primeira intervenção a *Sicilienne* de Marcel Poot e na segunda intervenção o estudo 19 do livro já citado no parágrafo anterior e seguindo o mesmo procedimento.

### Aluno D

A intervenção junto deste aluno decorreu nos dias 9 de Fevereiro e 23 de Março de 2022, cada uma com 45 minutos de duração, à última intervenção, assistiu o professor supervisor. Quer numa, quer noutra sessão foi trabalhada a mesma peça, a Sonata em Si bemol maior (op. 2, VII) de Benedetto Marcello, apenas o primeiro e segundo andamentos. Na primeira intervenção foi proposto ao aluno que escrevesse uma carta destinada ao compositor da peça, em que lhe fizesse perguntas que gostava de ver resolvidas em relação a aspectos da escrita da peça ou a outros relacionados com a sua interpretação. Na segunda sessão foi sugerido que fosse ele mesmo a responder às questões levantadas.

### Aluno E

A intervenção junto deste aluno decorreu nos dias 16 de Fevereiro e 23 de Março de 2022, cada uma com 45 minutos de duração, à última intervenção, assistiu o professor supervisor. O repertório trabalhado foi o mesmo nas duas aulas, o terceiro andamento do Concerto nº1 para flauta em Sol maior (k. 313) de W. A. Mozart. Foi sugerido à aluna a criação de um texto intitulado *A gargalhada de Mozart*, que a aluna iniciou na primeira aula e aperfeiçoou na segunda.

### Orquestra de Sopros

As intervenções junto desta classe decorreram nos dias 29 de Janeiro e 2 de Abril de 2022, cada uma com 45 minutos de duração. Na primeira aula foi trabalhada a obra *The Tempest* de Robert W. Smith e foi escolhido um representante de cada naipe a que foi atribuído um fenómeno atmosférico ou uma palavra da área vocabular de “tempestade” para escrever um texto iniciado com a frase: “eu sou...” e a respectiva palavra que lhe foi atribuída. Na segunda intervenção foi escolhida a peça *Largo e Finale*, uma adaptação e arranjo de John O’Reilly da *Nona Sinfonia* de A. Dvorak, intitulada de *Sinfonia do Novo Mundo*. Aqui foi sugerido aos alunos que escrevessem um texto em que descrevessem um mundo novo, atendendo à estrutura de alguns excertos da *Carta a el-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil* de Pêro Vaz de Caminha.

### Orquestra Sinfónica

A intervenção junto desta classe decorreu no dia 2 de Abril de 2022, numa aula com a duração de 90 minutos. Foi trabalhado o Finale da *Quinta Sinfonia* de P. I. Tchaikovsky (arranjo de Richard Meyer). Foi proposto a escrita de um texto completamente livre em grupos da seguinte forma: formaram-se quatro grupos de três alunos cada que deram continuidade ao texto do anterior. Os alunos foram previamente convidados a analisar e separar a peça em partes, correspondendo, assim, a intervenção de cada grupo a uma das partes da peça.

Foi ainda leccionada uma aula aos alunos dos naipes de violino, flauta e oboé no dia 29 de Janeiro de 2022, em que foi trabalhada a *Dança Húngara n.º5* de J. Brahms. Nessa aula foi proposta a elaboração de um texto em grupo, assim cada naipe ficou, respectivamente, responsável por apresentar um texto onde descreviam uma pessoa que dança, o traje envergado e uma descrição da dança.

### Música de Câmara

Foram realizadas intervenções junto deste grupo nos dias 22 de Janeiro, 12 de Fevereiro e 5 de Março, a primeira e última com 45 minutos de duração e a segunda com 90 minutos. As peças em estudo foram a 2ª Valsa da *Segunda Suíte de Jazz* de D. Shostakovich (com arranjo de Ana Barros, realizado propositadamente para o grupo), na primeira e última aulas, e a peça *In C* de Terry Riley.

Na primeira sessão foi feito um aquecimento em que se solicitou aos alunos que realizassem uma escala com base num carácter por eles escolhido. De seguida realizou-se uma chuva de ideias sobre o contexto da obra, o compositor e sua nacionalidade. Pediu-se ainda aos alunos no fim da aula que escrevessem algo que a obra lhes tivesse evocado ou, simplesmente, uma opinião sobre a obra e a sua interpretação.

Na segunda aula, após a leitura e trabalho técnico, foi feito um cadáver esquisito entre os alunos, em que cada verso deveria corresponder a um dos padrões da peça. Na última intervenção, foram apresentadas as pesquisas dos alunos realizadas em casa e relacionadas com valsa antes referida e o seu contexto de produção. A partir das investigações dos alunos foram extraídas palavras-chave que foram usadas para escrever um poema seguindo a estrutura do poema *Leirão escorreito* de Mário Cesariny.

#### Ensemble de flauta e percussão

Foi proposto pelo professor cooperante realizar uma intervenção junto de um ensemble de três flautas e percussão que se juntaram para actuar nas celebrações da Revolução dos Cravos. A intervenção durou 45 minutos e teve lugar no dia 30 de Abril. Foram trabalhadas as canções populares *Grândola vila morena* e *A formiga no carreiro* de José Afonso e com arranjo do próprio professor cooperante.

As obras foram executadas e de seguida os alunos foram questionados com perguntas sobre o contexto histórico em que aquelas canções surgiram. Foi lhes proposto um exercício de escrita distinto, já que lhes foi pedido que eles próprios se tornassem “os censores da censura” ao levarem a cabo eles mesmos uma revisão com lápis azul a um decreto de 1933 que consagrava os princípios da censura em Portugal.

### **3. Resultados**

Durante as aulas leccionadas, os alunos mostraram, além de algum descuido na expressividade, como foi apurado na fase de observação, alguns problemas rítmicos, mecânicos, sonoros e articulatórios. Para os resolver além de se recorrer à imitação, recorreu-se à exposição verbal, com um uso particular e enfático de imagens e metáforas.

Os problemas rítmicos, foram os problemas mais observados durante toda a intervenção, sobretudo problemas ao nível da pulsação registados em todos os alunos de instrumento. O aluno A, por exemplo, não era capaz de coordenar com eficácia a respiração, de forma a que não perdesse a pulsação, recorreu-se assim à metáfora. Já que o aluno havia identificado à priori que a sua pequena peça, numa tradução livre para português, significava “Dias felizes”, o que para a ele significava um dia de sol, associou-se que o pior que pode haver é uma nuvem atravessar o sol e retirar a luz, o aluno percebeu a analogia e conseguiu deduzir que no entanto, mesmo nos dias de sol, há nuvens o que importa é que passem rapidamente pela frente do sol, associando assim que as respirações devem ser o mais curtas possíveis, devendo mesmo encurtar a última nota antes de cada respiração.

Os alunos B e C demonstraram problemas idênticos com a pulsação, já que o reportório trabalhado também era idêntico. Neste caso, durante a primeira intervenção, os alunos tocavam ambos sicilianas, peças que identificaram como sendo dançáveis pelo que a primeira analogia feita foi ao facto das suas peças serem danças, facto desconhecido por parte dos alunos, que, contudo, quando questionados sobre quais os ritmos característicos deste género de dança conseguiram identificar rapidamente. Quer um, quer outro, caracterizaram esta dança como delicada, sensível e calma, conseguindo transmitir essas características num movimento básico por eles criado para a dançar, dessa forma, após o trabalho de tocar e dançar ao mesmo tempo notaram-se provimentos na regulação da pulsação e uma maior estabilidade da velocidade. Na segunda intervenção, em que foram trabalhados estudos, notaram-se grandes melhorias ao nível da regulação da pulsação, certamente por um maior trabalho em casa deste domínio.

O aluno D foi capaz de distinguir a diferença de carácter de cada um dos andamentos da sonata que executou. Aplicando o mesmo princípio de aliar o movimento à música, o aluno caracterizou o primeiro andamento como mais dançável, numa segunda intervenção, associou-o mesmo a um barco descendo um rio e balançando na corrente, foi precisamente essa a ideia que transmitiu ao juntar o movimento com a música, o aluno balançava, levemente, o que contrasta com o segundo andamento, em que o aluno marchou, já que, como afirmou, aquele andamento não parecia tão dançável, parecia mais rígido e como associaria, naquele momento da peça o barco atracou e dele desceram músicos que seguiram por terra a marchar e tocar.

Também alguns problemas sonoros foram detectados nos alunos. O aluno E foi aquele em que se notaram os maiores problemas, sobretudo no que concerne à projecção sonora, já que o som ainda sendo de boa qualidade, bastante claro e límpido, não tinha a potência e projecção sonora necessária,

sobretudo, quando tocava em conjunto. Já que o aluno tocava uma peça de W. A. Mozart, foi-lhe sugerido que o seu som procurasse imitar a sua gargalhada, bem projectado, potente, contagiante, vibrante. O aluno não correspondeu e inclusive quando lhe foi pedido para imitar, literalmente, a gargalhada de Mozart, não foi capaz de o fazer. No domínio sonoro não se conseguiu qualquer melhoria por parte do aluno. Também não foi possível grandes melhorias na qualidade de som do aluno D, que ainda tendo uma boa projecção sonora, não tem um som límpido.

