

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa



**ESCOLA SUPERIOR
DE MÚSICA DE LISBOA**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“MÚSICA DE CONJUNTO EM LINHA COM A DISCIPLINA DE ANÁLISE E
TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO”

Carlos Filipe Matos Veiga da Silva Cruz

Mestrado em Ensino da Música – Área de Composição

outubro de 2017

Professor orientador: Carlos Marecos

Professor cooperante: Rui Ramos

Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo.

(Jean Piaget)

Resumo I (Prática Pedagógica)

O Relatório de estágio foi concebido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Música de Lisboa. Assenta sobre a prática pedagógica desenvolvida na Academia de Música de Alcobaça – no ano letivo 2016-2017, abrangendo uma turma de Análise e Técnicas de Composição e uma turma de Classe de Conjunto.

Neste Relatório caracterizámos o estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio, tendo sido posteriormente evidenciadas as práticas educativas sobre cada turma, ao longo do ano letivo. Procurámos, igualmente, salientar os aspetos essenciais das duas componentes formativas em estudo.

As principais conclusões deste Relatório demonstram que, após uma revisão profunda dos objetivos e estratégias, os alunos observados não apresentaram fragilidades assinaláveis, tendo revelado simultaneamente níveis de consolidação bastante elevados. Não foi possível estender conclusões transversais a todo o nível secundário dado que apenas existiam matrículas no segundo ano da disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC). Dada a especificidade do curso no qual os alunos estavam inscritos, não foi possível afirmar que os mesmos prosseguirão para o Ensino Superior de Música, mas por outro lado, prevê-se que atinjam os objetivos para o terceiro ano da disciplina.

Resumo II (Investigação)

Este trabalho de investigação e sua ligação com a ATC incidiu sobre a importância da transição para o ensino secundário de música. Teve por base a interpretação de uma peça infantojuvenil, realizada por uma turma composta por alunos de diferentes graus, durante a unidade curricular de Música de Conjunto.

Intitulada "O Tempo das Coisas", esta obra foi composta para coro, piano e dança.

Depois de analisarmos o conjunto dos sete andamentos desta obra e relacioná-la com a pedagogia diferenciada e com o desenvolvimento curricular, propusemos uma ligação de obras deste tipo com a ATC.

A metodologia aplicada (Investigação – Ação) teve como objeto de pesquisa um grupo natural constituído por alunos de diferentes graus.

A aquisição de registos áudio e vídeo permitiu reforçar as conclusões sobre a importância da implementação de projetos de desenvolvimento curricular no Ensino Artístico Especializado.

As principais conclusões permitiram apontar a interpretação de repertório diversificado, com tendências atuais, como uma necessidade inerente à Música de Conjunto. Privilegiando a integração com projetos de desenvolvimento curricular assentes em objetivos alcançáveis foi, igualmente, possível concluir que a interpretação de obras com este perfil permite retirar vantagens do contato com o lado prático dos conteúdos que, futuramente, constituem parte do currículo do nível secundário, como é o caso da disciplina de ATC.

Palavras-chave: composição, coro, infantojuvenil, piano, análise e técnicas de composição, música de conjunto.

Abstract I (Teaching)

This essay is one of the requirements of the Curricular Unit of Estágio do Ensino Especializado, Master in Ensino da Música by the Escola Superior de Música de Lisboa and it is based on the pedagogical practice developed at the Academia de Música de Alcobça, 2016-2017, comprising a class of Análise e Técnicas de Composição and a class of Classe de Conjunto.

This essay will characterize the educational establishment where the internship took place, evidencing the educational practices practiced in each class throughout the school year, trying to highlight the aspects of the two formative components under study.

The main conclusions of this report demonstrate that, after a thorough review of the objectives and strategies, the students observed did not present significant weaknesses, showing at the same time very high levels of knowledge retention. It was not possible to extend cross-sectional conclusions to the whole secondary level since there were only students of the second year of the subject of Análise e Técnicas de Composição (ATC). Given the specificity of the course in which the students were enrolled, it was not possible to say that they will continue to the Higher Education of Music, but on the other hand, they are expected to reach the objectives for the third year of the course.

Abstract II (Research)

This research work and its link with the ATC focused on the importance of the transition to the secondary education of music. It was based on the interpretation of a children/youth piece, performed by a group of students of different grades, during the course of Musica de Conjutno.

Entitled "O Tempo das Coisas", this work was composed for choir, piano and dance.

After analyzing their seven movements and relating it to the differentiated pedagogy and curricular development, a connection between the discipline of Análise e Técnicas de Composição and this type of works is proposed.

The study design is part of a Research-Action methodology, using a natural work group made of different grades students.

The acquisition of audio and video records allowed conclusions about the importance of the implementation of curricular development projects in Ensino Artístico Especializado.

The main conclusions allow us to point out the interpretation of a diversified repertoire, with current tendencies, as an inherent need of Música de Conjunto. By prioritizing integration with curriculum development projects based on achievable objectives, it was also possible to conclude that the interpretation of works with this profile allows to take advantage of the contact with the practical side of the contents that, in the future, are part of the secondary level curriculum, as is the case of the ATC discipline.

Keywords: composition, children/youth, choir, piano, analysis and composition techniques, ensemble music.

Índice

Resumo I (Prática Pedagógica)	- 3 -
Resumo II (Investigação)	- 4 -
Abstract I (Teaching)	- 5 -
Abstract II (Research)	- 5 -
Siglas e abreviaturas	- 9 -
Secção I – Prática Pedagógica	- 10 -
1 Academia de Música de Alcobaça	- 11 -
1.1 <i>Caracterização</i>	- 11 -
1.2 <i>Breve comentário ao projeto educativo</i>	- 12 -
1.3 <i>Caracterização das turmas</i>	- 13 -
1.4 <i>Práticas Educativas Desenvolvidas</i>	- 15 -
1.4.1 <i>Contextualização da aula de ATC II (aula 8)</i>	- 16 -
1.4.2 <i>Análise crítica e reflexão pedagógica da aula</i>	- 17 -
1.4.3 <i>Contextualização da aula de ATC II (aula 20)</i>	- 18 -
1.4.4 <i>Análise crítica e reflexão pedagógica da aula</i>	- 19 -
1.4.5 <i>Contextualização da aula de ATC II (aula 24)</i>	- 20 -
1.4.6 <i>Análise crítica e reflexão pedagógica da aula</i>	- 21 -
1.5 <i>Breve reflexão sobre a prática de ATC I</i>	- 22 -
1.6 <i>Breve reflexão sobre a prática de ATC III</i>	- 22 -
1.7 <i>Contextualização da aula de Classe de Conjunto do 8º ano</i>	- 23 -
1.7.1 <i>Análise crítica e reflexão pedagógica da aula</i>	- 25 -
1.8 <i>Sobre a prática educativa</i>	- 25 -
2 Conclusão	- 27 -

Secção II – Música de Conjunto em linha com a disciplina de ATC	- 30 -
1 Introdução	- 31 -
1.1 <i>Contextualização</i>	- 31 -
1.2 <i>Considerações sobre a música infantojuvenil</i>	- 31 -
1.3 <i>A Música de Conjunto com tendências atuais e o seu contributo para a integração do aluno no nível secundário</i>	- 32 -
2 Objetivos	- 34 -
3 Metodologias	- 34 -
4 “O Tempo das Coisas”	- 35 -
4.1 <i>As canções infantojuvenis</i>	- 35 -
4.2 <i>A disposição dos vários andamentos</i>	- 36 -
4.3 <i>Análise de motivos</i>	- 39 -
4.4 <i>Considerações sobre o contraste estilístico</i>	- 46 -
4.5 <i>A diferenciação pedagógica</i>	- 47 -
4.6 <i>Desenvolvimento curricular</i>	- 50 -
5 Apresentação e análise de resultados	- 52 -
6 Breve comentário	- 54 -
7 Conclusão	- 55 -
Reflexão final	- 57 -
Bibliografia	- 60 -
Anexos	- 62 -
• Projeto educativo da Academia de Música de Alcobaça	
• Partitura de “O Tempo das Coisas”	
• Planos de aulas da disciplina de ATC	
• Planificação anual da disciplina de ATC	
• Gravação de aula de PCI	
• Gravação de aula de coro em ensaio sobre “O Tempo das Coisas”	
• Gravação do espetáculo “O Tempo das Coisas”	

Siglas e abreviaturas

A – Alto (contralto)

ATC – Análise e Técnicas de Composição

AAM – Academia de Amadores de Música

AMA – Academia de Música de Alcobaça

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

CC – Classe de Conjunto

FM – Formação Musical

S – Soprano

Secção I – Prática Pedagógica

1 Academia de Música de Alcobaça

1.1 Caracterização

A Banda de Alcobaça (BA), entidade titular da Academia de Música de Alcobaça (AMA), é uma das instituições mais antigas do concelho de Alcobaça que teve, na sua origem, um agrupamento musical composto apenas por instrumentos de metal: a Fanfarra Alcobacense, com atividade entre 1900 a 1912, tendo alcançado um alto nível artístico-musical que lhe valeu o honroso título de Real Fanfarra Alcobacense, concedido pelo rei D. Carlos e pela rainha Dona Amélia. Desde o ressurgimento da BA, em 1985, ficou evidente a necessidade da existência de uma escola especializada de música em Alcobaça, dado o elevado número de jovens músicos que demonstravam interesse pelo ensino artístico, tendo em conta inclusivamente o funcionamento há décadas de várias bandas filarmónicas no concelho, o que veio a concretizar-se com a autorização de funcionamento por parte do Ministério de Educação a partir do ano letivo 2002/2003.

Localizada na cidade de Alcobaça, a atuação da Academia de Música de Alcobaça desempenha um papel muito relevante ao nível do ensino artístico especializado de música e dança no contexto regional pois a sua atuação extravasa amplamente a freguesia em que se encontra inserida (União de Freguesias de Alcobaça e Vestiaria); para além dos cursos de iniciação, básico supletivo, secundário articulado e supletivo e livres que são ministrados na sua sede, estabeleceu nos últimos anos protocolos de colaboração para o ensino da música em regime articulado (atualmente o regime de frequência com maior expressão) com escolas de ensino regular pertencentes a vários concelhos do distrito de Leiria (Alcobaça, Caldas da Rainha, Nazaré, Porto de Mós, Santa Catarina e A-dos-Francos) e do distrito de Santarém (Rio Maior).

Com uma área de 408,2 km², o concelho de Alcobaça é o segundo concelho mais populoso da região Oeste - 56.693 residentes, segundo os Censos 2011. Neste concelho a AMA articula o ensino especializado de música e dança no Agrupamento de Escolas de Cister (3 escolas), no Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto (1 escola) e no Agrupamento de Escolas da Benedita (1 escola) e Externato Cooperativo da Benedita (1 escola), sendo que nestas escolas a articulação existe ao nível da música, exceto na escola Frei Estevão Martins (Cister) onde existe também ao nível da dança. Fora do concelho em que se encontra inserida, a AMA está presente no concelho das Caldas da Rainha,

mantendo protocolo com o Colégio Frei Cristóvão (1 escola) e com a Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (1 escola). No concelho da Nazaré a articulação também se verifica com o Agrupamento de Escolas da Nazaré (1 escola) e com o Externato D. Fuas Roupinho (1 escola). Quanto ao concelho de Rio Maior, regista-se o ensino articulado no Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal (1 escola). Também nestas escolas os protocolos existentes cingem-se apenas aos cursos artísticos de música.

Da análise do regime de frequência dos alunos, esmagadoramente inscritos no regime articulado, e por maioria de razão o número residual de matrículas no regime supletivo, retira-se rapidamente a conclusão que a frequência daquele, sendo gratuita, permite a muitos alunos sem possibilidades económicas a hipótese de frequentar uma escola de ensino especializado de música e dança. Com treze escolas de ensino regular com protocolos de articulação com a AMA, e tendo em conta que uma parte muito significativa das disciplinas são ministradas nessas mesmas escolas, o projeto da AMA reveste-se de uma importância e ambição rara no todo nacional.

O raio de ação da AMA tem assim uma dimensão extra-concelhia e mesmo distrital, assumindo um significativo papel no ensino vocacional de música e dança na região, e por maioria de razão, na vida cultural de populações bastante díspares aos níveis socioeconómico e geográfico, algumas que distam a mais de 50km da sua sede. Acresce que do ponto de vista cultural muitos destes concelhos têm hoje equipamentos modernos, quer bibliotecas quer mesmo teatros, muitas vezes sem programação artística regular e para os quais a AMA tem sido um parceiro privilegiado na apresentação de atividades pedagógicas e artísticas de inegável qualidade.

1.2 Breve comentário ao projeto educativo

A AMA, em toda a sua dimensão, representa um importante veículo para os alunos ingressarem no ensino artístico especializado de forma gratuita. Mesmo que o interesse destes não seja a via profissionalizante, é através deste projeto educativo que a sua formação será assegurada, numa perspetiva democratizada do ensino da música. No entanto, o espaço a que algumas escolas distam da sede da AMA torna, por vezes, o esforço de dinamização pedagógico bastante difícil, na medida em que há que adequar os objetivos e estratégias ao projeto educativo próprio de cada agrupamento de escolas. Sendo necessário ultrapassar o obstáculo da descentralização e, com isso, estabelecer uma

coordenação cuidada com as escolas em protocolo. Por outro lado, o número de atividades que envolve as várias escolas é bastante grande, o que privilegia o contato entre alunos de diferentes localizações. Existe, claramente, uma sinergia que procura o contato entre comunidades e distingue os seus valores através de um programa ambicioso.

1.3 Caracterização das turmas

Para a realização do presente relatório foram incluídas duas turmas de graus e cursos diferentes, das atribuídas no início do ano letivo 2016/2017 na AMA. Uma turma de Análise e Técnicas de Composição (7º grau) atualmente existente no Curso Secundário de Música da Academia de Música de Alcobaça (Regime Supletivo) e uma turma de Classe de Conjunto (8ºA), do Colégio Frei Cristóvão, concelho de Caldas da Rainha, do Curso Básico de Música da Academia de Música de Alcobaça. Deverá ser evidenciado o facto de não existirem turmas de 6º e 8º graus de Análise e Técnicas de Composição (ATC) no presente ano letivo, dado não ter sido possível, em anos anteriores, reunir um número de inscrições suficiente para a constituição de mais turmas da disciplina. Apesar deste facto, sublinho que o docente lecionou o 6º grau da disciplina de ATC no ano letivo 2013/2014 e no ano letivo 2015/2016, assim como o 8º grau neste último. De referir, igualmente, que o docente se encontra colocado no presente ano letivo em horário anual e completo e que, para além das disciplinas já mencionadas, leciona Música de Câmara no Curso Secundário de Música, Formação Musical e Classe de Conjunto, no Curso Básico de Música, e a disciplina de Música no Curso Básico e Secundário de Dança.

O funcionamento dos cursos de música na AMA ocorre em ambiente descentralizado, ou seja, os alunos frequentam as disciplinas, ora nas instalações da escola de Ensino Regular, ora nas instalações da AMA, dependendo da disponibilidade de horário. Para este funcionamento ser possível foi necessário elaborar parcerias institucionais com vários agrupamentos da região, característica que torna a AMA num caso particular do Ensino Artístico Especializado de Música. Com efeito, o número de alunos inscritos no Curso Articulado de Música é bastante elevado, contrastando com o número de alunos inscritos no Curso Supletivo Secundário de Música.

O currículo do Curso Secundário de Música, é formado pelo tronco das disciplinas teóricas de Formação Musical, História da Música e Análise e Técnicas de Composição e pelas disciplinas práticas de Instrumento e de Classe de Conjunto, das quais a disciplina

de Música de Câmara é uma das opções. A planificação anual da disciplina de ATC, do Curso Secundário de Música, está estruturada em três períodos, divididos, por sua vez, em três blocos tanto de técnicas de composição como de análise musical, que se estendem ao longo dos três anos da disciplina¹.

Quadro nº 1

Turma de 10º Ano (5 alunos)

Curso Secundário de Música					
Aluno	Idade	Instrumento	Frequência do Curso Básico de Música	Conclusão do Curso Básico de Música	Concelho de Residência
Beatriz Pires	16	Piano	Sim	Sim	Alcobaça
Flávio Santos	17	Trombone	Sim	Sim	Alcobaça
Inês Martins	16	Harpa	Sim	Sim	Alcobaça
Inês Mateus	16	Violino	Sim	Sim	Alcobaça
Raquel Viola	16	Violino	Sim	Sim	Alcobaça

Como se pode verificar no quadro nº1, são apenas cinco os alunos que atualmente integram a única turma de nível Secundário, tendo todos os alunos concluído o Curso Básico de Música na AMA. As idades apresentadas são as que os alunos detinham até à data de início das atividades letivas. As suas idades variam entre os 16 e os 17 anos, o que demonstra que é o segundo ano de nível secundário para todos os alunos. A totalidade dos alunos é natural do concelho de Alcobaça, o que facilita a frequência das disciplinas do curso.

¹ Conferir a planificação apresentada, que se inclui nos Anexos deste documento.

1.4 Práticas Educativas Desenvolvidas

A disciplina de ATC tem a duração de 135 minutos consecutivos a decorrerem no mesmo dia. Este modelo de organização requer, por parte do aluno, uma compreensão clara dos objetivos específicos a alcançar com um determinado número de aulas, de modo a que a sua expectativa não seja defraudada pelo cansaço acumulado ao longo do tempo, ou mesmo por uma aquisição mais desorganizada dos conteúdos do programa. Por outras palavras, o professor deverá ter disponível uma via favorável à consolidação, nunca perdendo o foco do objetivo principal – a motivação pela música.

Apesar do motivo que nos une, o aluno não está isento ao desgaste quando a concentração desvanece e a motivação para superar novas dificuldades também diminui. Neste sentido, é importante valorizar outras condições – como a escolha de repertório e a realização de sessões de trabalho prático em conjunto – que reúnam os alunos em torno da composição e para um desenvolvimento com base na compreensão.

Chegados a este ponto, passemos à descrição das práticas educativas que foram desenvolvidas em três aulas de ATC. Como já foi mencionado, a inexistência de turmas de 6º e 8º graus obrigou a que se procedesse à análise das três aulas sobre o mesmo grau de ensino.

