

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joel Luís Vilarinho de Barros Zão

**A aula como viagem: o património local
no ensino das Ciências Musicais**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joel Luís Vilarinho de Barros Zão

**A aula como viagem: o património local
no ensino das Ciências Musicais**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Elisa Maria Maia Silva Lessa

outubro de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Joel Luís Vilarinho de Barros Zão

Endereço eletrónico: joelvilarinhozao@gmail.com Telefone: 968139832

Número do Cartão de Cidadão: 12789222

Título do Relatório de Estágio: A aula como viagem: o património local no ensino das Ciências Musicais

Orientadora: Professora Doutora Elisa Maria Maia Silva Lessa

Ano de conclusão: 2018

Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

As primeiras palavras têm como destinatários os companheiros de viagem: os que tornaram possível a realização do presente trabalho. Assim, agradeço:

À minha família, pela paciência e por acreditarem neste novo caminho: em especial à minha mãe por ser para mim um modelo, no ensino e na vida.

À minha orientadora Professora Doutora Elisa Lessa, pelo constante entusiasmo, pela motivação e partilha de conhecimento ao longo destes cinco anos de percurso pelas Ciências Musicais.

Aos professores cooperantes, pela total disponibilidade e valioso contributo na minha aprendizagem.

Aos meus colegas de Ciências Musicais, em particular ao Sérgio Castro, à Andreia Silva e ao César Oliveira, pela partilha ao longo destes anos.

À Direção do Conservatório de Música de Vila do Conde, por todas as facilidades concedidas à realização deste projeto.

A todos os alunos que comigo viajaram...

Dedico este trabalho ao meu pai, à Clarinha e à Paulinha, minha força e inspiração.

RESUMO

O presente relatório apresenta o trabalho desenvolvido durante o Estágio Profissional realizado no Conservatório de Música de Vila do Conde, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Intitulado *A aula como viagem: o património local no ensino das ciências musicais*, este ensaia, através de criativos itinerários de aula, novos rumos para o ensino das ciências musicais.

A intervenção pedagógica, sob o desígnio de um ensino das ciências musicais mais contextualizado e significativo para os alunos, com apelo à sensibilidade estética, à criatividade e à reflexão, partiu do património local para a idealização de uma *aula como viagem* e foi realizada em duas turmas do curso secundário de música (10.º e 11.º ano) de História da Cultura e das Artes e em cinco turmas do curso básico de música (2.º e 3.º ciclo) de Formação Musical.

Tomando por base o carácter eclético das ciências musicais, este projeto defende, com um sentido integrador, o papel e o lugar da herança patrimonial local no currículo das ciências musicais, em particular no contexto da aula de História e Cultura das Artes (História da Música) e Formação Musical, bem como na construção de um cidadão com uma maior predisposição cultural.

Através de uma metodologia enquadrada nos princípios da investigação-ação, desenvolvemos a nossa intervenção construindo e implementando planos de aula que visem a contextualização do currículo das ciências musicais através da educação patrimonial. Os dados foram recolhidos através da análise documental, da observação direta das aulas e do contexto escolar e do inquérito por questionário destinado a um grupo de alunos. A análise dos dados obtidos provou que os alunos valorizaram o itinerário da aula como viagem, os recursos utilizados, a ampliação dos conhecimentos musicais e a articulação dos conteúdos programáticos ao conhecimento das manifestações culturais e artísticas e do património local.

Palavras-chave: Ciências Musicais; Património local; Contextualização do currículo; Plano de aula; Criatividade

ABSTRACT

This report showcases the work developed during the Professional Internship held at Vila do Conde's Conservatory of Music, as a part of the Master's Degree in Music Teaching at the University of Minho. Entitled *The Lesson as a Journey: Local Heritage in the Teaching of Musical Sciences*, this project explores, through creative lesson itineraries, new directions for the teaching of musical sciences.

The pedagogical intervention, based on more contextualized and meaningful teaching methodologies for the students, with an appeal to aesthetic sensibility, creativity and reflection, started from local heritage and the idealization of a school lesson as a journey. It was carried out in two (10th and 11th grades) classes from History of Culture and Arts and also in five groups from the basic music course (2nd and 3rd cycles) of Music Theory.

Based on the eclectic character of the musical sciences, this project intends to bring forth the role and place of the local heritage in the curriculum of musical sciences, in particular within the context of the History and Culture of Arts class (History of Music) and Music Theory, as well as in the making of citizens with a greater cultural predisposition.

Through a methodology based on the principles of action-research, we have developed our intervention by constructing and implementing lesson plans that aim to contextualize the curriculum of musical sciences through heritage education. Data were collected through document analysis, direct observation of the classes and the school context, and a questionnaire survey for a group of students. The analysis of the obtained data proved that the students valued the itinerary of the lesson as a journey, the resources used, the amplification of musical knowledge and the articulation of the programmatic contents to the knowledge of the cultural and artistic manifestations.

Keywords: Musical Sciences; Local heritage; Curriculum Contextualization; Lesson plan; Creativity

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPITULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| 1. Da patriarcal à profissional: apontamentos sobre o percurso do ensino artístico da música em Portugal | 4 |
| 1.1. D. João V, o Seminário da Patriarcal e a importância da formação..... | 4 |
| 1.2. O Conservatório de Lisboa (1835) e o Conservatório do Porto (1917)..... | 5 |
| 1.3. <i>Reforma e contra reforma</i> : Viana da Mota e Luís de Freitas Branco (1919) e a contra reforma de 1930 | 7 |
| 1.4. A Experiência Pedagógica de 1971 | 8 |
| 1.5. A escola vocacional na legislação de 1983 e as repercussões no ensino até à atualidade..... | 8 |
| 2. A contextualização do currículo: <i>o hábito faz o monge?</i> | 11 |
| 3. Património local no ensino das Ciências Musicais: Santos da casa não fazem milagres? | 14 |
| 3.1. A definição de património: trajetórias de entendimento..... | 14 |
| 3.2. A Educação Patrimonial: quadros de memória | 16 |
| CAPITULO II – O CONTEXTO GERAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: <i>UM CONHECIDO APRESENTA-SE A UM DESCONHECIDO</i> | 21 |
| 1. Onde? O Estabelecimento de Ensino | 21 |
| 2. Com quem? Caracterização das turmas | 24 |
| 3. Como? Programas das disciplinas e orientações..... | 32 |
| CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A AULA COMO VIAGEM | 39 |
| 1. Preâmbulo..... | 39 |
| 2. Observação em sala de aula | 40 |
| 3. Novos rumos para o ensino das ciências musicais | 46 |
| 3.1. Motivações | 46 |
| 3.2. Filosofia de ensino..... | 47 |
| 3.3. Planos de viagem | 51 |
| 3.4. A voz dos alunos acerca da viagem..... | 97 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: <i>CRÓNICAS DA VIAGEM</i> | 103 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 107 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO I – VISÃO GLOBAL DO TRONCO COMUM – CATEGORIAS ANALÍTICAS E INDICADORES - MÓDULO 1 – A CULTURA DA ÁGORA | 115 |
| ANEXO II – PROGRAMA DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES - ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DE MÚSICA | 117 |
| ANEXO III – ÂMBITO DOS CONTEÚDOS DOS PROGRAMAS DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE VILA DO CONDE (10.º ANO E 11.º ANO) | 121 |
| APÊNDICE I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO | 127 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA - 5º ANO - K3 | 25 |
| TABELA 2 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA - 6º ANO - L3 | 26 |
| TABELA 3 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA - 7º ANO - A2 | 27 |
| TABELA 4 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA - 8º ANO - A2 | 28 |
| TABELA 5 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA - 8º ANO - A1 | 29 |
| TABELA 6 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA - 10º ANO - A2 | 30 |
| TABELA 7 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA - 11º ANO - A2 | 31 |
| TABELA 8 - DEFINIÇÃO DOS INDICADORES PROPOSTOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESCRIÇÕES UTILIZADAS..... | 36 |
| TABELA 9 – ESTRUTURA DO PROGRAMA DAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE VILA DO CONDE | 37 |
| TABELA 10 - EXEMPLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – FORMAÇÃO MUSICAL..... | 43 |
| TABELA 11 - EXEMPLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – H.C.A. | 44 |
| TABELA 12 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE FIM (SEMI)ABERTO - FORMAÇÃO MUSICAL – 8.º ANO (A2) | 45 |
| TABELA 13 - FONTES DOCUMENTAIS E EXEMPLOS DE RECURSOS UTILIZADOS..... | 69 |
| TABELA 14 - PLANO DE VIAGEM (AULA) - OS SONS DO CAMINHO DE SANTIAGO..... | 76 |
| TABELA 15 - ITINERÁRIO DA AULA - OS SONS DO CAMINHO DE SANTIAGO | 89 |
| TABELA 16 - PLANO DE VIAGEM (AULA) - A ESCALA PENTATÓNICA NAS MÚSICAS DO MUNDO | 91 |
| TABELA 17 - ITINERÁRIO DA AULA - A ESCALA PENTATÓNICA NAS MÚSICAS DO MUNDO..... | 96 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIG. 1 – ESQUEMA DO ITINERÁRIO DA AULA (VIAGEM)..... | 52 |
| FIG. 2 – MOZART NO CRAVO EM "O CHÁ À INGLESA SERVIDO NO SALÃO DOS QUATRO-ESPELHOS EM PARIS" 54 | |
| FIG. 3 – CAMINHO PORTUGUÊS DA COSTA – CAMINHOS DE SANTIAGO..... | 55 |
| FIG. 4 – TRAJETO E PARAGENS NA SEGUNDA VIAGEM DE W.A. MOZART A PARIS (1777-1779) | 56 |
| FIG. 5 – DESENHO DO SÉC. XIX REtratando A FACHADA DO MOSTEIRO DE SANTA CLARA..... | 56 |
| FIG. 6 – JOSÉ RÉGIO À JANELA | 57 |
| FIG. 7 – CARICATURA DA AUTORIA DE PIER LEONE GHEZZI (1724)..... | 57 |
| FIG. 8 – D. DINIS – O POETA..... | 58 |
| FIG. 9 – PORMENOR DO PÓRTICO EM ESTILO MANUELINO DA IGREJA MATRIZ DE VILA DO CONDE | 58 |
| FIG. 10 – TROÇO FINAL DO AQUEDUTO DE SANTA CLARA DE VILA DO CONDE | 59 |
| FIG. 11 – D. MARIA I NO FINAL DO SÉC. XVIII..... | 61 |
| FIG. 12 – EXCERTO DO FÓLIO 1R (ANTES DO RESTAURO) – PERGAMINHO SHARRER..... | 62 |
| FIG. 13 – AGUARELA COM NAU QUINHENTISTA DE VILA DO CONDE NO RIO AVE | 63 |
| FIG. 14 – ILUMINURAS NAS CANTIGAS DE SANTA MARIA – CÓDICE DOS MÚSICOS..... | 71 |
| FIG. 15 – PÓRTICO DA GLÓRIA NA CATEDRAL DE SANTIAGO DE COMPOSTELA | 72 |
| FIG. 16 – EXCERTO DA RECONSTITUIÇÃO TRIDIMENSIONAL DA REAL ÓPERA DO TEJO | 73 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1 – DADOS PESSOAIS (IDADE) | 97 |
| GRÁFICO 2 – DADOS PESSOAIS (GÉNERO) | 98 |
| GRÁFICO 3 – DADOS PESSOAIS (REGIME DE FREQUÊNCIA) | 98 |
| GRÁFICO 4 – PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS - 1 | 98 |
| GRÁFICO 5 – MOTIVAÇÃO, METODOLOGIAS E APRENDIZAGENS - 1 | 99 |
| GRÁFICO 6 – MOTIVAÇÃO, METODOLOGIAS E APRENDIZAGENS - 2 | 100 |
| GRÁFICO 7 – MOTIVAÇÃO, METODOLOGIAS E APRENDIZAGENS - 3 | 100 |
| GRÁFICO 8 – CIÊNCIAS MUSICAIS E PATRIMÓNIO | 101 |
| GRÁFICO 9 – CIÊNCIAS MUSICAIS E A FORMAÇÃO DO JOVEM MÚSICO..... | 102 |

INTRODUÇÃO

O presente relatório é elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, no ano letivo de 2017/2018.

A componente letiva do Estágio Profissional foi realizada no Conservatório de Música de Vila do Conde, no grupo M30 (História da Cultura e das Artes) e no grupo M28 (Formação Musical), sendo uma das principais intenções a articulação destas duas áreas de intervenção.

Tomando por base o carácter eclético das Ciências Musicais, este projeto pretende, com um sentido integrador, entender e discutir o papel e o lugar da herança patrimonial local no currículo das Ciências Musicais, em particular no contexto da aula de História e Cultura das Artes (História da Música) e Formação Musical, bem como na construção de um cidadão com uma maior predisposição cultural.

Assim, tomamos o património de Vila do Conde como ponto de partida para uma contextualização curricular do ensino das Ciências Musicais. A Nau Quinhentista, o Mosteiro de Santa Clara, os Caminhos de Santiago, a obra de José Régio, o Aqueduto, o *manuelino* do centro histórico ou a relação da *vila* com o mar, foram o ponto de partida da nossa viagem para o entendimento de manifestações, fenómenos e práticas musicais nacionais e europeias.

Neste particular, a música portuguesa, sua valorização e entendimento, tiveram um lugar de destaque nesta nossa abordagem contextualizada. Pelo carácter inter e multidisciplinar da idealização destes percursos criativos, os mesmos podem ser aplicados tendo por base o património de Vila do Conde, ou de qualquer outro local ou região do território nacional.

Esta abordagem, apesar de não condicionada a aspetos de carácter efémero-comemorativos, tem inúmeras afinidades com a proclamação, por parte do Parlamento Europeu, de 2018 como *Ano Europeu do Património Cultural*¹.

O presente projeto desenvolveu-se a partir da seguinte questão de investigação:

- As estratégias e práticas do ensino das ciências musicais, contextualizadas no património local, favorecem aprendizagens mais significativas e ativas e promovem o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos?

¹ Com base numa proposta da Comissão Europeia, o Parlamento Europeu decidiu proclamar o ano de 2018 como o *Ano Europeu do Património Cultural*.

Partindo desta questão, surgiram novas interrogações/objetivos de investigação:

- Qual a presença de um currículo contextualizado no ensino artístico especializado de música, em particular nas disciplinas de Ciências Musicais?
- Que contributo o estudo do património pode ter na formação do jovem músico?
- A apropriação do património local no ensino-aprendizagem das disciplinas de Ciências Musicais é potenciador de uma contextualização curricular?
- Qual o papel e responsabilidade das escolas de ensino artístico na construção de um projeto educativo que articule Educação e Cultura?

No que concerne à dimensão da intervenção pedagógica, e atendendo à articulação entre a investigação e a dimensão da ação, os objetivos foram:

- Implementar modelos ou propostas de planificação que se desenvolvam a partir de um olhar particular sobre o património local, tomando como referência os conteúdos das disciplinas das ciências musicais;
- Criar uma rede de ligações entre as diferentes manifestações artísticas, em diferentes períodos históricos, tendo como base imaginários e elementos identitários locais;
- Desenvolver o sentido crítico dos alunos para um olhar mais transversal sobre a cultura e as artes no seu próprio contexto.

A intervenção pedagógica e o trabalho de investigação pretendem dar resposta em contexto de escola, em particular em sala de aula, a estas questões e objetivos. Assim, o relatório divide-se em três dimensões: enquadramento teórico, contexto da intervenção pedagógica e intervenção pedagógica.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A cultura somos nós próprios, a cultura é o homem em si mesmo, a cultura é a consciência que temos, cada um de nós tem, do mundo que o rodeia, é a maneira como, digamos, guardamos dele sinais que podem ser transmitidos de seguida a outras gerações (...). É ao mesmo tempo uma criação, uma reflexão sobre essa criação.”

Lourenço (2016: 17)

Tomando como ponto de partida as palavras de Eduardo Lourenço (2016), numa definição pouco enciclopédica e interventiva de Cultura, lançamos a reflexão sobre o Ensino da Música em Portugal e em particular das Ciências Musicais, com enfoque para a importância que estas disciplinas podem ter para esta consciência do mundo que nos rodeia, através da memória, da criação e reflexão, num percurso ou itinerário escolar e de vida dos jovens estudantes de música.

A ideia de itinerário ou percurso está na génese do pensamento do presente trabalho por concretizar em simultâneo as três dimensões que desenvolveremos neste capítulo: o currículo, o património e a sua articulação no ensino artístico de música em Portugal, em particular das ciências musicais.

Podemos partir da etimologia dos termos associados às diferentes dimensões: currículo, educação e património. A origem do vocábulo latino de currículo referia-se a corrida (*currere*), e mais tarde a percurso; António Cioffi (2003) refere-se à capacidade de *e-ducare* – “tirar para fora” as potencialidades da vida civil, intelectual e moral de cada aluno e *patrimonium* na ideia de uma herança transmitida, como refere Eduardo Lourenço, através das gerações.

Associada a esta ideia de itinerário aliamos a natureza cronológica, progressiva e cumulativa do currículo das disciplinas de História da Cultura e das Artes e Formação Musical à dimensão significativa e identitária do património local para mobilizar de forma reflexiva e crítica, através das referências individuais e coletivas dos alunos, conhecimentos na área das ciências musicais – um “mundo daqui para fora!”

1. Da patriarcal à profissional: apontamentos sobre o percurso do ensino artístico da música em Portugal

Neste ponto pretendemos, de forma breve, apresentar algumas nótulas sobre o percurso do ensino artístico da música em Portugal, da sua génese até à atualidade, focando o nosso olhar nos momentos-chave para a definição do que é hoje o Ensino da Música em Portugal, em particular no que toca às Ciências Musicais.

Independentemente de uma análise crítica e subjetiva de carácter qualitativo, de direito ou juízo de valor quanto às opções e medidas tomadas, a seu tempo e ao longo dos séculos, do absolutismo à república num primeiro momento e das reformas do conservatório nacional aos dias de hoje num segundo, pretendemos traçar um percurso para o ensino da música em Portugal.

À luz das diferentes tendências que a cada momento manifestaram as vontades políticas e dos quadros normativos que vigoraram em Portugal, nomeadamente desde as primeiras décadas do séc. XX até às novas diretrizes do Ministério da Educação, tentamos olhar os principais acontecimentos nesta matéria.

1.1. D. João V, o Seminário da Patriarcal e a importância da formação

D. João V, num quadro de supremacia da música litúrgica e da emancipação da música no espaço privado da sociedade, “(...) entendeu actualizar o gosto e o ensino da música em Portugal.” (Cruz, 2008, p.7).