O aluno A mostrou sempre um bom som, porém não mostrava ainda recorrer a dinâmicas. Quando lhe foi solicitado que tocasse com uma intensidade contrastante um mesmo excerto, o aluno mostrou que era capaz. Dessa forma, nas pequenas peças que tinha para tocar o aluno identificou momentos em que deveria tocar mais piano e mais forte, na peça “Melody” o aluno identificou que deveria começar mais piano, pois a personagem do seu texto ouviu uma melodia ao longe e à medida que se aproximava da melodia, tocava a peça mais forte.

No que concerne à articulação, constatou-se que tanto o aluno B como o aluno C não distinguiram as várias articulações que, refira-se, eram variadas ao longo da peça. Ainda que não distinguindo ao executar, os alunos reconheciam e sabiam como executar cada uma daquelas articulações, desta forma foi-lhes solicitado que associassem cada tipo à língua a que melhor se aproximam, tendo como opções a língua italiana, língua da Sicília, local de origem do género de dança siciliana, e a língua francesa, língua-mãe dos compositores das peças em estudo. Os alunos foram assertivos e imediatos em ligar momentos com articulação ligada ou em tenuto à língua italiana e os momentos em que não existiam ligaduras, mas existiam staccato ou acentuações à língua francesa. Após esta associação, na execução final notaram-se diferenças notáveis entre os vários momentos associados às diferentes línguas. No que toca ao aluno C foi possível notar que os seus problemas de articulação não estavam na produção e articulação do som, mas sim no mecanismo.

O aluno E também mostrava algumas inconsistências articulatórias que se procuraram comparar com o riso. Entre os problemas maiores encontravam-se a articulação da mesma nota seguida e das notas finais, ao que foi aconselhado a fazer mais curto, tal como uma série de gargalhadas, ao que o aluno correspondeu. Os problemas encontrados no aluno D não diziam tanto respeito ao desrespeito por articulações, mas mais ao desconhecimento das regras de interpretação de música barroca, pelo que foi necessário fazer-lhe uma exposição das principais ideias da música barroca e de como a interpretar, tendo como base a ideia de que graus conjuntos se fazem ligados e graus disjuntos articulados. O aluno demonstrou ter captado este conhecimento já que durante a segunda intervenção a todas as questões

teóricas sobre estes aspectos soube responder com prontidão. Não conseguiu corresponder da mesma forma à aplicação de ornamentos que conseguiu aplicar durante a primeira intervenção.

É também importante fazer notar que os alunos tiveram reacções diversas às aulas leccionadas. O aluno A reagiu com grande serenidade a todos os procedimentos, respondendo a todas as questões que lhe eram colocadas, mesmo quando se exigiam respostas criativas, não se coibia de responder, é importante notar também que este aluno reagia sempre com um sorriso às várias propostas que lhe eram feitas. O aluno B reagia sempre com grande seriedade às propostas, mas sempre também sem qualquer receio, mostrando-se responsável ao fazer em casa todas as sugestões de trabalhos que lhe eram propostas. O aluno C pautou-se pela criatividade e pela forma pró-activa como intervinha, não só respondendo a questões, mas mesmo não sabendo a resposta procurava soluções, como também ao ser o próprio a iniciar diálogos, o mesmo se pode dizer do aluno D, cuja postura, apesar dos muitos problemas técnicos esteve sempre à altura do exigido. O aluno E mostrou-se muito reservado e em certa medida dava a entender reacções reticentes às metodologias da aula, não se mostrando impulsivo, mostrando antes uma atitude de alguma passividade, não muito pertinente para a metodologia de aula seguida.

No que diz respeito aos textos produzidos pelos alunos de instrumento, note-se que diferem em duas linhas distintas, por um lado os descritivos, que foram produzidos pelos alunos B e E, e aqueles que poderíamos designar por narrativos, elaborados pelos alunos B e C e pelo aluno E em casa, foi ainda escrito um texto na forma de carta pelo aluno D. Os textos descritivos pautaram-se por um grande rigor de análise da obra, definição de diferentes partes e descrição das suas características articulatórias e tonais, contudo faça-se notar que embora tenha sido dada liberdade total aos alunos na produção dos textos, os alunos C e E fugiram ao pressuposto que era orientarem a estrutura do seu texto para uma narrativa. Os textos narrativos ficam marcados pelo uso da imaginação e criatividade na criação de uma linha narrativa com personagens e espaços variados, contudo mostraram-se textos com poucos recursos expressivos nomeadamente a adjectivação, que foi aprofundada na segunda intervenção junto de cada aluno como forma de exprimir melhor não só o texto, mas também a forma como ele transmite a música. Salvarde-se, no entanto, o segundo texto produzido pelo aluno E, que conseguiu colocar ao seu serviço as várias figuras de estilo, criando um texto rico, não só pela criatividade da narrativa como pela qualidade literária. Notar também, a pertinência das questões colocadas pelo aluno D no seu texto em forma de carta, mas mais ainda as respostas criativas que foi capaz de tecer na segunda aula que lhe foi leccionada.

No que concerne à apresentação dos resultados das metodologias aplicadas nas classes de conjunto podem-se estruturar da mesma forma que os resultados obtidos na intervenção junto dos alunos de flauta, note-se, contudo, que as actividades escritas destas classes foram feitas na sua maioria em grupo. Tal como nas aulas de instrumento notaram-se problemas rítmicos, articulatórios e sonoros. Os alunos mostraram-se capazes de distinguir partes dentro de peças, distinguir andamentos e para esses diferentes momentos alternar narrativas, o mesmo se verificou para os papéis de cada naipe. Tal verificou-se na aula leccionada à Orquestra Sinfónica em que a escrita de cada grupo de alunos correspondente a uma parte diferente da peça além de seguir uma linha narrativa, em cada parágrafo eram adicionadas personagens e espaços novos, o mesmo aconteceu nas actividades realizadas na Orquestra de Sopros.

Na primeira actividade realizada junto desse grupo, perante a actividade de associarem cada naipe a um elemento atmosférico ou elemento relacionado com uma tempestade, cada naipe não hesitou em escolher o elemento que pretendia, mais associaram com facilidade aos seus ritmos e articulações, como é o caso do naipe dos clarinetes que optou pela escrita de um texto mais descritivo da música e que em certas partes compararam a música com a trovoadas “firme e certa”, ou as trompas que optaram por uma análise melódica caracterizando-se como guarda-chuvas em que caem notas como água e “tornando-se assim uma melodia”, ou, ainda, os trombones que se compararam com uma casa destruída pela tempestade, já que tinham bastantes compassos de espera, mas quando intervinham eram os protagonistas.

Na segunda actividade feita junto da Orquestra de Sopros, de diferentes formas cada naipe descreveu um novo mundo, em alusão ao seu título. É importante notar o destaque que os vários napes deram à elaboração de um esboço antes do texto final, mas também e mais uma vez ao texto produzido pelo naipe de clarinetes que, ao invés de fazer um esboço ou esquema, foi desenvolvendo a narrativa e entre parênteses as correspondências com a música, como por exemplo, ligaram uma “paisagem irregular” com as ligaduras ou um “silêncio ensurdecedor” com as pausas gerais. É notável também a forma como os alunos transportam as suas realidades quotidianas para os textos, como aconteceu com os trompetes que descrevem a chegada ao novo mundo durante uma ida para a aula de orquestra. Sobre esta actividade escrita é importante notar que na generalidade dos textos os alunos procuraram seguir a estrutura dos excertos lidos da *Carta a el-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*, tendo-se no geral pautado pelo uso intenso da adjectivação.

No cômputo geral todos os alunos destas duas classes se mostraram participativos e as suas intervenções quer no contexto da aula, quer nas produções escritas pautaram-se por uma enorme criatividade e imaginação, as execuções posteriores das peças trabalhadas, mostraram um esforço dos alunos por regular melhor as dinâmicas, definir com maior precisão articulações e sobretudo por um maior equilíbrio sonoro entre naipes. O mesmo se verificou nas intervenções junto do grupo de Música de Câmara, os alunos mostraram grande criatividade e também responsabilidade ao realizarem as actividades propostas para casa, mas demonstraram também maturidade ao conseguir produzir textos estruturalmente diferentes de todos os outros, onde a poesia foi o género dominante.

Numa primeira intervenção constatou-se que os alunos do grupo de Música de Câmara eram capazes de distinguir diferentes caracteres na execução musical, já que durante o aquecimento, foram capazes de fazer exercícios de escalas e através de diferentes articulações e qualidades sonoras executar os exercícios de forma contrastiva conforme as indicações de carácter exigidas. No final dessa aula foi solicitado aos alunos que individualmente e numa folha branca registassem o que a música lhes transmitia, a grande maioria dos textos optaram por fazer uma análise objectiva do que escutavam, caracterizando a peça como “complicada”, uma “dança”, com “ritmo curto e livre”, mas também uma análise pessoal, designando a obra como “majestosa” ou “ligeira”, outros convocaram a memória e disseram já ter ouvido esta peça em outros lugares, apenas um aluno associou a peça a uma história, alguns afirmaram não saber o que escrever, confessando durante o processo de escrita que não associavam a nada para além do ritmo e notas.