1.4.1 Contextualização da aula de ATC II (aula 8)

O quadro seguinte demonstra o plano de aula referente à aula realizada em conjunto com a turma de 11º ano, no dia 26 de novembro de 2016.

Quadro nº 2

Planificação de aula de ATC (11º ano)

Nome do mestrando: Carlos Filipe Cruz	Data: 26/11/2016
Professor Cooperante: Rui Ramos	Local: Academia de Música de Alcobaça
Professor Orientador: Carlos Marecos	Número de alunos: 5 alunos
Grau/ano dos alunos/turma : 7º grau	Duração da aula: 3 Tempos

Objetivos		Conteúdos	Atividades/Estratégias
1ºT+2ºT	Adquirir conhecimento em técnicas de escrita tonal	Harmonização de um baixo dado	- Encadeamento de acordes tríadas do I, IV e V graus; - Harmonização a 4 vozes de um baixo dado.
3ºT		Harmonização de coral	- Construção de cadências e harmonização.

Recursos:
- Quadro pautado - Piano - Computador/ Internet/ Aparelhagem - Fotocópias da partitura da obra em análise

Reportório:
- Bach, J.S. “O Haupt voll Blut” - Bochmann, C. “A linguagem harmónica do tonalismo.

Trata-se da oitava aula desta turma onde foi abordado o tema da harmonização de um baixo dado. As aulas anteriores tiveram uma componente letiva relacionada com a análise musical, desde a transição para o período barroco até à análise comparada entre Invenções a 2 vozes, passando, evidentemente, pelo processo de análise de coral. Então, após uma contextualização com a harmonia funcional, foi possível relacionar encadeamentos e iniciar uma harmonização a partir de um baixo dado. Sendo a análise melódica fundamental para o processo de harmonização, propôs-se a todos os alunos que resolvessem, anteriormente, a análise do baixo proposto e que elaborassem uma sugestão de harmonização.

1.4.2 Análise crítica e reflexão pedagógica da aula

A aula iniciou com a apresentação dos objetivos a alcançar, tendo sido realizado, por parte dos alunos, um exercício prévio. Este foi confrontado, em aula, com uma solução prevista pelo manual em uso para a matéria de harmonização de um baixo dado (“A Linguagem Harmónica do Tonalismo”). Seguiu-se a transcrição, no quadro, do baixo proposto. Após a sua realização, os alunos foram questionados sobre quais os encadeamentos escolhidos para resolver a harmonização sendo que, para tal, foram transcritas todas as soluções para discussão posterior – todas as transcrições foram realizadas com recurso às propostas dos alunos. Para além da interação com o quadro pautado, estava a ser exposto, gradualmente, no quadro de projeção, a solução prevista pelo manual, previamente digitalizado. Conforme o diálogo com os alunos permitia novas conclusões, assim se mostravam novas soluções. Foi proposto aos alunos não apenas a realização do exercício prévio como também a discussão de outras propostas de realização do mesmo em ambiente de sala de aula, contornando-se, assim, o carácter expositivo intrínseco à apresentação da referida matéria. Com base nas suas respostas e respetiva transcrição no quadro, foi mantido um diálogo que explicitava tanto as dificuldades do exercício, como as soluções mais favoráveis à resolução do mesmo. Finalizada a transcrição das propostas, procedeu-se à análise comparada entre a solução presente no manual e cada uma das propostas dos alunos, verificando-se que houve várias respostas diferentes para o mesmo problema. Apesar do exercício proposto revelar poucas soluções possíveis, a resposta dos alunos foi relativamente ampla, tendo sido esclarecidas de forma clara e objetiva, as razões para a obtenção de tal solução por parte do docente e do manual que acompanha a matéria.

1.4.3 Contextualização da aula de ATC II (aula 20)

O quadro seguinte demonstra o plano de aula referente à aula realizada em conjunto com a turma de 11º ano, no dia 18 de março de 2017.

Quadro nº 3

Planificação de aula de ATC (11º ano)

Nome do mestrando: Carlos Filipe Cruz	Data: 18/03/2017
Professor Cooperante: Rui Ramos	Local: Academia de Música de Alcobaça
Professor Orientador: Carlos Marecos	Número de alunos: 5 alunos
Grau/ano dos alunos/turma : 7º grau	Duração da aula: 3 Tempos

Objetivos		Conteúdos	Atividades/Estratégias
1ºT+2ºT	Praticar o reconhecimento de procedimentos harmónicos	Análise Instrumentação	- Análise da primeira secção de uma sonata de Haydn; - Noções de instrumentação.
3ºT	Adquirir conhecimento sobre novos processos de acompanhamento	Orquestração	- Orquestração da primeira secção de uma sonata de Haydn, a partir do modelo da sinfonia 27.

Recursos:
- Quadro pautado - Piano - Computador/ Internet/ Aparelhagem - Fotocópias da partitura da obra em análise

Reportório:
Haydn, J., “Sonata 15”
Exercícios elaborados pelo professor

Nesta aula são introduzidos processos básicos de orquestração clássica. Após análise da primeira secção da Sinfonia nº 27 de Joseph Haydn e reconhecidos os procedimentos de orquestração do compositor, foi pedido aos alunos que realizassem uma breve análise harmónica e formal do primeiro andamento da Sonata nº 15 do mesmo compositor. Foi proposta, seguidamente, a orquestração desse momento tendo em vista o modelo apresentado na Sinfonia nº 27. É um conteúdo apresentado na sequência da lecionação sobre o período clássico, explícita na planificação anual elaborada anteriormente.²

1.4.4 Análise crítica e reflexão pedagógica da aula

Visto que os alunos estavam devidamente contextualizados com o período histórico em estudo devido à análise anterior sobre a Sinfonia nº 27 de Joseph Haydn, a aula iniciou com a audição da primeira secção do primeiro andamento da Sonata nº 15 do mesmo compositor. Após audição do excerto da Sonata, procedemos à revisão do modelo proposto na aula anterior, através da identificação da instrumentação disponível, visando uma solução de orquestração para a Sonata. Como complemento a esta matéria, o professor de trompa da Academia de Música de Alcobaça, foi convidado a estar presente na aula e explicar sucintamente o funcionamento do instrumento, como ocorria a transposição no período clássico e quais as características de sua execução, passando pela explicação sobre a série dos harmónicos. Neste sentido, a aula focalizou-se sobre a série dos harmónicos e sobre as possibilidades de orquestração através de uma análise comparada entre a série dos harmónicos e a análise harmónica já estabelecida anteriormente. Após o esclarecimento sobre esta matéria, incidimos sobre os problemas de registo dos instrumentos, observando a relação entre violinos e oboés, já sobre a orquestração da Sonata. Depois das novas explicações, foi proposto aos alunos um

² Conferir a planificação apresentada, que se inclui nos Anexos deste documento.

momento de criação de escrita, em ambiente de laboratório prático, no qual se pediu para concretizarem a restante secção da Sonata, partindo do modelo dado.

Ao longo do processo de concretização, foram explicitados vários detalhes sobre registo, dinâmica e ainda sobre transposição dos instrumentos em estudo, mediante solicitação de resposta a dúvidas por parte dos alunos.

Procedeu-se, posteriormente, à análise da proposta elaborada pelo professor com especial atenção sobre os problemas de registo e dinâmica na orquestração – através do uso da textura de sopros com cordas friccionadas – e sobre o uso de trémolo medido ou não medido.

1.4.5 Contextualização da aula de ATC II (aula 24)

O quadro seguinte demonstra o plano de aula referente à aula realizada em conjunto com a turma de 11º ano, no dia 29 de abril de 2017.

Quadro nº 4

Planificação de aula de ATC (11º ano)

Nome do mestrando: Carlos Filipe Cruz	Data: 29/04/2017
Professor Cooperante: Rui Ramos	Local: Academia de Música de Alcobaça
Professor Orientador: Carlos Marecos	Número de alunos: 5 alunos
Grau/ano dos alunos/turma : 7º grau	Duração da aula: 3 Tempos

	Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias
1ºT+2ºT	Identificar e relacionar procedimentos harmónicos	Análise	Análise de Lied
3ºT	Alcançar domínio sobre a relação texto/música	Técnicas de Composição	Resolução de acompanhamento

Recursos:
Quadro pautado
Piano
Computador/ Internet/ Aparelhagem
Fotocópias da partitura da obra em análise

Reportório:
F. Schubert, Lieder

A terceira aula escolhida para reflexão crítica incide sobre o reportório romântico, com especial destaque para o Lied de Franz Schubert. Os alunos foram contextualizados, na aula anterior, através da leitura conjunta e análise de excertos contidos no capítulo VII do livro de Reginald Brindle (*Musical Composition*) com tradução de Carlos Gomes, em 1999, contextualização essa que permitiu a abertura para a análise de um Lied e a resolução de um acompanhamento a partir de uma melodia dada.

1.4.6 Análise crítica e reflexão pedagógica da aula

A aula iniciou com a revisão breve da partitura estudada na aula anterior, tendo por base a tradução do capítulo já mencionado. Com efeito, o principal objetivo do estudo deste conteúdo – Lied e a relação texto/música – focalizou-se na compreensão do efeito do acompanhamento neste período. Para além da sua função de impulsionador rítmico, o acompanhamento poderá conferir à melodia maior ou menor sentido consoante o seu grau de importância. Neste sentido, foi através da proposta de resolução de acompanhamento que os alunos reconheceram a sua relevância. Por outro lado, sentiram-se dificuldades ao nível da compreensão do ritmo harmónico, na medida em que este é um elemento importante no que concerne à relação entre cada uma das partes. Sendo o acompanhamento um elemento que oferece à partitura uma boa parte da sua envolvente harmónica, tornou-se claro que tanto a escrita musical da textura de acompanhamento, como a sua relação com o efeito sonoro, necessitava de uma explicação mais metafórica do que técnica. Portanto, as explicações sobre quais os melhores caminhos para a resolução do exercício foram complementados, novamente, com o capítulo estudado na aula anterior, superando as dificuldades criativas dos alunos.

1.5 Breve reflexão sobre a prática de ATC I

Apesar de só ter sido possível analisar uma turma de segundo ano de ATC, no âmbito deste relatório, verificámos útil explicitar que, durante o ano letivo 2013-2014 e 2015-2016 se desenvolveu trabalho com turmas de primeiro ano da mesma disciplina. A prática pedagógica revelou que as turmas envolvidas apresentavam níveis diferentes de consolidação sobre matérias essenciais para o processo de aprendizagem. Foi, por isso, necessário realizar algum trabalho de reforço de conhecimentos para, numa segunda fase, transmitir eficazmente os conteúdos relacionados com técnicas de composição. De igual forma e desta vez no âmbito da análise musical, foi realizado algum trabalho que pudesse situar temporalmente o período em estudo, com vista a uma análise contextualizada e historicamente informada. Após um período de cerca de duas aulas, tanto para a parte de análise musical como para a parte de técnicas de composição, encontrámos condições favoráveis para dar continuidade à transmissão de conteúdos relacionados com a ATC, tais como: monodia medieval e organa, heterofonia e polifonia, contraponto, etc. A turma referente ao ano de 2013-2014 era composta por sete alunos dos quais três concluíram o curso secundário, em regime supletivo e um aluno prosseguiu para o ensino superior de música. A turma matriculada no primeiro ano de ATC, em 2015-2016, corresponde à turma analisada neste relatório.

1.6 Breve reflexão sobre a prática de ATC III

Para melhor refletirmos sobre a prática pedagógica do terceiro ano da disciplina de ATC, é importante referir que, no decorrer do ano letivo 2017-2018 será lecionado o programa correspondente a esses conteúdos. No entanto, explicitamos a experiência de lecionação realizada no ano letivo 2015-2016. Para maior precisão, falamos da turma mencionada no ponto anterior, que ingressou o curso secundário no ano letivo 2013-2014. Em relação aos conteúdos de análise musical, foram abordadas obras do período impressionista – Prelúdios –, com destaque para o compositor Claude Debussy. Foram analisados os prelúdios *Voiles* e *La fille aux cheveux de lins*, para além da obra *Syrinx*, tendo sido debatida a importância da “ideia” musical face à questão temática no classicismo e romantismo. Igualmente, foram analisadas as mesmas obras do ponto de vista da utilização materiais rítmicos e melódicos, a origem geográfica destes últimos e sua relação com os processos harmónicos. Posteriormente, avançou-se para o período serialista, tendo sido analisada a obra *Fünf Klavierstücke, op. 23, I* de Arnold Schoenberg.

Foi transmitido o procedimento de composição através do uso da matriz e, simultaneamente, analisado o processo rítmico. Dadas as características da turma, não foi possível avançar para os períodos pós-serial e posteriores, no entanto, ao nível das técnicas de composição, os alunos desenvolveram um portfolio, composto por duas peças contrastantes, que integraram a avaliação.

Tendo em conta o programa a lecionar durante os três anos da disciplina, é importante refletir que o tempo dedicado às técnicas de composição é claramente diminuto, face a uma certa imposição dos conteúdos de análise musical. Não querendo comparar as duas componentes, apenas reforçamos a importância de que um aluno que queira ingressar no ensino superior de música, variante de composição, necessitará sempre de um acompanhamento bastante próximo, para além do tempo letivo. Com vista ao objetivo de passar rapidamente à prática, evitaríamos, assim, que o contato com a escrita (que não fosse um mero exercício de técnicas) não surgisse tardiamente.

1.7 Contextualização da aula de Classe de Conjunto do 8º ano

O quadro seguinte demonstra o plano de aula referente à aula realizada em conjunto com a turma de 8º ano, no dia 20 de abril de 2017.

A análise de uma aula de Classe Conjunto está relacionada com a pertinência do tema da segunda parte deste relatório (Investigação).

Quadro nº 5

Planificação de aula de CC (8º ano)

Nome do mestrando: Carlos Filipe Cruz	Data: 20/04/2017
Professor Cooperante: Rui Ramos	Local: Academia de Música de Alcobaça
Professor Orientador: Carlos Marecos	Número de alunos: 5 alunos
Grau/ano dos alunos/turma : 7º grau	Duração da aula: 3 Tempos

Objetivos		Conteúdos	Atividades/Estratégias
1ºT+2ºT	Adquirir competências no domínio do canto coral	Canções a 2 vozes, “Songs and vocal activities from around the world”	- Trabalho sobre detalhes de agógica
3ºT		Dominar o repertório Obter contato com os princípios básicos da técnica vocal Canção tradicional irlandesa, arr. 3 vozes, “What child is this?” Canção a 1 voz, “My favourite things”	

Recursos:

Piano
 Computador/ Internet/ Aparelhagem
 Fotocópias da partitura das obras em estudo

Repertório:

Tongo, Canção a 2 vozes, tradicional
 The Princess Pat, Canção a 2 vozes, tradicional
 What child is this?, Canção a 3 vozes, tradicional
 My favourite things, Canção a 1 voz, R. Rodgers

Na aula de CC selecionada, foram trabalhadas peças de vários estilos, incidindo as escolhas em obras de carácter tradicional. Tendo em conta que as canções escolhidas invocam diferentes técnicas de composição – como por exemplo, o cânone – direccionou-se o trabalho de montagem das partituras através do efeito que essa mesma textura

representa. A última canção apresentada, difere a todos os níveis, tendo sido escolhida com o objetivo de entretenimento.

1.7.1 Análise crítica e reflexão pedagógica da aula

A aula iniciou com uma série de exercícios de aquecimento vocal e de respiração. Dado que o momento de gravação da aula demonstra já um nível de preparação bastante adiantado dos materiais propostos, faz sentido descrever o trabalho realizado anteriormente. No momento de preparação da peça “Tongo”, foi pedido aos alunos para corrigirem individualmente problemas de pronúncia/dicção, acertaram-se pontos de respiração e destacaram-se zonas de afinação mais frágeis. Após a explicação do efeito técnico exposto na peça e de algumas repetições em leitura rítmica com texto, deu-se seguimento à montagem com leitura melódica. A peça “The Princess Pat” apresenta a mesma textura que a anterior, pelo que motivou o mesmo tipo de explicação, permitindo aos alunos reconhecer com clareza os contrastes necessários para evidenciar as características de um cânone. Na peça a três vozes – “What child is this?” – a montagem das partes necessitou já de um estudo individual por naipes, tendo sido corrigidos aspetos como a pronúncia, leitura rítmica e leitura melódica. Sendo uma peça a três vozes, e por ter sido o primeiro contato destes alunos com repertório com estas características, foi necessário um cuidado particular com a afinação, assim como com o contraste entre frases que, difere ao nível da relatividade harmónica e, por sua vez, permitiu abrir portas aos conteúdos tanto de Formação Musical como de Análise e Técnicas de Composição.

A abordagem deste repertório, por ser *a capella* (exceto a última peça), permitiu aos alunos contactar com diversos conteúdos ainda desconhecidos (equilíbrio entre vozes, polifonia, etc.), que se revelarão como um bom alicerce para quem estiver interessado em prosseguir os estudos musicais. Os objetivos com o repertório proposto foram alcançados.

1.8 Sobre a prática educativa

De acordo com a prática que envolve as disciplinas do nível secundário, encontramos no papel do professor de ATC uma valência que, muitas vezes, não é valorizada. Tal como o não é a possibilidade de ter relevância na disciplina de Música de Conjunto, tornando incontornável o potencial que reside na sua formação. Por sua vez, essa formação representa uma oportunidade de liderança de grupos de pequena dimensão que trabalhem repertório com tendências atuais, tantas vezes relegados para segundo plano dando lugar

às disciplinas que proporcionam outro tipo de reportório. Obviamente, o objetivo desta reflexão não incide sobre que disciplinas deverão ter maior relevância, mas sim na importância do papel de quem leciona, simultaneamente, as disciplinas de ATC e de Música de Conjunto. Portanto, deveriam estar presentes algumas valências de direção na formação de nível superior do professor de ATC, com o intuito deste poder liderar mais eficazmente grupos específicos com um efetivo reduzido. Por sua vez, esses grupos, ao apresentarem alternativas bastante diversificadas ao reportório, revelam a sua ligação com a ATC, criando efeitos de transdisciplinaridade³. O papel do professor de ATC nesta ligação explica, conseqüentemente, o título da seção seguinte – “Música de Conjunto em linha com a disciplina de ATC –, quando integra os alunos numa dimensão de desenvolvimento curricular que prevê um processo que vai desde a escrita da obra até à sua performance.