Empreende, em simultâneo da criação de iniciativas culturais, “(...) a renovação das instituições e da vida musical portuguesa (...) directamente ligada[s] à reforma da Capela Real, que foi elevada à dignidade de Sé Patriarcal em 1716, e à criação em 1713 de uma instituição adjacente a essa Capela que viria a tomar o nome de Seminário da Patriarcal o qual iria constituir a principal escola de música em Portugal.” (Brito e Cymbrom, 1992, p. 106)

O Real Seminário de Música da Patriarcal, foi o primeiro grande estabelecimento de ensino de música em Portugal, com métodos, manuais e repertórios específicos, inspirados

nas práticas de ensino das principais catedrais e cortes europeias. “(...) é conhecida a notável acção do monarca no que respeita ao ensino da música. Neste domínio, teve a sua acção como resultado mais relevante a organização da que, depois transformada no Real Conservatório de Lisboa pelo liberalismo, permaneceria a nossa mais importante escola de música: o seminário da Patriarcal.” (Câmara, 1989: 11)

Num período em que se empreendem numerosas contratações de instrumentistas, cantores e compositores italianos para a corte portuguesa, havendo registos, em 1730, da presença de cerca de 26 cantores romanos ao serviço da Capela Real, sendo a corte de D. João V uma das mais faustosas cortes da Europa, é confiada a Giovanni Giorgi (?-1762) a direcção da escola de Santa Catarina de Ribamar, para o ensino renovado do cantochão. O monge músico ativo em Veneza que, passando por Roma, esteve em altos cargos no domínio musical na capela papal, chega a Portugal em 1725.

No entanto, “(...) sabemos ainda que a preocupação do monarca nesta matéria se não ficou por estas duas escolas, estendendo-se a outras mais afastadas da capital, como o Colégio dos Santos Reis Magos de Vila Viçosa. A natureza do interesse de D. João V na reforma das estruturas musicais do País ressalta, não só quando inserida no âmbito mais vasto da sua política cultural, mas ainda pela consideração do modo como ele próprio acabou por ficar na história da música portuguesa.” (Câmara, 1989: 11)

1.2. O Conservatório de Lisboa (1835) e o Conservatório do Porto (1917)

Após a extinção das ordens religiosas em Portugal (1834), e como reflexo da acção do liberalismo em Portugal, é criado o Conservatório de Música em Lisboa, associado à Casa Pia, no ano de 1835. Este, no ano seguinte, é integrado no Conservatório Geral de Arte Dramática, que tem na sua génese o Conservatoire National de Musique et Declamation (Paris-1795).

D. Maria I tem um papel preponderante na criação desta instituição, que tem como referencial o modelo italiano do ensino para jovens músicos de classes desfavorecidas. O currículo deste estabelecimento de ensino passava pela leccionação de diferentes blocos de “(...) seis aulas: a primeira de Preparatórios e Rudimentos, a segunda de Instrumentos de Latão, a terceira de Instrumentos de Palheta, a quarta de Instrumentos de Arco, a quinta de Orquestra e a sexta de Canto” (Vasconcelos, 2002: 48)

Desde 1835, com a criação de um conservatório oficial de música em Lisboa, que a norte começam as primeiras propostas no sentido da criação de uma instituição similar no Porto. Já há muito se reclamava a idealização de um conservatório de música na senda das “(...) variadas realidades da fecunda vida musical e artística da cidade, desde meados do Século XVIII e começos do Século XIX. Não sendo possível mencionar todas as colectividades em torno das quais se vivia um intenso movimento musical, algumas são decisivas, tanto na divulgação da música e dos músicos da época, como no impulso que é dado ao ensino. A Sociedade Filarmónica (...), a Sociedade de Quartetos e o Orpheon Portuense fundados por Moreira de Sá e a Sociedade de Concertos Sinfónicos Portuense fundada e dirigida por Raymundo de Macedo, são alguns dos bons exemplos.” (Rocha, 2007: 5-6)

Raymundo de Macedo, numa dessas propostas entregue à Comissão Administrativa da Câmara Municipal do Porto deixa escrito no prefácio: “o Porto, o eterno abandonado dos poderes públicos, carece de tudo o que sobra nas cidades estrangeiras, mesmo naquelas de importância inferior à nossa.” (Macedo, 1916 cit Rocha, 2007: 6)

Com apoio do senado e depois do parlamento é inaugurado o Conservatório de Música do Porto a 9 de Dezembro de 1917 tendo como figuras de destaque Moreira de Sá, como diretor, e Ernesto Maia, no cargo de subdiretor, cargos que mantêm até 1974.

É interessante salientar que os primeiros regulamentos e programas de ensino inspiraram inclusive a reforma de Freitas Branco e Viana da Mota, “(...) que desde logo os adoptou como modelo na sua tarefa de reformulação do Conservatório Nacional de Lisboa em 1919.” (Rocha, 2007:7)

Para além da troca de correspondências entre Moreira de Sá e Viana da Mota sobre os regulamentos e programas de ambos os conservatórios, o que mostra que estavam em sintonia quanto à visão sobre o ensino da música, importa destacar a notável atividade pedagógica e cultural de Moreira de Sá no Porto. O seu ecletismo torna-o “(...) responsável pelas cadeiras de Estética e Harmonia, demonstrando um vasto leque de conhecimentos científicos e filosóficos, dos quais lançava mão no decorrer das suas lições, em divagações oportunas ou curiosas associações de ideias.” (Fonseca, 2000: 43)

1.3. Reforma e contra reforma: Viana da Mota e Luís de Freitas Branco (1919) e a contra reforma de 1930

O Conservatório Nacional de Lisboa sofreu uma importante e inovadora reforma, em 1919, levada a cabo por duas importantes figuras do panorama musical português de início do século XX. O pianista Viana da Mota, conjuntamente com o compositor e musicólogo Luís de Freitas Branco (1890-1955), desenvolveram “um currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores” (Latino, 1986 cit. Palheiros, 1993: 39). Viana da Mota “símbolo do germanismo na música portuguesa (...) é, sem dúvida, o artífice da verdadeira mudança operada nas primeiras décadas do nosso século, tanto a nível do ensino musical como do gosto do público, através da sua múltipla actividade de pianista, compositor, pedagogo e musicógrafo” (Brito e Cymbron, 1992, p. 159). Freitas Branco, após a reforma do Conservatório, tornou-se subdirector da instituição até 1924. O seu interesse pela Musicologia é constante, e entre 1919 e 1930, foi o único professor da disciplina de Ciências Musicais, por ele criada.

Esse foi o período em que operou com Viana da Mota a histórica reforma daquela instituição, introduzindo a prática do solfejo entoado, a criação de cadeiras de cultura geral e a inclusão da classe de Ciências Musicais, dividida em três grandes áreas: Acústica, História da Música e Estética Musical. Uma das motivações destes dois pedagogos foi “fornecendo aos alunos meios de obtenção de uma cultura menos rudimentar do que era regra entre os músicos portugueses” (Freitas Branco, 1995: 296).

Em 1930, uma série de medidas de teor ideológico, que refletiam um menor investimento na cultura, manifestaram-se numa nova reformulação através da definição de dependência do Conservatório Nacional, perante o poder central, por forma a “(...) conseguir uma sensível economia para o Estado (...) [acabando-se] com parte estruturante da formação que vinha sendo dada aos alunos, (...) [deixando] marcas profundas que se arrastaram no tempo e de que, ainda hoje, existem sequelas.” (Rocha, 2007: 9)

Foi na sequência destas medidas *contrarreformistas* que pretendiam, de certa forma, simplificar o currículo do ensino de música extinguindo disciplinas e reduzindo determinados conteúdos que, em 1937, Freitas Branco apresentou ao Ministro da Educação Nacional,

Eduardo Pacheco, as Bases para uma Nova Lei Orgânica do Conservatório Nacional de Música, mas sem grandes esperanças na sua concretização, visto que esta não se orientava pela política do Estado Novo. Aproximando-se das forças oposicionistas, Freitas Branco defendeu, na época, Fernando Lopes-Graça, que se encontrava preso, por razões políticas, desde 1931.

Esta tensão e “(...) atitude de resistência marcará meio século de história deste estabelecimento de ensino e será assumida por inúmeras figuras de referência da música portuguesa, entre as quais, João de Freitas Branco, Ivo Cruz e Fernando Lopes Graça.” (Marques, 2014:35)

1.4. A Experiência Pedagógica de 1971

Em 1971 o Conservatório Nacional entrou num regime de Experiência Pedagógica, sendo os seus programas e planos de estudos reorganizados ao abrigo deste documento. Na linha do preconizado por Veiga Simão, na defesa de uma escola meritocrática sem determinantes socioeconómicas, “o início da década de 70 marcou um período de transformação no sistema educativo português (Grilo, 1986, cit Palheiros, 1993: 40), as quais se sentiram também no ensino da música. Como refere Palheiros (1993), no ensino dos conservatórios, do ponto de vista administrativo e pedagógico pairou bastante indefinição e ambiguidade. Assim, a regulamentação só viria a acontecer com a Portaria no 370/98 de 29 de Junho, no momento em que foi necessário conferir aos alunos os diplomas referentes aos cursos entretanto realizados ao abrigo da Experiência Pedagógica.

1.5. A escola vocacional na legislação de 1983 e as repercussões no ensino até à atualidade.

A 1 de Julho de 1983 ocorre uma importante e efetiva mudança no ensino especializado de música em Portugal pela inserção das artes no sistema geral de ensino através das diretivas do Decreto-Lei n.º 310/83. É assim criada uma nova terminologia e conceito: ensino e escola vocacional que, juntamente com o que a legislação refere como ensino profissional, irá estar na base do que ainda hoje conhecemos.

Na prática, quando falamos de ensino vocacional referimo-nos aos conservatórios e academias (os primeiros na esfera pública e os segundos na esfera privada ou cooperativa), que, com a criação de áreas vocacionais como a música e a dança, as integram no sistema de ensino preparatório e secundário.

Apesar de, como refere Ribeiro e Vieira (2015), estes subsistemas terem naturezas e organizações diferentes, têm muitos objetivos em comum. Com estas alterações os níveis mais elevados de ensino nos conservatórios, transitaram para as recém-criadas Escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro – inseridas no âmbito do ensino superior politécnico, levando numa primeira fase à revolta de muitos professores que se sentiram, segundo os autores, “despromovidos”. Assim, o Conservatório Nacional é extinto e no sentido do enunciado em cima, surge a Escola de Música e a Escola de Dança (cursos básicos e secundários artísticos).

Do ponto de vista do acesso ao ensino especializado de música e aos seus regimes de frequência importa salientar, partindo de Ribeiro e Vieira (2015), que os alunos das escolas privadas ou cooperativas assumem um custo com a sua formação caso estejam no regime supletivo, ou seja, frequentem todas as disciplinas do ensino genérico e as disciplinas de música nestes estabelecimentos e, por seu turno, os alunos em regime articulado frequentam algumas disciplinas do ensino genérico e as disciplinas de música como complemento do plano de estudos nestes estabelecimentos, não tendo custos com as aulas de música.

A partir da década de 90, surgem os primeiros licenciados nas duas dimensões, performance e ensino, ao mesmo tempo que aumenta a oferta de estabelecimentos de ensino universitário. No nível básico e secundário do ensino especializado há também um crescimento acentuado na procura, motivando a criação de muitas academias e escolas de música privadas ou cooperativas. Segundo Ribeiro e Vieira (2015), há diferentes razões para esta procura, nomeadamente devido aos diferentes pontos de partida e expectativas dos alunos: realização profissional, melhor educação global ou mais equilibrada e transversal.

Será que com o decorrer dos anos estas perspetivas dos alunos, dos professores e até das escolas quanto ao percurso do aluno de música no ensino especializado vocacional, salvo devidas exceções, se têm vindo a encontrar num lugar-comum? Vieira (2006) defende que os alunos das escolas vocacionais apenas procuram conhecimentos musicais básicos, do ponto de vista teórico e da prática de um instrumento, não tendo como perspetiva a continuidade numa prática profissional.

Essa continuidade e preparação de carácter profissionalizante está comumente associada ao ensino profissional e às escolas profissionais artísticas de música.

Como referimos inicialmente, este subsistema tem uma organização diferente do vocacional e foi implementado através dos Decretos-Lei n.º 26/89 e 344/90, apesar das diretivas e orientações do Ministério de Educação, de 2003, reforçarem a similitude dos planos e até dos docentes de ambos os subsistemas.

2. A contextualização do currículo: *o hábito faz o monge?*

“(...) o currículo é compreendido como uma prática de significados, só totalmente dilucidados pela hermenêutica, que revela o poder, a diversidade e a identidade que existe em cada projecto curricular e na possibilidade de este se tornar num momento crítico de aprendizagem.”

(Pacheco,2003 :5)

Seria difícil deixarmos de lado a discussão sobre as questões curriculares, nomeadamente no que diz respeito a um currículo prescrito a nível nacional e as suas repercussões ou apropriações no contexto da escola e da sala de aula. Deste modo, questionamo-nos sobre a autonomia e flexibilidade da gestão curricular das Escolas de Ensino Especializado de Música, bem como da sua aplicabilidade através da produção de um currículo significativo (Leite et. al, 2012) na elaboração do projeto educativo, orientações e programas das disciplinas das Ciências Musicais.

As novas diretrizes para a autonomia e flexibilidade curricular, espelhadas no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, apesar de se enquadrarem no âmbito do ensino básico e secundário da escola pública, refletem um conjunto de intenções do poder central. As mesmas reforçam a importância de “(...) aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos, que (...) são mobilizados em situações concretas.” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho: 13881)

Na nota introdutória do presente despacho é de salientar a importância dada à promoção de “(...) melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos, (...) [conferindo] às escolas a possibilidade de estabelecer prioridades na apropriação contextualizada do currículo.” (Despacho n.º 5908/2017: 13881)

Nesta perspetiva de integração dos saberes, e sem perder de vista o carácter das disciplinas das Ciências Musicais, é importante reconhecer o professor e a escola como decisores curriculares, que atuam em função das características locais e das populações escolares através de *aprendizagens funcionais*. (Leite, 2003:5)

A Escola não se pode limitar à transmissão sistemática de saberes, devendo dar lugar ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais e que permita que os alunos sejam atores participantes nas diferentes dinâmicas da sociedade: “todos sabemos que não faz

sentido conceber o currículo apenas como o conjunto dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender.” (Leite, 2003:5)

Desta forma, a ideia de currículo uniforme, de tamanho único e pronto a vestir, criticada nos anos 80 (Formosinho, 1987) e fortemente associada à problemática de um currículo prescrito a nível nacional exige novas respostas através de uma visão mais descentralizada, ou seja, de um currículo mais contextualizado (Roldão, 2000: 15). Isto remete-nos para um conceito de projeto, contextualizado e reconstruído localmente (Leite, 2003), que, em suma, deve refletir três aspetos: a adequação em contexto concebida para uma situação particular; a finalidade do mesmo; a sua apropriação pelas pessoas que o concebem (Roldão, 2000).

Esta contextualização do currículo pressupõe um compromisso entre professores e escolas no entendimento e reconhecimento das situações reais, partindo destas para dar sentido e forma às práticas curriculares (Leite, 2003). Isto “implica quer uma negociação entre o que é prescrito a nível nacional, e o que é pertinente a nível local, quer entre os diversos agentes educativos, que apoie as tomadas de decisão e favoreça processos de reinvenção de estratégias para a organização e o desenvolvimento do currículo”. (Leite, 2003:8)

No presente projeto pretendemos partir do conhecimento das “situações reais”, ou seja, da realidade da comunidade educativa e do que é *pertinente a nível local* (Leite, 2003:8), em particular da realidade mais próxima dos alunos e através do património local desenvolver as práticas curriculares, articulando-as com as diretrizes e os programas a nível nacional.

Pacheco (2003) contrapõe os conceitos de currículo nacional e currículo regional ou local associando o primeiro a teorias que valorizam a técnica, a *pedagogia de competências*, a uniformidade das práticas, a dimensão quantitativa dos resultados cognitivos numa estrutura sem flexibilidade para se adaptar aos contextos escolares, e o segundo, que valoriza “(...) uma teoria fenomenológica do desenvolvimento curricular centrada na escola e nos sujeitos, implicando um processo de deliberação prática ou uma proposta de trabalho a realizar ou ainda um texto que pode ter múltiplas leituras.” (Pacheco,2003 :3-4) O autor questiona-se sobre a ambiguidade latente na interseção entre as intenções de uma luta por esta territorialidade e as efetivas práticas curriculares, não só por conformismo das instituições de ensino e por alguns entraves circunstanciais dos intervenientes, mas também pela atitude

2 Como prolongamento da “pedagogia por objectivos” (Pacheco, 2003a)

legislativa, visto que “(...) [o] currículo nacional é de tal modo catalisador das actividades de aprendizagem que as diversas territorialidades são fortemente enfraquecidas, ainda que previstas e valorizadas pela administração central.” (Pacheco, 2003 :11)

No fundo, e em suma, esta visão de gestão curricular local defende que as aprendizagens sejam mais significativas e funcionais, “(...) através de um currículo desenvolvido de modo integrado e numa estreita relação entre as diversas áreas do saber.” (Leite, 2003:9) Assim, e em particular na área das Ciências Musicais, “(...) é possível contruir processos de integração curricular em qua as disciplinas mantêm as suas especificidades e as suas lógicas e, em momentos determinados, combinam-se e articulam-se entre si construindo processos de pluri ou de interdisciplinaridade.” (Leite et al, 2001: 28)

Olhando o currículo como uma questão politica, “(...) a construção de um currículo regional pressupõe não a alteração de questões de forma, (...) mas na relação do que se ensina, de uma forma integrada, com a vida real dos alunos, de modo que o meio se torne num conteúdo com expressão curricular.” (Pacheco, 2003: 12-13). Assim, a contextualização curricular visa a produção de um currículo significativo que desenvolve e promove auto-conceitos positivos, relações entre a teoria e a prática, dando sentido e utilidade ao que é ensinado e aprendido (Leite et. al, 2012). Num sentido mais lato, esta contextualização curricular deverá ser olhada como um “mecanismo de fortalecimento da comunidade local e estímulo para o compromisso coletivo na sua melhoria.” (Zabalza, 2012: 7)

No entanto, os pressupostos deste currículo local contextualizado não podem desembarcar em atitudes de protecionismo ou lealdade que convoquem um retrocesso ou atrofio cultural, porque “(...) o aluno precisa não só de referências simbólicas do meio a que pertence bem como de referências e valores mais globais, para lá duma estrutura básica de conteúdos.” (Pacheco, 2003 :13). Assim, o contexto e o quotidiano dos alunos, como catalisadores da sua criatividade, deverão estar na base de uma “(...) construção de projectos curriculares que evidenciem «as vozes, experiências e histórias pelas quais os alunos dão sentido ao mundo».” (Giroux & Simon, 1994 cit Pacheco, 2003: 13)

A ideia de *mundialização da cultura* (Warnier, 2000) como tendência para uma homogeneização cultural de pendor uniformizado, terá de ser dissipada nas sociedades contemporâneas através de uma globalização pela diversidade (Melo, 2002). Se “(...) por um

lado, a globalização/mundialização cultural que transporta consigo o medo da uniformização; por outro lado, um interesse cada vez maior e um público cada vez mais vasto para o património local, regional, nacional e, naturalmente estrangeiro.” (Tinoco, 2012:101)

No ensino, em particular no ensino das ciências musicais, este paradoxo uniformidade/diversidade da cultura está espelhado na visão ocidental e europeísta das abordagens dos conteúdos. Julgamos que a aproximação à realidade dos alunos não é sinónimo de isolamento sendo de todo possível e importante a tomada de consciência para a existência de outras culturas e realidades.