Na segunda e terceira sessão procurou-se escrever dois textos em grupo e seguindo o género da poesia. Na segunda sessão optou-se por seguir a técnica do cadáver-esquisito, cada verso deste texto produzido correspondia a um padrão da peça, os alunos construíram versos que evocavam na sua maioria objectos sonoros, foram, contudo, incapazes de escrever versos consistentes, já que a sua maioria era desprovida de ação, e apenas se constituíam por entidades nominais. O texto produzido na última sessão mostrou-se de uma maior riqueza com um predomínio da metáfora e uma elevada abstração que contribuiu para a sua qualidade, não menos importante foi a pertinente selecção de palavras a partir das pesquisas que os alunos realizaram em casa e apresentaram, sucintamente, mas com grande eficácia aos colegas.

Na intervenção feita junto do ensemble de flautas e percussão é de salientar o grande desconhecimento dos alunos sobre a história de uma canção emblemática de um momento histórico da maior relevância no passado recente do seu país. Porém, os alunos mostraram interesse na exposição

e contextualização feita sobre o tema e parecem ter captado o essencial, já que conseguiram com eficácia concretizar o exercício que lhes foi proposto de serem os “censores da própria censura” conseguindo substituir expressões do decreto como “por fim impedir a perversão da opinião pública” por “por fim de fomentar a liberdade de expressão da opinião pública”.

### 3.1 Discussão de resultados

O primeiro aspecto que aqui se deve ter em conta nesta discussão, é que ainda que muitos alunos tenham revelado através de questionário que no acto de fazer música só pensam em ritmo e notas, todos parecem significar de alguma forma a música, já que perante o acto de escrita são capazes de a caracterizar e mais do que isso, na generalidade comparam-na com acções, ideias, personagens, objectos e realidades extramusicais. Em alguns textos tal torna-se bem evidente, por exemplo no resultado da escrita do naipe de clarinete da Orquestra de Sopros, onde para além de se desenvolver uma narrativa, os alunos foram introduzindo ao longo do texto a referência a que momentos da música diziam respeito. Não é de menos notar que os textos produzidos pelos alunos se mostraram essencialmente de dois tipos, por um lado somente descritivos da música, mas em muito maior número foram desenvolvidas narrativas, parecendo que a forma como os alunos compreendem e concebem o significado da música próxima de uma corrente referencialista.

É importante acrescentar ao anteriormente afirmado que os alunos compreendem a metáfora, já que após a sua introdução no discurso ela é aplicada pelos alunos na execução, isto é, notam-se diferenças interpretativas em relação a execuções anteriores, tal tornou-se bem observável, por exemplo, no exercício de aquecimento do grupo de música de câmara a que foi solicitado realizarem um mesmo exercício com caracteres distintos e foi bem notado a diferença abissal entre articulações e produção sonora que resultou em execuções muito distintas e contrastantes. Mas mais relevante é que as interpretações após o uso da metáfora para explicar e clarificar problemas técnicos, sonoros e interpretativos, tornaram-se muito mais expressivas, nomeadamente por um maior foco em distinguir articulações ou dinâmicas, mas o mesmo se verificou após a escrita dos textos, sobretudo nas aulas de orquestra, já que parece que os alunos de cada naipe conseguiram perceber melhor a importância da sua parte, mas também das dos restantes naipes. Constata-se que os alunos não só compreendem a metáfora como um recurso educativo, como também a usam eles próprios como um recurso discursivo, para se expressarem, como aconteceu com o aluno A que para explicar a aplicação de dinâmicas se

referiu a uma peça chamada “Melody” como uma melodia se ouvia no início ao longe, por isso é que tocava na dinâmica piano e conforme se aproximava da melodia ela ia ficando mais forte.

Um outro aspecto que foi constatado foi o desconhecimento dos alunos em relação ao contexto histórico das peças que executavam e que parece ser essencial para a forma como os alunos significaram as suas peças, já que buscaram nas narrativas aproximar os espaços e personagens às épocas a que remontam as suas peças, portanto, deduz-se que os alunos não desligam a sua interpretação de uma contextualização histórica e interpretativa, portanto tal deve se ter em conta desde cedo no ensino, nomeadamente o cuidado por seguir as regras básicas de uma interpretação historicamente informada, já que as mesmas parecem até contribuir para a motivação dos alunos, como aconteceu com o aluno D que ao aplicar ornamentos na sua peça barroca, reconheceu que a peça ficava “mais interessante”, com “mais movimento” e “mais rica”. Também com os alunos do ensemble de flauta e percussão se constatou uma falta de conhecimento histórico e social das peças que executavam, que nesse caso eram simbolicamente reconhecíveis como ícones de um momento histórico da maior relevância para a história do seu país e amplamente abordado nos currículos escolares da disciplina de História, pelo que a Música poderá e deverá ser um interessante meio para promover a interdisciplinaridade, já que após a contextualização histórica feita aos alunos, mas também da actividade de escrita, notou-se na execução final da peça uma maior intenção e exaltação dos alunos, parecendo que incorporavam o espírito de intervenção com que a aquelas músicas haviam sido criadas.

Ainda em relação aos textos produzidos, é importante notar que a idade dos alunos não se mostrou um entrave a um maior ou menor espírito criativo, existindo em textos de alunos de idades e graus diferentes e por vezes revelando-se em alunos, cujo comportamento de uma certa apatia ou passividade durante as aulas, não o fazia prever, como se notou com o aluno E, cuja postura por vezes pouco colaborativa durante as aulas leccionadas não foi equivalente com o excelente texto em que brilhantemente recorreu à anedota para desenvolver uma narrativa sobre a sua peça, mas também o aluno D, cuja postura de desinteresse pela música durante as aulas de observação não fazia prever o seu enorme potencial criativo e até o interesse que viria a mostrar ao usar as estratégias seguidas durante este projecto de intervenção.

Ainda sobre criatividade e a sua relação com a idade e grau dos alunos é importante notar que os próprios não o veem como um entrave, por exemplo, durante a intervenção junto da Orquestra Sinfónica, na hora de formar grupos, feito de forma voluntária, alunos de idades distintas juntaram-se num mesmo grupo, também nas intervenções junto da Orquestra de Sopros, os diferentes graus e idades dos alunos

de cada naipe não representaram qualquer entrave, contudo, salvasse-se que os alunos mais velhos mostraram nos seus textos um nível de abstracção maior, foram capazes de, por exemplo, na última intervenção na disciplina de Música de Câmara, criar um poema com base num outro de um autor surrealista.

No que diz respeito aos textos produzidos em grupo, a criatividade mostrou-se maior, tendo-se recolhido junto desses alunos os textos mais criativos, mas também mais ricos do ponto de vista de recursos expressivos envolvidos, tendo particular ênfase a adjectivação e a enumeração. Notar que durante o processo de escrita, os alunos, especialmente quando em grupo, gastaram uma parte relevante do seu tempo em fazer uma planificação dos seus textos, o que parece estar de acordo com o relatado da contextualização teórica deste relatório. Um aspecto também relevante, é que não foi possível estabelecer uma conexão entre os hábitos e consumos culturais dos alunos e a qualidade dos textos escritos, já que tanto alunos com um consumo cultural mais intenso e outros com um menos intenso, não mostraram discrepâncias na qualidade dos seus textos, a relação entre as duas variáveis parece nula, havendo até casos em que os alunos não se mostravam leitores, espectadores ou consumidores regulares de produtos culturais e mostraram um grande espírito criativo e imaginativo, mas também o seu contrário. Da mesma forma, a qualidade dos textos não tem qualquer relação com as qualidades musicais dos alunos, antes os próprios textos e a organização mental e exigência de associação com a obra musical, potenciou qualidades musicais nos alunos

Finalmente, é importante notar que os alunos atribuem significado à música, tal ficou bem patente na forma como os alunos compreendem as metáforas introduzidas no discurso do professor, na forma como as utilizam para se expressarem ou simplesmente na forma como são capazes de, a partir da música, criar textos e assinalar ao que se referem diferentes frases e parágrafos na partitura. É de admitir que a forma como os alunos significam a música está, aparentemente, mais próxima de uma visão referencialista da música, mas não se devendo relegar outras posições para um lugar inferior, já que, durante a primeira intervenção junto do grupo de Música de Câmara, houve alunos cujas palavras escritas se resumiram a uma simples explicação de que não conseguiam escrever nada sobre a música e de que a não associavam a nada, mas também que houve um elevado número de alunos que admitiram associar a música somente a notas e ritmo.

## V – CONCLUSÕES FINAIS

De uma forma geral e tendo em conta as necessidades e potencialidades dos alunos acompanhados ao longo do ano lectivo, pode-se afirmar que este projecto de intervenção foi adequado ao contexto em que se aplicou, já que se observou em muitos alunos uma nova motivação para estudarem, já que lhes foram fornecidas ferramentas que lhes permitiram olhar a música a partir de novas perspectivas, mas também ferramentas que lhes permitiram pensar e criar os seus próprio significados para a música.

Apesar de o professor cooperante apresentar uma metodologia de ensino eficaz e adequada à realidade de cada um dos seus alunos e classes de conjunto, há que admitir, como o próprio o admitia que o tempo de aula e a necessidade premente de todos os períodos lectivos apresentar o trabalho desenvolvido pelos alunos, impede uma abordagem mais intensiva de certos aspectos da música, dando-se a prioridade à técnica. Ainda que as estratégias de aula do professor cooperante passassem por estudar também as dinâmicas, articulações, o fraseado ou a sonoridade, aspectos fundamentais para uma interpretação expressiva, o estudo desses aspectos estava desligado por vezes, quer de uma contextualização histórica e analítica da obra musical, quer de uma análise à forma como os alunos significam a obra musical e que neste projecto de intervenção foi estudado com maior atenção.