³ Verificar gravação de uma aula de PCI realizada no ano letivo 2015-2016, propondo uma forma de introdução à improvisação. A análise da gravação foi feita no âmbito da disciplina de Psicopedagogia, deste curso de Mestrado.

2 Conclusão

A recente democratização do ensino artístico especializado promove um contato amplo com o meio sociocultural envolvente e contribui para a formação artística dos alunos. Tendo em conta que os alunos da AMA estão, na sua maioria, matriculados no regime articulado, o envolvimento com a comunidade é também bastante largo. Esta, por sua vez, reconhece os esforços de aproximação por parte da instituição. Ainda mais, as expressivas audiências assim como a larga participação de alunos, provenientes de várias localizações, nos inúmeros espetáculos e atividades desenvolvidas pela AMA, contribuem ativamente para a consolidação das matérias do currículo e sua relação com o meio. No entanto, a busca contínua por novas estratégias e modos de desenvolver a eficiência dos procedimentos de aprendizagem, deve pautar os níveis de exigência curriculares pretendidos. Os registos expressos neste relatório foram ao encontro das exigências programáticas e revelam um envolvimento adequado por parte dos alunos. No entanto, a falta de alunos matriculados no 6º e 8º grau não permite obter uma conclusão transversal a todo o nível secundário para o presente ano letivo. Continuamos, no entanto, a fomentar a experiência entre alunos deste nível e a promover esforços para atrair mais matrículas, embora o custo deste curso, por sua vez não financiado pelo Estado, dificulte a tarefa. Ainda sobre a especificidade dos alunos analisados, não observámos grandes fragilidades, tanto ao nível de aquisição de conhecimentos como da relação com novas matérias. Não ocorreu nenhum caso que levasse à implementação de apoio regular, fora do horário escolar.

No âmbito da disciplina de Análise e Técnicas de Composição verificámos o reconhecimento dos interesses da turma e das suas especificidades. Os alunos analisados, por sua vez provenientes do regime articulado de música da AMA, revelaram uma preparação bastante consolidada, que conduziu com sucesso ao cumprimento da planificação da maioria das aulas. Portanto, não foi necessário estabelecer qualquer reestruturação dos planos de aula ao longo do ano letivo.

O nível de motivação e envolvimento dos alunos revelou-se essencial para a compreensão da importância da unidade curricular e da sua utilidade. Como não se registou interesse, até ao momento, em seguirem para o ensino superior de música, houve uma tendência para a sua focalização ser redirecionada, no entanto, a dedicação foi exemplar. Os esforços desenvolvidos no sentido de revelar aos alunos a importância de compreender

integralmente uma obra, bem como contextualiza-la histórica e esteticamente, deu lugar a debates sobre o seu repertório que se estenderam para além do âmbito da execução.

De acordo com o programa estabelecido a prática letiva sobre conteúdos relacionados com a linguagem tonal cobre uma vasta área de lecionação (dois anos da disciplina) e o 3º ano incide sobre a prática musical do século XX e XXI. Embora, em anos anteriores, tenha sido difícil transmitir estes últimos conteúdos prevê-se que a turma analisada consiga cumprir com os objetivos propostos.

Por isso, consideramos a disciplina de ATC essencial para uma compreensão global, tanto do processo criativo como interpretativo e mesmo para a fruição da obra enquanto público mais esclarecido.

Do ponto de vista da experiência alcançada através deste estágio podemos afirmar que a reflexão entre cada aula é imperativa, tal qual uma ferramenta de precisão que, por sua vez, carece de constante manutenção. As metodologias e estratégias implementadas foram amplamente revistas por influência da disciplina de didática do ensino especializado, mesmo quando os conteúdos a lecionar tinham já sido transmitidos noutros anos e, por isso, alvo de reflexões anteriores. Por isso, pudemos concluir que a determinação de objetivos claros e concisos promove um rápido entendimento e uma eficaz transmissão dos conteúdos.

Antecipando, desde já, a segunda parte deste relatório é possível sublinhar a importância do trabalho letivo desenvolvido com a turma de Classe de Conjunto de 4º grau que observámos, com a qual foi possível estabelecer entendimentos entre a textura das peças a executar e alguns conteúdos de 6º e 7º grau de ATC. Embora de forma muito simplificada, as explicações sobre os processos de análise musical e das técnicas composicionais inerentes ao repertório, criaram uma intensificação da motivação e interesse pela execução. Esta foi uma prática por nós adotada nas turmas de música de conjunto, tais como Música de Câmara, permitindo aos alunos envolvidos uma compreensão global da obra musical em estudo, assim como a sua contextualização.

Esta natureza disciplinar e transdisciplinar é que motivou a criação de uma obra infantojuvenil para o ensino básico – “O Tempo das Coisas” –, com níveis de exigência variada (desde peças a 1 voz até 3 vozes). Prevemos, então, que a implementação deste repertório torne possível relacionar áreas aparentemente distantes.

Vivendo nós um momento em que a escola é responsável pelo melhoramento das práticas letivas, foi igualmente importante refletir sobre quais conteúdos promovem uma melhor integração nos cursos subsequentes.

Secção II – Música de Conjunto em linha com a disciplina de ATC

1 Introdução

1.1 Contextualização

Com a publicação da Portaria nº1 550/2002, DR 298, Série I-B, de 2002-12-26 do Ministério da Educação, que permitiu a implementação do ensino articulado de música⁴, foi dado um passo importante em direção à democratização do ensino vocacional. Esta solução permitiu o seu alargamento a todo território nacional e um acesso transversal a toda a população, independentemente das suas possibilidades económicas. Neste sentido, a implementação de acordos entre o ministério da educação e as escolas de música do ensino particular e cooperativo, obrigavam à formação dos alunos interessados, não obstante o igual benefício para as escolas artísticas públicas. Assistiu-se, então, a um rápido crescimento das escolas que permitiu a contratação de novos profissionais. Por um lado, esta inovação representava um fator muito positivo para o emprego de novos licenciados, mas, por outro, abria portas à contratação de profissionais subqualificados. Então, explicitamos a experiência de lecionação do autor sobre as várias disciplinas do curso articulado de música⁵, que resulta não só desta expansão das escolas, mas também da opção política pela democratização do ensino da música. Portanto, partindo da sua formação específica – Análise e Técnicas de Composição –, a lecionação nos níveis básico e secundário e o seu desempenho em cargos de coordenação, permitiu uma visão transversal sobre o funcionamento do ensino da música e seus diferentes regimes de frequência.

1.2 Considerações sobre a música infantojuvenil

A música infantojuvenil, também chamada de música para crianças, ou música infantil ou música juvenil refere-se à música escrita especificamente para crianças e jovens executantes e um público composto por crianças e adultos. A música infantojuvenil tem tido funções tanto de entretenimento quanto educativas, visando meios divertidos de transmitir às crianças conteúdos sobre diversas temáticas. Entre os diferentes compositores que criaram reportório nesta área estão incluídos nomes como Francine

⁴ O ensino articulado é uma forma gratuita de acesso ao ensino da Música, em que o Conservatório/ Escola/ Academia e a escola regular se articulam entre si, de forma a aliviar a carga horária do aluno e não duplicar disciplinas. O aluno passa a frequentar um plano de estudos adaptado, em que as disciplinas do curso vocacional substituem as disciplinas de formação artística da escola regular.

⁵ O curso articulado de música, que abrange os 2º e 3º ciclos do ensino básico, é composto pelas disciplinas de Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento.

Benoît (1894-1990) – autora de obras como *A formiga e a cigarra* (Opereta infantil em 1 ato); *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*; *O Caçador e a Princesa* (Coro de Crianças e Orquestra de Câmara); *Os Ovos de Ouro* (Coro de crianças), entre outras. Esta compositora revelou um forte caráter tendo desenvolvido imensa atividade enquanto cronista e crítica, para além do seu interesse genuíno pela música infantojuvenil. Outro nome de referência será o de Fernando Lopes-Graça (1906-1994), compositor, pianista, pedagogo, crítico e ensaísta. Do seu percurso destacamos a fundação da Sociedade de Concertos “Sonata” (1942), que dirigiu até 1961, dedicada à divulgação da música contemporânea e que se tornou numa referência da vanguarda intelectual. Das obras musicais infantojuvenis destacamos *Presente de Natal para as Crianças*. Avançando na cronologia, situamos a compositora Margarida Fonseca Santos (1960), escritora, formadora e dramaturga portuguesa. Foi professora de Pedagogia e de Formação Musical na ESML entre 1990 e 2005. Entre as suas obras salientamos *Histórias de Cantar* (2005), *O Segredo da Floresta* (2011), *De Cor e Salteado* (2014), entre outras. Tem vários livros publicados, sendo a maioria na área do infantojuvenil. Para além dos compositores já evidenciados, sublinhamos o trabalho desenvolvido por Sérgio Azevedo (1968). Em 2005 compõe a obra *Uma pequena cantata de Natal* (coro de crianças e 11 instrumentos) e em 2009, *História de uma Gaivota e do Gato que a ensinou a Voar* (conto musical para crianças sobre texto de Luís Sepúlveda, narrador e 18 instrumentistas). Para além da obra musical, escreve abundantemente sobre música, tendo colaborado com o *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, com o Museu da Música Portuguesa, entre outras instituições. Finalmente, não poderemos deixar de assinalar o reportório ainda mais recente, como é o de Cristóvão Silva e a sua obra *24 canções infantojuvenis para coro S, SA & SAT* (2016). Este compositor defendeu recentemente, em seu relatório de mestrado, o tema “Uma proposta de enriquecimento curricular para a disciplina de Análise e Técnicas de Composição, através de 24 canções infantojuvenis para coro S, SA & SAT”. O seu tema procura refletir sobre a utilização propedêutica das suas canções no contexto da disciplina de Análise e Técnicas de Composição.

1.3 A Música de Conjunto com tendências atuais e o seu contributo para a integração do aluno no nível secundário

É, precisamente, neste vasto campo – Música de Conjunto – que surge a necessidade de criar ligações que estabeleçam proximidades entre o nível básico e secundário, que não

passem por reinterpretações do programa, ou mesmo pela reformulação de manuais. Considerando fundamental o trabalho em diferentes cenários pedagógicos, desde a sala de aula até à participação em espetáculos, é crucial materializar a perspectiva de Alves (2001:117), quando diz que o currículo acaba por equivaler a tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada. Ao decidirmos incidir sobre a Música de Conjunto e evidenciar a sua importância na realização de reportório didático para crianças, apontamos não apenas para o reportório como fator de desenvolvimento, mas também para os vários momentos de espetáculo que preconizam, muitas vezes, o ponto alto de todo um esforço letivo e momentos importantes de consolidação. Falamos, com certeza, de um efeito de desenvolvimento curricular que sustenta a motivação dos alunos ao longo da sua frequência nos cursos básico e secundário do ensino especializado de música. É por isso que urge estimular para a cultura da diversidade na escolha de reportório, quer em disciplinas práticas quer em disciplinas teóricas, com vista a uma eficaz transmissão de conteúdos e uma melhor consolidação dos mesmos. Neste sentido, a integração no nível secundário que oferece, por sua vez, a disciplina de ATC, é o resultado do sucesso da aprendizagem adquirida nos ciclos anteriores. Propomos, então, que a Música de Conjunto tenha um efeito não apenas de aprendizagem de conteúdos práticos, mas também de preparação para os conteúdos que disciplinas como a ATC irão apresentar no curso subsequente. É neste espírito propedêutico que está sediado o motivo que deu origem à criação de uma obra infantojuvenil, que reunisse parâmetros de linguagem diversificados e que permitisse a interação entre vários níveis de aprendizagem – “O Tempo das Coisas”, para coro infantojuvenil, piano e dança. Assim, é sobre este efeito de desenvolvimento curricular que propomos a Música de Conjunto enquanto um elemento fulcral para a motivação dos alunos, considerando duas dimensões que convergem no nosso contributo: A primeira, que incide sobre uma breve análise da obra “O Tempo das Coisas”, procura evidenciar elementos musicais (harmonia, melodia, ritmo, etc.) e estilísticos. Depois de analisarmos o conjunto dos sete andamentos desta obra e relacioná-la com a pedagogia diferenciada e com o desenvolvimento curricular, propomos que deva existir uma ligação de obras deste tipo com a disciplina de ATC.

2 Objetivos

Esta investigação centrou-se na interpretação de uma obra infantojuvenil, para coro, piano e dança, com vista ao fortalecimento da interdisciplinaridade no ensino especializado de música via música de conjunto. Portanto, direcionámos a presente investigação através dos seguintes objetivos:

- Fortalecer a ligação entre todos os intervenientes do ensino da música através da introdução de práticas de pedagogia diferenciada;
- Reforçar a proximidade entre os cursos básico e secundário de música através de atividades que promovam o desenvolvimento curricular;
- Valorizar o papel da Música de Conjunto enquanto meio difusor da música didática para crianças.
- Estabelecer conclusões sobre a ação do professor e da escola no currículo dos alunos.

Com esta estratégia pretendemos estabelecer uma ligação entre o contributo musical anteriormente referido e a disciplina de ATC.

3 Metodologias

Em sintonia com as características deste trabalho, foi seguido o método de Investigação-Ação (IA) sendo que o professor foi, simultaneamente, professor e investigador. Segundo Coutinho *et al* (2009), a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente a ação e a investigação. A IA “caracteriza-se, com frequência, pela utilização de vários conceitos, teorias, técnicas e instrumentos com a finalidade de tentar resolver problemas reais” (Estevens, 2014:46).

Com efeito, concentrámo-nos nos seguintes pontos:

- diálogo com libretista
- composição da obra “O Tempo das Coisas”
- diálogo com a coreógrafa

- recolha de registos audiovisuais do trabalho de ensaio e performance da obra proposta;
- análise da obra para coro, piano e dança;
- relação com a pedagogia diferenciada;
- relação com o desenvolvimento curricular;
- análise das conclusões obtidas, com vista à elaboração de uma reflexão final.

Os intervenientes desta investigação são os seguintes: Classe de Coro dos Pequenos Cantores da Academia de Amadores de Música (AAM), professor da Classe de Coro dos Pequenos Cantores da AAM, Direção Pedagógica da AAM, encarregados de educação dos alunos; alunas do Curso de Dança da Academia de Dança de Alcobaça (ADA); Diretora Pedagógica do Curso de Dança da ADA.

4 “O Tempo das Coisas”

4.1 As canções infantojuvenis

Situados numa perspetiva propedêutica, isto é, procurando aproximar uma realidade que se avizinha menos empírica e mais reflexiva (ATC, História da Música, Acústica, etc.) das disciplinas do curso básico, podemos assumir “O Tempo das Coisas” como uma contribuição para o enriquecimento do currículo dos alunos do 2º e 3º ciclos do Curso Articulado de Música. Ao facilitar o relacionamento com as características do currículo de ATC, não estamos, certamente, a antecipar dificuldades nem tão pouco a criar expectativas que poderão não ser compensadas. A implementação deste repertório permite ampliar o conhecimento musical dos alunos e a execução dos mesmos torna mais expressiva a sua incorporação. A diversidade técnica e estilística de “O Tempo das Coisas”, permite o seu enquadramento no âmbito da Música de Conjunto do 2º e 3º ciclos do ensino especializado de música.

Não sendo este o único projeto com estas características, consideramos ainda como pioneiro este posicionamento, face às necessidades do Ensino Especializado de Música.

O objetivo primordial da presente investigação (estratégia) foi a construção de um ciclo de canções que fosse musicalmente abrangente nos seus variados recursos técnicos e estilísticos e que tivesse por fim preparar gradualmente os alunos – e saliente-se, de forma descontraída e subtil – para uma melhor apreensão dos processos mais complexos que alguns dos sistemas musicais apresentam, especialmente os de maior proximidade contemporânea. (Silva, 2016:72)

Sendo vasto o âmbito das combinações estéticas e estilísticas dos séculos XX e XXI, e tendo em conta que se trata de uma obra didática, foi necessário admitir algumas cedências. Por isso, do ponto de vista estilístico, os vários andamentos apresentam uma abordagem diversificada. No entanto, dado que a obra já foi trabalhada em ambiente de aula e, posteriormente, apresentada em concerto (em 2016, os primeiros dois andamentos e em 2017, na íntegra), consideramos como fator positivo a sua aceitação por parte dos alunos e do público. Este trabalho foi levado a cabo pela Classe de Coro dos Pequenos Cantores da AAM sob a direção do professor Vítor Paiva.

4.2 A disposição dos vários andamentos

Para uma melhor compreensão do conteúdo musical da obra em questão, será útil descrever brevemente os andamentos e a sua relevância no conjunto da obra. De acordo com a sinopse, extraímos o seguinte parágrafo:

“O Tempo das Coisas” relata a história de um ouriço cacheiro que procura uma toca. Ao chegar ao bosque, encontra uma árvore e pergunta-lhe se pode lá viver. Esta responde que sim, na condição do ouriço ouvir todas as histórias que ela tem para contar. (*in* “O Tempo das Coisas”)

Procurámos que o texto criado fosse adaptado à faixa etária de um coro infantojuvenil com crianças de idades compreendidas entre os 10 e 14 anos. Refletimos, também, sobre a diversidade estilística entre andamentos e sua autonomia, no entanto, a obra deverá ser, preferencialmente, executada na íntegra. Portanto, o que tentámos privilegiar foi precisamente o contato com diversas realidades estilísticas, de modo a que o aluno, ao executar cada um deles possa estabelecer mais tarde uma ou mais relações com realidades sonoras mais contemporâneas.

Com o objetivo de contextualizar o texto produzido inserimos, seguidamente, uma pequena reflexão da sua autora, Dalila Vicente:

O desafio proposto consistia na escrita do texto de uma composição em vários andamentos – “O Tempo das Coisas” – com propósitos didáticos e pedagógicos específicos.

No que respeita aos objetivos musicais, estes serão explicitados no ponto seguinte; no que concerne aos objetivos da narrativa textual, estes consistiam em desenvolver uma história que permitisse aos alunos formarem uma consciência ecológica, dando relevância à necessidade de preservar a Natureza, bem como à importância que as relações interpares assumem no desenvolvimento pessoal.

Foi tida em linha conta a faixa etária dos alunos a quem se destinava “O Tempo das Coisas”, nomeadamente no que respeita ao vocabulário utilizado e ao grau de aprofundamento sobre o tema ecologia.