A abordagem proposta será desenvolvida através de uma ligação afetiva com o passado, visto que este “se encontra de tal forma encenado e afastado do momento presente que tende a ser consumido e vivido como uma imagem idealizada e dissolvida da história.” (Moreira, 2006:128)

3. Património local no ensino das Ciências Musicais: Santos da casa não fazem milagres?

Neste quadro teórico julgamos que poderá ser através de elos de ligação, com significado, entre os conteúdos e o contexto, que se poderá construir um currículo contextualizado no ensino das Ciências Musicais. Esta ponte poderá ser construída através do património local. Farão os *santos da casa* milagres?

3.1. A definição de património: trajetórias de entendimento

Do latim “patrimoniū” e com uma inicial intenção de referência a um bem material ou a algo com valor, a definição de património tem um carácter genealógico: algo que é transmitido segundo determinadas leis. (Choay, 2005)

Hoje em dia, apesar da grande abundância semântica, o património é olhado como uma herança cultural que permite estabelecer uma simbologia entre passado, presente e futuro (Moreira, 2006:128). A apropriação e sentimento de pertença deste mesmo “legado” por parte de uma determinada comunidade pressupõe escolhas sobre o que é considerado, a

cada momento, de relevo ou importância acrescida para ser transmitido ou imortalizado nas gerações futuras.

Desta forma, “(...) a condição de património passou a abranger as mais diversificadas manifestações culturais, desde as de suporte material e natural às intangíveis. A uni-las o reconhecimento da sua capacidade de representar valores e necessidades que estabelecem vínculos entre o presente e o passado.” (Choay, 2005: 9). Neste sentido, o património contribui para a preservação de uma identidade, seja ela nacional, regional, local, comunitária ou familiar (Choay, 1992) e é no âmbito local que este “(...) adquire a sua forma mais adequada e acertada para a sua aceção.” (Moreira, 2006: 127)

Deste modo, a criação de um quadro de referências associada ao momento em que “(...) um indivíduo ou um grupo de indivíduos identifica como seus um objecto ou um conjunto de objectos” (Ballart, 1997: 17) fazem do património uma construção social. (Prats, 1997)

Segundo Rodrigues (s/data) importa relacionar o conceito de identidade social e cultural com os de património e memória através do sentido e sentimento de pertença individual ou coletivo. A construção coletiva de símbolos, significados e representações partilhados e difundidos ao longo dos tempos (Geertz, 1973) preconizam a forte relação entre património cultural, memória social e identidade, enquanto constructos sociais.

Esta construção social é remetida, segundo Viana e Mello (2013), para três intervenientes que preconizam as relações de poder: instituições políticas, instituições académicas e opinião pública. As primeiras julgam através da vontade política, as segundas refletem num patamar erudito e do ponto de vista científico e as terceiras legitimam ou sancionam essa definição localmente.

Questionamo-nos sobre o papel que o professor poderá ter na aproximação dos intervenientes em diferentes níveis de ação, pela relação privilegiada em determinados contextos de decisão e intervenção ou por propostas concretas de articulação curricular.

3.2. A Educação Patrimonial: quadros de memória³

Segundo o Guia Básico de Educação Patrimonial, desenvolvido no Brasil, “(...) Educação Patrimonial consiste em um *processo permanente e sistemático* centrado no *património cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo*” (Dimenstein, 2017 cit Horta et al., 1999)

Importa neste ponto entender as diferentes perspetivas sobre a relação entre património e o ensino através de diferentes olhares no campo das ciências da educação e do ensino da História.

Em primeiro lugar questionamo-nos sobre o lugar do professor de História na valorização e apropriação do património num cenário em que, para a grande parte dos alunos, a disciplina de História (independentemente do ramo específico) é “(...) morta, [e cujo] objetivo é memorizar os fatos sem manter relações de *empatia histórica*⁴ com as pessoas do passado.” (Nascimento, 2011: 7)

Na visão de Nunes (1990), (...) o seu papel é o de ajudar os alunos a conhecer o mundo em que vivem e os mundos dos outros” (Nunes, 1990: 5)

No que concerne à possibilidade de as disciplinas de História integrarem a temática do património cultural, importa olhar a médio e longo prazo atendendo a repercussões e ecos que esta mesma pode ter através da “(...) do enriquecimento da escola em geral; como elemento de valorização instrumental e metodológica da utilidade e do interesse da disciplina de História; como forma de assegurar às questões de salvaguarda do património cultural um universo alargado de sensibilização e formação, de alargamento de interesses e militâncias, de experimentação sistemática e de reflexão teórica, de divulgação por via «nobre» (institucional).” (Nunes, 1990: 6)

Para proporcionar um envolvimento criativo, crítico e reflexivo de professores e alunos é imperativa uma apropriada relação da Escola com o meio, que implica, por seu turno, “colaboração de entidades locais como órgãos autárquicos, museus, associações culturais, proprietários de bens ou imóveis com interesse, pais (...), [entre outros]” (Nunes, 1990: 7)

Medeiros e Surya (2009), numa linha quase cronológica, refletem sobre os objetivos da educação patrimonial através das seguintes dimensões: conhecimento, afeto, valorização,

³ Cf. Catroga, 2001

⁴ “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação” (Lee, 2003: 20)

apropriação, usufruto, criação e crítica. Para os autores a “(...) aproximação da população ao património, à memória, ao bem cultural” (Medeiros e Surya, 2009:7) deve ser feita de forma significativa levando à sua valorização e apropriação, através do conhecimento, e de forma a gerar processos criativos e críticos em torno dos fenómenos culturais.

Na senda do problematizado por Rotman (2010), Rodrigo Silva (2018) refere, acerca das transformações conceituais e práticas patrimoniais, decorridas nas últimas décadas, três processos que merecem a nossa reflexão: a ampliação do que é reconhecido ou considerado património (abrindo uma janela para as margens); a atualização desse “elenco” patrimonial através do olhar para as manifestações do presente e a consciencialização de que o património é uma construção social, reforçando os significados e a teia transmissora.

No que toca ao primeiro processo de *ampliação* importa questionar o dualismo entre as tentativas de “homogeneização e de padronização cultural” (Silva, 2018: 8) dos estados-nação e a consciência de globalização. Quanto à *atualização* do que é a cada momento reconhecido como património, Silva (2018) admite a presença das comunidades locais no processo como consequência da “dessacralização do património” (Ibarra, 2016).

Esta *dessacralização* e/ou democratização do património reflete o envolvimento da respetiva *comunidade de interpretação* (Poulot, 2009 cit Mello e Barra, 2017) à luz das “(...) transformações resultantes do maior convívio com a diversidade (...) impulsionado pelo vertiginoso avanço das tecnologias da comunicação [que] vêm causado efeitos na formação identitária de grupos e indivíduos e encurtando as distâncias entre pessoas e culturas. (Mello, J.; Barra, S., 2017: 136)

Assim, o professor de História tem o papel de mobilizar significados, “(...) entre o conhecido e o desconhecido, de modo que o novo conhecimento resulte de um dinâmico processo de modificação e transformação do objeto para si.” (Mello, J.; Barra, S., 2017: 137) Desta forma, apenas as memórias que tiverem relação afetiva com o aluno serão efetivamente compreendidas: “fica o que significa” (Mello, J.; Barra, S., 2017: 137).

Através das definições de *subjetivismo do objeto e objetivismo do sujeito* de Schmidt (2009), Nascimento (2011) reflete, do ponto de vista metodológico, sobre o processo de ensino-aprendizagem da História, valorizando o entendimento dos acontecimentos objetivos à luz de um olhar crítico e subjetivo por parte dos alunos.

Desta forma, quando as referências culturais associadas a acontecimentos, lugares, crenças ou práticas, adotadas pelos docentes enquanto decisores curriculares, são

compreendidas e debatidas criticamente, “(...) a memória torna-se refletida, as lembranças tornam-se experiências (...) contribuindo na formação cidadã dos educandos”. (Viana e Mello, 2013: 50) No contexto da sua comunidade, os alunos aproximam-se de forma mais efetiva aos “(...) lugares históricos e suas referências culturais, [possibilitando] a valorização do património histórico e o reconhecimento do mesmo enquanto significante na formação de uma identidade local” (Nascimento, 2011: 9)

3.3. O ensino das Ciências Musicais e o Património

“A utilização do património histórico e cultural – de uma educação patrimonial – (...) pelo carácter quase sacralizante, faz dele um objeto com duplo significado no ensino da História Escolar.”

(Viana e Melo, 2013: 56)

Para os autores, os recursos ou usos, através da construção de *aulas com texto*⁵, desenvolvem-se em três dinâmicas: construção, desconstrução e reconstrução. A primeira reflete-se na significação, identidade e apropriação por parte dos alunos enquanto sujeitos ativos; a segunda sublinha o entendimento de uma leitura mais subjetiva dos factos, aceitando diferenças e outras possibilidades, e a terceira materializa-se na vivência e na criação consciente das duas dinâmicas anteriores.

Olhando o património dessa forma é imperativo que o ensino tenha um papel importante nessa construção social. Também esta perspetiva o património “não é mais um problema de mera conservação dos valores histórico e artístico - a partir de agora também se solicita a participação das populações nos processos de gestão patrimonial, sobretudo no que diz respeito à formação e à educação.” (Choay, 2005:10-11)

Neste sentido, e já no domínio das políticas culturais, defendemos que “(...) as primeiras e mais decisivas batalhas da cultura é na escola que têm de ser travadas, pois é aqui que se criam, se fixam e fidelizam os públicos que irão assegurar a perenidade de manifestações culturais.” (Letria, 2000:40)

Poderemos assim aproximar, no domínio das ciências musicais, o constante apego ao passado mitológico, histórico e, principalmente, simbólico-religioso de uma sociedade a

⁵ metáfora utilizada por Mattos (2006)

aspectos particulares da história da música ocidental como a afirmação da ópera alemã em Carl Von Weber e Richard Wagner ou as correntes nacionalistas da Rússia à Escandinávia no século XIX.

Olhando de um outro prisma, Boaventura Sousa Santos (1994) considera que, ao longo do tempo, as sociedades são fruto dos processos de contextualização, descontextualização e recontextualização de identidades culturais.

A dimensão simbólico-religiosa, associada ao lado funcional da sua mobilização ou solidariedade que a mesma subjaz, constitui um sistema de cânones com enorme “poder” na construção social de realidades.

Podemos mais uma vez relacionar esta dimensão simbólico-religiosa com a forte presença da música sacra, em quase todos os momentos de supremacia sobre as demais manifestações, desde a monodia vocal do Séc. XI à condição do “músico livre” com Beethoven no Séc. XVIII. Contudo, há um conjunto de símbolos sacralizados, associados não só à dimensão religiosa mas também à ideológica (política, económica ou científica) que são legitimados socialmente com intuito de, consciente ou inconscientemente, definir e/ou manipular o que é ou deve ser considerado Património.

Importa aqui fazer um parêntesis e atender ao que está disposto no *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, no ponto referente às áreas de competência, em particular na *sensibilidade estética e artística*:

“As competências associadas a Sensibilidade estética e artística implicam que os alunos sejam capazes de: reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.”
(Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho: 28)

No ensino da História da Música, ramo particular da História, a consciente definição do professor, como decisor curricular, do que é, ou pode ser, considerado património, é de primordial importância. Limitar ou direccionar apenas o olhar sobre o que está socialmente e politicamente instaurado e validado como sendo o património do país, região ou localidade poderá ser inibidor de dinâmicas de inter e transdisciplinaridade.

O património cultural é reproduzido e preservado através de uma dinâmica, mutável e seletiva memória social, (Rodrigues, s/data), na qual a oralidade teve um papel de destaque ao longo dos tempos. Fará hoje sentido, numa sociedade dominada pelas redes sociais alimentadas de identidades coletivas, valorizar a transmissão oral que outrora lapidou a história das sociedades primitivas ou não-letradas?

A herança do imaterial, do não palpável das ideias, comportamentos e crenças edificam-se muitas das vezes no imaginário coletivo através da transmissão oral às gerações futuras, no seio da comunidade ou da família. Aqui, o professor, como mediador, tem um papel preponderante na valorização destas práticas.

Melo (2015) faz um interessante paralelo entre o património e o currículo escolar referindo que ambos são uma escolha social pelo facto de que só o que é considerado válido, ou pertencente à “história oficial”, existe ou é ensinado/transmitido.

Um outro aspeto de relevo, associado ao ensino da história e à sua relação com o património, é a quase total supremacia e hegemonia sobre o olhar do passado pelos olhos dos vencedores e das classes dominantes na exaltação dos “seus heróis”, valorização dos monumentos, feitos e datas. As classes não-dominantes, as culturas não-alfabetizadas e os que romperam com ideologias opressivas foram muitas vezes postos à margem desta relação património-educação. Desta forma “(...) a abertura para a diferença e o progressivo deslocamento em direção às margens, revelam novos atores e autores” (Mattos, 2006 cit Mello e Barra, 2017 cit, p.10)

Segundo Oliveira (2014), as manifestações musicais surgem inicialmente como um apelo à descolonização de mentalidades, assumindo que a história deve ser reescrita devido à perda de identidade dos colonizados, contudo, em todos os géneros musicais, o objetivo principal da criação era a busca de um significado social que não fosse o imposto pelas culturas dominantes.

CAPÍTULO II – O CONTEXTO GERAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: *UM CONHECIDO APRESENTA-SE A UM DESCONHECIDO*

1. Onde? O Estabelecimento de Ensino

O que têm em comum Cláudio Carneyro, Viana da Motta, Guilhermina Suggia, Lopes-Graça, Jorge Peixinho e Emmanuel Nunes para além de importantes figuras da música portuguesa do séc. XX? Todos dão nome a muitas das salas do Conservatório de Música de Vila do Conde, que se instala no Centro Municipal da Juventude, num edifício com traços da Arte Nova e onde outrora funcionaram o Casino de Vila do Conde e o Colégio de S. José.

Conhecido anteriormente como Academia de Música de S. Pio X - o “Papa da Eucaristia”, importante na promoção do estudo do canto gregoriano e um dos percursores do movimento de renovação da música sacra, este Conservatório de Música é fundado a 22 de Novembro de 1981 na cidade de Vila do Conde.

Em 1995, surgem uma série de audições cujo público alvo eram os alunos das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Vila do Conde, denominado “Audição Pequenos Músicos”⁶, o que levou mais tarde à criação de “O Bichinho da Música”: semana de concertos em que o programa era composto apenas por execuções dos alunos mais novos do Conservatório.

O sucesso do projeto levou a que o seu espectro fosse, desde 2001, alargado às classes de Educação Pré-Ecolar dos Jardins de Infância da cidade de Vila do Conde, num trabalho que promove o desenvolvimento do gosto pela cultura musical erudita da plateia.

Numa ótica de estímulo à excelência e de proporcionar a aferição do nível de desenvolvimento musical dos alunos, o Conservatório de Música de Vila do Conde, promove, desde 2003, o Concurso Interno de Guitarra e o Concurso de Piano “Marília Rocha”. Este

⁶in Historial do Conservatório de Música de Vila do Conde. *Vila do Conde: Conservatório de Música*. Acedido Outubro, 3, 2017, em <http://cmusicaviladoconde.wixsite.com/cmvc/histrial>

último alargou o seu âmbito a todo o território nacional, adicionando, a partir de 2007, um segundo instrumento a concurso, que vai variando a cada biénio.

A direção pedagógica, depois de 25 anos a cargo da professora Teresa Rocha, que teve um importantíssimo papel no seu desenvolvimento, cabe atualmente, e desde agosto de 2013, aos professores Aires Pinheiro e Nuno Oliveira, docentes de Guitarra e Piano, respetivamente, no Conservatório, que assumiram uma direção pedagógica colegial. A direção institucional está, nos dias de hoje, e por entendimento da Câmara Municipal de Vila do Conde, a cargo da Associação para a Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde, fruto da extinção da Fundação Dr. Elias Aguiar.

Com sensivelmente 37 anos ao serviço do ensino da música, no que concerne à oferta curricular, e atendendo à articulação contemplada no Despacho n.º 15897/2009, de 13 de Julho, o Conservatório de Música de Vila do Conde tem protocolos com os Agrupamentos de Escolas de Frei João, D. Afonso Sanches, D. Pedro IV e com a Escola Secundária José Régio de Vila do Conde. Ainda fora do âmbito protocolar, há alunos das escolas secundárias Eça de Queiroz e Rocha Peixoto e do Colégio de Amorim, da Póvoa de Varzim, a frequentar o Conservatório.

Ainda do ponto de vista da oferta curricular, o Conservatório, como escola de Ensino Artístico Vocacional e Profissional de Música, integra o Curso de Iniciação Musical, o Curso Básico de Música e o Curso Secundário de Música. Em suma, fazemos em seguida uma breve descrição de cada um dos cursos.

Destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Curso de Iniciação Musical tem uma duração global mínima de 135 minutos semanais, que são repartidos pelas disciplinas de classe de conjunto, formação musical e instrumento.

O Curso Básico de Música em regime articulado está enquadrado legalmente pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, e destina-se a alunos matriculados em escolas da rede pública ou da rede do ensino particular e cooperativo pertencentes ao 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

O Curso Secundário de Música está enquadrado legalmente pela Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, alterado pelas Portarias n.º 419-A/2012, de 20 dezembro, 59-A/2014, de 7 de março e 165-A/2015, de 3 de junho.

Em 2018, fazem 30 anos de existência os Cursos de Aperfeiçoamento Musical de Vila do Conde, que foram internacionalizados a partir de 1990, e que se mantêm vivos até hoje.

Para além disso, surgiram importantes ciclos de concertos, com o intuito de trazer a Vila do Conde músicos e agrupamentos de renome nacional e internacional, como é o caso da mais recente temporada “sextas às sete – concertos didáticos”

O Conservatório de Música de Vila do Conde possui um projeto educativo aprovado pelo Conselho Pedagógico a 15 de Setembro de 2015, em conformidade com o Regulamento Interno, e válido até 2018, que assenta em quatro pontos absolutamente centrais: Princípios e Valores; Finalidades; Objetivos e Estratégias. Damos, neste projeto, destaque aos seus princípios e valores:

- “Promover o desenvolvimento do sentido estético e a capacidade crítica na ótica da formação integral do indivíduo”;
- “Incentivar a formação de indivíduos autónomos e com capacidade de iniciativa”;
- “Fomentar o sentido da responsabilidade e os valores do esforço e do trabalho”;
- “Educar, valorizando a importância da sensibilidade artística nas relações que o indivíduo estabelece com o meio sociocultural em que se insere”;
- “Estimular a inovação e a contemporaneidade como fatores aglutinadores da comunidade educativa”;
- “Valorizar a prática artística como ato eminentemente comunitário”;
- “Defender e respeitar o património cultural e artístico”.

A presente intervenção pedagógica foi realizada no Conservatório de Música de Vila do Conde durante o ano letivo de 2017/2018, nos grupos M30 (História da Cultura e das Artes) e M28 (Formação Musical).