Certo é que a técnica nunca deve estar desligada da musicalidade e de toda as componentes artísticas e interpretativas, contudo deverá ser muito bem equacionado o tempo de aula para cada um desses domínios. Mais se acrescenta que não só uma visão formalista para o ensino da música tem em atenção e valoriza as competências musicais do aluno, já que fica provado que o uso da metáfora ou de imagens mentais para explicar ou dar instruções sobre determinados domínios técnicos e sonoros se prestou durante esta intervenção um poderosíssimo instrumento ao serviço do ensino, da interpretação e expressividade. É também de salientar que um fraco desenvolvimento técnico, não permitia a alguns alunos, cujas ideias musicais eram boas, adequadas e pertinentes, conseguissem transportar essas ideias para a interpretação. Contudo verificou-se também que o processo de escrita permitiu a esses alunos activarem a sua enorme capacidade de pensar a música, conseguindo que os mesmo encontrassem na obra musical não só um desafio técnico e físico, mas sobretudo um desafio intelectual e estético.

Após as intervenções junto dos alunos e classes de conjunto foi verificada uma melhoria significativa na expressividade dos alunos, comprovando assim que o seguimento de uma visão referencialista do

ensino de música também capacita musicalmente os alunos, mas também permite que desenvolvam a criatividade e a imaginação, tantas vezes abafadas pela técnica, mais ainda, promove junto dos alunos valores e conhecimentos interdisciplinares. Conclui-se desta intervenção que o contexto social e cultural dos alunos não influi directamente nas suas capacidades de significar a música, nem de imaginação, mas também que a qualidade dos textos produzidos não se relaciona de qualquer forma com as qualidades musicais dos alunos, antes põe em evidência características não reveladas directamente pelos alunos, como são a forma como significam a música e as ideias musicais que têm sobre a obra musical.

Conclui-se ainda que a metáfora e a imagética são poderosíssimos recursos educativos cuja utilidade extravasa o ensino de aspectos mais abstractos como a expressividade, mas que é muito útil também para o ensino de aspectos técnicos. Os alunos significam a música quer a um nível intrínseco, compreendendo as relações dos vários elementos que compõe a partitura, mas também a um nível extrínseco, em que se notou a sua apreensão da música ao nível sensorial, estético e referencial, já que os alunos demonstram emoções durante a execução, captáveis nas suas posturas e reacções, mas também são capazes de descrever a música, caracterizando-a com variados adjectivos ou ainda capazes de lhe associar elementos ou ideias extramusicais.

Após o término da aplicação deste projecto de intervenção e com o fim do estágio, julgo ser capaz de concluir e constatar que o mesmo concretizou os objectivos a que se propunha, tendo conseguido estimular a expressividade e a criatividade nos alunos, mas também de promover a interdisciplinaridade da Música e o uso da metáfora como recurso pedagógico e discursivo, culminando todos estes aspectos num desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos. Além do mais, este estágio permitiu o contacto in loco com a realidade do ensino de música, permitindo trabalhar durante um ano lectivo junto de um professor cooperante com anos de experiência na área. Termina-se assim este estágio de uma forma feliz, tanto pelos resultados obtidos, como pelo desenvolvimento de capacidades observado nos alunos e sobretudo com uma certeza de que sigo para o futuro mais capacitado para o acto de ensinar.

## VI – REFERÊNCIAS

- Academia de Música de Vila Verde. (2020). *Projeto Educativo*. <https://acmvv.pt/wp-content/uploads/2022/01/PROJETO-EDUCATIVO-2020-2023-Atualizado-19.01.2022.pdf>
- Adorno, T. (2008). Fragmento sobre música e linguagem (Bastos, M. D., Trad.). *Trans/Form/Ação*, 31 (2), 167-171. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732008000200010>
- Aleman, A., Nieuwenstein, M. R., Böcker, K. B., & Haan, E. H. (2000). Music training and mental imagery ability. *Neuropsychologia*, 38 (12), 1664–1668. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(00\)00079-8](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(00)00079-8)
- Antunes, S. & Silva, A. C. (2016). *Percepções dos alunos sobre a escrita* [apresentação de artigo]. V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/50985>
- Araújo, H. A. S., Macena, A. V., Gonçalves, M. T. & Pereira, H. (2021, Dezembro 2-4). *A importância da produção escrita na sala de aula* [apresentação de artigo]. VII Congresso Nacional de Educação, Paraíba, Brasil. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV151\\_MD4\\_SA\\_108\\_ID9199\\_29072021181557.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD4_SA_108_ID9199_29072021181557.pdf)
- Ayrey, C. (1990). Introduction to musical fact and the semiology of music. *Music Analysis*, 9 (2), 105-111. <https://doi.org/10.2307/854225>
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. In R. Colwell e C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 522-541). Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (12<sup>a</sup> ed.). Hucitec.
- Bakst, J. (1962). Music and soviet realism. *The Polish Review*, 7 (1), 67-74. <https://www.jstor.org/stable/25776384>
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. (1<sup>a</sup> ed.). Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, (5), 64-76. <http://hdl.handle.net/10400.8/237>
- Benassi, C. A. & Victorio, R. P. (2014). Música e Linguagem: Da teoria dos afetos aos novos olhares através das “lentes conceituais bakhtinianas”. *Revista Diálogos*, 2 (1), 31-47. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2761>
- Bonde, L. (2007). Music as metaphor and analogy. A literature essay. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16 (1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/08098130709478173>
- Bonzon, C. G. (2013). La musique dans le Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire de Ferdinand Buisson: Une discipline scolaire pour moraliser et éduquer le peuple. *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle*, 46 (3), 89-111. <https://doi.org/10.3917/lsdle.463.0089>
- Bowman, W. D. (1991). The values of musical "formalism". *The Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 41-59. <https://doi.org/10.2307/3332994>
- Breckenridge, R. T. (1980). History and culture in the study of works: The question of aesthetic relevance. *Contributions to Music Education*, 8, 55-72. <https://www.jstor.org/stable/24127434>
- Brenner, B., & Strand, K. (2013). A case study of teaching musical expression to young performers. *Journal of Research in Music Education*, 61 (1), 80–96. <https://doi.org/10.1177/0022429412474826>

- Bronckart, J. (2007) A atividade de linguagem frente à língua: Homenagem a Ferdinand de Saussure. In Guimarães, A., Machado, A. e Coutinho, A. (Eds.). *O interacionismo sociodiscursivo Questões epistemológicas e metodológicas*. (pp. 19-42) Mercado de Letras.
- Budd, M. (2003). *Music and the emotions The philosophical theories*. (3ª ed.). Routledge
- Camargo, L. F. (2015, Maio 26-29). *Wittgenstein e a significação musical* [apresentação de artigo]. XI SINCAM – Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, Pirenópolis, Brasil. [https://www.academia.edu/12672720/Wittgenstein\\_e\\_a\\_Significa%C3%A7%C3%A3o\\_Musical](https://www.academia.edu/12672720/Wittgenstein_e_a_Significa%C3%A7%C3%A3o_Musical)
- Campos, N. P. (2006). O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: Uma análise em contraponto. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 21, 145-153. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.300>
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. (1ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Chagas, Paulo (2013). *A compreensão musical: Wittgenstein, ética e estética* [sessão de conferência]. III Encontro Internacional de Teoria e Análise Musical, São Paulo, Brasil. [http://www2.eca.usp.br/etam/iiiencontro/files/conf\\_Chagas\\_p1-12.pdf](http://www2.eca.usp.br/etam/iiiencontro/files/conf_Chagas_p1-12.pdf)
- Chaves, R. P. (2011). Imagética musical: Aspectos cognitivos da prática musical. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11 (3), 1050-1057. <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844636018.pdf>
- Chiaro, S. & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 350-357. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300009>
- Clark, A. (1982). Is music a language? *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 41 (2), 195-204. <https://doi.org/10.2307/430269>
- Cooke, D. (1959) *The language of music*. (1ª ed.). Oxford University Press.
- Corrêa, A. F. (2014). Notas sobre significação musical. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 2 (1), 37–59. <https://www.abcoamus.com/journals/index.php/percepta/article/view/75/71>
- Corrêa, A. F. & Barbosa, M. G. (2015). *Sobre a significação simbólica em música* [apresentação de artigo]. XI SINCAM – Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, Pirenópolis, Brasil. <http://antenor.mus.br/wp-content/uploads/2020/10/sobre-a-significa%C3%A7%C3%A3o-simb%C3%B3lica-em-m%C3%BAsica.pdf>
- Costa, M. M. I. A. (2010). *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2563>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Couto, P. F. (2016). *Escrita criativa: Desenvolvimento de estratégias e de competências de escrita com crianças*. [Relatório de estágio, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/43414>
- Cristofolini, G. M., García Correa, A. & Bridon, S. M. (2010). Resgate de valores: A música e seus encantos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 331-336. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327035.pdf>
- Dahlhaus, C. (1991). *The idea of absolute music*. (1ª ed.). The University of Chicago Press
- Dobrian, C. (1992). *Music and language*. UCI Claire Trevor School of the Arts. <https://music.arts.uci.edu/dobrian/CD.music.lang.htm> .