O processo de escrita tomou três formas distintas: música primeiro e texto em sequência; música e texto em simultâneo e texto primeiro e composição musical posterior.

O carácter polifónico de alguns andamentos da peça assumiu-se como principal dificuldade. Foi dada relevância à perceção do texto/ palavras – de modo a que o público pudesse ele próprio apropriar-se da mensagem veiculada.

Considera-se que esta forma de trabalho – em colaboração/parceria - traz inúmeras vantagens para a obtenção de resultados positivos no que concerne ao desenvolvimento dos alunos, em primeiro lugar, mas também aos profissionais envolvidos – compositor e letrista – através da manifesta necessidade de reflexão e debate das várias propostas de solução para os desafios com que nos deparávamos (Vicente, 2017).

Posto isto, e como o quadro nº 6 pode evidenciar, cada andamento apresenta temáticas distintas para as quais sugerimos uma breve descrição. Existe, com efeito, uma lógica sequencial entre os vários andamentos.

Quadro nº6

Planificação dos andamentos

Andamento	Temática	Descrição
I	No bosque	O ouriço passeia pelo bosque procurando a sua nova toca.
II	A toca	Encontrando uma árvore, cumprimenta-a e pergunta se pode viver com ela. Conversam um pouco e logo ficam amigos.
III	Lar	A árvore recorda outro ouriço, que tinha como lar o seu tronco. Ao contar a sua história logo se formou nova família.
IV	Zum-Trás-Pás	Zum trás pás é o som que fazem os madeireiros cortando árvores sem fim.
V	Há fogo!	A árvore mostra as cicatrizes do bosque recordando um violento incêndio.
VI	E depois veio a chuva	A chuva cai e a vida floresce no bosque.
VII	O tempo diz coisas	O tempo não volta atrás. É o tempo das coisas.

O quadro nº 7 descreve as opções tomadas quanto ao registo das vozes. Como se pode verificar, apenas um andamento está escrito para uma voz e um andamento para três vozes. Com esta planificação, pretendemos privilegiar a execução a duas vozes, por ser a mais confortável para classes de coro com as características das do regime articulado.

Quadro nº7

Registo das vozes por andamento

Andamento	Registo
I	S
II	SA
III	SA
IV	SSA
V	SA
VI	SA
VII	SA

4.3 Análise de motivos

Após expormos uma disposição mais estruturada da obra, consideramos importante realçar os motivos melódicos e rítmicos que acompanham a parte vocal. Na medida em que o piano determina quase todas as mudanças de seção, apresentamos vários quadros que evidenciam esses motivos.

Quadro n° 8

Motivo do 1º andamento

Piano *p*

Quadro n° 9

Motivo contrastante do 1º andamento

Pno. *f*

No 2º andamento, já a duas vozes (SA), destacamos o motivo presente no quadro n° 10 enquanto motivo original, na medida em que este vai sofrendo pequenas mutações rítmicas.

Quadro n° 10

Motivo do 2º andamento

Piano *p*

Ainda no 2º andamento e para estabelecer algum contraste, surge o seguinte motivo:

Quadro nº 11

Motivo contrastante do 2º andamento

73 *mf*
S O - lá meu a - mi - go o - lá
A mas que
Pno.

O 3º andamento, por sua vez, numa forma aproximada a um recitativo, inicia com um motivo de tercina que serve de mote para o texto.

Quadro nº 12

Motivo do 3º andamento

$\text{♩} = 84$
Soprano
Alto *p*
Vou con-tar - te já a 'stó - ria dum a -
Piano *p* *mp*
* ♩

Este motivo é interrompido por um gesto melódico arpejado, que motiva uma suspensão, tal como ilustramos através do quadro nº 13.

Quadro nº 13

Gesto melódico intercalar (3º andamento)

The musical score for Quadro nº 13, titled "Gesto melódico intercalar (3º andamento)", is presented in three staves: Soprano (S), Alto (A), and Piano (Pno.).

- Soprano (S):** The staff shows a whole note rest with a fermata.
- Alto (A):** The staff begins with a half note "mi" followed by a half note "go". A fermata is placed over the final note.
- Piano (Pno.):** The piano part starts with a piano (*p*) introduction, marked with a fermata. It then features a melodic phrase with triplets and a fermata. The dynamic changes to mezzo-forte (*mf*) with a fermata. The score includes asterisks (*) and a "Tad." symbol.

Seguidamente, uma nota repetida que vai sendo interrompida por um gesto de oitavas, serve de mote para o 4º andamento, agora a três vozes (SSA).

Quadro nº 14

Gesto de oitavas (4º andamento)

♩ = 108

p

Soprano 1

Tam-bém que-ro

Soprano 2

Alto

Piano

p com um pouco de pedal

Já no 5º andamento, existe um motivo composto por um fragmento de escala que nos remete para um ambiente quase impressionista (quadro nº 15). Embora que interrompido, por motivos de texto, por um momento que remete para um improviso quase “louco”, tanto na parte vocal assim como na parte de piano (quadro nº 16).

Quadro nº 15

Motivo do 5º andamento (fragmento de escala)

Piano

p

m.e.

Ped.

Quadro nº 16

Motivo de interrupção (5º andamento)

S

A

Pno.

37

Esta tudo a arder!
Que vamos fazer?
Fujam ouriços! Salvem-se!
O bosque vai morrer...

Repetindo ad libitum ate ao c. 43 e misturando as frases.

*

*

O 6º andamento resulta de uma textura de acompanhamento muito simples, usando poucas notas e harmonia quase tonal (quadro nº 17), contrastando com os intervalos dissonantes da última seção, que surge com o ruído de chuva sugerido pela parte vocal (quadro nº 18).

Quadro nº 17

Motivo inicial do 6º andamento

♩ = 126

Soprano

Alto

Piano

p

Mi - nh'a - mi - ga ár - vo - re e a -

Leo.

Quadro nº 18

Gesto contrastante do 6º andamento

S

A

Pno.

p

(fazendo ruído com os sacos de plástico,
imitando a chuva, até ao c.50)

pp

Leo.

Chegando ao último andamento, o ritmo do texto apodera-se da parte vocal através do uso de mudança de compasso, mantendo o valor da colcheia. O motivo, desta vez só com parte vocal, é composto por uma frase inicial que surge reexposta posteriormente.

Quadro nº 19

Motivo do 7º andamento

♩ = 108

mf

Soprano

O tem - po, o tem - po que pas-sou por que pas-sou o tem - po, que

Alto

O tem - po, o tem - po que pas-sou por que pas-sou o tem - po, que

6

S

já não é tem - po as - sim co-m'o tem-po que já pas - sou já pas-

A

já não é tem - po as - sim co-m'o tem-po que já pas - sou, já pas - sou

p

4.4 Considerações sobre o contraste estilístico

Sobre este ponto, consideramos útil explicitar a visão que moveu a criação desta obra. Assente num princípio de diversidade e não de uniformidade, cada andamento procura aproximar-se de várias sonoridades do período compreendido entre o início do século XX e a atualidade, não obstante algumas passagens apresentarem características bastante tonais. Contudo, com este discurso não pretendemos vincular esta obra a qualquer momento específico da História da Música, mas sim evidenciar relações estilísticas presentes em alguns dos motivos extraídos anteriormente. Como podemos observar no quadro nº 9, o motivo ornamentado remete-nos para um ambiente neoclássico sendo que todo o discurso, tanto do primeiro como do segundo andamentos, é influenciado por este pensamento ao nível rítmico e ao nível melódico. Em relação ao terceiro andamento, e ainda sem implicar uma delimitação cronológica, apresenta uma forma aproximada a um recitativo, interrompida por intervenções simultâneas entre a parte de piano e a parte vocal, denunciando uma linguagem algo posterior aos dois primeiros andamentos. Seguidamente, o quarto andamento, apresenta uma textura de acompanhamento muito reduzida, como se pode verificar através do quadro nº 14, o que, por sua vez, expõe

bastante a parte vocal enquanto esta evidencia contornos tonal/modal. Já no quinto andamento, estamos perante um motivo que remete para o início do século XX (quadro nº 15), desta vez através do pensamento impressionista. Quando interrompido por vários gestos ritmicamente agitados, sugere-se uma linguagem próxima de algumas correntes *jazz*. O sexto andamento, que projeta novamente o ouvinte para um ambiente tonal/modal, antecede uma invenção rítmica (sétimo andamento) que finaliza a obra.

É importante referir que estas considerações foram tecidas com o intuito de explicitar o carácter diversificado dos vários andamentos da obra, tendo em conta que a sua implementação no repertório de Música de Conjunto poderá resultar numa mais valia para o enriquecimento do currículo dos alunos.

4.5 A diferenciação pedagógica

Chegado a este ponto, retiramos uma ideia na qual assenta a nossa prática: a transmissão eficaz de conteúdos, e que esta, por sua vez, permita compreender as necessidades de diferenciação em termos de conteúdos/processos e abra várias possibilidades de ligação a conteúdos futuros.

Aquilo que designamos por pedagogia diferenciada não é um fenómeno novo. O primeiro professor que, no meio de um grupo de alunos, ficou espantado e intrigado com as diferenças existentes entre eles terá sido, talvez, o primeiro a adotar práticas pedagógicas diferenciadas nessa turma. (Allan, Tomlinson, 2002:33)

Ao trabalhar no Ensino Especializado de Música, no âmbito da Música de Conjunto, rapidamente verificamos que, por exemplo, uma classe de coro com vários níveis, implica que o professor aja de acordo com uma diferenciação que oriente a prática dos alunos. Na verdade, no caso da Academia de Música de Alcobaça (escola onde foi realizada a prática pedagógica deste relatório), é necessário recorrer a uma pedagogia diferenciada, também na disciplina de Formação Musical, dado o desfaseamento de ano por parte de alguns alunos. Por isso, admitir que existe uma forma única de aprender para cada aluno implica reconhecer, igualmente, que um mesmo ambiente de aprendizagem pode não ser favorável a todos os alunos.

Em relação aos conteúdos presentes em “O Tempo das Coisas”, podemos observar que a parte de piano não apresenta referências muito óbvias para a parte vocal, ao longo de

todos os andamentos. Com isto, a transmissão aos alunos dos conteúdos vocais deverá sempre ter em conta a linha de acompanhamento apresentada pelo piano. O exercício levado a cabo pelo professor que dirigiu os ensaios da Classe de Coro dos Pequenos Cantores da Academia Amadores de Música (AAM)⁵, permitiu manter os alunos próximos dos conteúdos da parte vocal, visualizando sempre o horizonte que os aproximava dos elementos da parte de piano. Sobre este assunto, sublinhamos a importância da citação que se segue, que demonstra a necessidade de manter os alunos dentro de uma área supervisionada, quando existem níveis de dificuldade que evoluem progressivamente.

A tarefa do professor é empurrar a criança para a sua zona de desenvolvimento próximo, supervisionar o sucesso através de tarefas cada vez mais complexas e que a criança não consegue fazer sozinha e, assim, alargar a sua área de autonomia. (Allan, Tomlinson, 2002:37)

Um outro desafio que se coloca quando há necessidade de transmitir os conteúdos de uma obra, prende-se com a sustentação do interesse dos alunos durante um intervalo de tempo razoável. Isto é, para um coro já habituado a realizar obras de duração média, como é o caso da Classe de Coro dos Pequenos Cantores da AAM, esta questão não representou um grande obstáculo. No entanto, em classes de coro menos trabalhadas poderão existir problemas que deverão ser ultrapassados pelo professor, se este organizar os seus ensaios através de objetivos, como por exemplo, a repetição de uma passagem mais motivadora enquanto procura a interiorização de uma passagem polifónica ou contrapontística mais complexa.⁶

(...) outras condições para o fluxo são a clareza acerca do objetivo ou metas da tarefa (...) e a noção do participante de que a tarefa está ao alcance da sua capacidade de agir (combinação entre as competências do aluno e a tarefa, ou disponibilidade). (Allan, Tomlinson, 2002:39)⁷

⁵ Consultar o vídeo que contém o registo de uma aula da Classe de Coro dos Pequenos Cantores, dirigida pelo professor Vítor Paiva.

⁷ Segundo a psicologia, o estado de fluxo é um estado mental de operação em que a pessoa revela um alto nível de concentração e foco, podendo experienciar uma sensação de tempo distorcida. Quando se encontram em estado de fluxo, as pessoas integram a atividade com grande intensidade, focando-se totalmente na atividade em si.

Devemos reter, então, o que afirmam Allan e Tomlinson quando referem que a diferenciação está enraizada nas abordagens e teorias pedagógicas contemporâneas.

O modelo de pedagogia diferenciada aqui defendido, assenta numa abordagem significativa, centrada no aluno e ativa do ensino e aprendizagem. Essas abordagens são frequentemente designadas com “construtivistas”. Muitos autores escreveram sobre esta abordagem da educação, incluindo John Dewey, Jean Piaget e Jerome Bruner e, mais recentemente, Brooks e Brooks (1993), Erickson (1998) e Wiggins e McTighe (1998). (Allan, Tomlinson, 2002:36)

Depois de comentar, anteriormente, o caso de “O Tempo das Coisas” sobre o campo da diferenciação pedagógica, sintetizamos os elementos-chave que para ela contribuem: em Allan e Tomlinson (2002), podemos observar a sua preferência pelas teorias que sustentam a diferenciação pela recetividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos. Ser portador de uma definição clara dos conhecimentos e competências essenciais de cada área curricular, bem como adequar as estratégias às características individuais dos alunos, sejam elas devidas a diferentes competências, conhecimentos prévios ou estilos de aprendizagem, deverá refletir-se numa articulação entre o ensino e a avaliação. E ainda mais, o ajustamento de conteúdos e processos é uma mais valia que permite responder aos níveis de conhecimento e aos estilos individuais de aprendizagem.

Desta maneira, torna-se explícito que só a partir de uma perspetiva de diferenciação pedagógica é que obras com este tipo de desafio deixarão de ser obstáculos de difícil transposição. O propósito de criação da obra “O Tempo das Coisas” apresenta inúmeros elementos que, pela sua natureza, oscilam entre a dificuldade de assimilação e a oportunidade para uma progressão eficaz em direção aos conteúdos de um próximo nível. Igualmente, a diferenciação pedagógica deverá estar enraizada numa perspetiva curricular assente numa lógica de desenvolvimento. Dando lugar a um contexto prático que envolva variação nos procedimentos, será possível construir um currículo que se relacione não só com ele próprio, mas também com os seus intervenientes. Veremos esta matéria ser explorada no capítulo seguinte.

4.6 Desenvolvimento curricular

Como dissemos anteriormente por outras palavras, um currículo deverá ser tão dinâmico e aberto quanto possível, com vista a um relacionamento ativo entre agentes de ensino, atividades da escola e alunos.

Outras opiniões, no entanto, se perfilaram e perfilharam, antes e depois, dos autores considerados. De uma maneira geral, enquanto as primeiras falam, sobretudo, de conhecimentos a transmitir, de noções e atividades que ajudam a concretizar as propostas em que se inscrevem essas noções, as mais recentes identificam o conceito com a expressão das atividades desenvolvidas na escola em ordem ao desenvolvimento dos jovens que, graças à educação, se vão convertendo em membros ativos da sociedade. (Alves et al, 2001:116)

Avançando mais um pouco, devemos alargar o campo da definição presente no mesmo capítulo já citado.

Eisner (1979), Pinar (1975) e Stenhouse (1975) são outros investigadores que abordaram o currículo na perspetiva da resolução de problemas. Enfatizam o carácter singular das situações de ensino e a necessidade de integrar toda a problemática em torno do currículo num estudo unitário e flexível. (Alves et al, 2001:116)

No entanto, a definição da qual nos aproximamos, é apresentada por Stenhouse.

Nesta perspetiva, talvez a definição mais complexa seja, ainda hoje, a de Stenhouse, para quem um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de forma que tal permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática. (Alves et al, 2001:116)

Com efeito, importa referir, mais uma vez, que um dos argumentos da nossa visão para esta investigação reside na diversificação de conteúdos e processos ao nível da Música de Conjunto. Neste sentido, havendo consolidação de aprendizagem, vislumbramos o outro argumento dessa mesma visão que passa pela concretização bem-sucedida das transições de ciclo, com especial destaque para a que permite acesso ao nível secundário. Assegurando a continuidade, que deverá ser uma resultante da crescente motivação dos alunos, surgirá o efeito de uma aprendizagem derivada da execução de repertório também ele diversificado.

Na obra que propomos, estão escritas notas de encenação em alternativa à dança, que lançam a performance musical dos alunos para um âmbito teatral, produzindo um momento de espetáculo mais relevante para o seu percurso em várias dimensões. Por sua vez, esse momento deverá confirmar tanto os processos de aprendizagem, assim como os conteúdos da obra. Alargando a definição mencionada no capítulo de descrição do projeto de investigação, relembramos que o currículo acaba por equivaler a tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não seja objeto de transmissão deliberada (Alves et al, 2002). Prosseguimos, no entanto, com mais uma afirmação de Stenhouse que reforça a ideia anteriormente explicitada.

Segundo Stenhouse, o currículo adquire o seu sentido último na sua realização prática. Assim, “Um curriculum é uma especificação que pode ser desenvolvida na prática... as ideias de um curriculum têm de ser compreendidas na sua relação com a prática” (1975:107) (Alves et al, 2002:124).

É neste espírito que assenta a relação entre os objetivos da obra proposta e a definição de desenvolvimento curricular que procuramos. Por outro lado, estabelecendo um contraponto com este pensamento, consideramos da máxima importância contextualizar brevemente a situação do ensino artístico especializado em Portugal, citando um excerto que expõe um estudo de avaliação realizado em Fevereiro de 2007. Apesar da distância temporal consideramos estas afirmações ainda bastante atuais.