Numa tentativa de articulação entre as duas áreas de intervenção, e atendendo à exigência de realização de estágio curricular nos diferentes níveis de ensino (cursos) do Ensino Artístico Vocacional e Profissional de Música, em articulação com os professores cooperantes estabelecemos um horário de permanência.

Quanto à estrutura escolar e das disciplinas em que o estágio se realiza, é importante referir que, por questões de docência dos professores cooperantes, o estágio não se realizou no 1.º Ciclo do Curso Básico. Desta forma, apenas contemplamos aspetos relacionados com a estrutura escolar e das disciplinas de 2.º Ciclo e 3.º Ciclo do Curso Básico e o curso Secundário.

O Curso Básico de Música em regime articulado está enquadrado legalmente pela Portaria no 225/2012, de 30 de julho, e destina-se a alunos matriculados em escolas da rede pública ou da rede do ensino particular e cooperativo pertencentes ao 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Para o caso particular das disciplinas de Formação Musical, do 5.º ano ao 8.º ano, englobadas neste nível, a mesma é desenvolvida em 3 blocos de 45 minutos, agrupados da seguinte forma: 45 minutos + 90 minutos. Estas aulas são ministradas em dias diferentes e têm caracteres diferentes como mais à frente referimos. Todos os alunos, das turmas de seguida caracterizadas, frequentam o regime articulado.

O Curso Secundário de Música está enquadrado legalmente pela Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, alterado pelas Portarias n.º 419-A/2012, de 20 dezembro, 59-A/2014, de 7 de março e 165-A/2015, de 3 de junho. No caso da disciplina de História da Cultura e das Artes, a carga horária, para os alunos do 10.º ano ao 12.º ano (curso secundário) é de 135 minutos, agrupados neste estabelecimento da seguinte forma: 90 minutos + 45 minutos. Estes blocos nem sempre são ministrados em dias diferentes, no entanto, têm caracteres diferentes, como referido em ponto mais adiante. O horário de permanência, acordado com os professores cooperantes do Conservatório de Música de Vila do Conde, teve na base da sua idealização a tentativa de conciliar a observação e a intervenção nos diferentes ciclos (níveis de ensino) por estes ministrados.

2. Com quem? Caracterização das turmas

Neste ponto foi realizada uma caracterização detalhada das turmas, com informações importantes como o regime de frequência, carácter da aula, instrumento e classe de conjunto do aluno(a) e o contexto onde as aulas são desenvolvidas, por forma a servir como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Sem estes elementos, que nos permitem conhecer a realidade da turma, não é possível pensar criticamente estratégias, metodologias e recursos ou materiais didáticos adequados.

A. Curso Básico de Música

2.º Ciclo do Ensino Básico - 5.º ano de Escolaridade

Turma: K3

Número de alunos: 11

Regime de Frequência: Todos frequentam o regime articulado

Horário de permanência com a turma: 6.ª feira – 11:45/12:30

Duração: 45min

Observações: Aula Prática de Formação Musical⁷

| Alunos | Género | Instrumento | Classe Conjunto |
|--------|-----------|---------------------|-----------------|
| R.V. | Feminino | Viola d'arco | Coro |
| S.B. | Feminino | Guitarra | Coro |
| T.M. | Masculino | Clarinete | Coro |
| K.C. | Masculino | Violino | Coro |
| M.M. | Feminino | Piano | Coro |
| M.B. | Feminino | Cravo | Coro |
| M.P. | Feminino | Violino | Coro |
| P.F. | Masculino | Piano | Coro |
| R.E. | Masculino | Guitarra Portuguesa | Coro |
| S.T. | Feminino | Guitarra | Coro |
| T.F. | Masculino | Piano | Coro |

Tabela 1 – Caraterização da Turma – 5.º ano – K3

Do ponto de vista dos instrumentos escolhidos pelos alunos é de salientar a presença de apenas um sopro, sendo de destacar a vincada presença das cordas. Particular atenção dada à escolha de instrumentos como o cravo e a guitarra portuguesa que começam a “ganhar” lugar na prática instrumental dos conservatórios desde cedo. No 2.º Ciclo a classe de conjunto é comum: coro.

⁷ Designação atribuída pelo professor cooperante para designar uma aula (bloco) de 45 minutos de Formação Musical com um carácter mais prático que desenvolva, através da realização de atividades de interpretação e improvisação, os conteúdos abordados nos restantes tempos letivos.

2.º Ciclo do Ensino Básico - 6.º ano de Escolaridade

Turma: L3

Número de alunos: 11

Regime de Frequência: 11 alunos frequentam o regime articulado

Horário de permanência com a turma: 6.ª feira – 09:15/11:45

Duração: 90min

| Alunos | Género | Instrumento | Classe Conjunto |
|--------|-----------|--------------------|-----------------|
| L.S. | Masculino | Viola d'arco | Coro |
| M.S. | Masculino | Clarinete | Coro |
| M.L. | Feminino | Violoncelo | Coro |
| P.I. | Masculino | Piano | Coro |
| R.G. | Masculino | Flauta transversal | Coro |
| R.L. | Masculino | Piano | Coro |
| R.M. | Feminino | Viola d'arco | Coro |
| S.T. | Feminino | Piano | Coro |
| S.B. | Feminino | Flauta Transversal | Coro |
| V.V. | Masculino | Viola d'arco | Coro |

Tabela 2 – Caraterização da Turma – 6.º ano – L3

Ambas as turmas de 2.º Ciclo têm equilíbrio de género. Nesta turma em particular há mais instrumentistas de sopro, sendo de destacar que a flauta transversal, tem uma grande representação neste estabelecimento.

3.º Ciclo do Ensino Básico - 7.º ano de Escolaridade

Turma: A2

Número de alunos: 12

Regime de Frequência: 12 alunos frequentam o regime articulado

Horário de permanência com a turma: 4.ª feira – 17:00/17:45

Duração: 45min

Observação: Aula Prática de Formação Musical

| Alunos | Género | Instrumento | Classe Conjunto |
|---------------|---------------|--------------------|------------------------|
| A.M. | Feminino | Violino | Orquestra |
| A.P. | Feminino | Viola d'arco | Orquestra |
| B.V. | Feminino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| D.B. | Masculino | Piano | Ensemble Orff |
| J.A. | Feminino | Violino | Orquestra |
| J.A. | Masculino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| L.B. | Masculino | Viola d'arco | Orquestra |
| M.T. | Feminino | Violino | Orquestra |
| M.B. | Feminino | Violino | Orquestra |
| M.L. | Feminino | Piano | Ensemble Orff |
| S.M. | Feminino | Piano | Ensemble Orff |
| T.F. | Masculino | Piano | Ensemble Orff |

Tabela 3 - Caraterização da Turma - 7º ano – A2

As cordas voltam a ter grande relevância nesta turma sendo de destacar que não há instrumentistas de sopro. No 3.º ciclo as classes de conjunto dividem-se em Orquestra, Orquestra de Guitarras, Ensemble Orff, Ensemble de sopros e Ensemble de Flauta Transversal – designações atribuídas pela própria instituição.

3.º Ciclo do Ensino Básico - 8.º ano de Escolaridade

Turma: A2

Número de alunos: 9

Regime de Frequência: 9 alunos frequentam o regime articulado

Horário de permanência com a turma: 6.ª feira – 14:45/16:15

Duração: 90min

| Alunos | Género | Instrumento | Classe Conjunto |
|---------------|---------------|---------------------|-----------------------------|
| A.L. | Feminino | Clarinete | Ensemble sopros |
| A.T. | Feminino | Flauta Transversal | Ensemble Flauta Transversal |
| D.C. | Feminino | Violino | Orquestra |
| I.S. | Feminino | Violino | Orquestra |
| M.A. | Feminino | Piano | Ensemble Orff |
| M.T. | Feminino | Violino | Orquestra |
| M.B. | Masculino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| N.M. | Masculino | Guitarra Portuguesa | Ensemble Orff |
| S.C. | Feminino | Violino | Orquestra |

Tabela 4 - Caracterização da Turma - 8º ano – A2

Turma bastante heterogénea quanto à prática instrumental. Verificamos que os alunos de guitarra portuguesa não fazem parte da orquestra de guitarras, sendo desta forma integrados no ensemble Orff.

3.º Ciclo do Ensino Básico - 8.º ano de Escolaridade

Turma: A1

Número de alunos: 14

Regime de Frequência: 14 alunos frequentam o regime articulado

Horário de permanência com a turma: 6.ª feira – 17:00/17:45

Duração: 45min

Observação: Aula Prática de Formação Musical

| Alunos | Género | Instrumento | Classe Conjunto |
|---------------|---------------|---------------------|------------------------|
| A.C. | Masculino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| A.N. | Feminino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| A.P. | Feminino | Piano | Ensemble Orff |
| A.S.N. | Feminino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| A.O. | Feminino | Violino | Orquestra |
| C.B. | Masculino | Guitarra Portuguesa | Ensemble Orff |
| C.R. | Feminino | Piano | Ensemble Orff |
| D.C. | Masculino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| G.R. | Masculino | Guitarra Portuguesa | Ensemble Orff |
| G.M. | Masculino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| I.R. | Feminino | Violino | Orquestra |
| P.L. | Masculino | Piano | Ensemble Orff |
| R.C. | Masculino | Guitarra | Orquestra de guitarras |
| V.A. | Masculino | Piano | Ensemble Orff |

Tabela 5 - Caracterização da Turma - 8º ano – A1

As cordas dedilhadas têm nesta turma “prevalência”. É de notar que há instrumentos que ganharam um interesse especial pelos alunos no Conservatório de Música de Vila do Conde e que começam a ter “tradição” na sua prática.

B. Curso Secundário de Música

10.º ano de Escolaridade

Turma: A2

Número de alunos: 4

Regime de Frequência: 2 alunos do regime articulado + 2 alunos do regime supletivo

Horário de permanência com a turma: 4.ª feira – 14:45/16:15

Duração: 90min

| Alunos | Regime | Género | Instrumento | Classe Conjunto |
|---------------|---------------|---------------|--------------------|------------------------|
| A.B. | Supletivo | Feminino | Cravo | Ensemble Orff |
| E.S. | Articulado | Masculino | Guitarra | Orquestra Guitarras |
| D.A. | Articulado | Feminino | Piano | Ensemble Orff |
| M.P | * | Feminino | * | * |

*Aluna ainda se encontra no 9.º ano de escolaridade e frequenta a disciplina

Tabela 6 - Caraterização da Turma - 10º ano – A2

A turma é pequena e conta com a presença de uma aluna do 3.º ciclo que já assiste às aulas com assiduidade. Apenas dois alunos são do regime articulado.

11.º ano de Escolaridade

Turma: A2

Número de alunos: 7

Regime de Frequência: 2 alunos do regime articulado + 5 alunos do regime supletivo

Horário de permanência com a turma: 3.ª feira – 18:30/20:00

Duração: 90min

+

Horário de permanência com a turma: 4.ª feira – 17:45/18:30

Duração: 45min

Observação: Aula para audição de excertos musicais

| Alunos | Regime | Género | Instrumento | Classe Conjunto |
|--------|------------|-----------|---------------------|-------------------------------|
| A.A. | Supletivo | Masculino | Piano | Ensemble Orff |
| A.G. | Supletivo | Feminino | Flauta Transversal | Ensemble Flautas transversais |
| J.M. | Supletivo | Masculino | Guitarra | Orquestra Guitarras |
| M.F. | Supletivo | Feminino | Flauta Transversal | Ensemble Flautas transversais |
| M.M. | Supletivo | Feminino | Flauta Transversal | Ensemble Flautas transversais |
| R.C. | Articulado | Masculino | Guitarra Portuguesa | Ensemble Orff |
| T.O. | Articulado | Masculino | Guitarra Portuguesa | Ensemble Orff |

Tabela 7 - Caraterização da Turma - 11º ano – A2

Dos sete alunos inscritos apenas dois estão em regime articulado e, atendendo às aulas assistidas, são os mais assíduos e pontuais. A prática de cordas dedilhadas e Flauta Transversal são equilibradas. Verifica-se a não existência de classes de metais nem percussão no conservatório.

3. Como? Programas das disciplinas e orientações

Os programas das disciplinas de Formação Musical e História da Cultura e das Artes do Conservatório de Música de Vila do Conde foram facultados pelos professores cooperantes e dizem respeito ao ano letivo 2017/2018.

Aprovados pela direção pedagógica e elaborados junto do departamento de ciências musicais, estes programas espelham de certa forma as opções da classe de professores docentes da instituição.

Olhando com particular atenção aos programas da disciplina de Formação Musical e História da Cultura e das Artes facultados pelos professores cooperantes, podemos concluir que, se por um lado, as diretrizes para a Formação Musical vão de encontro à grande parte dos programas dos estabelecimentos de ensino especializado da música públicos portugueses, o programa de História da Cultura e das Artes segue a organização do programa proposto pelo Ministério da Educação para a disciplina, apesar de incluir aspetos particulares da História da Música.

No presente relatório detemo-nos sobre os programas referentes aos anos de escolaridade (níveis de ensino) que o estágio e a intervenção pedagógica contemplam: Formação Musical (1.º ao 4.º graus) e História da Cultura e das Artes (6.º e 7.º graus)

De forma mais detalhada, propomos classificar os mesmos, elencando dimensões e elementos estruturantes, de maneira a refletir sobre as opções curriculares do estabelecimento de ensino, classes de ciências musicais e decisões particulares dos docentes, na linha das novas diretrizes para a autonomia e flexibilidade curricular defendida pelo Ministério de Educação, como acima referimos.

A. Formação Musical

Ainda sem refletirmos nem nos determos sobre as opções do professor cooperante quanto às metodologias, estratégias e materiais didáticos específicos utilizados na sala de aula, na disciplina de Formação Musical nos 5.º, 6.º e 7.º anos, classificamos de forma sucinta a organização dos programas da disciplina aprovados.

O processo utilizado para o desenvolvimento dos mesmos tem em conta o caráter evolutivo e cumulativo da disciplina no que concerne aos conteúdos abordados. Assim, a estrutura dos programas desenvolve-se sobre estas dimensões:

Reconhecimento auditivo: ritmos, intervalos, acordes, escalas, tonalidades

Leituras: rítmicas, melódicas

Classificação e Construção: intervalos, acordes, escalas

Realização: ditados, entoações e improvisação

Teoria: agógica e dinâmica, formas musicais, andamentos, notação musical

Cada um destes tópicos e subtópicos é desenvolvido ao longo dos anos de escolaridade, mantendo a estrutura e partindo, a cada ano que passa, de conhecimentos prévios dos alunos. A esta classificação fazemos juntar a literatura recomendada, e não necessariamente a adotada, para a disciplina de Formação Musical que, para o 2º e 3º Ciclos, se desenvolve em torno de diferentes metodologias pedagógicas.

As “leituras musicais” de José Firmino (1976) valorizam o conceito de frase musical expondo de forma progressiva os principais elementos que constituem a notação musical, em sessões correspondentes a uma aula, com sugestões de atividades, que promovem a utilização do canto e do corpo enquanto instrumentos musicais. Para além das influências de pedagogos como Orff e Wuytack, o autor destaca a importância da compreensão musical para “a formação estética dos alunos e o aperfeiçoamento das suas potencialidades, ou seja, a sua formação integral” (Firmino, 1976).

As obras de Fernand Fontaine (1955), “*Traité Pratique du rythme mesure*” e Paul Hindemith (1946), “*Elementary Training for Musicians*”, já canónicas no ensino da disciplina nos estabelecimentos públicos e privados de ensino artístico de música, apresentam exercícios estruturados também de forma progressiva e acompanhados de explicação ou componente teórica musical. No caso de Hindemith (1946), o livro está dividido em três partes. Como o próprio indica no prefácio da obra: “(...) a primeira - *Aspecto Rítmico* - compreende exercícios de ritmo e compasso em sua forma básica. A segunda - *Aspecto Melódico* - compreende exercícios de afinação, intervalos e escalas que, na terceira parte - *Ação Combinada* - se unem às experiências rítmicas e métricas da primeira seção. Espalhados pelas três seções, há cursos completos de Notação e Ditado.” (Hindemith, 1946: xii)

Jean Clement Jollet, em “Dictées Musicales”, volumes 3 e 4, apresenta um modelo completamente diferente dos anteriores. Para além de criar um manual do aluno e um do professor autónomos, em vez de produzir exercícios de raiz e de forma progressiva, socorre-se de obras de referência da história da música ocidental para, a partir destas, desenvolver diferentes tipologias de exercício.

Abarcando os diferentes períodos da história da música ocidental, nomeadamente da idade média às primeiras décadas do séc. XX, Jollet (1955), para além de seccionar o “grosso” do desenvolvimento do manual em diferentes obras (“obras pianísticas” e “obras instrumentais”⁸), em cada uma delas trabalha diferentes competências auditivas dos alunos: cadências, identificação de instrumentos, frases musicais, dinâmicas, entre outros. Em suma, e como o autor indica na apresentação do manual do professor: “(...) esta abordagem permite ir do global ao detalhe.” (Jollet, 1955: 3) Para além do contacto com obras de referência do repertório é possível, com esta abordagem metodológica, entender a mesma como um todo e de forma orientada ir “dissecando” os seus aspetos particulares, que a enquadram num determinado contexto e período estilístico da criação musical.

É interessante olhar para o último tópico das “leituras” presente em quase todos os programas desta disciplina: Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional. O que nos permite entender que são valorizados, par além dos cânones da música europeia, dita ocidental, a música de âmbito tradicional, seja ela local, regional e nacional portuguesa ou extraeuropeia.

B. História da Cultura e das Artes

Os programas da disciplina de História da Cultura e das Artes para o 10.º, 11.º e 12.º anos têm por base a homologado pelo Ministério da Educação a 14/09/2004 (Gouveia et al., 2004:1) e o que está preconizado num dos manuais da disciplina de História da Cultura e das Artes, da Porto Editora, editado em dois volumes: Módulos 1 a 5 e Módulos 6 a 10 (Pinto; Meireles; Cambotas, 2017).

Estes manuais são estruturados segundo o desenho curricular modular do ensino profissional de música e contempla duas áreas temáticas “(...) definidas pelo seu título – a

⁸ Exemplos de designações no Volume 1 da Obra: Jollet, J. (ed.) (1955) Dictées Musicales: vol. 3, 4. Paris: Gérard Billaudot

História da Cultura e a História das Artes – tendo esta última uma atenção redobrada, dado o carácter dos cursos que integram a disciplina.” (Pinto; Meireles; Cambotas; 2017: 2)

É assumido, na apresentação de ambos os manuais, que os mesmos se destinam aos cursos de Artes Visuais do Ensino Profissional, no entanto, apesar de existirem no mercado outros manuais, nomeadamente o da Raiz Editora, nenhum deles se destina especificamente ao Ensino Especializado da Música.

Como é mencionado em ambos os manuais, estas duas áreas temáticas materializam-se em duas linhas orientadoras para a estruturação dos mesmos: tronco comum e tronco específico. Este último é respeitante à História das Artes Visuais.