- Decreto-lei 344/90 do Ministério da Educação. (1990). Diário da República: I série, n.º 253. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>
- Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Dias, M. F. F. (2009). *O processo de escrita da planificação à revisão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/1789>
- Direção-Geral de Educação. (2017, Julho 26). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Duarte, M. A. & Mazzotti, T. B. (2006). Professores de música falando sobre... música: A análise retórica dos discursos. *Revista da ABEM*, 14 (15), 59-66. <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/artic le/view/302/232>
- Eco, U. (1994). *Signo*. (2ª ed.). Editorial Labor. <https://catedrarico.com.ar/blog/wp-content/2010/03/eco-umberto-signo.pdf>
- Estupiñan, M. C. & Dagua, C. M. (2014). Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 247-263. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a11.pdf>
- Ferigato, A. & Freire, R. D. (2015, Junho 11-13) *Movimento corporal e gestual na construção da expressividade de harpistas experts* [apresentação de artigo]. PERFORMA'15 International Conference in Music Performance, Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/20461>
- Fernandes, J. N. (2004). Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, 12 (10), 75-87. <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/365/294>
- Figueiras, M. J. & Marcelino, D. (2008). Escrita terapêutica em contexto de saúde: Uma breve revisão. *Análise Psicológica*, 26 (2), 327-334. <https://doi.org/10.14417/ap.497>
- Freitas, S. P. R. (2012). Da harmonia pela harmonia: Sobre formalismo e seus impactos na ideia de harmonia funcional. *Revista do Conservatório de Música da UFPel* (5). 1-35. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2477>
- Froehlich, H. C. & Cattley, G. (1991). Language, metaphor and analogy in the music education research process. *The Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 243-257. <https://doi.org/10.2307/3333005>
- Fubini, E. (2008). *Estética da Música*. (1ª ed.). Edições 70.
- Godoy, R. I. & Jorgensen, H. (2001). *Musical imagery*. (1ª ed.). Taylor & Francis.
- Gomes, L. C. (2008). Um escritor na sala de aula. *Revista Noesis*, 72, 26-29. [http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO\\_02/17\\_SES\\_02\\_DOC\\_A001B4c.pdf](http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO_02/17_SES_02_DOC_A001B4c.pdf)
- Gorina, M. V. (1971). *Que é a música? Reflexões em torno do facto musical*. Editorial Verbo.
- Green, L. (1994). Gender, musical meaning and education. *Philosophy of Music Education Review*, 2 (2), 99-105. <https://www.jstor.org/stable/40327076>
- Haga, E. (2008). *Correspondences between music and body movement*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Oslo]. DUO Research Archive. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-20848>
- Hanslick, E. (2011). *Do belo musical*. (1ª ed.). LusoSofia Press.
- Hatten, R. S. (2006). A theory of musical gesture and its application to Beethoven and Schubert. In A. Gritten e E. King. (Eds.). *Music and gesture* (pp. 1-23).

- Herfurth, C. P. & Stuart, H. M. (1981). *A tune a day: A first book for flute instruction*. (2<sup>a</sup> ed.). Boston Music Company.
- Héroux, I., Giraldo, S., Ramírez, R., Dubé, F., Creech, A. e Thouin-Poppe, L. (2020). Measuring the impacts of extra-musical elements in guitar music playing: A pilot study. *Frontiers in Psychology* 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01964>
- Hess, J. (2017). Equity in music education: Why equity and social justice in music education? *Music Educators Journal*, 104 (1), 71-73. <https://doi.org/10.1177/0027432117714737>
- Jackendoff, R. & Lerdahl, F. (2020). A capacidade para a música: O que é e o que tem de especial? In A. Martingo (Eds.). *Musica Humana* (pp. 75-138). Humus.
- Jäncke, L. (2012). The relationship between music and language. *Frontiers in Psychology*, 3, <https://doi.org/10.3389/>
- Johnson, M. L. (1997). Embodied musical meaning. *Theory and Practice*, 22/23, 95-102. <https://www.jstor.org/stable/41054304>
- Kopiez, R. (2002). Making music and making sense through music: Expressive performance and communication. In R. Colwell e C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 522-541). Oxford University Press.
- Kramer, L. (2002). *Musical meaning toward a critical history*. (1<sup>o</sup>ed). University of California Press
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*. (1<sup>a</sup> ed.). A Mentor Book.
- Laukka, P. (2004) Instrumental music teachers' views on expressivity: A report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6 (1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/1461380032000182821>
- Lehman, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. (1<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press.
- Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. *Revista Noesis*, 72, 26-29. [http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO\\_02/17\\_SES\\_02\\_DOC\\_A001B4c.pdf](http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO_02/17_SES_02_DOC_A001B4c.pdf)
- Levinas, E. (1964). La signification et le sens. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 69 (2), 125-156. <https://www.jstor.org/stable/40900806>
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). “Expressivity comes from within your soul”: A questionnaire study of music students’ perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20 (1), 23-47. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010201>
- Lopes, L. P. M. (2021). Coconstrução do discurso em sala de aula: Alinhamentos a contextos mentais gerados pela professora. In M. Fortkamp e L. Tomitch (Eds.). *Aspectos da linguística aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn* (pp. 247-272). Editora Insular.
- Loureiro, M. A. (2006). A pesquisa empírica em expressividade musical: Métodos e modelos de representação e extração de informação de conteúdo expressivo musical. *Revista Opus*, 12, 7-32. <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/312>
- Machado, J. P. (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (Vol. 5). Amigos do Livro.
- Machado, S. I. M. (2012). *A escrita criativa no 1º Ciclo*. [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3911>
- Madeira, M. & Scarduelli, F. (2014). O gesto corporal na performance musical. *Opus*, 20 (2), 11-38. <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/75>
- Maiello, J. V. (2013). Toward an extension of Regelski’s praxial philosophy of music education into music history pedagogy. *Journal of Music History Pedagogy*, 4 (1), 71-108. <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/85>

- Mancelos, J. (2010). O ensino da escrita criativa em Portugal: Preconceitos, verdades e desafios. *Exedra*, 2, 155-160. <http://hdl.handle.net/10400.6/4277>
- Martin, D. & Miller, C. (2003). *Speech and language difficulties in the classroom*. (2ª ed.). David Fulton Publishers.
- Martin, F. D. (1956). On the supposed incompatibility of Expressionism and Formalism. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15 (1), 94-99. <https://doi.org/10.2307/427497>
- Martinez, J. L. (2005). Composição, intersemiose e representação. *Ictus*, 6, 59-70. <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34247/19742>
- Martingo, Â. (2018). *Razão, expressão e cognição nas práticas musicais – Composição, interpretação, recepção*. (1ª ed.). Húmus.
- Martinho, F. (2001). Referencialismo e ideologia. *Revista Educação & Comunicação*, 6, 66-73. <http://hdl.handle.net/10400.8/243>
- McCarthy, M. & Goble, J. S. (2002). Music education philosophy: Changing times. *Music Educators Journal*, 89 (1), 19-26. <https://doi.org/10.2307/3399880>
- McClary, S. & Walser, R. (1994). Theorizing the body in african-american music. *Black Music Research Journal*, 14 (1), 75-84. <https://doi.org/10.2307/779459>
- McNiff, J. e Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. (1º ed.). Sage.
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell e C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 522-541). Oxford University Press.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. (1ª ed.). Northwestern University Press.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. (1ª ed.) The University of Chicago Press.
- Molino, J. (1990). Musical fact and the semiology of music. *Music Analysis*, 9 (2), 113-156. <https://doi.org/10.2307/854225>
- Monteiro, F. (1999). Interpretação musical: Princípios semiológicos para a compreensão da obra musical enquanto objecto de interpretação. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (1), 45-60. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i1.2395>
- Muszcak, M., Correia, C. M. F. & Campos, S. M. (2000). Música e neurociências. *Revista Neurociências*, 8 (2), 70-75. <https://doi.org/10.34024/rnc.2000.v8.8947>
- Nassif, S. C. (2015). Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música. *Revista Música Hodie*, 15 (2), 106-121. <https://doi.org/10.5216/mh.v15i2.39741>
- Nattiez, J. J. (1984). Som/ruído. In R. Romano (Ed.), *Enciclopédia Einaudi*, (vol. 3, pp. 212-228). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Nattiez, J. J. (2004). Ethnomusicologie et significations musicales. *L'Homme Revue française d'anthropologie*, 171-172, 53-81. <https://doi.org/10.4000/lhomme.24859>
- Nicolette-Fantin, E. (2020). *Students' perceptions of music learning and imagery: Exploring and documenting connections*. [Dissertação de Mestrado, Youngstown State University]. Maag Library. <https://digital.maag.yosu.edu/xmlui/handle/1989/15755?show=full>
- Nogueira, M. (2010). Condições de um formalismo musical contemporâneo. *Música em Perspectiva*, 3 (2), 111-137. <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v3i2.21987>
- Nogueira, M. (2011, Agosto 22-26). *A contribuição da metáfora conceitual para a semântica da música* [apresentação de artigo]. XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/21anppom/Uberlandia2011/schedConf/presentations>