O Estudo de Avaliação veio ainda alertar para a evidência de que o panorama atual mostra que o “currículo” tem sido “desenvolvido” pelas diferentes escolas com pouca, ou mesmo nenhuma, concertação entre si e sem a necessária fundamentação e atualização pedagógicas. Consequentemente estamos perante um “currículo” que tem resultado mais de adaptações casuísticas dos programas das disciplinas (alguns dos quais radicam a 1930!), do que de uma visão sistémica e fundamentada do que deve ser o currículo do ensino básico. De igual modo verificam-se situações disfuncionais, tais como a desarticulação entre as disciplinas de Instrumento (para cuja aprovação os alunos, regra geral, necessitam de dois anos) e as de Classe de Conjunto (que o aluno não consegue acompanhar no repertório mais exigente, visto ainda não terem completado a sua formação instrumental correspondente). (Fernandes, 2008)

Esta falta de entendimento e défice de organização que se estende até aos professores das disciplinas do ensino especializado de música tem, também, uma responsabilidade central.

O Estudo de Avaliação mostra que o Estado não tem assumido cabalmente as suas responsabilidades no domínio do desenvolvimento, regulação e melhoria do ensino especializado da música. Pode mesmo dizer-se que, historicamente, há uma tradição da sua demissão perante as questões relativas ao ensino e à aprendizagem da música. A incompatibilidade de algumas das “soluções” curriculares atualmente existentes bem como a proliferação de “especificidades” que, a nosso ver, traduzem uma marcada desregulação na organização e funcionamento do ensino especializado da música, são porventura a expressão mais saliente da referida tradição de demissão do Estado. (Fernandes, 2008)

Por fim, retornando aos conceitos trazidos anteriormente por Alves (2002) quando este afirma que a organização do currículo é mais do que a articulação das áreas do conhecimento e da experiência, sendo também o processo de estruturar e sequenciar as aprendizagens dos alunos, consideramos “O Tempo das Coisas” um contributo que se insere numa perspetiva de preparação para uma realidade futura. Obviamente que a integração de conteúdos com este perfil numa ótica de desenvolvimento curricular é essencial, mantendo uma proximidade com os elementos que permitem uma aprendizagem consolidada.

5 Apresentação e análise de resultados

A composição da obra proposta decorreu durante o primeiro ano do ciclo de estudos do presente mestrado, no ano letivo de 2015/2016. Foi possível testar a sua aplicação ainda durante esse período letivo, através da apresentação dos dois primeiros andamentos na Semana da Composição 2016, na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Já no ano letivo 2016/2017 foi apresentada a versão integral, com interpretação da Classe de Coro dos Pequenos Cantores da AAM, dirigida pelo professor Vítor Paiva e com a participação de alunas do Curso de Dança da Academia de Dança de Alcobaça (ADA). Como se pode verificar através do vídeo que apresenta a performance dos alunos, a receção à obra foi bastante positiva, na sua globalidade. No entanto, verificamos que o

último andamento (de carácter exclusivamente rítmico) terá demonstrado maior dificuldade de interiorização e, por isso, o nível performativo foi algo discrepante dos andamentos anteriores.

Um outro campo que merece a nossa atenção será o da motivação, através do qual visamos estimular o interesse e mobilizar a atividade do aluno.

A questão do aluno, um dos agentes em presença, remete para a premissa de que o próprio aluno tende a promover uma autoimagem positiva que decorre do sucesso que vai alcançando com a música e nele gera o desejo de participar em mais atividades musicais (Lopes, 2015:69).

De acordo com este autor podemos verificar que não só os efeitos de uma pedagogia diferenciada contribuem para uma aprendizagem eficaz. Participar num ambiente favorável à aprendizagem é fulcral para a crescente motivação dos alunos. Estes dois conceitos, que explorámos em pontos anteriores – pedagogia diferenciada e desenvolvimento curricular –, são partilhados por outros autores, sublinhando assim o nível de eficácia da obra que propomos e que está na base desta investigação.

Acerca do papel do professor, em relação ao conceito de motivação, aprez-nos dizer ainda que este é, certamente, detentor de uma grande responsabilidade na forma como deve olhar cada aluno individualmente, na tentativa (nunca esgotada) de respeitar e conhecer as características de cada um deles, por forma a melhor adequar as suas estratégias. A escola, enquanto instituição, necessita que assim seja, pois, ela própria, tanto melhor lidará com as questões da motivação, quanto os seus professores assim concorrerem com esse objetivo. A escola é, portanto, um dos agentes a ter em conta na promoção da motivação enquanto alavanca para o sucesso e motivação dos seus alunos (Goodlad, 1983, cit. por Pinto, 2003). Quanto mais favorável for o clima e as condições de trabalho da escola, melhores serão os resultados alcançados pelos seus alunos (Lopes, 2015:70).

Posto isto, citamos um comentário do professor Vítor Paiva, diretor da Classe de Coro dos Pequenos Cantores da AAM:

Os alunos que tenho nos Pequenos Cantores têm entre 10 e 14 anos. São alunos que estão muito habituados a propostas por vezes com bastante dificuldade. Como a maior parte das frases não eram a duas ou

mais vezes os alunos não mostraram grandes dificuldades. Debruçei-me portanto mais nas partes a duas ou três vezes. Como professor, que já fui do 2º ciclo, penso que seria bastante difícil preparar esta obra, mas como estes alunos têm aulas de formação musical acabam por lidar com uma peça como “O Tempo das Coisas” numa forma mais pacífica. Apesar do tempo reduzido que tive para a preparação da peça (porque os alunos tiveram muitas solicitações na mesma altura), eles acabaram por responder. O método que utilizei foi a repetição mais ou menos exaustiva conforme as partes eram mais difíceis ou não, comparando-as com os acompanhamentos que raras vezes eram comuns à parte do canto. Repeti as entradas a partir da entrada do piano em situações que eram mais complicadas. Chamei à atenção da interpretação das frases para que não perdessem o sentido e dessem a expressão adequada.

Por fim, ficou claro que a generalidade dos alunos assimilou a maioria dos conteúdos, e que a diversidade estilística representa uma mais valia para a sua formação. Nas oportunidades em que foi possível conversar diretamente com os alunos, foram transmitidas informações úteis sobre a dimensão estilística da obra, articulando com o professor da disciplina os diferentes conteúdos a reter, situação que seria difícil para um aluno deste nível realizar sozinho.

6 Breve comentário

Apresentamos agora um breve comentário sobre a questão que incide sobre o professor de ATC que também faz Música de Conjunto, situação que pode ser encarada de modo diferente pelos alunos. Esta questão remete para a dimensão exclusivamente teórica que muitos professores de ATC apresentam na sua ação, não preenchendo a carência de reportório que existe, em especial na música com tendências atuais. Assim, os alunos quererão resolver apenas as questões relacionadas com a dimensão teórica do seu currículo, sem haver espaço para a discussão que ocorre quando se leva algo à prática. Por isso, quando o professor consegue estabelecer ligações entre os conteúdos das duas disciplinas, facilitando a compreensão dos conceitos e mais importante ainda, proporcionando o contato com o lado prático desses mesmos conteúdos, estará a apoiar não só a transdisciplinaridade com também a agir numa perspetiva de desenvolvimento curricular. Consideramos este contributo como essencial para a crescente motivação e interesse dos alunos pelos conteúdos teóricos, muitas vezes descurados pela falta de

ligação à prática. Logo, o professor de ATC que também faz Música de Conjunto poderá ter um papel fundamental e que acrescente algo qualitativamente diferente ao percurso dos alunos.

7 Conclusão

A partir do contributo que está na base desta investigação (produto musical que remete para a ampliação do repertório vocal de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no Ensino Especializado de Música) conseguimos evidenciar, por um lado, as necessidades de interpretação de repertório diversificado a partir de elementos que permitam uma abordagem pedagógica diferenciada e, por outro, integrar esse mesmo repertório em projetos de desenvolvimento curricular orientados para uma definição baseada em objetivos alcançáveis.

De um ponto vista experiencial, a interpretação de obras com este perfil permite um contato com o lado prático dos conteúdos que, futuramente, deverão fazer parte do currículo de nível secundário, como é o caso dos conteúdos que compõem a disciplina de ATC, alargando assim o espectro de conhecimento dos alunos e concorrendo com os inúmeros fatores que definem uma aprendizagem. A consonância com este pensamento impulsiona um desafio de planeamento centrado na aprendizagem, como refere Santana.

O grande desafio que se nos coloca atualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam. Esta deslocação do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação. (Santana, 2000:30)

Por outro lado, numa perspetiva de maior relevo social, o projeto torna-se acessível quando os conhecimentos adquiridos não se esgotam pela sala de aula e são projetados para a comunidade, permitindo que o esforço letivo dos alunos possa ser dimensionado através de apresentações públicas.

Num próximo passo, partiremos para a edição da partitura e sua difusão junto das escolas tanto do setor público como do particular e cooperativo, tendo sido já entregue uma proposta ao grupo disciplinar de Classe de Conjunto, da Academia de Música de

Alcobaça. A outro nível, acreditamos que esta investigação alerte para a necessidade de encontrar soluções para a questão curricular e pedagógica das escolas, orientada sempre para uma proximidade entre alunos, currículo e agentes de ensino.

Para finalizar, esperamos genuinamente que o contributo dado para a ampliação do reportório seja seguido por outros compositores e que, juntamente com o trabalho por eles desenvolvido, possamos fortalecer as competências dos nossos alunos, desde o nível de iniciação até ao ingresso no Ensino Superior. Este apelo à comunidade da Composição em Portugal, serve para reforçar o esforço de investigação desenvolvido neste relatório, cuja profundidade será de maior dimensão quanto maior o interesse pela convergência entre todos os agentes de ensino.

Reflexão final

Iniciámos este relatório com uma descrição da prática letiva realizada na Academia de Música de Alcobaça, durante o ano letivo de 2015-2016. No entanto, é bastante larga a ligação desta seção com a investigação, na medida em que a música de conjunto adquire uma crescente importância quando privilegiamos a interpretação de repertório com tendências atuais. Apesar de não ter sido possível alcançar esse objetivo na aula observada, podemos afirmar que a diversificação de repertório é essencial em qualquer disciplina e uma chave mestra para a abertura de qualquer mente.

Durante o momento de composição da obra “O Tempo das Coisas”, foram encontradas várias restrições ao nível da concretização melódica da parte vocal e da relação desta com o acompanhamento da parte de piano. Como pudemos observar no ponto que concerne à análise de motivos, são apresentadas inúmeras formas de acompanhamento que sustentam a melodia conduzida pela parte vocal que, por sua vez, apresenta uma construção baseada em graus conjuntos e poucos saltos. No entanto, era necessário encontrar o máximo de clareza no desenvolvimento da ideia principal e de seus conteúdos. Portanto, a composição de uma linha de execução vocal em níveis acessíveis aos alunos revelou ser um desafio enriquecedor e, simultaneamente, vantajoso. Assume-se, então, que tão importante quanto ter uma boa ideia é a capacidade do seu autor permitir o seu entendimento de forma clara e concisa, através de uma forma de comunicação simples e expressiva. Foi este o horizonte desenhado e perseguido durante todo este processo que envolveu não só a composição musical, como também o registo da prática pedagógica e a concretização da investigação.

É igualmente importante recuperar o que foi dito no ponto de conclusão do capítulo da prática pedagógica quando se afirma que atravessamos um momento em que a escola é responsável pelo melhoramento das práticas letivas. Por isso foi muito importante refletir sobre quais conteúdos promovem uma melhor integração dos alunos nos cursos subsequentes. Com efeito, visualizamos, agora, a transição de ciclo como um desafio a partir do qual necessitamos continuar a basear a prática letiva.

Consideramos, igualmente, que qualquer contributo para o domínio da música para crianças, em língua portuguesa, alargará não só a ainda escassa linha de repertório existente, como tornará cada vez mais clara a necessidade deste tipo de repertório ser

editado e publicado, convocando, mais uma vez, a comunidade de compositores portugueses a comporem e incentivarem este tipo de escrita junto dos demais. Apesar desta ser uma das conclusões descritas anteriormente é evidente que a sua importância não é apenas relativa ao relatório de investigação, mas sim absolutamente concordante com a opinião agora traçada. É urgente formar os nossos alunos no sentido da aprendizagem e do conhecimento musical sejam estes ou não ultimados por um objetivo profissional no mundo da música.

Por isso, encontramos no objetivo da aprendizagem um dos focos principais deste trabalho, ficando claro que nem todos os alunos afetos ao ensino especializado de música decidirão por uma carreira profissional de música. Por seu lado, o contato com um efeito de aprendizagem diferenciado, reunido com elementos curriculares que apontem para o desenvolvimento das suas capacidades e aptidão musical, irá estabelecer referências que perpetuarão o ensino especializado da música. Mesmo contra quaisquer intempéries económicas e/ ou financeiras inerentes a qualquer país. É, por isso, que a música nos motiva a trabalhar: olhando para a História da Música enquanto uma benéfica herança, mas em linha com a vanguarda, na construção de uma prosperidade no tão vasto mundo da arte e do ensino.

Bibliografia

Allan, S., Tomlinson, C. (2002). Liderar projetos de diferenciação pedagógica. Edições ASA.

Alves, N., Almeida, A. J., Fontoura, M., Alves, P., Viseu, S., & Cruz, K. (2001). Educação e Formação: Análise comparativa dos sun-sistemas de qualificação profissional de nível III. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Beineke, V. (2008). A composição no Ensino da Música: perspectivas de de pesquisa e tendências atuais. Revista da ABEM, 20, pp. 19-32. Universidade do Estado de Santa Catarina, Porto Alegre.

Bochmann, C. (2003). A Linguagem Harmónica do Tonalismo. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

Coutinho, C. P., et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2), pp. 35-279.

Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.

Estevens, A.L. (2014). Concerto encenado em classe de conjunto: aprendizagens musicais e sociais em jovens do 3º ciclo (Relatório final de estágio não publicado), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J., Paz, A. (2008). Ensino Artístico Especializado da Música: para a definição de um currículo do ensino básico, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Figueiredo, N. (2014). Criação de reportório flexível na música de conjunto do 1º ao 4º grau. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Lopes, F. (2015). Ensino articulado de música no Conservatório Regional de Castelo Branco: motivação, vocação e aptidão musical no percurso do ensino básico. Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de castelo Branco, Castelo Branco.

Nicolau, A. (2016). Música de Conjunto no 1º ciclo. Aprendizagens Artístico-Musicais e Sociais. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. Escola Moderna, 8 (5), pp. 30-33.

Santana, R. (2005). Abordagem crítica dos programas de análise e técnicas de composição do curso complementar de música. Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda, Guarda.

Silva, C (2016). Uma proposta de enriquecimento curricular propedêutico para a disciplina de Análise e Técnicas de Composição, através de 24 canções para coro S, SA & SAT. Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Anexos

Projeto Educativo da AMA



Academia de Música
de Alcobaça

PROJETO EDUCATIVO (2015-2018)

ÍNDICE

1. **INTRODUÇÃO**
2. **CARACTERIZAÇÃO**
 - a. **Enquadramento legal**
 - b. **Contexto económico, cultural e geográfico**
 - c. **Comunidade educativa**
 - i. **Estrutura organizacional/global**
 - ii. **Alunos**
 - iii. **Pessoal docente**
 - iv. **Pessoal não docente**
 - v. **Pais e encarregados de educação**
 - vi. **Instalações**
3. **OBJETIVOS PEDAGÓGICOS**
 - a. **Objetivos gerais**
 - b. **Objetivos específicos**
 - c. **Interdisciplinaridade**
4. **OPERACIONALIZAÇÃO**
 - a. **Oferta formativa**
 - b. **Planos de estudos**
 - c. **Parcerias e protocolos**
5. **AVALIAÇÃO**

I. INTRODUÇÃO

A Banda de Alcobaça (BA), entidade titular da Academia de Música de Alcobaça (AMA), é uma das instituições mais antigas do concelho de Alcobaça que teve, na sua origem, um agrupamento musical composto apenas por instrumentos de metal: a Fanfarrinha Alcobacense, com atividade entre 1900 a 1912, tendo alcançado um alto nível artístico-musical que lhe valeu o honroso título de Real Fanfarrinha Alcobacense, concedido pelo rei D. Carlos e pela rainha Dona Amélia.

Fundada a 19 de março de 1920, a BA levou a sua música, durante quase quarenta anos, a uma vasta área do território nacional. Depois de um interregno de vinte e oito anos, a BA voltou à atividade em janeiro de 1985, graças ao empenho de um grupo de alcobacenses que, para o efeito, criou uma escola de música que vem, desde então, a afirmar-se no panorama musical português graças ao repertório executado - mais próximo de uma orquestra de sopros ou mesmo de uma banda sinfónica do que de uma banda filarmónica tradicional -, e à qualidade dos seus jovens músicos, que ali foram concluindo a sua formação musical.

Por estas razões, desde o ressurgimento da BA, em 1985, ficou evidente a necessidade da existência de uma escola especializada de música em Alcobaça, dado o elevado número de jovens músicos que demonstravam interesse pelo ensino artístico, tendo em conta inclusivamente o funcionamento há décadas de várias bandas filarmónicas no concelho, o que veio a concretizar-se com a autorização de funcionamento por parte do Ministério de Educação a partir do ano letivo 2002/2003.

Com o crescimento dos cursos de música a AMA decide abrir a área da dança, tendo obtido a respetiva autorização a partir do ano letivo 2009/2010.

As instalações são o seu principal constrangimento pois a sua sede desde 2002 (aquando do início do funcionamento enquanto escola do ensino especializado de música a AMA) é o 1º piso de um edifício municipal que, apesar de adaptado com todas as condições acústicas, de luminosidade e arejamento, é atualmente exígua para todos os alunos e cursos existentes.

Por outro lado, com o funcionamento dos cursos de dança foi necessária a utilização de outras instalações, estas também já sobrelotadas.

II. CARACTERIZAÇÃO

a. Enquadramento legal

A Academia de Música de Alcobaça rege-se pela legislação aplicável a este setor nomeadamente o Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro que consagra o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, a Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho no que se refere ao funcionamento dos cursos de iniciação e básico de música e dança, a Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, ao nível dos cursos secundários de música e dança.

b. Contexto social, económico, cultural e geográfico

Localizada na cidade de Alcobaça, a atuação da Academia de Música de Alcobaça desempenha um papel muito relevante ao nível do ensino artístico especializado de música e dança no contexto regional pois a sua atuação extravasa amplamente a freguesia em que se encontra inserida (União de Freguesias de Alcobaça e Vestiaria), pois para além dos cursos de iniciação, básico supletivo, secundário articulado e supletivo e livres que são ministrados na sua sede, estabeleceu nos últimos anos protocolos de articulação para o ensino da música em regime articulado (atualmente o regime de frequência escolhido) com escolas de ensino regular pertencentes a vários concelhos do distrito de Leiria (Caldas da Rainha, Nazaré e Porto de Mós) e do distrito de Santarém (Rio Maior).