Apesar da menção às quatro áreas específicas e sua interação, tanto no programa como nos manuais, e à indicação clara no programa do Ministério de que se “(...) procurou favorecer uma abordagem não hierárquica, mas essencialmente dinâmica e transversal dessa interacção. “(Gouveia et al., 2004:3), importa entender de que forma se apresenta esta divisão estrutural.

O tronco comum e tronco específico como estruturas temáticas apresentam diferentes níveis de importância dependendo dos módulos (unidades de aprendizagem) e, dentro de cada um destes troncos, a preponderância dada à Música vem de diferentes perspetivas.

Quanto à carga horária o ministério recomenda uma “(...) repartição desigual do respectivo tempo lectivo: aproximadamente 26% para a História da Cultura, 55% para cada uma das áreas específicas, em cuja análise verdadeiramente se resolve o sentido último da própria disciplina e cerca de 19% para avaliações sumativas, visitas de estudo e outras actividades fora da sala de aula, entendendo-se estes valores como essencialmente indicativos, a serem geridos pelo docente em função da própria experiência lectiva.”(Gouveia et al., 2004: 8)

O programa é então concebido de acordo com diferentes unidades e indicadores de aprendizagem, ou seja, módulos e categorias operativas, desenhados de forma cronológica, por longos tempos históricos, partindo do plano cultural. Tendo em comum esta estrutura interna nos indicadores, dependendo do período histórico e contextual, e respetivo conteúdo, os programas dividem-se em dez módulos (culturas): *A Cultura da Ágora*, do *Senado*, do *Mosteiro*, da *Catedral*, do *Palácio*, do *Palco*, do *Salão*, da *Gare*, do *Cinema* e do *Espaço Virtual*.

Do tempo e espaço físico, ao pensamento e à globalização, estas “culturas” partem de um tronco comum para chegar a um específico, através de indicadores (que concetualizam

os objetivos gerais da disciplina) referenciadoras da história da cultura: “Tempo”, “Espaço”, “Biografia”, “Local”, “Acontecimento”, “Sínteses” e “Casos Práticos”.

Foi tomando por base as definições do programa do Ministério da Educação (Gouveia et al., 2004: 6-7) que criamos, de forma sucinta e concetual, descrições para as mesmas por forma a sistematizar a análise e futura conceção no momento de intervenção pedagógica:

| Indicadores | Definição | Descrição |
|----------------------------------|--|---|
| <i>Tempo</i> | “Situvar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que enquadram fenómenos culturais e artísticos específicos.” | cronologia |
| <i>Espaço</i> | “Reconhecer o contexto geográfico dos diversos fenómenos culturais e artísticos.” | contexto geográfico |
| <i>Biografia</i> | “Compreender a acção individual como determinante na apreciação dos diversos processos históricos, culturais e artísticos.” | ação individual |
| <i>Local</i> | “Valorizar o local como cruzamento de múltiplas interações (culturais, políticas, económicas ou sociais)” | Interações |
| <i>Acontecimento</i> | “Relacionar um tempo breve, de natureza especialmente marcante, com o contexto em que se inscreve.” | um marco no contexto |
| <i>Síntese</i> | “Identificar os elementos estruturantes que caracterizam a singularidade da cultura de cada época.” | elementos característicos |
| <i>Caso(s) prático(s)</i> | “Reconhecer o objecto artístico como produto e agente do processo históricocultural em que se enquadra.” | objeto artístico como produto ou agente |

Tabela 8 – Definição dos Indicadores propostos pelo Ministério da Educação e descrições utilizadas.

Estas unidades e indicadores (Anexo I: Visão Global do tronco comum – Categorias analíticas e indicadores - módulo 1 – *A Cultura da Ágora*;) são transversais aos diferentes cursos do ensino artístico especializado – tronco comum e o desenvolvimento dos programas apresenta conteúdos/narrativas associados aos diferentes indicadores (apenas nas artes visuais).

Os programas da componente de formação científica dos cursos do ensino artístico especializado são divididos em quatro diferentes áreas: Artes Visuais, Dança, Música (Anexo II - Programa de História da Cultura e das Artes - Ensino Artístico Especializado de Música) e Teatro.

Desta forma, e voltando ao programa das disciplinas no estabelecimento de ensino, o mesmo, após análise detalhada, apresenta a seguinte estrutura:

| Estrutura | Conteúdo |
|----------------------------------|--|
| Apresentação | Breve descrição do módulo/bloco indicando aspetos essenciais de determinada cultura |
| Competências visadas | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar, selecionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa; - Compreender o objecto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; - Enquadrar as categorias de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural) para desenvolver referenciais profissionais específicos da sua área; - Mobilizar os conhecimentos adquiridos de modo a preservar e valorizar o património artístico e cultural; - Interiorizar a defesa do património como ato de cidadania. |
| Objetivos de aprendizagem | “saber-fazer” |
| Âmbito dos conteúdos | Categorias analíticas |
| | Conteúdos (descrição mais detalhada dos conteúdos) |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> - Seleção e organização da informação; - Interpretação das fontes (iconográficas e escritas); - Produção de texto escrito |

Tabela 9 – Estrutura do Programa das disciplinas de História da Cultura e das Artes do Conservatório de Música de Vila do Conde

Gostaríamos de ressaltar, desta estrutura e organização programática da disciplina que é coerente ao longo dos três anos de escolaridade do curso secundário de música neste estabelecimento de ensino, alguns aspetos que se prendem com os interesses da investigação e intervenção pedagógica.

Em primeiro lugar destacar a importância dada à componente da história da música, neste quadro de valorização da história das artes, apesar de seguidas as diretrizes do Ministério da Educação materializadas nos manuais disponíveis no mercado, todos eles vocacionados para as Artes Visuais.

No Anexo III - Âmbito dos conteúdos dos programas de História da Cultura e das Artes do Conservatório de Música de Vila do Conde, entendemos de forma clara que há uma grande componente de história da música presente nos programas da disciplina,

nomeadamente no 10.º e 11.º ano e que a mesma é o corolário dos conteúdos iniciais mais voltados para os aspetos contextuais e de pensamento, sejam eles sociais, políticos e/ou económicos de uma determinada cultura ou civilização ao longo dos tempos.

Em contraponto, quando olhamos para o programa específico do Ministério da Educação para o ensino artístico especializado de Música (Anexo II) podemos ver que para o 10.º ano os conteúdos abordados são mencionados com terminologias muito generalistas, sem grande detalhe em acontecimentos, estilos, géneros ou formas. A partir do 11.º ano há menção a aspetos um pouco mais detalhados, são exemplo: “A forma sonata”, no entanto ainda sem grande desenvolvimento ou especificidades.

É de notar também aqui o início da presença do tópico: “Em Portugal”, que denota algum desconhecimento ou marginalização do que foi a música em espaço nacional até ao século XVII/XVIII e acentua um certo “desleixo” para com o que foi a produção musical e as práticas em Portugal pelo caráter pejorativo do tópico.

A presença do tópico referente à história da música portuguesa, “Em Portugal”, no programa da disciplina no Conservatório de Música de Vila do Conde é recorrente desde a música do tempo da fundação da nacionalidade (Séc. XII) até meados do século XX. Há nitidamente uma intenção de valorização das manifestações musicais em território nacional bem como a sua relação com a produção artística ibérica e europeia.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A AULA COMO VIAGEM

1. Preâmbulo

Um dos pontos de partida para a nossa proposta, no que concerne à prática pedagógica, reflete, no âmbito das ciências musicais, o pensamento de Viana e Mello (2013) quanto à necessidade de criação de estratégias eficazes na introdução da educação patrimonial no currículo prescrito das disciplinas.

Estas estratégias têm de estar associadas a uma metodologia específica, e, como reforça Alfredo Tinoco (2012), “a Educação patrimonial é, evidentemente, um acto pedagógico e, como tal, compreende uma dimensão didáctica.” Tinoco (2012: 103)

Essa dimensão didáctica estará no presente trabalho materializada na forma como foram pensados, estruturados e operacionalizados os materiais didáticos no contexto da intervenção pedagógica, como reflexo da nossa fundamentação teórica.

Num mundo *presentista*⁹, Hartog remete-nos para as reflexões de Santo Agostinho por forma a olhar o tempo através de duas dimensões: “ (...) a experiência vivida – o presente dos factos passados [ou] o espaço da memória e a expectativa – o presente dos fatos futuros [ou] horizonte de expectativas.” (Viana e Mello, 2013: 54)

Como uma *saudade* do futuro, o ensino das ciências musicais poderá ser entendido como um compromisso entre a reflexão do acontecimento conhecido e a criação contextualizada do desconhecido.

⁹ Expressão que deriva da noção de “hipertrofia do presente” de François Hartog (2003)

2. Observação em sala de aula

As observações em sala de aula são uma componente muito importante do estágio curricular e contemplam, de acordo com a calendarização proposta no projeto de intervenção aprovado, oito meses (Outubro 2017 - Maio 2018).

Primeiramente será importante frisar a opção pela organização das observações em sala de aula, seguindo essencialmente duas condições: o ano de escolaridade e a cronologia das sessões. Desta forma, estes registos são apresentados por nível de ensino e ano de escolaridade para melhor se entender a evolução e desenvolvimento das sessões, mas de forma cronológica.

Quanto ao método e abordagem das observações e da avaliação do desempenho docente foi tida em conta a bibliografia de referência em particular a obra de Reis (2010).

O caráter das disciplinas de Formação Musical e História da Cultura e das Artes e os grupos (número de alunos por turma) levaram a optar por uma abordagem mais aberta do ponto de vista da descrição do desenvolvimento da aula e das reflexões críticas efetuadas em cada aula bem como da grelha adotada para uma análise no final de cada turma.

Os focos da observação são mais voltados para a estruturação e planeamento da sessão, metodologias de ensino, interação professor-alunos, discurso do docente e correção científica e metodológica segundo o “Quadro 5” de Reis (2011, p. 27). As reflexões críticas desenvolvidas em cada uma das aulas são baseadas num instrumento de fim semi (aberto) e as grelhas utilizadas foram baseadas na totalidade no “Quadro 7” de Reis (2011, p. 31)

Por forma a tornar mais claro, útil e eficaz todo o processo de observação em contexto de sala de aula, nas disciplinas de Formação Musical e História da Cultura e das Artes, criamos uma tabela desenvolvida em três grandes dimensões: Caracterização da Aula, Desenvolvimento da Aula e Reflexão Crítica. Na primeira secção apresentamos os aspetos gerais que caracterizam a aula: data, estabelecimento de ensino, disciplina, turma, duração da aula, professor cooperante, sala, recursos utilizados e sumário sucinto. De seguida apresentamos de forma detalhada o desenvolvimento da aula: estruturação (motivação, atividades na aula, atividades extra-aula, avaliação, entre outros), conteúdos abordados e aspetos de caráter informal como relações fora do âmbito da disciplina ou interdisciplinaridades. Por último fazemos uma reflexão crítica perante as estratégias de ensino-aprendizagem dos docentes, relacionamento professor-aluno, diferenciação

pedagógica, pertinência da abordagem aos conteúdos e domínio científico. Em seguida apresentamos dois exemplos de observação:

| Caracterização da Aula | |
|-----------------------------------|--|
| Data | 27/10/2017 |
| Estabelecimento de Ensino | Conservatório de Música de Vila do Conde |
| Nível de Ensino / Curso | 2.º Ciclo / Curso Básico de Música |
| Disciplina / Turma | Formação Musical – 6.º ano |
| Professor Cooperante | JLP |
| Duração | 90 minutos |
| Sala / Recursos utilizados | Sala Luís Boulton / Quadro pautado, aparelhagem sonora, piano, TV, partituras, material de escrita |
| Sumário | Henry Purcell: <i>Minuet em Lá</i> – Z.649: contextualização, audição, compasso, forma musical, cadências, identificação da melodia. |

| Desenvolvimento da Aula |
|--|
| <p>Toda a aula é desenvolvida em torno de uma obra de Henry Purcell: <i>Minuet em Lá</i> – Z.649</p> <p>Atividade 1: Audição da obra e contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextualização da obra: nome do compositor, o período Barroco, nacionalidade, relação com a realidade portuguesa. Audição do Minueto. <p>Atividade 2: Identificação do Compasso e da Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> Relação entre as palavras em português e inglês (Measure – medida e compass – bússula) Estratégias para melhor entendimento do termo e sua representação musical: “O compasso é uma medida que serve para nos orientarmos” Através de novo paralelismo mas agora com a disciplina de Português e as definições de Verso e Rima (Cruzada ou emparelhada) é introduzida noção de forma. Estratégias para entendimento das respirações, partes, frase musical. Identificação, através da audição e leitura da partitura (Anexo 2.8) da forma ABA. <p>Atividade 3: Identificação de Cadências: perfeita e suspensiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionamento com a pontuação, na música: sensação de frase musical suspensiva - uma pergunta (?) ou afirmativa – uma resposta. Identificação das cadências perfeita e suspensiva: Frase conclusiva - cadência é PERFEITA - Termina na Tónica; frase inconclusiva - dizemos que a cadência é SUSPENSIVA - Termina na Dominante. Relação e criação de mnemónicas com elementos extra-musicais para a tónica e a dominante: A tónica (primeira nota da Escala - que lhe dá nome) é o Sol do sistema e a dominante (quinta nota é a que domina) é a Terra deste sistema Identificação das frases da parte A por contraste ou semelhança e associação com a respiração Identificação das cadências através da analogia com a pontuação: ponto final ou de interrogação - Conclusiva ou inconclusiva. <p>Atividade 4. Identificação das notas musicais e a definição de anacruse</p> <ul style="list-style-type: none"> Alunos cantam apenas primeira frase Entendimento da flutuação do movimento melódico Preenchimento das notas Comparação do material musical utilizado por Purcell |

- Identificação da anacruse (anacruza) pelo início de frase antes do primeiro tempo do compasso
- Preenchimento da secção A para prática da grafia musical

Reflexão crítica

A importância da audição na aula de Formação Musical, o conhecimento do repertório de referência e a percepção musical a partir da obra musical. Toda a aula foi desenvolvida a partir da obra de H. Purcell sendo trabalhados os mais diversos conteúdos: compasso, forma, frase musical, cadências, melodia, ritmo, tonalidade e anacruse.

Preparação e estruturação da aula: utilização de estratégias de motivação (desafio), recurso à obra como um todo para desenvolver conteúdos da formação musical, audição musical, imitação e canto. Relações extra-musicais como estratégias de memorização e compreensão. Relações com a linguagem escrita e oral: frase musical, cadências e pontuação. Estimulação para a prática da grafia musical.

Interação entre professor e alunos ativa e aproximação dos conteúdos ao dia a dia dos alunos.

Professor acompanha o ritmo das aprendizagens individuais: sempre que surge uma dificuldade individual ou de pequeno grupo trabalha a mesma sem intimidação, exclusão ou diferenciação negativa.

Tabela 10 – Exemplo de Observação em sala de aula – Formação Musical

| Caracterização da Aula | |
|-----------------------------------|---|
| Data | 31/01/2018 |
| Estabelecimento de Ensino | Conservatório de Música de Vila do Conde |
| Nível de Ensino / Curso | Secundário |
| Disciplina / Turma | História da Cultura e das Artes – 10.º ano |
| Professor Cooperante | EP |
| Duração | 90 minutos |
| Sala / Recursos utilizados | Sala Jorge Peixinho / quadro branco, materiais didáticos, material de escrita |
| Sumário | O canto gregoriano: decadência e restauração |

| Desenvolvimento da Aula |
|---|
| <p>O Canto Gregoriano: retrospectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Estrutura e a linguagem • O Tropo: o regional e o local nas especificidades do texto e das práticas • Canto gregoriano fractus (separado, seccionado) • A Criação de estrutura métrica (já não só prosódica) • O Início da polifonia: notação mensural como resultado da sobreposição de vozes e musica ficta <p>Da regra cisterciense e São Bernardo a Solesmes</p> <ul style="list-style-type: none"> • São Bernardo e a regra • Papa Gregório XIII e a reforma canto gregoriano • Solesmes (sec. XIX) e a reativação do Canto Gregoriano • Sec. XX - revisões e edições críticas - transformando em edições musicológicas, paleográficas etc. Concílio Vaticano II - Abandono do Latim como língua oficial passando a usar-se o vernáculo <p>Evolução da Notação e fundamentos teóricos (breves notas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Até séc. VIII - Tradição oral (através dos “iniciados”) – sem notação • Neumas (notação neumática) - sec. IX - Necessidade de unificação do canto por todo o império (cada vez maior o repertório) e a necessidade de criação de linguagem/sinais que fossem auxiliares de memória: • Séc. XI - linha orientadora (fá-vermelho e dó-amarelo) e a meados do séc. (4linhas) • Guido de Arezzo – <i>Micrologus</i> e Hino S. João Batista • Séc. XIII - notação quadrada |

| Reflexão crítica |
|---|
| <p>Preparação e estruturação da aula: três atividades que se complementam e abordadas de forma integrada. Articulação através de uma retrospectiva sobre o canto gregoriano e as necessidades de novas notações e fundamentações teóricas.</p> <p>Metodologia com referência a materiais pedagógicos enviados previamente aos alunos.</p> <p>Referências a períodos chave da proliferação do império e do cristianismo e às práticas sujeitas ou a regras ou a convenções.</p> <p>Professor apresenta os aspetos históricos e musicais, fazendo uma relação constante entre ambos</p> |

Tabela 11 – Exemplo de Observação em sala de aula – História da Cultura e das Artes (H.C.A.)

Assim, foram realizadas todas as observações em contexto de sala de aula, nas diferentes disciplinas e diferentes turmas ao longo dos oito meses acima indicados, e, para cada uma grelha de observação síntese, de fim semi (aberto), como referido em cima.

Apresentamos na grelha seguinte (tabela 12), os elementos contemplados, correspondente a uma turma do 8.º ano (A2) de Formação Musical.

| Dimensões | Comentários |
|------------------------------------|--|
| Planeamento e preparação | Estruturação e preparação. Planeamento |
| Metodologias de ensino | Centradas nos alunos. Estratégias para contornar dificuldades particulares e coletivas. Motivações e desafios para estimular aprendizagens. Mnemónicas e referências extra-musicais para melhor entendimento de aspetos particulares. Estruturação e hierarquização das atividades. |
| Interações professor-alunos | Comportamento. Identificação de problemas individuais e em grupo Motivação do professor e dos alunos. |
| Correção científica | Materiais pedagógicos Fontes documentais e recursos |
| Gestão do tempo | Número de atividades Conteúdos abordados |
| Diferenciação pedagógica | Trabalho individual ou coletivo Orientação da prática pedagógica |

Fonte: Reis (2010) cit Reis (2011)

Tabela 12 - Grelha de observação de fim (semi)aberto - Formação Musical – 8.º ano (A2)

3. Novos rumos para o ensino das ciências musicais

Neste ponto, como resultado de todo um processo de investigação-ação, apresentamos novas propostas para o ensino das ciências musicais através de metodologias e estratégias que assentam no defendido na fundamentação teórica, patenteada e alvo de intervenção entre Janeiro a Junho de 2018 no Conservatório de Música de Vila do Conde.