- Oliveira, L. D. (2007). *Signos e metáforas na comunicação em música*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositorio PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/4891>
- Oliveira, L. F. (2010). *A Emergência do Significado em Música*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Research Gate. [https://www.researchgate.net/publication/261176363\\_A\\_Emergencia\\_do\\_Significado\\_em\\_Musica](https://www.researchgate.net/publication/261176363_A_Emergencia_do_Significado_em_Musica)
- Oliveira, J. (2017). *A significação na música de cinema*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Digital Library USP. <https://doi.org/10.11606/T.27.2017.tde-23052017-154907>
- Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>
- Pereira, I. S. & Viana, F. L. (2003). *Aspectos da didática da vertente oral da língua materna no jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico – Algumas reflexões* [sessão de conferência]. I Encontro Internacional: A Criança, a Língua e o Texto Literário: de investigação às práticas, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/5096>
- Pereira, M. I. C. (2015). *A Música e a Escrita Criativa baseada em temas de textos sugeridos no Plano Nacional de Leitura*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionado, Universidade do Algarve]. Sapientia. <http://hdl.handle.net/10400.1/8142>
- Philonenko, M. (2007). Musique et langage. *Revue de métaphysique et de morale*, 54, 205-219. <https://doi.org/10.3917/rmm.072.0205>
- Porębski, M. (1984). Atribuição. In R. Romano (Ed.), *Enciclopédia Einaudi*, (vol. 3, pp. 159-176). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Porto, S. M. M. (2013). *A estética contemporânea e a educação musical da criança: Uma investigação-ação sobre a actualidade da música erudita em contextos artístico-pedagógicos*. [Tese de Doutorado, Universidad de Extremadura]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/8627>
- Reimer, B. (1964). Information theory and the analysis of musical meaning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 2, 14-22. <https://www.jstor.org/stable/40375245>
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. (2ª ed.). Prentice Hall.
- Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International Journal of Music Education*, 29, 4-21. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.878.8167&rep=rep1&type=pdf>
- Ribeiro, A. (2013). *O ensino da música em regime articulado. Projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/24878>
- Ribeiro, A. J. P. & Vieira, M. H. G. L. (2019). A frequência do ensino da música em regime articulado em Portugal: Resultados de um projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa. *Educação*, 42 (1), 23-34. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.28201>
- Roads, C & Wieneke, P. (1979). Grammars as representations for music. *Computer Music Journal*, 3 (1), 48-55. <https://doi.org/10.2307/3679756>
- Rosenshine, B., Froehlich, H. & Fakhouri, I. (2002). Systematic instruction. In R. Colwell e C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 522-541). Oxford University Press.

- Santos, F. T. (2014, Setembro 22-27). *Sinfonia das paixões: A relação entre música e sentimento na obra de Eduard Hanslick* [apresentação de artigo]. VIII Semana de Orientação Filosófica e Acadêmica, São Paulo, Brasil. <https://doi.org/10.5151/phipro-sofia-012>
- Santos, J. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In I. Oliveira e S. Henriques (Eds.). *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123-138). Universidade Aberta
- Santos, M. F. O. (2007). *Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula*. (1ª ed.). Edufal.
- Schippers, H. (2006). 'As if a little bird is sitting on your finger...': Metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International Journal of Music Education*, 24 (3), 209-217. <https://doi.org/10.1177/0255761406069640>
- Scripp, L., Ulibarri, D. & Flax, R. (2013). Thinking beyond the myths and misconceptions of talent: Creating music education policy that advances music's essential contribution to twenty-first-century Teaching and Learning. *Arts Education Policy Review*, 115 (2), 54-102. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.769825>
- Seguro, R. (2008). Escrita Criativa na net. *Revista Noesis*, 72, 26-29. [http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO\\_02/17\\_SES\\_02\\_DOC\\_A001B4c.pdf](http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO_02/17_SES_02_DOC_A001B4c.pdf)
- Shagalimova, T. (2015). *A imagética no ensino de piano*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. RIA. <http://hdl.handle.net/10773/14764>
- Shayesteh, Y. (2012). Music education in japanese society (1): Can the aesthetic nature of music be taught? *Bulletin of Faculty of Education*, 80, 77-82. <http://hdl.handle.net/20.500.12000/25140>
- Siegmeyer, E. (1945). *A Música e a Sociedade*. (1ª ed.). Edições Cosmos
- Smith, R. C. (1973). *Music curriculum: An expressionist approach to music listening*. [Tese de Doutorado, Universidade de Massachusetts]. UMassAmherst. [https://scholarworks.umass.edu/dissertations\\_1/2736](https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/2736)
- Smoke, J. G. (1974). Expressionism and phenomenology in aesthetic education. *The Journal of Aesthetic Education*, 8 (4), 91-103. <https://doi.org/10.2307/3332031>
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. (1ª ed.). Moderna.
- Trainor, L. J. & Trehub, S. E. (1992). The development of referential meaning in music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 9 (4), 455-470. <https://doi.org/10.2307/40285565>
- Todorov, T. (1977). *Théories du symbole*. (1ª ed.). Éditions du Seuil.
- Tolstói, L. (1994). *O que é a arte ?*. (1ª ed.). Experimento.
- Tomás, L. (2011). *À procura da música sem sombra: Chabanon e a autonomia da música no século XVIII*. (1ª ed.). Cultura Acadêmica.
- Tomaz, M. V. M. (2017). *Desenvolvimento da expressividade musical em alunos de flauta transversal*. [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/57720>
- Vereza, S. C. (2010). O lócus da metáfora: Linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF*, 41, 199-212. <https://pdfslide.net/documents/o-locus-da-metafora-linguagem-pensamento-e-discurso.html>
- Vieira, M. (2005). Eduard Hanslick e a polémica contra sentimentos na música. *Revista Música Hodie*, 5 (2), 43-51. <https://doi.org/10.5216/mh.v5i2.2471>
- Vieira de Carvalho, M. (2020). A busca de sentido na música: Breves considerações no contexto de uma homenagem a Óscar Lopes. In A. Martingo (Org.). *Musica Humana*. (pp. 61-73). Húmus.
- Weigsding, J. A. & Barbosa, C. P. (2014). A influência da música no comportamento humano. *Arquivos do MUDI*, 18(2), 47-62. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137>

Zanotto, M. S. (1995). Metáfora, cognição e ensino de leitura. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 11 (2), 241-254.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45166>

## ANEXO I – Autorização da AMW para utilização da sua identidade



### DECLARAÇÃO

(para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos no nº 18 da Parte 1 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário Paulo Carvalho Ferreira está autorizado a identificar a Academia de Música de Vila Verde, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Vila Verde 20 de Junho de 2022

Idílio Nunes, director pedagógico da Academia



NIPC 503 785 202  
Centro de Artes e Cultura  
Avenida Prof. Machado Vilela  
4730-728 Vila Verde  
Telef. 253 322 791

## ANEXO II – Questionário feito aos alunos que participaram no projecto de intervenção

### “Significados da música” - Questionário

Caro aluno, no âmbito do meu projecto de intervenção pedagógica decorrente do Mestrado em Ensino de Música, solicito a tua colaboração neste estudo sobre a significação em música. Este inquérito é destinado aos alunos junto dos quais intervimos leccionando aulas e pretende aferir os teus hábitos e consumos culturais. A participação no questionário é anónima e os dados recolhidos visam apenas ser usados no âmbito da minha investigação. A resposta ao questionário é **facultativa e confidencial**, por isso procura responder com a maior sinceridade a todas as questões. O tempo de preenchimento do questionário é cerca de 10 minutos. Qualquer dúvida acerca do preenchimento ou recolha de dados podes-me colocar antes ou após a realização do mesmo.

1. Orquestra:

sopros

sinfónica

música de câmara

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Grau de ensino:

2º ciclo

3º ciclo

secundário

4. Regime de ensino:

articulado

supletivo

integrado

curso livre

5. Género:

Masculino

Feminino

Outro

6. Além da Academia frequentas outra instituição cultural, recreativa ou desportiva?

Sim  Não

6.1 Se sim, que tipo de instituição?

Banda filarmónica

Grupo coral

Rancho folclórico

Clube de teatro

Clube desportivo

Outro: \_\_\_\_\_

7. Com que regularidade utilizas os seguintes meios para ouvir música?

	nunca	raramente	às vezes	muitas vezes	sempre
CD	<input type="checkbox"/>				
Disco	<input type="checkbox"/>				
Rádio	<input type="checkbox"/>				
YouTube	<input type="checkbox"/>				
Spotify	<input type="checkbox"/>				
Televisão	<input type="checkbox"/>				
Outro:	<input type="checkbox"/>				
_____					

8. Que género de música escutas por esses meios?

Clássica                       Rock  
 Pop                                 Tradicional                       Outro: \_\_\_\_\_

9. Ouves rádio durante as deslocações?

nunca       raramente       às vezes       muitas vezes       sempre

10. A quantos concertos assististe no último ano?

nenhum       1                       2 a 3                       4 a 5                       6 ou mais

10.1 Se assististes a concertos no último ano, quais os géneros de música?

(podes assinalar mais de uma opção)

Clássica                       Rock                       Pop  
 Filarmónica                       Tradicional                       Outro: \_\_\_\_\_

11. Vês televisão diariamente?

Sim  Não

11.1 Se sim, quantas horas vês por dia?

menos de 1  1 a 2  2 a 3  4 ou mais

12. Qual o formato de programa que mais gostas de assistir?

desenho animado  documentário  telenovela  
 filme  série  noticiário  
 talk-show  reality-show  desporto  
 concurso televisivo  outro: \_\_\_\_\_