Com uma área de 408,2 km², o concelho de Alcobaça é o segundo concelho mais populoso da região Oeste - 56.693 residentes, segundo os Censos 2011. Neste concelho a AMA articula o ensino especializado de música e dança no Agrupamento de Escolas de Cister (4 escolas), no Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto e no Agrupamento de Escolas da Benedita e Externato Cooperativo da Benedita, sendo que nestas escolas a articulação existe somente ao nível da música.

Fora do concelho em que se encontra inserida, a AMA está presente no concelho das Caldas da Rainha, mantendo protocolo com o Colégio Frei Cristóvão (A-dos-Francos) e com a Agrupamento de Escolas de Santa Catarina. No concelho da Nazaré a articulação também se verifica com o Agrupamento de Escolas e com o Externato D. Fuas Roupinho.

Quanto ao concelho de Rio Maior, regista-se o ensino articulado com o Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal e, por fim, no concelho de Porto de Mós com o Instituto Educativo do Juncal. Também nestas escolas os protocolos existentes cingem-se apenas aos cursos artísticos de música.

Da análise do regime de frequência dos alunos, esmagadoramente inscritos no regime articulado, e por maioria de razão o número residual de matrículas no regime supletivo, retira-se rapidamente a conclusão que a frequência daquele, sendo gratuita, permite a muitos alunos sem possibilidades económicas a possibilidade de frequentar uma escola de ensino especializado de música e dança.

Com treze escolas de ensino regular com protocolos de articulação com a AMA, e tendo em conta que uma parte muita significativa das disciplinas são ministradas nessas mesmas escolas, o projeto da AMA reveste-se de uma importância e ambição rara no todo nacional.

O raio de ação da AMA tem assim uma dimensão extra-concelhia, assumindo um significativo papel no ensino vocacional de música e dança na região, e por maioria de razão, na vida cultural de populações bastante díspares aos níveis socioeconómicos e geográficos, algumas que distam a mais de 50km da sua sede.

Acresce que do ponto de vista cultural muitos destes concelhos têm hoje equipamentos modernos, quer bibliotecas quer mesmo teatros, muitas vezes sem programação artística regular e para os quais a AMA tem sido um parceiro privilegiado na apresentação de atividades pedagógicas e artísticas de inegável qualidade.

c. Estrutura organizacional global

São órgãos de direção, administração e gestão da AMA o Diretor Executivo, a Direção Pedagógica, o Conselho Pedagógico, os Grupos Disciplinares, os Coordenadores de Escola. Fazem igualmente parte da Escola os Serviços Administrativos.

a. Diretor executivo

O diretor executivo é o representante da Entidade Titular, por ela designado que exerce as competências definidas no art. 38.º n.º 1 do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, publicado pelo Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro em representação da entidade que o nomeou.

b. Direção Pedagógica

A direção pedagógica é um órgão colegial, composto por um presidente e por outros dois diretores que representem, necessariamente, a área da música e da dança, designados pela entidade titular, por determinado período de tempo.

À direção pedagógica poderão ser nomeados assessores para áreas de atuação específicas.

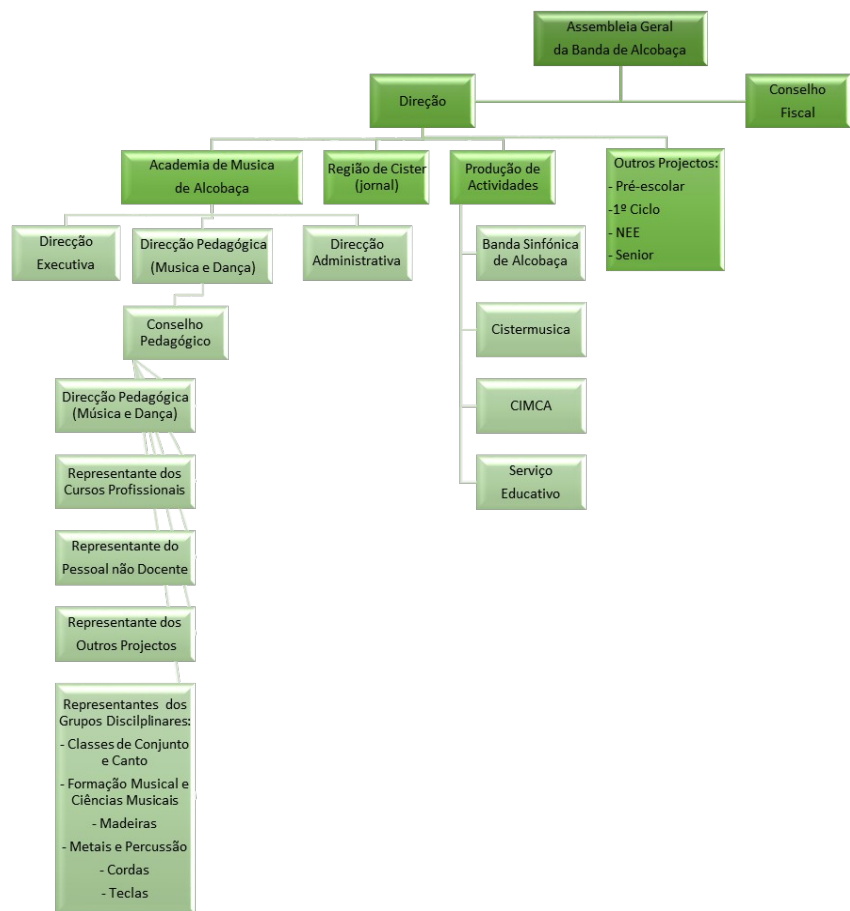
À direção pedagógica estão atribuídas as competências de orientação da ação educativa da escola, nomeadamente representar a escola junto do ministério da educação em todas as questões de natureza pedagógica, planificar e supervisionar as atividades curriculares e culturais, promover o cumprimento dos planos e programas de estudo, velar pela qualidade do ensino e zelar pela educação e disciplina dos alunos.

c. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é um órgão auxiliar e consultivo da direção pedagógica que é composto pelos seguintes elementos: Direção pedagógica, Coordenador de cada grupo disciplinar, Coordenador

dos cursos profissionais, Coordenador da área de outros projetos, Representante dos serviços administrativos.

O Conselho Pedagógico reúne ordinariamente no início do ano letivo, uma vez por período escolar e no final do ano letivo. O Conselho Pedagógico reúne sempre que necessário, por convocatória da direção pedagógica, por escrito com a antecedência mínima de 5 dias úteis



d. Infraestruturas

As instalações da AMA dividem-se hoje por três edifícios, cedidas pelo Município de Alcobaça a longo prazo, de que é paradigmático exemplo a sede (cedida por 50 anos).

Ao nível dos cursos de músicas, as salas estão devidamente adaptadas, com bom isolamento acústico, iluminação natural em todas e arejamento ou climatização.

Já no que se refere aos cursos de dança, a AMA tem três estúdios (dois grandes e um pequeno), respeitando estes todas as regras específicas existentes para esta área, todos com iluminação natural e arejamento ou climatização.

Existe no mais recente desses edifícios (designado por novas instalações) auditório e biblioteca.

III. Objetivos pedagógicos

Valores e atitudes

Desde a sua criação que esta Academia se propõe a formar futuros músicos, criadores, professores, mas também ouvintes; na verdade, o ensino artístico não só promove a aquisição de competências nos domínios da execução artística especializada a nível vocacional como também ajuda a formar pessoas, contribuindo para o seu enriquecimento e qualificação e desenvolvendo aprofundadamente o seu sentido estético e capacidade crítica.

A Academia de Música de Alcobaça privilegia, assim, o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, contribuindo para a autonomia das escolhas do aluno, numa base de formação de futuros profissionais de música e dança.

A participação em desafios coletivos e pessoais traz novas perspetivas e novas densidades ao ambiente e à sociedade, ao conciliar imaginação, razão e emoção nas várias formas do saber.

a. Objetivos gerais (metodologias)

- Visar a colaboração ativa entre os elementos da comunidade educativa, fortalecendo a qualidade nas relações internas e externas;

- Fortalecer o contacto direto entre os estabelecimentos de ensino básico e secundário e a Academia de Música de Alcobaça, enquanto contributo para um melhor funcionamento do ensino articulado no contexto educativo da região, através de aulas ministradas nas escolas dos vários agrupamentos;
- Promover o sucesso musical, através de uma prática letiva de excelência, com vista à aquisição das competências exigidas no final de cada ciclo;
- Proporcionar condições para que os alunos possam concluir o curso secundário do ensino artístico com vista ao ingresso no ensino superior;
- Possibilitar a abertura para outros percursos curriculares, desenvolvendo a autonomia do aluno de modo a responsabilizar-se pelas suas escolhas;
- Estimular e valorizar o espírito crítico, a capacidade de reflexão, a criatividade e a inovação;
- Promover a sensibilização da comunidade envolvente para a música estimulando a proximidade na comunidade educativa;
- Criar projetos transdisciplinares que motivem a comunidade para a importância da participação na vida cultural da cidade e da região;
- Preservar e desenvolver a tradição e a herança da Academia de Música de Alcobaça enquanto agente educativo e cultural;
- Adoção de um modelo de complementaridade entre os três regimes de frequência – integrado, articulado e supletivo – assumindo-os como respostas diferenciadas para os diversos tipos de alunos que procuram a escola a atendendo às suas condições de frequência;
- Procurar aperfeiçoar e normalizar os métodos de avaliação, visando a melhoria da qualidade do ensino e um melhor desempenho global da escola nos seus diversos setores;
- Organização de cursos, workshops e masterclasses, recorrendo a convites a professores e músicos de reconhecido mérito, que complementem a formação dos alunos;

- Colaboração com entidades locais e regionais, agentes culturais, comunidade educativa, entidades recreativas, museus e órgãos de comunicação social, procurando reforçar ou estabelecer parcerias e protocolos e manter a opção de “abertura” da escola à comunidade;
- Divulgar as atividades da Academia de Música de Alcobaça, através de diversos meios, junto da comunidade local e regional, valorizando os concertos, audições e outras apresentações públicas dos alunos e disponibilizando informação atualizada sobre os diversos aspetos pedagógicos (testes de admissão, provas, exames, concursos, candidaturas);

b. Objetivos específicos

Competências adquiridas no final de cada ciclo

Curso de Iniciação

- Compreender o funcionamento físico do instrumento;
- Compreender a relação ergonómica com o instrumento;
- Adquirir hábitos de estudo regulares;
- Preparar-se para apresentações públicas regulares;
- Realizar prova de acesso ao Curso Básico de Música com sucesso;
- Promover a progressão nos estudos artísticos.

Curso Básico

- Executar e interpretar repertório de vários estilos e épocas;
- Compreender a estrutura da música que executa;
- Revelar capacidade de memorização;
- Demonstrar prática de execução em público;

- Revelar hábitos de trabalho individual e em grupo;
- Aplicar musicalmente os conhecimentos adquiridos;
- Realizar prova de acesso ao Curso Secundário de Música com sucesso;
- Promover a progressão nos estudos artísticos.

Curso Secundário/ Profissional

- Dominar as competências do programa da disciplina;
- Revelar cultura geral que permita contextualizar as obras que executa;
- Revelar conhecimento sobre o repertório de conjunto onde o seu instrumento intervém;
- Aplicar com autonomia os conhecimentos adquiridos, com vista à abordagem de novo repertório;
- Revelar aptidão para ingressar na vida profissional;
- Realizar prova de acesso ao Ensino Superior de Música com sucesso.

c. Interdisciplinaridade

O facto de no seio da AMA serem ministrados cursos de música e dança permite, desde logo, uma interdisciplinaridade que não é assim tão comum nas escolas de ensino artístico, em regra dedicadas a apenas uma área. Tal tem vindo a verificar-se quer na participação de alunos e professores de música nos cursos de dança e respetivas atividades quer no seu contrário. O exemplo mais simbólico desta simbiose tem sido o espetáculo conjunto que ambas as áreas têm apresentado no final de cada ano letivo.

Por outro lado, quer os cursos de música quer os de dança têm desenvolvidos projetos pedagógicos e artísticos com a área das artes visuais e multimédia.

IV. Comunidade educativa

a. Alunos

A AMA é constituída por 702 alunos (ano letivo 2014/2015) distribuída da seguinte forma:

Sensibilização Musical (3 aos 5 anos)	6
Curso de Iniciação (música e dança)	40
Curso Básico de Musica em Regime Articulado	532
Curso Básico de Musica em Regime Supletivo	3
Curso Básico de Dança em Regime Articulado	31
Cursos Livres (música e dança)	63
Curso Secundário de Musica em Regime Supletivo	6
Curso Secundário de Dança em Regime Articulado	3
Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão	6
Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	12

b. Pessoal docente

O corpo docente da AMA é composto por 58 professores de formação vocacional das áreas de música e dança, dos quais 16 pertencem ao quadro da escola.

De referir que as dificuldades financeiras sentidas, sobretudo, nos últimos anos têm-se refletido na continuidade pedagógica de muitos professores, sendo no entanto de destacar a disponibilidade e empenho de alguns destes que perante outras ofertas mais estáveis ou até mesmo mais próximas da sua residência, têm optado por continuar na AMA, em função do seu projeto educativo e dos resultados pedagógicos e artísticos obtidos.

c. Pessoal não docente

No que diz respeito ao pessoal não docente, a AMA tem sentido alguns problemas ao longo dos anos, pois atendendo ao crescimento significativo de número de cursos e de alunos, necessitaria de mais pessoas que, por constrangimentos financeiros não tem sido possível contratar.

Por outro lado, verifica-se regra geral a falta de preparação/formação adequadas ao desempenho das funções específicas deste tipo de ensino.

Finalmente, com o aumento de salas e outros equipamentos e com a grande dispersão dos mesmos em vários dois edifícios, é hoje evidente que o número de funcionários está relativamente desajustado das necessidades da escola.

No ano letivo de 2014/2015, o número global de todo o pessoal não docente era de 11 funcionários, divididos pelos serviços administrativos e outros serviços mais operacionais.

d. Pais e encarregados de educação

Está em curso a criação de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que será essencial para uma colaboração efetiva na vida da AMA.

V. CONTEÚDOS CURRICULARES

a. Oferta educativa

A oferta educativa da AMA é constituída pelas iniciações de música e dança, cursos básicos de música e dança, cursos secundários de música e dança, cursos profissionais e e cursos livres de música e dança.

Iniciações

Iniciação de música: cursos destinados a alunos do 1.º ciclo do ensino básico e são organizados com uma duração global mínima de 135 minutos semanais, que devem integrar disciplinas de Classe de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento.

Iniciação de dança: cursos destinados a alunos do 1.º ciclo do ensino básico, organizados semanalmente com uma duração global mínima de 135 minutos, que integram as disciplinas de conjunto como Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e/ou Dança Criativa.

Cursos Básicos

Curso Básico de Música: a AMA ministra o Curso Básico de Música em regime supletivo e em regime articulado, previsto na Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho. O regime supletivo destina-se aos alunos não integrados no ensino articulado e que pretendem ver reconhecida a sua formação vocacional.

O regime articulado aplica-se a todos os alunos integrados no regime de ensino geral que pretendem levar a cabo a sua formação vocacional enquadrada no currículo escolar, ao abrigo de protocolos entre a escola de ensino regular na qual se encontram inscritos e a AMA.

A AMA ministra, neste âmbito, os seguintes cursos: **Acordeão, Canto, Clarinete, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta transversal, Guitarra Clássica,**

Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violino e Violoncelo.

Nos 1.º e 2.º graus é obrigatória a frequência de uma Classe de Conjunto Vocal, sem prejuízo dos alunos poderem frequentar Classes de Conjunto Instrumentais.

A finalização do curso básico de música, correspondente ao 5.º grau, dá aos alunos o direito a um diploma do curso básico de música que confere o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações.

Curso Básico de Dança: a AMA ministra, de acordo com a matriz definida na Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, o Curso Básico de Dança em regime articulado, destinado aos alunos que pretendem integrar a sua formação vocacional na área da dança no seu currículo escolar.

A carga horária do Curso Básico de Dança é distribuída semanalmente nos termos da legislação específica aplicável.

A finalização do curso básico de dança, correspondente ao 5.º grau, dá aos alunos o direito a um diploma do curso básico que confere o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações.

Cursos Secundários

Curso Secundário de Música: A AMA ministra o Curso Secundário de Música em regime supletivo, nos termos previsto na Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto e no seguimento de autorização concedida por despacho do Diretor geral dos Estabelecimentos Escolares em 31.07.2013.

Curso Secundário de Canto: A AMA ministra o Curso Secundário de Canto em regime supletivo, nos termos previsto na Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto.

Curso Secundário de Dança: A AMA ministra o Curso Secundário de Dança em regime articulado, conforme Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto

e no seguimento de autorização concedida por despacho do Diretor geral dos Estabelecimentos Escolares em 31.07.2013.

O Curso Secundário de de Dança tem um diretor de curso, nomeado pelo órgão de gestão ou direção da escola, ouvido o conselho pedagógico, escolhido de entre os professores da componente de formação técnica artística, que tem como função assegurar a articulação entre a aprendizagem das disciplinas que integram as diferentes componentes da formação.

Cursos Profissionais

A AMA, em parceria com o Agrupamento de Escolas de Cister, apresenta uma oferta de ensino profissional de Instrumentista na área da música. No âmbito desta oferta pedagógica cabe à AMA assegurar a formação nas áreas científica e técnica dos cursos profissionais de Instrumentista autorizados pelo Ministério da Educação a ser ministrados através da Escola Secundária D. Inês de Castro de Alcobaça.

Os cursos profissionais de Instrumentista na área da música têm a duração de 3 anos e conferem aos formandos dupla certificação: diploma escolar de nível secundário e certificação profissional de nível IV.

Cursos Livres

A AMA tem ainda uma oferta formativa em regime livre, destinada a todos os que pretendem estudar música ou praticar dança ludicamente, ou seja, sem intuito de ver a sua formação reconhecida oficialmente.