Antes de chegarmos aos resultados importa estabelecer algumas considerações sobre as principais motivações para o desenvolvimento desta intervenção pedagógica, a filosofia de ensino e as perspetivas da prática pedagógica à luz do que vem sido defendido no presente relatório e, em jeito de análise de resultados, uma reflexão crítica sobre a ação em contexto de sala de aula e a voz dos alunos no final de todo o processo.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida de Janeiro a Maio de 2018, de acordo com o preconizado na calendarização das atividades do projeto de intervenção pedagógica, de Dezembro de 2017.

3.1. Motivações

Se entendermos esta dimensão do projeto como um reflexo prático de todo o pensamento crítico sobre as intenções e fundamentação teórica subjacente devemos partir da génese de todo o processo, a questão de investigação:

- As estratégias e práticas do ensino das ciências musicais, contextualizadas no património local, favorecem aprendizagens mais significativas e ativas e promovem o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos?

Estas estratégias partem de três eixos orientadores: ensino das ciências musicais; currículo e património, como já referido no enquadramento teórico deste trabalho, que se encontram na ideia de itinerário ou percurso numa lógica passado, presente e futuro.

Estes três eixos, para além de se concretizarem na ideia de itinerário ou percurso apresentam afinidades intrínsecas: o currículo contextualizado do ensino das ciências musicais e a educação patrimonial no currículo das ciências musicais.

O processo de intervenção pressupõe, no entanto, a reflexão sobre o que se desenvolve a montante: as observações em contexto de sala de aula e as opções e diretrizes

estabelecidas ao nível macro (estado/administração central) e micro (estabelecimento de ensino).

No que concerne às observações, de acordo com o referido no presente relatório sobre as reflexões das mesmas, existem alguns aspetos que contribuíram largamente para a definição da filosofia, estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem apresentadas nos pontos seguintes. O primeiro aspeto prende-se com o perfil dos professores, nomeadamente na abordagem aos conteúdos, de forma integrada, com correção e domínio científico; a organização e estruturação da prática pedagógica, das aulas aos momentos de avaliação e das decisões curriculares quanto a uma abordagem *da teoria à prática* nas disciplinas de ciências musicais. O segundo relaciona-se com o contexto específico, em particular: a realidade e desempenho dos alunos, a participação, a disciplina e o relacionamento entre os pares e o funcionamento e procedimentos dentro e fora da sala de aula. Por último, o terceiro aspeto tem em atenção a relação professor-aluno no sentido em que há uma preocupação acrescida com a formação global dos jovens músicos ao longo do percurso escolar sendo a todo o momento dadas orientações, sugestões, recomendações que vão para além dos conteúdos prescritos das disciplinas que ministram.

É premente a referência ao grande envolvimento e colaboração por parte dos professores, através da partilha e debate de ideias, quanto ao processo de intervenção pedagógica e a todas as dimensões deste projeto e à motivação extra que esse facto potenciou, inspirando o desenvolvimento do presente trabalho neste contexto específico de ação.

3.2. Filosofia de ensino

Resgatando os ideais e filosofias de ensino que há um século estiveram na génese da reforma do Conservatório Nacional, centramo-nos no perfil intelectual de Luís de Freitas Branco, independentemente dos diferentes períodos da sua criação e da sua acção como pedagogo. Marcado por um ecletismo que se traduz no seu eu-essencial de “homem multiplicado”, refere-se assim, segundo Branco (2005: 26), no seu diário:

“Em Itália e até ao século XVII houve muitos homens assim e ainda mais multiplicados e variados de aspectos e talentos e chamaram-se Leonardo, Miguel Ângelo, Salvator Rosa, e ninguém duvida da sua originalidade. Porque se terá hoje a ideia de que para se ser pessoal tem que se ser de uma só peça?” (4 de Novembro de 1930)

Posto isto, “(...) não é apenas, nem principalmente músico eclético: ele é sim um ser humano eclético, um intelectual eclético (...) [e] o perfil de “ser multiplicado”, “variado de aspecto e talentos”, para usar a luminosa terminologia do próprio, tem de facto a sua primeira expressão na universalidade da curiosidade.” (Branco, 2005. P. 27)

Esta universalidade da curiosidade, também ela musical e extramusical, pauta-se pela reflexão, opinião, leitura que antecedem o momento da criação ou da partilha através do ensino é segundo o autor a primeira fase deste ecletismo do músico e pedagogo. Podemos, à luz do seu pensamento e da sua forma de estar na sociedade, fazer a ponte entre esta visão eclética, a curiosidade e a mundividência com uma abordagem multidisciplinar no ensino da música, bem preconizado na reforma do Conservatório Nacional de 1919 e em particular com a introdução de disciplinas como a história da música, estética musical, instrumentação e leitura de partituras, regência de orquestra.

Apesar da multidisciplinariedade poder ser trabalhada individualmente nas diferentes disciplinas ministradas no ensino especializado, de carácter musical ou extramusical, este processo interior de cada aluno, interligando a diversidade seriam, provavelmente na opinião de Freitas Branco, a forma mais correta e eficaz de construção do ser humano eclético.

Transportando para a esfera do ensino o seu pensamento, Freitas Branco sempre defendeu a importância da educação/formação “(...) para o bom funcionamento do corpo societal (...)” (Branco, 2005, p. 19), em detrimento das questões inactas, dando especial destaque ao papel do professor que «incita à reflexão e aguça o apetite para o pensar» (Branco, 2005, p. 19),

Assim, numa unidade CULTURA-PENSAMENTO-MÚSICA, preconizada por Freitas Branco, propomos uma abordagem para o ensino das ciências musicais que, centrada nos alunos e nas suas capacidades e individualidades, premeie uma formação eclética dos jovens músicos através do diálogo das diferentes manifestações culturais. O apelo à curiosidade

através da reflexão crítica e da criatividade inscrevem-se nas premissas de uma Educação pela Arte, onde as Ciências Musicais ocupam, ou deveriam na nossa opinião, ocupar um lugar de destaque.

Uma correspondência do séc. XVIII trocada entre Mozart e o seu pai Leopold, um baixo-relevo num estandarte da Mesopotâmia datado de 2500 a.C. ou um espiritual negro cantado pelos escravos a bordo de uma nau na carreira da Índia, no séc. XVI, podem dizer-nos muito sobre aspetos socioeconómicos, políticos e culturais das diferentes civilizações ao longo da história mas também nos apresentam aspetos de enorme relevância para a música e seu desenvolvimento enquanto manifestação artística.

Pode começar na sala de aula esta abordagem. Numa era em que o acesso à informação está de tal forma globalizado o caminho deverá apontar no sentido de o transformar ao serviço de uma abordagem integrada, com conteúdos selecionados e articulados por forma a potenciar as aprendizagens dos alunos. As fontes documentais, os objetos, os lugares, o património material e imaterial, revelam-se fundamentais e imprescindíveis para uma aprendizagem com significado.

No entanto, esta formação eclética, interdisciplinar e transdisciplinar, exige uma grande articulação entre o trabalho desenvolvido pelos docentes das diferentes áreas de estudo (e não só entre as disciplinas diretamente associadas à música), docentes e estabelecimento de ensino e, numa dimensão mais local, estabelecimento de ensino e instituições públicas e privadas do meio onde se inserem.

Assim, um dos pilares da filosofia de ensino defendida está no centrar da ação nos alunos, na sua individualidade e diversidade através do conhecimento das suas capacidades. Não descurando a importância dos conteúdos e dos objetivos e metas a alcançar, pois estes são indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem, ainda “(...) vivemos perturbados e preocupados com a necessidade de gerar competências, competências, competências e não nos damos conta de que encharcamos as crianças de tal maneira com competências que nunca chegamos a saber quais são as suas capacidades.” (Lúcio, 2018)¹⁰

¹⁰ Em entrevista de Laborinho Lúcio de 28/09/2018, consultado em <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/laborinho-lucio-vivemos-perturbados-com-a-necessidade-de-gerar-competencias-e-nao-nos-damos-conta-de-que-encharcamos-as-criancas-de-tal-maneira-que-nunca-chegamos-a-saber-quais-sao-as-suas-capacida>

Este entendimento das capacidades dos alunos pode ser alargado e visto em diferentes aspetos: conhecimentos prévios, *background* cultural ou capital cultural¹¹, interesses e expectativas. Temos de ser capazes, enquanto professores de ciências musicais e apesar das dinâmicas em grupo, de transportar estas dimensões individuais para o campo das decisões curriculares.

Aqui é importante a criação de um discurso que, através da diversidade, construa pontes para o significado e a proximidade dos conteúdos às competências e às capacidades dos alunos. No nosso entender o património local poderá ser esse fio condutor, independentemente da relação direta ou indireta que o mesmo tenha com a música.

Olhando com atenção o projeto educativo do Conservatório de Música de Vila de Conde, em particular os seus *princípios e valores*, já elencados no ponto 2.1 e as *competências visadas*, da estrutura do programa da disciplina de História da Cultura e das Artes, mencionadas no ponto 2.3, destacamos os seguintes pontos:

- “Promover o desenvolvimento do sentido estético e a capacidade crítica na ótica da formação integral do indivíduo”;
- “Educar, valorizando a importância da sensibilidade artística nas relações que o indivíduo estabelece com o meio sociocultural em que se insere”;
- “Valorizar a prática artística como ato eminentemente comunitário”;
- “Defender e respeitar o património cultural e artístico”.
- “Mobilizar os conhecimentos adquiridos de modo a preservar e valorizar o património artístico e cultural”;
- “Interiorizar a defesa do património como ato de cidadania.”

Há aspetos que são transversais na nossa filosofia e que tocam as questões de investigação, nomeadamente a valorização da formação integral do jovem músico através do sentido crítico e criativo, e do envolvimento e relação com o meio em que se insere, valorizado e preservando o património cultural e artístico.

Um dos pontos de contacto inevitáveis de todo este pensamento é a música portuguesa e a importância que esta tem e poderá vir a ter como fonte de entendimento das manifestações culturais e sociais locais e nacionais e como ponto de partida para o olhar da

¹¹ Conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu

música europeia e extraeuropeia, ao longo da história da humanidade, pelo posicionamento geográfico estratégico em que nos inserimos.

A valorização da música portuguesa constitui uma “pedra de toque” no ensino das ciências musicais da Universidade do Minho e não poderia deixar de ser ponto fulcral desta nossa abordagem, pelo sentido agregador e pela pertinência da transmissão às novas gerações de um legado riquíssimo e um futuro promissor.

Daqui partimos em viagem, para novos rumos, percursos e olhares criativos sobre o ensino das ciências musicais em Portugal.

3.3. Planos de viagem

Desde os poemas homéricos à *peregrinação* de Fernão Mendes Pinto que a viagem é o pano de fundo de um olhar interior, através do contacto com o exterior; de experiência, reflexão e aprendizagem; de derrotas e conquistas. Seja na missionação e nas descobertas no sentido das margens seja na procura de conhecimento e inspiração nas *altas culturas* europeias, muitos foram os heróis, vencedores e vencidos: percursos criativos que nos inspiram nestes novos rumos para o ensino das ciências musicais - a aula como viagem!

Nesta lógica associamos, como referido ao longo do presente relatório, a dimensão de percurso e trajeto do currículo ao percurso escolar e pessoal dos alunos; a ideia de património local como herança e memória viva do passado num olhar crítico e criativo para o presente e o futuro e o ensino das ciências musicais enquanto reflexão dos fenómenos musicais de forma cronológica, evolutiva e contextualizada.

Para a definição deste processo concetual criamos modelos de planificação para as aulas de História da Cultura e das Artes e Formação Musical que refletissem as motivações e filosofias ou olhares sobre o ensino nos pontos anteriores elencados.

Assim, e por se tratar de uma viagem temos de definir em primeiro lugar o ponto de partida e de chegada:

PARTIDA – Património Local

CHEGADA – Conteúdos das Disciplinas de História da Cultura e das Artes e Formação Musical
(NOVA PARTIDA – No momento em que o aluno aplica o conhecimento fora da sala de aula)

Em seguida importa apresentar parâmetros que são transversais na apresentação deste itinerário, por caracterizarem e apresentarem objetivos e conteúdos da mesma. Apresentamos assim, de forma detalhada os objetivos e conteúdos a abordar. Não descoramos de todo estes elementos pois materializam e articulam as diferentes dimensões do itinerário da nossa aula.

Dividimos, no entanto, a metodologia metaforizada aqui como o itinerário ou planificação da aula - plano da viagem - em alguns subtópicos que trataremos em detalhe abaixo:

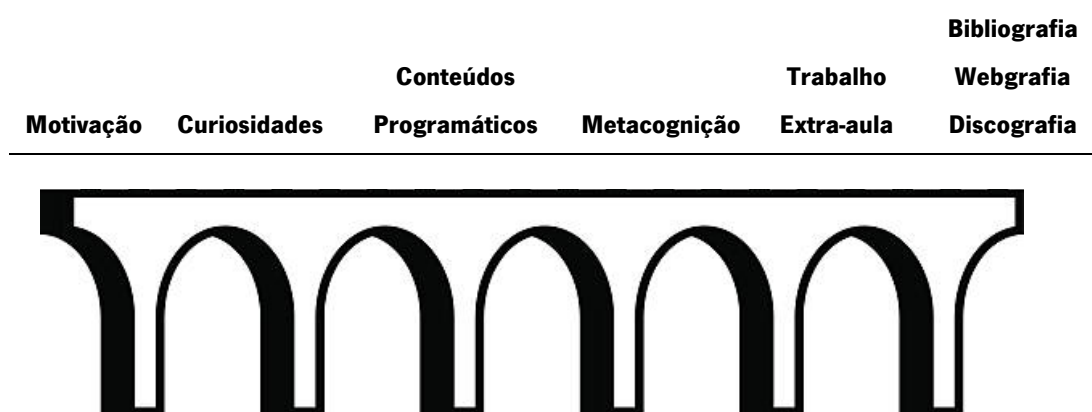


Fig. 1 – Esquema do Itinerário da Aula (Viagem)

Partindo dos primeiros pontos, *motivação e curiosidades*, pretendemos resgatar os *indicadores* inscritos nos programas do Ministério de Educação para a História da Cultura e das Artes: *tempo, espaço, local, biografia, acontecimento, síntese e caso prático* dando-lhes, como referido no ponto 2.3, alínea B., novas nomenclaturas que transponham significados para o âmbito das disciplinas.

A. Motivação e Curiosidades

O papel da motivação quando associado às disciplinas de caráter mais teórico, nas conceções de fronteira estereotipadas entre as disciplinas práticas e teóricas do ensino da música, poderá ter um forte impacto no aproveitamento dos alunos. Julgamos ser pelo significado, aproximação ao contexto local e memória que a mesma deve ser desenvolvida.

Estes dois momentos têm uma duração de aproximadamente 1/6 da aula, salvo raras exceções. Ou seja, numa aula de dois blocos (90 minutos), corresponderão aos primeiros 15 minutos.

Assim, os dois elementos estão quase sempre interligados pela abordagem do património local e, para ambos os casos, elencamos alguns exemplos práticos aplicados nas intervenções em contexto de sala de aula:

Tempo – cronologia

Mantendo a ordem e lógica de apresentação dos indicadores, a presente proposta entende, numa dimensão local, nacional ou europeia, o *Tempo* como forma de cronologicamente situamos os fenómenos culturais e artísticos específicos.

O primeiro exemplo foi o que esteve na génese deste olhar da aula como viagem. As viagens do compositor são só por si o corolário do pensamento e das práticas musicais do classicismo: “(...) numa panorâmica da Europa musical durante a emergência do período clássico podia seguir a trajetória de um jovem compositor que aprendeu a sua arte enquanto viajava: Wolfgang Amadeus Mozart (1756-91)” (Griffiths, 2007: 134).

**Uma viagem pela Europa com W.A. Mozart: itinerários de um génio
(1756-1791)**



Fig. 2 – Mozart no cravo em *O chá à inglesa servido no salão dos quatro-espelhos em Paris, 1764* (pormenor) por Michel Barthélémy Ollivier.

Objetivos:

- Entender através dos seus contactos e da correspondência estabelecida na família Mozart características da prática musical dos diferentes centros culturais Europeus na segunda metade do séc. XVIII
- Relacionar a obra do autor com outras obras de importantes compositores do período clássico
- Conhecer as fontes manuscritas do autor e a iconografia musical relacionada com este ou sua época
- Conhecer diferentes interpretações das obras de Mozart através da audição e visualização de representações de referência.

Espaço – contexto geográfico

É dada uma valorização especial a este indicador pela forte relação com o património local. Para além da questão temporal ou cronológica como definição de determinadas práticas artísticas e, em particular, musicais quanto à sua inovação e consolidação, o fator geográfico é ou poderá ser determinante para o seu entendimento.

O exemplo seguinte atravessa vários séculos, desde o séc. XII aos nossos dias pelo que a sua abordagem apresenta grandes saltos temporais sob um mesmo percurso de peregrinação que contribuiu, de diferentes formas, para desenvolvimento da região e que, através dele poderemos traçar o desenvolvimento da canção galaico-portuguesa.

O caminho português da costa e a passagem por Vila do Conde

(Séc. XII – Séc. XVI)



Fig. 3 – Caminho português da costa – Caminhos de Santiago

Objetivos:

- Entender a importância da peregrinação a Santiago de Compostela no âmbito do desenvolvimento da canção trovadoresca, em particular a produção poético-musical em galaico-português.
- Compreender o impacto que o desenvolvimento de determinadas rotas e eixos de comunicação têm no desenvolvimento da região de Vila do Conde, nomeadamente associado a uma estratégia de expansão ultramarina.

Local – interações

O *Local* aqui é olhado como espaço de interações ou cruzamento cultural. Do ponto de vista genérico, no programa homologado pelo Ministério da Educação, o mesmo dá nome às categorias analíticas e módulos.

Os dois exemplos apresentados representam a *cultura do salão* e a *cultura do mosteiro*, respetivamente. Se um deles parte do geral para o particular: da dimensão europeia para a nacional ou local o segundo faz precisamente o sentido inverso.