13. Qual o canal da tua preferência na televisão ? (consideram-se canais de sinal aberto ou por cabo, nacionais ou estrangeiros): \_\_\_\_\_

14. Normalmente como assistes à televisão?

sozinho  em família  outro

15. No último ano quantas vezes foste ao cinema?

nenhuma  1  2 a 3  4 a 5  6 ou mais

16. Em casa consumes cinema?

Sim  Não

16.1 Se sim, por que meios?

televisão  DVD  plataformas de streaming  outro: \_\_\_\_\_

17. Com que frequência lês?

nunca  ocasionalmente  algumas  quase todos dias  diariamente  
vezes na semana

18. Costumas receber livros de prenda?

Sim  Não

19. Quais as tuas leituras preferenciais?

- poesia                       romance                       banda desenhada  
 crónica                       ciência                       história  
 outro: \_\_\_\_\_

20. No último ano quantas vezes visitaste um museu, monumento ou galeria de arte?

- nenhuma       1 a 2       3 a 4       5 a 6       7 ou mais

21. Em casa, pintas ou fazes outros trabalhos manuais?

- nunca       raramente       às vezes       frequentemente       diariamente

22. Costumas escrever para além dos trabalhos escolares?

- Sim       Não

23. Já escreveste para o jornal ou revista escolar ou para qualquer outro?

- Sim       Não

24. Na escola qual é a tua disciplina favorita? \_\_\_\_\_

25. Quando tocas o teu instrumento pensas em:

- apenas notas e ritmo       palavras       imagens       personagens  
 outro: \_\_\_\_\_

26. Crias histórias para a música que estás a tocar?

- nunca       raramente       às vezes       frequentemente       sempre

## ANEXO III – Textos produzidos pelos alunos

### Aluno A

Num dia muito feliz, eu encontrei um velho amigo chamado Kassaksavell, que tinha ido emigrar para França. Algum tempo depois estava na rua a caminhar quando ouvi uma melodia, segui a música e quando fui ver era uma música folclórica e lá no meio estava o Kassaksavel a dançar ao som da música.

### Aluno B

Um francês que dançava uma siciliense

Gabriel Fauré, um compositor francês que perdeu a audição, compôs uma peça italiana, essa peça chama-se: “Sicilienne from Pelléas et Mélisante”. A Sicilienne como dança e peça é muito calma e é dançada nos compostos binários compostos.

A figura rítmica que aparece mais na peça é o galope composto em que dá uma ideia de serenidade.

A segunda parte da peça muda-se de tonalidade e eu acho que quer dizer que se muda um pouco a forma da dança.

O aspecto da peça que me pôs mais a pensar porque é que o compositor pôs aquilo, foi no compasso 26 quando põe, um sforzando na primeira nota. Na minha opinião acho que tem haver com a dança, pois para mudar de lado batiam com o pé no chão.

A parte do piano tem muitos diálogos com a parte da flauta, por exemplo há uma frase que o piano faz e logo de seguida eu faço o mesmo ritmo, parece que estamos a falar na música.

Por fim queria falar no título. Este é muito misterioso e porque será que Gabriel Fauré (um francês) dançava uma “Sicilienne”?

## **Aluno C**

Uma rapariga da Ilha Sicília mudou-se para Bruxelas, onde conheceu um lindo rapaz Belga. Ele ajudou-a a adaptar-se. No início eles não se entendiam muito bem porque ele falava francês e ela italiano, mas com o tempo foram-se percebendo um ao outro e partilhando gostos e pontos de vista que por consequência muito idênticos. A rapariga e o rapaz foram-se apaixonando e o rapaz deixou de ter aquela arrogância e passou a ser mais calmo como os italianos. Como partilhavam o mesmo gosto musical pela música clássica, decidiram escrever uma música chamada “sicilienne”, uma dança da ilha Sicília misturada com o estilo de música clássica francês. Enquanto o rapaz tocava piano e escrevia a música, ela dançava para ele se inspirar. A música ficou tão boa que se tornou um sucesso na música clássica. Enquanto isso o casal decidiu reunir-se em matrimónio e casaram. Vivendo assim felizes para sempre.

## **Aluno D**

Bom dia, é uma enorme honra poder escrever-lhe esta carta. Estou a estudar a sua peça “Sonata 7” e gostaria de lhe fazer algumas perguntas.

Conseguiria me dizer o que lhe inspirou na criação da peça?

Se a maioria das peças têm 4 andamentos, o que o levou a produzir uma com 5 andamentos?

Além disso qual a razão por não ter dado um nome à peça.

Como já tinha referido anteriormente estou a estudar a sua peça e por isso, a aprender a tocá-la, e queria saber se gostaria que eu improvisasse, se sim, onde?

Por último, existe algum lugar onde quisesse que a sua peça fosse tocada?

Obrigado.

## **Aluno E**

### A Gargalhada de Mozart

A gargalhada de Mozart é estridente, cómica e bastante chamativa, dá nas vistas.

O interessante no motivo da gargalhada é que quase tudo faz Mozart rir, desde uma piada, a um “acidente”, sem dando importância se está numa festa com os amigos ou na corte real perante o imperador.

Por vezes esta gargalhada pode demonstrar a personalidade de Mozart como sendo casual e um pouco rústica, mas outras vezes esta gargalhada pode ser uma espécie de máscara a esconder a tristeza, o desespero e o fracasso ou o insucesso que este possa estar a sentir, por exemplo na letra L da peça.

### A gargalhada de Mozart

Numa noite estrelada de Primavera, já os relógios das casas tinham assinalado a meia noite, o jovem Mozart festejava com os seus companheiros na taberna mais popular da cidade. O chão da taberna estava coberto de migalhas, cascas e alguns restos de comida. Casais e amigos bailavam e cantavam ao som da mais animada e empolgante música. O jovem músico, sentado com uma caneca na mão, fala com um dos seus grandes amigos que lhe diz:

-Olha, queres ouvir uma piada?

-Claro! – responde Mozart já rindo perdidamente.

-Qual é a semelhança entre os dedos de um pianista e os canas dos foguetes?

Mozart contém o riso.

-Raramente caem no mesmo sítio!

O músico solta a gargalhada mais estridente e eufórica alguma vez ouvida e quase cai da cadeira onde estava sentado. Esta gargalhada prolonga-se até ao amanhecer.

Era uma manhã nublada quando Mozart acordou com alguém a bater à porta. Um homem entregou-lhe uma carta onde estava escrito que o seu pai se encontrava bastante doente, à beira da morte. Sem perder tempo, o jovem pediu emprestada uma carroça e um cavalo a um conhecido e pôs-se a caminho.

Depois de algumas horas, começou a chover torrencialmente deixando no chão poças de lama. O mau tempo reduzia a visibilidade de Mozart e, de repente, a carroça embateu numa pedra de grande dimensão danificando uma das rodas. Tudo parecia correr mal e o músico estava quase a desistir, quando viu uma luz brilhante ao longe.

Este correu em direcção à luz e deparou-se com uma casa, onde estava um senhor na entrada. Mozart pediu ajuda e o senhor assim o fez. Reparando na infelicidade e desespero do jovem disse:

-Parece que hoje não foi o teu dia rapaz. E que tal uma piada para te animares um pouco?

O jovem acena.

-Muito bem...Qual é o mais velho, o sol ou a lua?

-Não sei.

-A lua, porque já pode sair à noite!

Mozart sorriu levemente e percebeu que afinal o seu dia poderia não correr assim tão mal.

## **Naípe**

O dançarino tem uma saia xadrez, verde e branca, uma camisa branca acompanhada com um colete verde. Na cabeça ele tem uma boina verde com um pompom branco. Nos pés uma meias até ao joelho altas de cor branca e uns sapatos castanhos.

Uma mulher de estatura média, elegante, olhos verdes, cabelo castanho cacheado. Mexida animada, alegre, enérgica, feliz, sorridente. Está a dançar de forma solta e leve, como se estivesse nas nuvens a fazer o que mais gosta e a deixa mais confortável.

A dança parece ser alegre, graciosa, divertida, mexida, rítmica. No início é dança a solo e depois as pessoas formam pares. Antes do B, a dança é mais calma, com movimentos serenos e lentos. No B, os movimentos vão se alternando, mas momentos agitados são bruscos e rápidos e nos momentos calmos são “largos” e delicados.

## **Orquestra de Sopros**

### Aula de 29 de Janeiro de 2022

Eu sou o granizo e apesar de ser pequeno e parecer inofensivo, posso causar danos graves e a minha presença quando abundante, é notória.

Naípe das flautas

Eu sou a chuva, porque os oboés dão um toque à música como a chuva dá um toque à tempestade.

Naípe dos oboés

Eu sou a trovoada. A trovoada seca durante a tempestade é uma constante. Até ao compasso nove, iniciamos a tempestade a partir dos clarões que provocamos e daí para a frente, até ao compasso doze. No compasso treze os raios que provocamos são firmes e certos até ao trinta e cinco.

Naipes dos clarinetes

Eu sou o vento forte, com a minha força levo tudo o que quero.

Naipes dos saxofones

Eu sou a agitação marítima. Eu sou uma onda forte no mar. Eu sou a água salgada a formar-se em gigantes ondas. Eu sou a agitação marítima, eu formo grandes ondas e faço uma agitação enorme. Inundo as casas e formo um grande tsunami.