Música: Os cursos livres oferecidos pela AMA são:

Sensibilização à Música (crianças dos 3 aos 5 anos)

Várias idades: Acordeão, Alaúde, Baixo Elétrico, Bandolim, Bateria, Clarinete, Clavicórdio, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta, Guitarra Clássica, Guitarra Elétrica, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé,

Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba/Eufónio, Viola da Gamba, Violela, Violino, Violoncelo e Técnica Vocal.

Dança: A oferta de cursos livres de dança da AMA, através da designação Academia de Dança de Alcobaça (ADA), é a seguinte: Dança Criativa (crianças dos 3 aos 5 anos), Hip-Hop Kids, Hip-Hop, Jazz Kids, Jazz, Ballet, Contemporâneo, Danças Orientais (várias idades).

Poderão ser criadas outras ofertas em regime de curso livre, na música ou dança, consideradas adequadas perante as circunstâncias concretas.

b. Atividades de complemento e enriquecimento curricular

Outra área de atuação relevante desde 2006 são as aulas de música e outras atividades lúdico-expressivas no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo, iniciativa que abrange cerca de 40 escolas do 1º Ciclo nos concelhos de Alcobaça, Caldas da Rainha e Marinha Grande.

A AMA assegura ainda a expressão musical e/ou corporal junto de várias instituições de ensino pré-escolar privado e tem vindo a desenvolver, mais recentemente, um projeto inclusivo que abrange já dezenas de alunos com necessidades educativas especiais.

c. Parcerias e protocolos

Ao longo dos anos, a AMA tem desenvolvido inúmeros protocolos de colaboração com entidades, procurando contribuir para o desenvolvimento cultural, social e económico da região. Estas são algumas das entidades mais relevantes com as quais têm sido estabelecido parcerias:

- Município de Alcobaça
- Município da Nazaré
- Agrupamento de Escolas de Cister

- Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto
- Agrupamento de Escolas da Nazaré
- Agrupamento de Escolas da Ponte (Marinha Grande)
- Agrupamento de Escolas Raul Proença (Caldas da Rainha)
- Externato Cooperativo da Benedita
- Externato D. Fuas Roupinho da Nazaré
- Colégio Frei Cristóvão (A-dos-Francos)
- Armazém das Artes
- Parques dos Monges
- Museu do Vinho
- Cine-teatro de Alcobaça
- Centro Cultural Gonçalves Sapinho (Benedita)
- Hotel Real Abadia, Congress & Spa
- União das Freguesias de Alcobaça e Vestiaria
- Mosteiro de Alcobaça
- Paróquias de Alcobaça, São Martinho do Porto, Pataias e Coz
- Biblioteca Municipal da Nazaré
- Teatro Stephens (Marinha Grande)
- Ceeria
- Cercilei
- Cooperativa Agrícola de Alcobaça
- EPADRC

d. Avaliação

O projeto educativo proposto será sujeito a um processo de avaliação no final de cada ano letivo, com o propósito de introduzir medidas que proporcionem o aperfeiçoamento da estratégia definida e uma melhoria contínua das práticas educativas.

Esta avaliação consiste na revisão regular, sistemática e abrangente das atividades desenvolvidas e dos resultados dos alunos, sobretudo tendo em conta a concretização do projeto educativo, utilizando metodologias

adequadas que permitam dar continuidade a uma escola de referência, nomeadamente inquéritos, questionários, relatórios de atividade e comparação de resultados externos.

Intervêm neste processo de avaliação o Conselho Pedagógico, a Direção Pedagógica e o Diretor Executivo. As conclusões e as recomendações produzidas serão, posteriormente, transmitidas à escola através dos canais próprios de comunicação interna. Os intervenientes na avaliação devem promover uma profunda reflexão sobre os resultados apresentados e um debate em torno das diversas questões que envolvem a escola.

O projeto educativo será objeto de avaliação e revisão no final do seu prazo de vigência.

Planificação Anual de ATC

Nome do Mestrando: Carlos Filipe Cruz

Professor Orientador: Carlos Marecos

Professor Cooperante: Rui Ramos

Curso Secundário de Música
(Academia de Música de Alcobça)

Disciplina: Análise e Técnicas de Composição

Ano Letivo: 2016/2017

1. Objetivos Gerais para o ano letivo:

- * Identificar as diversas formas musicais e técnicas de composição reconhecendo os valores estéticos dos períodos históricos a que pertencem.
- * Realizar análises objetivas com base nos elementos idiomáticos que distinguem e definem uma obra musical.
- * Dominar técnicas de escrita musical através da execução de trechos musicais com meta numa composição.
- * Compreender os diferentes contextos de análise privilegiando o espírito crítico numa redação sobre uma ou várias obras.

1.1. Competências a desenvolver ao longo do ano letivo:

1º Período de ATC I (Análise I)

Objetivos específicos	Programa
(ca. 3 aulas) <ul style="list-style-type: none">• Identificar os elementos que caracterizam o período histórico em estudo	<ul style="list-style-type: none">* Era Cristã<ul style="list-style-type: none">• Audição e entoação de fragmentos de Canto Gregoriano* Monodia Medieval<ul style="list-style-type: none">• Características gerais das estruturas horizontais• Características gerais do Canto Gregoriano

2º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir meios para compreender o pensamento musical polifónico <p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir meios para desenvolver a prática analítica 	<ul style="list-style-type: none"> * Polifonia <ul style="list-style-type: none"> Audição e análise de uma obra de um compositor da Escola de Notre-Dame Análise de extratos de obras de compositores da Ars Antíqua Audição e análise de uma obra de um compositor da Ars Nova Análise de extratos de obras de compositores da Ars Nova * Renascença <ul style="list-style-type: none"> Audição e análise de uma obra de um compositor do séc. XV

3º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar secções determinando sua função na partitura 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de extratos de obras de compositores do séc. XV Audição e análise de uma obra de um compositor do séc. XVI Análise de extratos de obras de compositores do séc. XVI

1º Período de ATC I (Introdução ao contraponto)

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimento em técnicas de escrita modal 	<ul style="list-style-type: none"> * Séc. XII a XIV <ul style="list-style-type: none"> Monodia Medieval <ul style="list-style-type: none"> a. Características gerais das estruturas horizontais b. Características gerais do Canto Gregoriano * Contraponto Medieval <ul style="list-style-type: none"> Primórdios do contraponto Heterofonia e Polifonia Organa: Diafonia, Discantus, Conductus Moteto
<p>(ca. 4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir prática em técnicas de escrita e no contato com formas de escrita antigas 	

2º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimento em técnicas de escrita contrapontística 	<ul style="list-style-type: none"> * Séc. XV e XVI <ul style="list-style-type: none"> Primórdios do contraponto <ul style="list-style-type: none"> a. Características gerais das estruturas horizontais b. Características gerais das estruturas verticais
<p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alcançar prática em técnicas de escrita contrapontística 	

3º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 5 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver sensibilidade e o equilíbrio de sentido melódico 	<ul style="list-style-type: none"> * Polifonia imitativa <ul style="list-style-type: none"> a. Generalidades técnicas b. Tratamento de vozes c. Cláusulas

2. Objetivos Gerais para o ano letivo:

- * Introduzir o aluno nas técnicas de composição de uma música com que já está familiarizado.
- * Proporcionar a aquisição de vocabulário.
- * Dominar técnicas de escrita musical através da execução de trechos musicais com meta numa composição.
- * Proporcionar a interpretação e audição na qualidade de conhecedor consciente.

2.1. Competências a desenvolver ao longo do ano letivo:

1º Período de ATC II (Análise II)

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos que caracterizam o período histórico em estudo <p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as novas formas musicais 	<p>* Período Barroco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transição <ul style="list-style-type: none"> a. Desenvolvimento das estruturas verticais <ul style="list-style-type: none"> a. Influência da Reforma: o Coral b. Análise de extratos corais a 4 vozes de Palestrina, Orlando di Lasso, Cavalieri c. Importância crescente da música instrumental d. Análise de extratos de obras de Purcell, Praetorius • Estilo Barroco <ul style="list-style-type: none"> a. Série dos harmónicos – temperamento b. Estudo do acorde, função e encadeamento c. Cadências d. Análise, interpretação e audição de corais de J.S. Bach • Análise e Audição <ul style="list-style-type: none"> a. Invenções a 2 e 3 vozes de J.S. Bach b. Prelúdios e Fugas de J.S. Bach c. Andamentos de Concertos Brandeburgueses d. Extratos de obras de Vivaldi, Haendel, Scarlatti

2º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e relacionar novas formas musicais 	<p>* Período Clássico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transição <ul style="list-style-type: none"> a. Evolução das formas barrocas para as clássicas

<p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimento sobre componentes de análise <p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alcançar prática no reconhecimento de procedimentos harmónicos 	<p>1. Audição comparativa</p> <p>b. Diferenciação das texturas barroca e clássica</p> <p>c. Desaparecimento do Baixo Contínuo</p> <ul style="list-style-type: none"> Classicismo Formas: sonata, abertura, rondó, variação, rondó-sonata, minuete, divertimento, cadência de concerto. Música de câmara: trio, quarteto, quinteto Música de orquestra: sinfonia, concerto. Material motivico: tema, período, secção. <ul style="list-style-type: none"> Harmonia Função da cadência Acorde de sétima da sensível Acordes alterados Preparação de modulações na forma sonata Modulação ao 2º tema Modulações no desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> Audição de obras ou extratos de obras Audição e análise de obras ou extratos de obras de câmara ou orquestra de Haydn, Mozart e Beethoven
---	---

3º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos que caracterizam o período histórico em estudo <p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alcançar prática no reconhecimento de procedimentos harmónicos <p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alcançar prática no relacionamento entre formas musicais do período em estudo 	<p>* Período Romântico</p> <ul style="list-style-type: none"> Transição <ul style="list-style-type: none"> Últimas obras de Beethoven. Weber e Schubert (primeiras obras) Evolução da técnica instrumental Expansão da harmonia Evolução da harmonia <ul style="list-style-type: none"> Encadeamentos modulantes à distância de 3ª Modulações por encadeamento de sensível Encadeamentos modulantes por cromatismo Modulação passageira por enarmonia Modulação a tons afastados com acorde de sétima da dominante Acordes de 9ª da dominante Libertação da tónica Suspensão da harmonia funcional Audição e análise de obras do repertório romântico Romantismo <ul style="list-style-type: none"> Formas principais: Lied, Noturno, Prelúdio. Obras de grande dimensão: Sinfonia, obras corais sinfónicas

1º Período de ATC II (Introdução à harmonia)

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimento em técnicas de escrita tonal 	<p>* Período Barroco</p> <ul style="list-style-type: none"> Pré-Barroco <ol style="list-style-type: none"> Encadeamento de acordes tríadas dos I, IV e V graus Harmonização a 4 vozes sobre um baixo dado Harmonização a 4 vozes de uma melodia dada Estilo Barroco <ol style="list-style-type: none"> Acorde de sétima da dominante Notas estranhas à harmonia Acordes tríadas dos II, III, VI e VII graus Cadências Acordes de sétima por prolongação Harmonizar corais Cifragem Cifrar corais Retardos
<p>(ca. 5 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar e relacionar procedimentos harmónicos 	

2º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos que caracterizam o período histórico em estudo 	<p>* Período Clássico</p> <ul style="list-style-type: none"> Transição <ol style="list-style-type: none"> Generalidades Minueto Classicismo Instrumentação Acompanhamento do minueto Baixo de Alberti. Forma da variação
<p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimento sobre novos processos de acompanhamento 	

3º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar e relacionar procedimentos harmónicos 	<p>* Período Romântico</p> <ul style="list-style-type: none"> Transição <ol style="list-style-type: none"> Modulação alargada Acordes alterados Romantismo Acompanhamentos Lied Textos de Lied Acompanhamento de Lied
<p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alcançar domínio sobre a relação texto/música 	

3. Objetivos Gerais para o ano letivo:

- * Audição e análise de obras e extratos de obras do século XX.
- * Alargar o conhecimento musical no que respeita a música atual.
- * Dominar técnicas de escrita musical através da execução de trechos musicais com meta numa composição.
- * Proporcionar a Interpretação e audição na qualidade de conhecedor consciente.

3.1. Competências a desenvolver ao longo do ano letivo:

1º Período de ATC III (Análise III)

Objetivos específicos	Programa
<p style="text-align: center;">(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos que caracterizam o período histórico em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> * Pós-romantismo <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes – Transição <ul style="list-style-type: none"> a. Incremento do cromatismo b. Enarmonia – modulações a tons afastados c. Modulações contínuas d. Expansão de registos e. Novos instrumentos f. Novas técnicas de orquestração g. Intervalos amplos h. Novas conceções do tempo musical
<p style="text-align: center;">(ca. 4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar exercícios que relacionem os materiais utilizados com a música do séc. XX 	<ul style="list-style-type: none"> * Impressionismo e correntes néo-tonais <ul style="list-style-type: none"> • Desvinculação do sistema tonal <ul style="list-style-type: none"> a. Despersonificação dos modos M e m b. Utilização dos modos antigos com novas perspetivas c. Modos orientais d. Escalas defetivas e. Escalas de tons inteiros f. Acordes e encadeamentos de acordes de cinco e mais sons g. Acordes de quartas sobrepostas

2º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos que caracterizam o período histórico em estudo <p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimento sobre novas formas e sonoridades 	<ul style="list-style-type: none"> h. Técnicas politonais e polimodais i. Pesquisa e utilização de folclore e das suas escalas j. Teoria dos eixos <ul style="list-style-type: none"> Forma e instrumentação <ul style="list-style-type: none"> a. Novos conceitos de instrumentação e de orquestração b. Sonoridades novas e imprevistas c. Fusão estrutural da harmonia e timbre d. Transformação ou anulação da estrutura temática

3º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos que caracterizam o período histórico em estudo <p>(ca. 2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Alcançar domínio sobre a relação texto/música 	<p>* Século XX: Atonalismo, dodecafonismo e correntes pós-seriais</p> <ul style="list-style-type: none"> Textura <ul style="list-style-type: none"> a. Reaparecimento do contraponto b. Desaparecimento progressivo de características tonais c. Sistematização do cromatismo d. Serialismo Forma e instrumentação <ul style="list-style-type: none"> a. Renovação constante no plano da forma b. Desaparecimento das formas convencionais, ou sua transformação c. Transformação ou anulação da estrutura temática Dodecafonismo <ul style="list-style-type: none"> e. Série f. Pontilismo g. Melodia de timbres h. Música aleatória i. Música eletroacústica j. Microtons k. Novas grafias

1º Período de ATC III (Introdução à música do século XX)

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimento em técnicas de escrita modal <p>(ca. 4 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos que caracterizam o período histórico em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> * Desvinculação do sistema tonal <ul style="list-style-type: none"> Intervalos e textura <ol style="list-style-type: none"> Intervalos de tensão e relaxamento Intervalos amplos Tensão harmónica Escalas – modos <ol style="list-style-type: none"> Despersonificação dos modos M e m Néo-modalismo Polimodalismo Politonalidade Escalas de tons inteiros Escalas cromáticas Estruturas verticais <ol style="list-style-type: none"> Acordes de 11ª e 13ª Acordes por quartas Acordes por segundas Acordes com notas agregadas

2º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar e relacionar procedimentos harmónicos <p>(ca. 3 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionar procedimentos harmónicos com o período histórico em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica – Estrutura – Instrumentação <ol style="list-style-type: none"> Ritmo harmónico Complexos motivicos e temáticos Novos conceitos de instrumentação Valorização do silêncio Tratamento criativo e estrutural da dinâmica * Atonalidade <ul style="list-style-type: none"> Abolição das características tonais Ausência de temas Desaparecimento das formas convencionais

3º Período

Objetivos específicos	Programa
<p>(ca. 5 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none">• Adquirir conhecimento sobre novas formas e sonoridades	<ul style="list-style-type: none">* Dodecafonismo<ul style="list-style-type: none">• Série de 12 sons• As quatro formas da série• Manipulação da série

4. Bibliografia de referência

- * Bochmann, Christopher (2006). *A linguagem harmónica do tonalismo*. Lisboa: Juventude musical portuguesa.
- * Grout, D. J., & Palisca, C. V. (1994). *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- * Lamas, E. *Sebenta de harmonia*. Juventude musical portuguesa.
- * Mann, A. (1971). *The study of counterpoint*. New York: Norton.
- * Schoenberg, A. (2001). *Exercícios preliminares de contraponto*. São Paulo: E. Seincman.
- * Swindale, O. (1962). *Polyphonic composition*. Oxford: Oxford University Press

Partitura de “O Tempo das Coisas”

O Tempo das Coisas

Coro infantojuvenil

Música: Carlos Filipe Cruz

Texto: Dalila Vicente

Sinopse

“O Tempo das Coisas” relata a história de um ouriço cacheiro que procura uma toca. Ao chegar ao bosque, encontra uma árvore e pergunta-lhe se pode lá viver. Esta responde que sim, na condição do ouriço ouvir todas as histórias que ela tem para contar.

- I. *No bosque*
O ouriço passeia pelo bosque procurando a sua nova toca.
- II. *A toca*
Encontrando uma árvore, cumprimenta-a e pergunta se pode viver com ela. Conversam um pouco e logo ficam amigos.
- III. *Lar*
A árvore recorda outro ouriço, que tinha como lar o seu tronco. Ao contar a sua história logo se formou nova família.
- IV. *Zum-Trás-Pás*
Zum trás pás é o som que fazem os madeireiros cortando árvores sem fim.
- V. *Há fogo!*
A árvore mostra as cicatrizes do bosque recordando um violento incêndio.
- VI. *E depois veio a chuva*
A chuva cai e a vida floresce no bosque.
- VII. *O tempo diz coisas*
O tempo não volta atrás. É o tempo das coisas.

I No bosque

Dalila Vicente

Carlos Filipe Cruz

♩ = 116

Soprano

Piano

p

S

Pno.

S

Pno.

mf

I
No bosque

13

S

Piano score for measures 13-16. The Soprano part has whole rests. The Piano part features a melody in the right hand with trills and a dynamic of *f*. The left hand has a bass line with trills. The time signature changes from 2/4 to 3/4 and back to 2/4.

17

S

Piano score for measures 17-20. The Soprano part has whole rests. The Piano part features a melody in the right hand with a dynamic of *p*. The left hand has a bass line. The time signature changes from 2/4 to 3/4 and back to 2/4.