**A Cultura do Salão: “Mozart’s Journeys”
(1762-1791)**



Fig. 4 – Trajeto e paragens na segunda viagem de W.A. Mozart a Paris (1777-1779)

Objetivos:

- Compreender a evolução estilística de W.A. Mozart através da análise das suas viagens
- Reconhecer a importância da figura de Leopold Mozart no percurso do compositor

**A Cultura do Mosteiro: O Mosteiro de Santa Clara de Vila do Conde
(1318-2018)¹²**

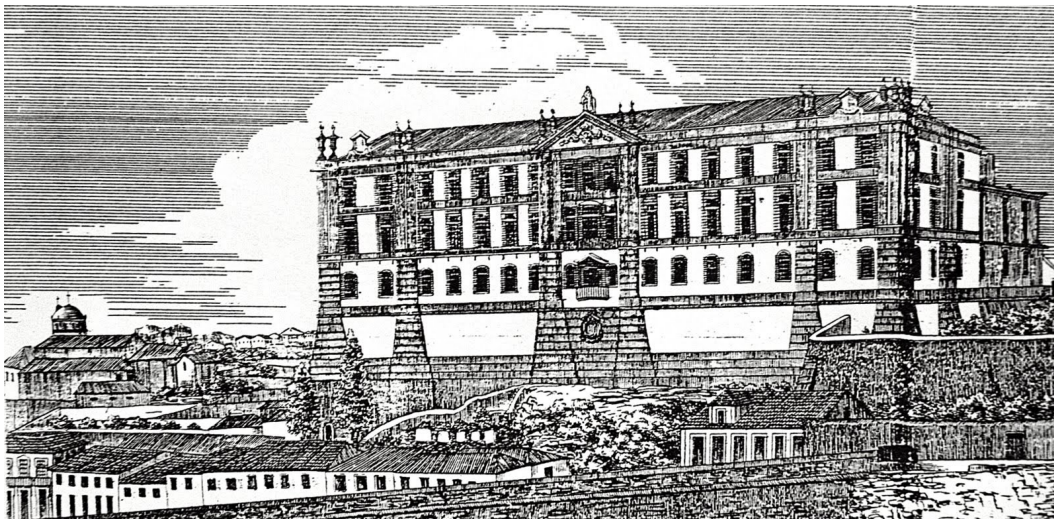


Fig. 5 – Desenho do Séc. XIX retratando a fachada do Mosteiro de Santa Clara de Vila do Conde

Conteúdos:

- A vida nos mosteiros femininos em Portugal
- A prática musical nos Mosteiros femininos em Portugal, em particular, nas clarissas
- Monjas clarissas e compositores mais importantes no ambiente monástico de Santa Clara (Porto)

¹² Aula idealizada mas não colocada realizada no decorrer da intervenção pedagógica

Biografia – ação individual

Poderíamos destacar muitas ações individuais que, independentemente da *cultura* e período estilístico, tiveram impacto nas diversas manifestações culturais. Na ótica da valorização do elemento local e nacional na abordagem das ciências musicais, apresentamos três exemplos de diferentes épocas que se unem pela dimensão poético-musical:



Fig. 6 – José Régio à janela

José Régio – Poeta (1901-1969)

A figura de José Régio marca a literatura moderna da primeira metade do Séc. XX em Portugal. O facto de ser vilacondense traz ainda maior significado para o olhar sobre a sua obra, não só no universo literário, mas também como crítico e colecionador de arte. Partindo do poema “Onomatopeia” (1954) do escritor desenvolvemos uma aula de Formação Musical através da improvisação da leitura do mesmo com diferentes movimentos rítmicos, acentuações e divisões silábicas dos diferentes versos.



Fig. 7 – Caricatura da autoria de Pier Leone Ghezzi (1724)

Francisco António Almeida – Compositor (1702-1755?)

Francisco António de Almeida foi um dos bolseiros enviados por D. João V para Itália, onde permaneceu até 1726 “bebendo” diretamente da fonte da escola italiana do seu tempo.

Provavelmente estuda com o mestre Alessandro Scarlatti, devido à proximidade da linguagem musical, e Mário de Sampaio Ribeiro não se poupa em elogios quando refere que: *As melhores páginas de Francisco António de Almeida não temem o confronto das melhores de Haendel ou mesmo de João Sebastião Bach!*

“La Spinalba” (estreia 1739) - a única ópera do autor que sobrevive completa, a mais importante e mais divulgada.



Fig. 8 – D. Dinis – *O poeta*

Dom Dinis – poeta e músico (1261-1325)

A sua corte foi, depois da morte do seu avô Afonso X, o Sábio, em 1284, o último refúgio dos trovadores galego-portugueses. O rei junta-se a eles de forma excecionalmente produtiva.

A sua obra, a mais extensa de todos os autores galego-portugueses, inclui 137 composições: cantigas d'amor (cerca de setenta), cantigas d'amigo (cerca de cinquenta), cantigas satíricas (dez), pastorelas (três).

Julgava-se que toda a música das suas cantigas se tinha perdido, e não se conheciam quaisquer testemunhos documentais das melodias que os trovadores peninsulares teriam usado com os poemas pertencentes ao género cantiga d'amor.

Acontecimento – um marco no contexto

À semelhança do indicador anterior, o *acontecimento* tem nesta abordagem significativa e contextualizada uma carga bastante forte quando associado a momentos importantes da cultura local e/ou nacional para o entendimento dos fenómenos artísticos. Ou seja, importa “relacionar um tempo breve, de natureza especialmente marcante, com o contexto em que se inscreve” (Gouveia et al., 2004: 6-7)

“... a igreja nova que hora mandamos fazer”

(1502 - Igreja Matriz de Vila do Conde)



Fig. 9 – Pormenor do pórtico em estilo manuelino da Igreja Matriz de Vila do Conde

Narrativa:

Durante a sua peregrinação a Santiago de Compostela em 1502, D. Manuel I ficou hospedado em Vila do Conde, e no regresso da viagem, a 5 de Dezembro, enviou uma carta para a edilidade local onde concedia financiamento à obra e enviava uma planta com a traça do novo templo...

A passagem de D. Manuel I por Vila do Conde ficou assinalada pela construção da Igreja Matriz de Vila do Conde e Azurara. Em Vila do Conde, na viragem do século XV para o XVI, ao longo do caminho de Santiago era quase obrigatório passar pela sua Igreja Matriz.

“A 20 de Outubro de 1714 a água chegava pela primeira vez ao Mosteiro de Santa Clara de Vila do Conde”

(1714 - Aqueduto de Vila do Conde)



Fig. 10 – Troço final do Aqueduto de Santa Clara de Vila do Conde

Relatos:

É de Itália que surgem precisamente, nos finais do séc. XVI, os primeiros projetos para a construção do aqueduto pela mão de Filipe Terzio.

No entanto, apenas em 1705 são reiniciadas as obras pela mão do engenheiro militar Manuel Pinto Vila Lobos e sob a direção dos mestres João Rodrigues e Domingos Moreira.

Com cerca de 5Km de extensão e 999 arcos iniciais em volta perfeita, o Aqueduto de Santa Clara de Vila do Conde cumpre finalmente as suas funções a 20 de Outubro de 1714.

A água chega pela primeira vez ao Aqueduto no mesmo ano do nascimento do príncipe herdeiro, D. José e poucos dias antes do seu batismo.

Nele, a presença de um núncio papal vindo de Roma levou D. João V a organizar, em 1716, uma das

mais faustosas embaixadas de todos os tempos a Roma.

O cortejo de cinco extraordinários coches temáticos e dez coches de acompanhamento pelas ruas de Roma, marcam o ponto alto da ostentação da magnificência do Poder Real de um monarca e de um reino que, à altura, dominava um vasto império.

O ataque de loucura de D. Maria I
(1792 - Teatros Públicos em Portugal)



Fig. 11 – D. Maria I no final do séc. XVIII

No Carnaval de 1792, no Teatro de Salvaterra de Magos, D. Maria I teve um dos seus mais fortes ataques de loucura durante a ópera *Riccardo Cor di Leone* de André Grétry.

D. Maria perde a razão, confirmando alarmantes sintomas depressivos que havia algum tempo se agravavam. Seu filho D. João, príncipe do Brasil é nomeado oficialmente regente do reino apenas em 1799, depois de perdidas todas as esperanças de cura de sua mãe. Apesar da progressiva crise do regime absolutista, decadência dos teatros e do estabelecimento musical durante reinado de D. Maria I, a monarca não interrompe o generalizado amor português pelo espetáculo musicado.

1782 - Inaugura-se em Lisboa o Teatro do Salitre. Os maestros-compositores António Leal Moreira e Marcos Portugal iniciaram aqui as suas carreiras.

1784 – Teatro de Queluz é demolido

1790/92 – Teatro da Rua dos Condes volta a exhibir ópera italiana, dirigidas por António Leal Moreira

Embora encurtado por razões de saúde, o reinado da «Piedosa» é singularmente ilustrado por acontecimentos da maior relevância cultural e social: Fundação da Academia Real das Ciências de Lisboa, da Real Biblioteca Pública, da Casa Pia; Academia Real da Marinha; o ensino da engenharia naval, a modernização das fábricas, o ensino técnico da indústria têxtil, a instituição de Academias; a construção dos Observatórios Astronómicos de Lisboa e de Coimbra. Não menos importante foi a abolição da lei que proibia às mulheres apresentarem-se nos palcos. Em Outubro de 1792, um aviso régio informava os Portugueses de que D. Carlota Joaquina estava grávida, no programa das comemorações prevê-se a inauguração de um vasto e moderno teatro em Lisboa: Teatro de São Carlos

Síntese – elementos característicos

Neste indicador apresentamos um exemplo que espelha bem a intenção do presente trabalho em, através do ponto de partida (motivações e curiosidades), desenvolver uma aula que percorre os elementos característicos, ou singulares de determinada cultura, época ou espaço geográfico.

Os sons do Caminho de Santiago: produção poético-musical em galaico-português (Séc. XIII-XIV)



Fig.12 – Excerto do fólio 1 recto (antes do restauro) – Pergaminho Sharrer

Produção poético-musical

Ao todo, sobreviveram cerca de 1680 poemas seculares galaico-portugueses, aos quais poderão ser acrescentadas as famosas Cantigas de Santa Maria compiladas sob a orientação pessoal de Afonso X, o Sábio.

Para além das quatro centenas de cantigas marianas, só seis cantigas d'amigo de Martin Codax e sete cantigas d'amor de Dom Dinis sobrevivem com notação musical, respetivamente no Pergaminho Vindel (conservado em Nova Iorque) e no Pergaminho Sharrer (conservado em Lisboa).

A partir deste momento acompanhamos o “nosso caminho” com um percurso virtual através do trabalho desenvolvido pelo projeto *Littera* de Graça Videira Lopes, Manuel Pedro Ferreira e Nuno Júdice. Verificamos particularidades dos manuscritos do ponto de vista poético, musical e iconográfico, folheando numa primeira fase o Cancioneiro da Ajuda: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/manuscritos.asp>

Caso(s) prático(s) – objeto artístico como produto ou agente

Por último apresentamos um caso prático que foi utilizado em diferentes dimensões e em ambas as disciplinas. No processo histórico-cultural, na Vila do Conde quinhentista das descobertas, a Nau tem um lugar de destaque.

O simbolismo da embarcação enquanto veículo para a expansão e afirmação nacional, da forte tradição da construção naval à importância da alfândega régia como estratégia comercial, fazem dela um agente significativo para nela partirmos em viagem...

A Nau Quinhentista de Vila do Conde:

A música na expansão Portuguesa (XVI-XVII) e A escala pentatônica nas *músicas do mundo*.



Fig. 13 – Aguarela com Nau Quinhentista de Vila do Conde no Rio Ave

O importante geógrafo francês do séc. XIX, Élisée Reclus, afirmou: “Na época dos descobrimentos, que ilustraram Portugal, as melhores construções eram feitas pelos carpinteiros de Vila do Conde.”

São de destacar algumas figuras importantes para a afirmação de Vila do Conde na expansão. Álvaro Gil Cabral, natural de Azurara, combateu na Batalha de Aljubarrota, era avô de Gonçalo Velho Cabral, descobridor dos Açores e bisavô de Pedro Álvares Cabral, descobridor do Brasil. Jorge de Faria, em “Marinheiros e Mareantes de Vila do Conde” refere: “(...) Entre os companheiros de Vasco da Gama figuravam dois vilacondenses, marinheiros e guerreiros, e um deles poeta: Francisco Pedro de Figueiredo de Faria. António de Mariz Carneiro, denominado o “Agulha Fixa” e cosmógrafo-mor do reino, era muito perito na arte de marear. Gaspar Manuel foi

piloto-mor da carreira da Índia, China e Japão.”

É de destacar também Frei João, que foi companheiro e amigo de S. Francisco Xavier no Oriente.

Na aula de Formação Musical o mote foi: A união dos povos através da música - a escala pentatónica

1. Escravos negros no *Mundo Novo* – “Amazing Grace” (John Newton)
2. A pentatónica na *Bossa Nova* – “O morro não tem vez” (Tom Jobim)
3. Música tradicional japonesa

Em suma, este ponto que engloba as motivações e curiosidades, parte regra geral do património local e/ou nacional para chegar aos conteúdos das ciências musicais, nomeadamente a História da Cultura e das Artes e a Formação Musical.

O fundo local tem aqui um papel importantíssimo para a recolha de fonte documental como depoimentos, cartas, recortes de jornais, revistas e periódicos, entre outros.

B. Conteúdos programáticos

Se no ponto anterior nos lançamos à viagem, por terra ou por mar, de dentro para fora ou de fora para dentro, aqui, desenvolvemos o ponto central da nossa aula.

Muitas vezes é difícil dissociar os diferentes momentos que compõem o plano da aula porque se interligarem através da época ou período estilístico, contexto geográfico ou lugares-comuns, contudo na exposição dos conteúdos tentamos criar uma estrutura e organização coerente tendo em conta os recursos utilizados.

Regra geral, salvo uma ou outra exceção, nesta intervenção pedagógica foi utilizada a expressão “atividade” que se divide em diferentes títulos ou subtópicos para apresentarmos os conteúdos programáticos com enfoque na música (tanto na disciplina de História da Cultura e das Artes como em Formação Musical), apesar do caráter interdisciplinar e transdisciplinar da abordagem proposta.

Do ponto de vista da duração, e tendo em conta que este é, como referimos, o ponto central do plano da aula, o mesmo ocupa cerca de 2/3 da mesma, ou seja, numa aula de 2 blocos de 45 minutos (90 minutos), 60 minutos serão de exposição e debate dos conteúdos programáticos. Aqui a nossa proposta funda-se no rigor e qualidade das fontes documentais e na interatividade e criatividade dos recursos utilizados. Assim, elencamos alguns exemplos utilizados na intervenção pedagógica, com casos concretos:



The image shows a page of musical notation for the introduction of the opera. The score is written for various instruments and voices. The instruments listed on the left are: Soprano in Sol reut, Corno, Violini, Viola, Fagotto, Clarinetto, and Altopiano. The notation includes notes, rests, and dynamic markings such as *ff* and *mf*. The title "Introduzione" is written at the top right of the page.

Partituras e Edições críticas

Ondas do Mar de Vigo de Martin Codax – Edição crítica de Manuel Pedro Ferreira:

1 On - das do ma - re de Vi - go,
 3 On - das do ma - re le - va - do,
 5 Se vis - tes me - u a - mi - go,
 7 Se vis - tes me - u a - ma - do,

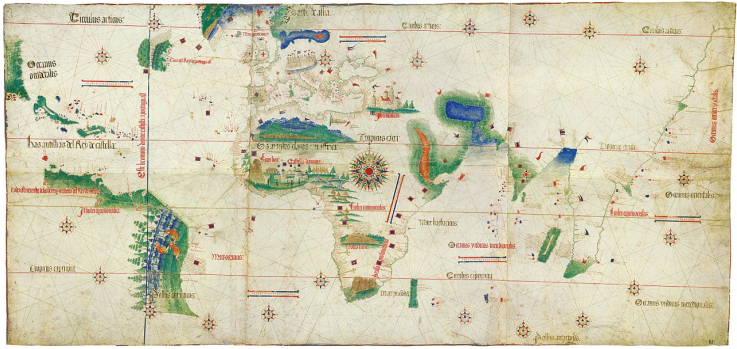
2 se vis - tes me - u a - mi - go?
 4 se vis - tes me - u a - ma - do?
 6 o por que e - u sos - pi - ra?
 8 o por que ci - gran coi - da - do?

R./ E ai Deus! Se ve - má ce - do?

Iconografia Musical

Salva de prata com pormenor de tocadores de pluriarco e marimbeiros que integram o cortejo de um alto dignitário do reino do Congo:



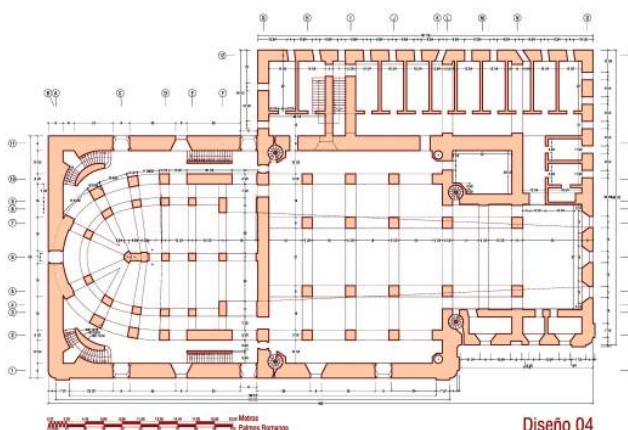
| | |
|----------------------------------|--|
| <p>Correspondências</p> | <p>Excerto de uma carta enviada ao Padre Martini por Leopold Mozart em 2 de Janeiro de 1771 (Milão):</p> <p><i>"Não posso esquecer esta oportunidade de informá-lo de que a ópera de meu filho foi recebida de forma muito favorável, apesar da grande oposição de seus inimigos e daqueles que têm inveja de seus dons e que, antes de terem ouvido uma única nota, criaram rumores de que a música era alemã e bárbara, carente de forma e de conteúdo e impossível para a orquestra de se apresentar. (...) A primeira ópera em Milão geralmente tem a desgraça de atrair apenas um pequeno público, mesmo que não seja um fracasso total, porque toda a gente está à espera da segunda ópera. Mas, nas seis apresentações realizadas até agora, o teatro esteve sempre lotado, e todas as noites tiveram de ser encorajadas duas árias, enquanto a maioria das outras foi muito aplaudida".</i></p> |
| <p>Mapas/Cartas</p> | <p>O Planisfério de Cantino (1502)</p> <p>Esta importante carta náutica, representativa dos descobrimentos marítimos portugueses, tem o nome de Alberto Cantino, o italiano que a mando do Duque de Ferrara o adquiriu clandestinamente em Portugal:</p>  |
| <p>Crônicas de viagem</p> | <p>Relatos sobre prática musical na <i>Peregrinação</i> de Fernão Mendes Pinto</p> <p>Fernão Mendes Pinto refere um banquete em Malaca, na Malásia, oferecido por Pêro de Faria ao embaixador do rei dos Batas de Sumatra, ao som das charamelas, trombetas e atabales, e a música portuguesa com harpas, doçainas e violas de arco, fizeram com que o embaixador metesse o dedo na boca, com ar de espanto.</p> <p>Ainda na <i>Peregrinação</i> há menção a mais episódios envolvendo as práticas musicais através do encontro da música portuguesa e oriental. Num relato de uma festa realizada pelos comerciantes portugueses do porto de Ningpo (a sul de Xangai – China) a António de Faria:</p> |

“(...) muitas danças, folias e jogos (...) que a gente da terra também fazia como os portugueses, e tudo isto acompanhado de muitas trombetas, charamelas, flautas, orlos, doçainas, harpas, violas de arco (...) com um labirinto de vozes à charachina [à moda da China], de tamanho estrondo que parecia coisa sonhada. Chegando à porta da igreja saíram a o receber oito padres[...] com procissão cantando Té deum laudamus, a que outra soma de cantores [...] respondia em canto de órgão tão concertado quanto se pudera ver na capela de qualquer grande príncipe.”