Naipes dos trompetes

Eu sou um guarda-chuva, porque cada nota que cai, fica em mim, formando assim uma melodia. Uma melodia bem complicada, que depois de todo um percurso sai de mim, voltando a se transformar em água.

Naipes das trompas

Eu sou a casa destruída, parto os vidros, deito as paredes abaixo e quando vou a ver só tinha um piano para tocar. Quando eu entro têm todos medo que eu estrague alguma coisa, mas o que eu faço é muito simples, tirando quando, encho o peito e viro o protagonista nos compassos de espera.

Naipes dos trombones

Eu sou a neve, porque acho que como a neve nós agimos de repente e é preciso ter cuidado com ela porque a neve pode passar por cima de muitos instrumentos.

Naipes da percussão

### Aula de 2 de Abril de 2022

Chegando ao planeta Flautalândia, encontramos vegetação bastante chamativa, cor de rosa, plantas altas e exóticas rodeadas de lagoas de água roxa. Este é o habitat natural de animais únicos, flautas com patas cuidado dos seus filhos piccolos.

Lá existe uma sociedade de pessoas com 4 pernas e 3 braços, cara oval, com 1 olho e 2 narizes. Estas são altas e verdes, têm apenas um fio de cabelo e usam roupas estranhas.

Naípe das flautas

Neste novo mundo ao qual nós viemos parar através da água, chamado Vulkamická ablast, encontramos pessoas de cinza, animais como dragões e dinossauros, poucas plantas, em que todos estes fazem barulhos estranhos e aterradores.

Naípe dos oboés

Depois de uma longa viagem na nossa nave espacial, finalmente chegamos ao nosso destino. Um destino desconhecido.

Mal descemos da nave deparamo-nos com uma paisagem irregular (representado pelas ligaduras). O chão era areia de cor vermelha, que pisamos cautelosamente, com medo daquilo que ainda era uma incógnita. Avistamos seres nunca antes encontrados. Eram seres diferentes cores mas anatomia semelhante. Por instantes, um silêncio ensurdecedor estabeleceu-se (representado pelas pausas entre os compassos 9 a 12). Encorajados pela vontade de os conhecer aproximamo-nos e tentamos estabelecer uma comunicação, apesar de se ter revelado um pouco difícil. A sua língua resumia-se a sons que emitiam com objectos, que fazia lembrar música. O som parecia o de um clarinete.

Ganhamos a confiança destes seres e em pouco tempo mostraram-nos aquilo que tinham na sua terra. Era fascinante, principalmente a língua deles. Chamamos este planeta de Clarinetelândia.

Naípe dos clarinetes

Perto do riacho, conseguimos ouvir o som da água a cair das pedras e pessoas a dançar ao som da natureza.

Os animais cantam lindas melodias ao ritmo do vento.

Existem árvores que dão instrumentos musicais, chuvas torrenciais de palhetas e as focas tocam saxofone com os pés.

Chegamos a este mundo chamado Saxolândia, a cavalo de uma galinha e ficámos maravilhados com tantas sinfonias e harmonias.

Naípe dos saxofones

Estávamos todos numa carrinha a vir a caminho da orquestra, quando tivemos um acidente de carro. Batemos forte com a cabeça. Acordamos numa ambulância com um Pokémon a dirigir. Saímos da ambulância assustados e encontramos um mundo completamente diferente. Era uma cidade do futuro. Edifícios mais altos que as nuvens. Aqui as pessoas pareciam normais mas usavam Pokémons como animais de estimação. Depois de uma conversa decidimos chamar este lugar de Coma pois para isto acontecer tínhamos que estar todos em Coma.

Naipe dos trompetes

Enquanto caminhávamos calmamente, uma fenda abre-se no chão, fazendo com que, conseqüentemente, caíssemos desacordados.

Abrimos os olhos e sem sabermos onde estávamos, olhamos ao redor. Um pouco assustados deparámo-nos com uma terra esquisita, mirabolante, com criaturas de pele roxa, com duas bocas, 3 olhos rosa, cabelos compridos. Não tinham nariz e andavam só de tanga, com 6 braços e 2 chifres.

Não haviam árvores, a terra era azul e o céu vermelho. As criaturas passeavam dragões.

Naipe das trompas

No novo mundo encontramos arvores amarelas e animais vermelhos com pintas pretas e também descobrimos que a terra era roxa e o céu era cor-de-rosa e as nuvens eram brancas. Esse mundo era calmo e largo. Nós chegamos ao mundo de uma forma aquática que era a nado, e nessa água em que nadamos quando chegamos lá era leite. Nesse mundo só havia animais, não havia pessoas porque o mundo ainda estava a criar. O mundo chamava-se o mundo das cores.

Naipe dos trombones

Estamos em alto mas quando avistamos terras longínquas, fomos inspeccionar e deparámo-nos com: montanhas cobertas de flores azuis, vegetação coberta de neve, pássaros paralisados no ar e coelhos raivosos.

As pessoas daquela terra estavam agitadas e confusas. Estavam de tronco nu e usavam folhas para cobrir as suas partes íntimas.

Enviámos esta carta a vossa Majestade, o Rei D. Kazzio para que vossa excelência decida o futuro desta terra, a que chamamos de Augustina.

Naipe da percussão

## Orquestra Sinfónica

Ouvia-se ao longe uma melodia, que, apesar de não ser muito agitada, chamava à atenção de qualquer um. À medida que nos íamos aproximando, essa melodia tornava-se cada vez mais nítida, proporcionando-nos um bem-estar súbito, conseguimos também perceber que aquele som angélico ecoava num grande salão.

O guarda aparece e tenta prender o conde. Ele foge e começa a perseguição. Caem pratos, copos e talheres. As pessoas observam boquiabertas. Correm do salão até ao jardim de rosas. Subitamente, o guarda esconde-se e surpreende o conde. Eles lutam, agridem-se e o conde acaba por fugir.

Depois disto o guarda sente-se perturbado e volta ao salão. Quando lá chegou, o rei agradeceu-lhe porque desconfia que o conde tentou roubar as pratas do reino. Na verdade, o guarda assume que era ele o ladrão do castelo e antes de poder ser preso cometeu suicídio no lago do reino. Depois disto todos festejavam a sua morte.

Ao longo da festa, todos perceberam que realmente o culpado do sucedido não era o guarda mas sim o mordomo que se ocupava de tratar e limpar o reino todo, tendo assim oportunidade de agir e ninguém desconfiar do mesmo. No final de tudo, chegaram á conclusão que o guarda não cometeu suicídio mas sim o mordomo que assassinou fazendo com que o conde seja o culpado de tudo.

## Música de Câmara

Aula de 22 de Janeiro de 2022

### *Aluno 1*

Dança/tempo rápido

complicado

tema mais livre

majestoso

***Aluno 2***

Não sei!

É confuso!

***Aluno 3***

Não sei o que escrever

***Aluno 4***

Esta peça parece-me ser uma valsa majestosa, “ligeira” que se dançava nas festas reais livremente e com sentimentos de alegria, euforia e importância. Através da peça, podemos até imaginar uma história de alguém vivendo livremente como se nada de mal lhe acontecesse.

***Aluno 5***

Algo festivo e dançante

Majestoso

Gosto de tocar e de como soa

Ritmo curto e livre

(desenho de um saxofone)

***Aluno 6***

Esta música faz-me lembrar uma música que ouvi num casamento.

Também me faz lembrar as músicas que tocavam nos bares (que aparecem nos filmes)

Imagino um casal a dançar ao som da música alegremente.

E para terminar eu gosto desta música porque me dá vontade de dançar

***Aluno 7***

Esta peça é em estilo de valsa que é um estilo de música para dançar e a mim é só isso que a peça me faz lembrar: tocar e pensar na dança.

### *Aluno 8*

Esta peça faz-me imaginar a história de um amor

Sei o porquê? Não, mas enfim. Continuando...

O momento inicial é a introdução desta história e tudo “flui” e corre lindamente, até chegar ao 1º momento de tensão, aí as coisas começam a descarrilar, como se a moça tivesse dado um estalo, na cara do maravilhoso parceiro.

De seguida, há um momento mais majestoso, e aí o casal reconcilia-se (coitada da moça)...

O resto da peça é a continuidade do seu laço, acabando de forma idêntica ao início, mas agora, devido a mais experiências juntos, é expressa de forma mais forte.

### Aula de 12 de Fevereiro de 2022

Desengonçado

O nariz do palhaço

Criança a saltitar

Um carro a trabalhar

Música das crianças

Padrão sonoro bonito

Não me inspira

Os carros buzizam

Yoga

Buzina engraçada

Um serrote

Uma cena de acção num filme

Uma cena de suspense

Vários ritmos

Filme de terror/cena assustadora

Sim

Mar calmo

Uma ambulância

Uma dança com um acompanhante  
Parece um barco  
Parece uma criança porque está sempre a falar  
Carpinteiro martela sem parar

### Aula de 5 de Março de 2022

Definições reais

O que é a panqueca?  
Um pedaço de felicidade

O que é a balalaica?  
Algo que faz som

O que é o exército?  
Um grupo de homens que destrói o sonho das crianças

O que é o mergulho?  
A tristeza profunda

O que é a oposição?  
O contrário do que queremos

O que é a dança?  
Os nossos sentimentos expressados

O que é o jazz?  
O quotidiano improvisado

O que é a valsa?  
A luz da realidade