21

S

Piano score for measures 21-24. The Soprano part has whole rests. The Piano part features a melody in the right hand with a dynamic of *mf*. The left hand has a bass line. The time signature changes from 2/4 to 3/4 and back to 2/4.

I
No bosque

25

S

Piano score for measures 25-28. The Soprano part has rests. The Piano part features a melody with trills and a dynamic shift from *f* to *mf*. A dashed line labeled *8va* indicates an octave shift for the upper voice.

8va

f

mf

29

S

Piano score for measures 29-32. The Soprano part has rests. The Piano part continues with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand.

33

S

Piano score for measures 33-36. The Soprano part has rests. The Piano part features a chordal accompaniment in the right hand and a bass line in the left hand.

I
No bosque

37

S

Pno.

p

41

S

Pno.

mf

f

mf

45

S

Pno.

p

A - qui vou a sal - tar a bri - ncar _

I
No bosque

49

S

o meu lar eu vou en - con - trar

Pno.

p

Detailed description: This system covers measures 49 to 52. The Soprano part begins with a whole note G4, followed by two rests. In measure 50, it has a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. In measure 51, it has a quarter note D5, a quarter note E5, and a quarter note F5. In measure 52, it has a quarter note G5, a quarter note F5, and a quarter note E5. The Piano accompaniment starts with a whole note G3 in the bass clef. In measure 50, it has a half note G3 and a half note A3. In measure 51, it has a half note B2 and a half note C3. In measure 52, it has a half note D2 and a half note E2. The dynamic is *p*.

53

S

53

Pno.

mf

Detailed description: This system covers measures 53 to 56. The Soprano part has a whole rest in measure 53, followed by rests in measures 54, 55, and 56. The Piano accompaniment starts with a half note G3 and a half note A3 in measure 53. In measure 54, it has a half note B2 and a half note C3. In measure 55, it has a half note D2 and a half note E2. In measure 56, it has a half note F2 and a half note G2. The dynamic is *mf*.

57

S

57

Pno.

fp

Detailed description: This system covers measures 57 to 60. The Soprano part has a whole rest in measure 57, followed by rests in measures 58, 59, and 60. The Piano accompaniment starts with a half note G3 and a half note A3 in measure 57. In measure 58, it has a half note B2 and a half note C3. In measure 59, it has a half note D2 and a half note E2. In measure 60, it has a half note F2 and a half note G2. The dynamic is *fp*.

I
No bosque

61

S

Pno.

65

S

Eu vou en - con - trar e vai ser

65

Pno.

pp

69

S

tão bom ver _____ eu vou en - con - trar o meu lar _____

69

Pno.

p

I
No bosque

73

S

a - qui no bos - que eu vou vi -

Pno.

77

S

ver.

Pno.

81

S

Pno.

mf

I
No bosque

85

S

85

Pno.

8va

f

tr

85

II A toca

♩ = 116

Soprano

Alto

Piano

8va

p

f

S

A

Pno.

5

5 (8va)

p

II
A toca

S

A

Pno.

9

8va-

f

p

S

A

Pno.

13

8va-

f

17

S

A

mf

Mas que lin - da àr - vo - re

Pno.

17

(8va)

21

S

A

é tão

Pno.

21

p

II
A toca

25

S

A

gran - de e ver - de tem a -

Pno.

29

S

A

té u - ma to - - - ca!

Pno.

29

f

8^{va}

II
A toca

33 *f*

S
O - lá quem és o que fa - zes -

A
O - lá quem és o que fa - zes

Pno. 33 (8^{va})

37

S
tu a qui no bos - que che - ga -

A
tu ai! que sus -

Pno. 37

II
A toca

41

S

te ————— p'ra lá

A

to me des - te!

Pno.

45

S

O - lá quem és

A

sou o ou - ri - ço e

Pno.

II
A toca

49

S

tu? an - da

A

gos - - - to de ti as -

Pno.

53

S

cá, an - da cá vai ser

A

sim an - da cá que que - res

Pno.

II
A toca

57

S

bom _____ ter u - ma com - pa - nhi - a.

A

tu?

Pno.

61

S

A

Pno.

II
A toca

73 *mf*

S

O - lá meu a - mi - go o - lá

A

mas que

Pno.

77

S

A

bom en - con - trar um a - mi - go p'ra brin - car a -

Pno.

81

S

A

qui.

Pno.

85

S

A

Pno.

89

S

A

Pno.

89

93

S

A

Pno.

93

97

S

A

Pno.

O - lá meu a - mi - go

101

S

A

Pno.

o - lá

'stou fe - liz en - con - trar um lu - gar tão

105

S

A

Pno.

bom p'ra eu vi - ver

'stou

109

S

A

Pno.

fe - liz por nos en - con - trar - mos!

113

S

A

Pno.

é tão bom 'star a - qui.

117

S

A

Pno.

121

S

A

Pno.

o - lha lá ó Ou - ri -

tan - ta coi - sa que eu vi nes - te

125

S

A

Pno.

ço diz - me cá

bos - que i - men - so vou con - tar

129

S
quem és tu con - ta - me

A
tan - ta vou con - tar tu - do

Pno.

133

S
o que tu vis - - - te nes - te

A
o que vi

Pno.

137

S

bos - que!

A

tan - ta coi - sa que eu

Pno.

p

141

S

diz - me

A

vi a - qui

Pno.

p

145

S

lá

A

vous con -

Pno.

149

S

tar.

A

Pno.

III Lar

$\text{♩} = 84$

Soprano

Alto

Piano

p

mp

ℓed. * *ℓed.*

Vou con-tar - te já a 'stó - ria dum a -

S

A

Pno.

p

mf

m.e.

ℓed. * *ℓed.*

mi - go

5

5

8va

11 *p*

S Oh! Qu'his - tó - ria é es - sa?

A

Pno. *p* 3 *pp*

Ped. *

19

S 'stou pron-to p'ra escu - tar! _____

A

Pno. *8va* *m.e.* *m.e.* *p* *m.d.* *pp*

Ped. *

29

S

A

Pno.

pp

p *pp*

Co - mo eu?

E - ra u - ma vez um ou - ri - ço jo - vem

35

S

A

Pno.

p *m.e.* *pp* *m.e.* *m.e.*

Pro - cu - ra - va tam - bém a su - a ca - sa,

ped. *ped.*

41

S *pp*
Ah! Que tris-te se-rá 'star sem-pre so - zi -

A *pp*
e-ra_as - sim um so - li - tá - rio

Pno. *pp*
Led. *

48

S *mf*
nho

A
Mas 'stou con - ti - go

Pno. *mf* *pp*
Led. *

54 *mf*

S
Sim, se - re - mos bons a - mi - gos, nós se -

A

Pno.

p

Red. *

60 *rit. a tempo*

S
re - mos u - ma fa - mí - lia.

A
Num tem - po a -

Pno.

pp

Red. *

67

S

A

trás um ou - ri - ço a - pare - ceu. _____

Pno.

mp *mf*

* Ped. * Ped. *

75

S

A

Pno.

pp

* Ped. * Ped. * Ped. *

81

S

A

p

Ele vi - nha mui - to can - sa - do ti - nha si - do_a-

Pno.

81

3

Red. *

88

S

A

ban - do - na - do mas ven-do_a tu - a ca - sa per - gun - tou:

Pno.

88

pp *mf*

Red. *

95

S

A

Pno.

p *p* *pp*

Leg. *Leg.* *Leg.*

8va

3 3 3

103

S

A

Pno.

pp

Pos-so vi-ver a-qui con-ti-go? Res-pon-di à per-

3

p

8va

Leg. *Leg.* *Leg.*

109

S

A

gun - ta de - le que po - di - a_a - li vi - ver

Pno.

109 (8^{va})

3 3

3

Leo. *

Leo.

115

S

A

Pno.

115

p *pp* *p* *mp*

3 3

Leo. *

Leo. *

122

S

A

p

'sta - va tu - do pron - to p'ra re - ce -

Pno.

122

pp

Leg.

8va

Leg.

128

S

A

mf

bê - lo, e nos - sa ca - sa lo - go nas - ceu

Pno.

128

mf

Leg.

8va

Leg.

IV Zum-Trás-Pás

♩ = 108

Soprano 1

Soprano 2

Alto

Piano

p Tam-bém que-ro

p com um pouco de pedal

S 1

S 2

A

Pno.

vi - ver a - qui con - ti - go

A - ten -

p

pp

IV
Zum-Trás-Pás

11

S 1

S 2

A

Pno.

ção, tem cui - da - do por fa - vor. A - go - ra_o

17

S 1

S 2

A

Pno.

bos-que 'stá a mor - rer cor-tam ár - vo - res sem

IV
Zum-Trás-Pás

22

S 1

S 2

A

Pno.

fim a - qui

mf *p*

26

S 1

S 2

A

Pno.

sussurando e sonoro

zum trás pás zum trás pás zum trás pás zum trás pás

zum trás pás zum trás pás zum trás pás zum trás pás

zum trás pás zum trás pás zum trás pás zum trás pás

IV
Zum-Trás-Pás

31 *p*

S 1

S 2

A

Pno. *pp*

37

S 1

S 2

A

Pno.

vou cui - dar - t'e pro - te - ger - te

vou eu - vou pro - te - ger - te

vou eu vou pro - te - ger - te

Leg.

IV
Zum-Trás-Pás

43 *p* *pp*

S 1 Ah! Meu a - mi - go as - sim 'spe - ro 'spe - ro pois quan - do me lem - bro

S 2 Ah! Meu a - mi - go as - sim 'spe - ro 'spe - ro pois quan - do me lem - bro

A Ah! Meu a - mi - go as - sim 'spe - ro 'spe - ro pois quan - do me lem - bro

Pno.

* Red. *

49 *pp* *sussurando e sonoro*

S 1 do — som zum trás pás zum trás pás zum trás pás zum trás pás

S 2 do — som zum trás pás zum trás pás zum trás pás zum trás pás

A do som zum trás pás zum trás pás zum trás pás zum trás pás

Pno.

p *mf*

IV
Zum-Trás-Pás

55 *p*

S 1

S 2

A

Pno.

É hor - rí vel!

60

S 1

S 2

A

Pno.

mf

Red.

IV
Zum-Trás-Pás

64

S 1

S 2

A

Pno.

p

Não te - nhas me - do vou cui - dar - de ti.

68

S 1

S 2

A

Pno.

p

tu vais cui - dar de mim

mf

Leg.

IV
Zum-Trás-Pás

72 *sussurando e sonoro* *p*

S 1
zum trás pás zum trás pás Na flo -

S 2
zum trás pás zum trás pás Na flo -

A
zum trás pás zum trás pás Na flo -

Pno.

77

S 1
res - ta nós va - mos vi - ver

S 2
res - ta nós va - mos vi - ver

A
res - ta nós va - mos vi - ver

Pno.

8^{va}

IV
Zum-Trás-Pás

81 *sussurando e sonoro*

S 1 zum trás pás [silence] zum trás pás *attacca*

S 2 *sussurando e sonoro*
zum trás pás [silence] zum trás pás

A *sussurando e sonoro*
zum trás pás [silence] zum trás pás

Pno. 81

Detailed description of the musical score: The score is for a piece titled 'IV Zum-Trás-Pás'. It features three vocal parts (S 1, S 2, and A) and a piano accompaniment (Pno.). The vocal parts are written in treble clef and consist of three notes: 'zum', 'trás', and 'pás'. Each vocal part is followed by a rest and then the same three notes again. The piano accompaniment is written in grand staff (treble and bass clefs) and features a rhythmic pattern of eighth notes with accidentals. The score includes performance instructions such as 'sussurando e sonoro' and 'attacca'. The page number '9' is in the top right corner, and the section number 'IV' is centered above the title.

V Há fogo!

♩ = 96

Soprano

Alto

Piano

p

m.e.

pp

Leo.

5

S

A

Pno.

p

Pres - t'a - ten -

m.e.

V
Há fogo!

9

S

çãõ:

A

Pno.

9

Leg.

m.e.

m.e.

13

S

o - lh'a - qui vê es - tas ci - ca - tri - zes

A

Pno.

13

Leg.

3

V
Há fogo!

18 *p*

S

foi um in - cên - di - o

A

Pno. *pp* *Lead.* *m.e.*

23

S

A

Pno. *pp* *Lead.* *m.e.* 3

V
Há fogo!

S
A
Pno.

27
3 3 *
f
mf
Ped.
Ped.

S
A
Pno.

30
f
Fogo! Há fogo! Está a arder, está a arder é um incêndio!!
pp
f
Fogo! Fogo! Está a arder, está a arder é um incêndio!!
30

*
3° pedal

Agitato

S

A

Pno.

34

p

8^{va}

S

A

Pno.

37

Esta tudo a arder!
Que vamos fazer?
Fujam ouriços! Salvem-se!
O bosque vai morrer...

Repetindo ad libitum ate ao c. 43 e misturando
as frases.

*

*

V
Há fogo!

40

S

A

Pno.

3° pedal

sfz

sva

sfz

43

S

A

Pno.

f

p

45

S

A

Pno.

mf

f

47

S

A

Pno.

p

3

8va

8va

VI

E depois veio a chuva

♩ = 126

Soprano

Alto

Piano

p

p

Red.

Mi - nh'a - mi - ga ár - vo - re e a -

S

A

Pno.

5

5

go - ra o bos -

VI
E depois veio a chuva

9

S

p *p*

pois ——— foi, a - mi - go ou -

A

que ar - deu

Pno.

14

S

mf

ri - ço é pre - ci - so mui - ta

A

Pno.

mf

* Red.

VI
E depois veio a chuva

19 *p*

S
chu - va

A
p
é pre - ci - so que cho - va mui - to

Pno.
p

* *Red.*

23

S

A
mui - to

Pno.
mf

Red.

VI
E depois veio a chuva

29 *p* *mf*

S se - rá que vai cho - ver?

A

Pno. *p*

Red. * Red. Red. *

33

S se - rá que vai cho ver? Vai cho - ver _____

A

Pno. *p*

Red. * Red. *

VI
E depois veio a chuva

39 *p*

S

A

Pno. *pp*

(fazendo ruído com os sacos de plástico, imitando a chuva, até ao c.50)

45

S

A

Pno. *mf*

* Ped.

VI
E depois veio a chuva

50 *mf*

S cho-ve mui - to é bom á-gua vai nos a - ju -

A cho-ve mui - to é bom á-gua vai nos a - ju -

Pno. *p* *m.e.* *simile*

* Ped.

55

S dar _____ tu-do vai re-nas - cer _____

A dar _____ tu-do vai re-nas - cer _____

Pno. *m.e.* *m.e.*

* Ped.

VI
E depois veio a chuva

61 *p*

S
— tu - do vai re - nas - cer

A
— tu - do vai re - nas - cer

Pno.

65

S
— — — — —

A
— — — — —

(fazendo ruído com os sacos de plástico,
imitando a chuva, até ao fim do andamento)

Pno.

VI
E depois veio a chuva

Lento *rit.*

70

S

A

Pno.

70

VII

O tempo diz coisas

♩ = 108

Soprano *mf*

O tem - po, o tem - po que pas-sou por que pas-sou o tem - po, que

Alto *mf*

O tem - po, o tem - po que pas-sou por que pas-sou o tem - po, que

6

S *p*

já não é tem - po as - sim co-m'o tem-po que já pas - sou já pas -

A *p*

já não é tem - po as - sim co-m'o tem-po que já pas - sou, já pas - sou

12

S *pp* *mf* *f*

sou já pas - sou, vai pas-sar as - sim co-m'o tem-po que já não pas-sa mais

A *f*

pas-sa mais

VII
O tempo diz coisas

19

S

A

mf

por a - qui não pas - sa mais por a - li. Tem-po não vol - ta, vol - ta

25

S

A

mf

O tem-po, o tem-po que pas-sou por que pas-sou o tem-po, que não vol-ta mais...

32

S

A

já não é tem - po as - sim co-m'o tem-po que já pas - sou, já não vol - ta

p

38

S

A

p

em-bo-ra não vol-te_a - mais e já vol - tou o tem-po não vol - t'a trás.

44

S

A

trás po-de re-pe-tir, re-pe-tir, re-pe-ti-ção

50

S

A

Pá-ra que pá-r'o tem-po

Pá-r'o tem-po que pá-r'o tem-po

56

S

A

tem-po pa-rou.

que pá-r'o tem-po tem-po pa-rou.

Sugestões para encenação

I. *No bosque*

O ouriço surge com o início da música, deslocando-se no palco com passos leves e descontraídos. Deambulando pelo espaço livre, investiga algumas árvores que lhe surgem no caminho. O ouriço permanece em cena na transição para o segundo episódio.

II. *A toca*

À entrada das vozes, e depois de escolher uma árvore, o ouriço dá a entender um diálogo. Ao compasso 70, assume um plano baixo: senta-se e continua o diálogo. Ao terminarem as vozes, levanta-se e rodeia a árvore observando-a voltando a sentar-se quando estas recomeçam o texto. Ao compasso 117, muda novamente para o plano alto: levanta-se e volta a percorrer o espaço cénico até ao fim do episódio. Na transição de episódios senta-se junto à árvore para a escutar.

III. *Lar*

Assim que inicia o piano o ouriço assume uma atitude de escuta e sublinha as frases das vozes com gestos. Ao compasso 55, o ouriço enfatiza o texto seguinte e abraça a árvore. Após a suspensão do tempo musical (compasso 65) o ouriço retoma a posição de escuta, assim permanecendo até ao final do episódio. Na transição para o próximo episódio levanta-se e sai de cena.

IV. *Zum-Trás-Pás*

V. *Há fogo!*

O ouriço entra em cena quando o piano inicia, aproxima-se da árvore e observa-a atentamente. Ao compasso 30, mostra-se assustado e começa a percorrer o espaço cénico, como que fugindo das chamas. Ao compasso 43, corre e sai de cena na suspensão de tempo.

VI. *E depois veio a chuva*

O ouriço entra em cena assim que o piano inicia dirigindo-se para a árvore com um andar carregado de tristeza. Ao compasso 29, olha para cima procurando a chuva movimentando-se pelo espaço cénico, em jeito de busca, até à suspensão de tempo ao compasso 38. Assim que começa o ruído de chuva corre para o abrigo da árvore permanecendo aí até ao fim do episódio. Sai de cena.

VII. *O tempo diz coisas*