Plantas e planos de espaços de apresentação

Possível Planta inferior do teatro Real da Ópera do Tejo (Março- Novembro 1755)

Foi inaugurado, em Março de 1755, com uma ópera de David Perez, onde se reuniram os melhores cantores italianos em volta de um assunto histórico e bélico. Segundo os relatos, o número de figurantes, um regimento de cavalaria, ajudam-nos a ter uma ideia da grandiosidade deste espaço e das suas proporções.



Sites interativos

Percurso virtual através do trabalho desenvolvido pelo projeto Littera de Graça Videira Lopes, Manuel Pedro Ferreira e Nuno Júdice - <http://cantigas.fcsh.unl.pt/manuscritos.asp>



Filme/Documentários**Excerto de “Caravelas e Naus – um choque tecnológico no séc. XVI”.**https://www.youtube.com/watch?time_continue=382&v=7xUEZt0_osc

Tabela 13 – Fontes documentais e exemplos de recursos utilizados

C. Metacognição

Enquanto momento de reflexão em viagem, a metacognição neste contexto justifica, racionaliza e lança questões sobre o novo rumo seguido no plano da aula: a nossa viagem.

As orientações seguidas, da desconstrução da linha cronológica na abordagem dos conteúdos das ciências musicais ao envolvimento do elemento *património*, seja ele musical ou não, na construção das atividades, estão também materializadas neste momento constituinte do plano de aula. Com uma dimensão pré-aula e também pós-aula, devido à valorização dada ao caráter enriquecedor do momento de intervenção, a metacognição discorre sobre as opções tomadas, o que é positivo e o que consideramos menos conseguido.

A meta, o que está para além da intervenção pedagógica, o pensamento e os objetivos estabelecidos para estes novos rumos.

D. Trabalho Extra-Aula

Há algumas questões inerentes a esta dimensão que, deliberadamente, intitulamos “trabalho extra-aula” que gostaríamos de lançar antes da conceitualização da mesma para este trabalho. Uma delas prende-se diretamente com a pertinência ou não da existência de um trabalho por parte dos alunos, fora da sala de aula, para as disciplinas de Formação Musical e História da Cultura e das Artes: os comumente denominados T.P.C (trabalhos para casa).

Na nossa opinião o docente das disciplinas de ciências musicais, no decorrer da sua prática pedagógica, deverá lançar os instrumentos necessários e válidos para a construção do conhecimento por parte dos alunos, apelando à reflexão, experimentação e criatividade. Assim, de forma orientada, faz sentido desenvolver trabalhos extra-aula, ou seja, para além da aula, numa ideia de continuidade de conteúdos e significados.

Outra questão tem que ver como a forma como esse trabalho é pensado e construído. Atendendo à dimensão da nossa proposta de aula como viagem, podemos ver este *trabalho extra-aula* como uma nova partida. Desta forma, como aprofundar conhecimentos sobre as práticas musicais, o repertório de referência, os locais de apresentação e as dinâmicas culturais dos diferentes períodos, estilos ou culturas através de uma visão mais eclética e transversal? A resposta está em algumas das propostas desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica:

- **Uma visita virtual ao museu dos coches: o barroco na coroa portuguesa do séc. XVIII.**

Podendo ser incluído no *módulo 6* – a cultura do palco – esta visita é olhada como caso prático pelo carácter dos objetos artísticos como produtos e agentes histórico-culturais e pelo carácter interdisciplinar. Partimos de três acontecimentos que poderão de forma sucinta concretizar marcos importantes na vida da corte portuguesa e no barroco Português:

1. Embaixada ao Papa Clemente XI – 1716 – Roma
 - a. A contratação de músicos italianos
 - b. A ida de bolseiros para Itália (destaque para Francisco António de Almeida)

2. A troca das Princesas – 1729 - fronteira Portugal/Espanha (presença de D. Scarlatti)
3. Coroação de D. José I – 1750 – Lisboa (os teatros régios da corte)

Em cada um deles associamos um coche específico a uma audição musical que retrate o momento vivido, influências e práticas musicais.

- **A iconografia musical nas iluminuras dos manuscritos das Cantigas de Santa Maria de Afonso X.**

Após apresentadas aos alunos parte das iluminuras com iconografia musical presentes nas *Cantigas de Santa Maria – Códice dos músicos*, é solicitado que classifiquem os instrumentos do ponto de vista organológico através de pesquisa nas fontes já trabalhadas em aula bem como outra bibliografia complementar.



Fig 14 – Iluminuras nas *Cantigas de Santa Maria – Códice dos músicos*

- **Reconstituição dos instrumentos musicais do pórtico da Glória da Catedral de Santiago de Compostela.**



Exemplo: *Nom chegou, madr', o meu amigo*

Compositor: Afonso X

Direção musical: Carlos Villanueva

Intérprete (conjunto): In Itinere:

Grupo Universitário de Câmara de Compostela

Reconstrução da melodia: Carlos Villanueva

In Os Sons do Pórtico da Gloria

Fig. 15 – Pórtico da Glória na Catedral de Santiago de Compostela

A partir da relação entre a obra escutada e o pórtico procede-se à visualização da reconstrução dos instrumentos musicais presentes no pórtico da Glória¹³:

- **Improvisação, no instrumento de cada aluno, de uma melodia de 8 compassos tendo por base a escala pentatónica e as sonoridades que ouviram na aula.**

No final de um conjunto de duas aulas onde foi abordada e vivenciada a escala pentatónica é sugerido um exercício criativo de improvisação no instrumento que culmine na escrita de uma melodia de 8 compassos. Para além dessa vivência pede-se a identificação da escala escolhida e o seu modo para aferir o entendimento dos conteúdos abordados.

- **Reconstituição e modelagem 3D da Real Ópera do Tejo para o entendimento da ópera no contexto nacional.**

É sugerida uma visualização da reconstituição e modelagem 3D da ópera do Tejo com base em todas as fontes documentais que sobreviveram ao terramoto¹⁴:

¹³ https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=xRCR7d08K7g

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=FWcANMogeQM&t=302s>



Fig 16 – Excerto da reconstituição tridimensional da Real Ópera do Tejo

- O que podemos deprender das dimensões de todo o edifício e em particular do palco e bastidores?
- Que importância poderia ter este teatro régio caso não fosse destruído no Terramoto de 1755?
- Que ilações podemos tirar quanto à importância da música e em especial da ópera na segunda metade do séc. XVIII e que situação encontramos hoje, no séc. XXI?

E. Bibliografia, webgrafia e discografia

Neste último ponto destacamos o importante papel que a seleção das fontes documentais e a utilização de recursos inovadores e interativos apresenta numa aula desta natureza.

Aqui a chave, no nosso entendimento, é aliar, com critério científico e pedagógico, a qualidade das fontes à riqueza dos recursos, tornando esta aproximação efetiva nas aprendizagens dos alunos. Não podemos esconder que aqui o papel da motivação esteve sempre no nosso pensamento aquando da idealização e escolha dos mesmos.

Quanto à bibliografia utilizada, a mesma divide-se essencialmente em quatro dimensões: a constante no fundo local de Vila do Conde, relacionada com o património local e regional; a referente à história da música portuguesa; a associada à história da música ocidental (europeia) e a bibliografia especializada em formação musical (*music theory*).

Relativamente à webgrafia utilizada, com alguns exemplos elencados acima no ponto A e B, procuramos rigor em todos os domínios: correção científica, estética, inteligibilidade e pertinência. Se quisermos sistematizar, esta webgrafia divide-se em diferentes recursos de apresentação: vídeos (apresentação musical, filme, documentário, modelagem 3D, entre outros), catálogos (manuscritos, correspondências, instrumentos musicais); mapas; partituras; imagens (instrumentos, representações musicais, pintura, escultura, entre outras).

Por último a discografia associada à audição musical em contexto de sala de aula, como elemento essencial em qualquer aula de Formação Musical e História da Cultura e das Artes. A audição musical deve ser realizada, na nossa opinião, de forma contextualizada e significativa, independentemente da função que possa ocupar em cada aula, ou momento, particular.

A forma abstrata ou descontextualizada da sua apresentação não contribui para o posicionamento da obra e suas características musicais num referencial estilístico e cultural. Assim, recorreremos a interpretações de referência para cada período, género e por vezes compositor em particular: não só na escolha da direção musical, mas também dos músicos que a executam e da abordagem à obra. Estas são decisões curriculares que cabe ao professor tomar no decorrer da aula.

Como resultado desta viagem apresentamos dois exemplos, um de cada disciplina, de planos e itinerários de viagem (aula) desenvolvidos ao longo da intervenção pedagógica:

PLANO DA AULA

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES 1
10.º ANO

*Os sons do Caminho de Santiago: de pórtico em pórtico a canção galaico-portuguesa através
do caminho português da costa*

28 de Fevereiro de 2018

| PLANO DE AULA | | | |
|--------------------------------------|--|--|---|
| Data: 28/02/2018 | Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde | Disciplina/Turma: História da Cultura das Artes 1 – 10.º ano | Nível de Ensino: Secundário |
| Duração: 90 minutos (45 + 45) | Estagiário/Professor Cooperante: Joel Vilarinho Zão / EP | Sala/Recursos utilizados: Sala Jorge Peixinho / TV, aparelhagem sonora, documentação, partituras. | |
| Sumário: | Os sons do Caminho de Santiago: de pòrtico em pòrtico a canção galaico-portuguesa através do caminho português da costa. | | |
| Objetivos/ Competências: | <p>Entender a importância da peregrinação a Santiago de Compostela no âmbito do desenvolvimento da canção trovadoresca, em particular a galaico-portuguesa.</p> <p>Entender a importância da passagem de D. Manuel I, a caminho de Santiago na vila do Conde, para o desenvolvimento local.</p> <p>Conhecer as diferentes práticas e intervenientes da canção galaico-portuguesa, fontes documentais, características e principais figuras.</p> <p>Interpretar com apoio de exemplos musicais e poéticos as cantigas de amigo e de amor identificando as principais diferenças.</p> <p>Conhecer o papel de Afonso X, D Dinis e Martin Codax nesta produção, o contexto social e político e especificidades das obras manuscritas.</p> <p>Observar e compreender diferentes manuscritos do ponto de vista musical (paleográfico) e visual (iluminuras e iconografia musical).</p> | | |
| Conteúdos: | <p>O caminho de Santiago e a primeira cantiga conhecida.</p> <p>A prática trovadoresca no início do séc. XIII: cantigas de amigo e cantigas de amor.</p> <p>A produção poético-musical da canção galaico-portuguesa: Martin Codax, D. Dinis e as cantigas de Santa Maria de Afonso X</p> | | |
| Metodologia: | Itinerário da aula: | Motivação | <i>Acontecimento:...a igreja nova que hora mandamos fazer...</i> |
| | | Curiosidades | <i>Espaço:</i> O caminho português da costa e a passagem por Vila do Conde |
| | | Conteúdos Programáticos | Contextualização através do Património Cultural Visualização de fontes documentais relevantes (mapas, códices, manuscritos) Audição de excertos de <i>Ai ondas que eu vin veer</i> de Martin Codax Análise de <i>Ondas do mar de Vigo</i> de Martin Codax Visualização detalhada online dos principais manuscritos das cantigas medievais |
| | | Metacognição | |
| | | Trabalho Extra-Aula | Iconografia musical nas iluminuras das Cantigas de Santa Maria Reconstituição dos instrumentos musicais do Pòrtico da Glória na Catedral de Compostela |
| | | Bibliografia, Discografia e Webgrafia | |

Tabela 14 – Plano de Viagem (Aula) - *Os sons do Caminho de Santiago: de pòrtico em pòrtico a canção galaico-portuguesa através do caminho português da costa*

Ponto de partida/Motivação: 10 minutos

O CAMINHO PORTUGUÊS DA COSTA PARA SANTIAGO - Vila do Conde



Fig 1 – Mapa do Séc. XVII com algumas rotas para Santiago de Compostela

Um dos elementos estruturantes na relação do homem com o território (Séc. XI-XII) era a “(...)rede de caminhos que articula os diversos núcleos de povoamento e os põe em contacto com outras regiões. (...) [que se] organizava a partir de dois eixos principais de ligação Norte-Sul. O mais importante correspondia à designada via veteris, que, a partir do Porto, derivava pelo litoral e se dirigia à Galiza, (...) **num dos caminhos mais concorridos pelos peregrinos que, de território português, rumavam a Santiago de Compostela.** Existiu uma outra via junto à costa, a qual passava pelas **vilas do “Conde”** e de “Varzim”, e era antigamente conhecida por *carreira mourisca.*” (Real, 2013)

Acontecimento (5 minutos):

...a igreja nova que hora mamdamos fazer...

“A urbe apresentava-se como marginal em relação aos principais eixos viários, aqueles que, partindo do Porto, atravessavam o Entre-Douro-e-Minho, frequentemente em direção a Espanha, em **circuitos multiplicados de peregrinação a Santiago de Compostela** (...) [e] o circuito feito por **D. Manuel I** parece ter sido, ao tempo, atípico, e porventura intencional no seu desvio para o litoral.” (Polónia, 1999)

Durante a sua **peregrinação a Santiago de Compostela em 1502**, D. Manuel I ficou hospedado em Vila do Conde, e no regresso da viagem, a 5 de Dezembro, enviou uma carta para a edilidade local onde concedia financiamento à obra e enviava uma planta com a traça do novo templo...



Fig.2 – Pórtico da Igreja Matriz de Vila do Conde

A passagem de D. Manuel I por Vila do Conde ficou assinalada pela construção da Igreja Matriz de Vila do Conde e Azurara.

Em Vila do Conde, na viragem do século XV para o XVI, ao longo do **caminho de Santiago** era quase obrigatório passar pela sua Igreja Matriz.

Iremos começar o nosso percurso, partindo deste pórtico ao estilo manuelino, até chegar a Santiago de Compostela, através do caminho português da costa.

Curiosidade:

Espaço: O caminho Português da Costa (5 minutos)

O caminho “moderno” apenas ganha preponderância a partir do Séc. XVIII.

No caso de Vila do Conde, o ciclo de crescimento deste percurso, nos Séc. XV-XVI, que aqui se verificou teve reflexos na forma como a povoação se estruturou e nos equipamentos que foram sendo construídos, nomeadamente para apoio a quem viajava.



Fig.3 – O caminho português da Costa na atualidade

Conteúdos Programáticos (70 minutos)

O caminho de Santiago e a primeira cantiga conhecida (10 minutos)

A partir de 1135, **trovadores** aquitano-provençais e catalães começaram a visitar com frequência as cortes reais e senhoriais situadas na proximidade do principal «**caminho de Santiago**», que servia, ao longo da faixa norte da península, a peregrinação a Compostela.

Os **jograis** encarregar-se-iam de divulgar estas cantigas ao longo das principais vias de comunicação do norte da Península.

A primeira cantiga conhecida, composta por Johan Soares de Paiva, foi datada, segundo José Carlos Miranda, de **1196**.



Fig.4 – Mapa com reinos de Portugal e Espanha – Séc. XII-XIII

*Pode (...) imaginar-se que no noroeste, magnetizado pelo poder de atracção e irradiação de **Compostela**, se tenha desenvolvido, ao longo do século XII, uma tradição de composição de canções seculares na língua vernácula da região (o Galego-Português), enraizada na canção tradicional. (M. Pedro Ferreira)*

No **Séc. XIII**, o norte cristão encontrava-se em expansão territorial e compreendia os **reinos de Portugal, Leão, Castela, Navarra e Aragão**. A cantiga em língua galego-portuguesa foi cultivada essencialmente em Portugal, Leão e Castela.

A prática trovadoresca no início Séc. XIII (10 minutos)

- **Cantiga d'amor (ambiente aristocrático)** – mais cultivado e valorizado pelos trovadores galego-portugueses
- **Cantiga d'amigo (jogralasca)**
- **Cantiga de escárnio e maldizer (canção satírica, por vezes obscena)** - reis de Leão e Castela e de Portugal

Trovadores - autores de origem nobre, pois os autores de origem plebeia, mas que também tocavam nas cortes, tinham o nome de jogral - são de ambos, os versos que sobreviveram até aos dias de hoje, por meio do registo literário.

Segreís - trovadores de baixa condição que vendiam a sua arte de compor músicas a troco de dinheiro quando alguém de algumas posses precisava de animar os serões da sua própria casa.

Menestreis - parecidos com os bardos que contavam histórias de vila em vila, eram trovadores errantes que, de terra em terra, cantavam a troco de comida, muitas das vezes cantando os versos dos trovadores das cortes, ajudando assim a popularizar determinada canção pelo povo.

Cantiga de Amor e Cantiga de Amigo (10 minutos)

Amor: o poeta exprimia os sentimentos amorosos pela dama cortejada falando em seu próprio nome

Amigo: era ela quem falava, ou melhor, quem o trovador fazia falar

se eles falam na prima cobra [estrofe] e elas na outra, [a cantiga é d'] amor . . . e, se elas falam na primeira cobra, é outrossi d'amigo

in tratado de poética que abre o Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa

A **cantiga d'amor** é em geral mais curta e inclui, em cerca de metade dos casos, um refrão (o que não sucedia além-pireneus).

A **cantiga d'amigo** é reconhecível pela presença, nos primeiros versos de um texto, de uma ou mais palavras-chave:

amigo (namorado)
moça (donzela enamorada)
madre (mãe da donzela)
irmã (confidente da donzela)

Exemplo:

Ai ondas que eu vin veer – Martin Codax

*Ai ondas que eu vin veer,
se me saberedes dizer*

*Ai ondas que eu vin mirar,
se me saberedes contar*

porque tarda meu amigo sen min?

«**paralelismo**» - cada ideia, apresentada ao longo de dois versos, é desdobrada em duas redacções paralelas, do que resulta um conjunto de quatro versos, em que os versos pares, tal como os ímpares, são semanticamente equivalentes

Produção poética e musical

| Fonte Manuscrita | Temática | Material |
|------------------------------------|-----------|--------------------------------|
| Cancioneiro da Ajuda (Lisboa) | Profana | Poemas |
| Cancioneiro da Biblioteca Vaticana | Profana | Poemas |
| Cancioneiro da Biblioteca Nacional | Profana | Poemas |
| Cantigas de Santa Maria | Religiosa | Poemas e música anotada |
| Pergaminho Vindel (Nova Iorque) | Profana | Poemas e música anotada (em 6) |
| Pergaminho Sharrer (Lisboa) | Profana | Poemas e música anotada (7) |

Ao todo, sobreviveram cerca de **1680 poemas seculares** galego-portugueses, aos quais poderão ser acrescentadas as famosas **Cantigas de Santa Maria** compiladas sob a orientação pessoal de Alfonso X, o Sábio. Para além das quatro centenas de cantigas marianas, só seis cantigas d'amigo de Martin Codax e sete cantigas d'amor de Dom Dinis sobrevivem com notação musical, respectivamente no **Pergaminho Vindel** (conservado em Nova Iorque) e no **Pergaminho Sharrer** (conservado em Lisboa).

A partir deste momento acompanhamos o “nosso caminho” com um percurso virtual através do trabalho desenvolvido pelo projeto *Littera* de Graça Videira Lopes, Manuel Pedro Ferreira e Nuno Júdice. Verificamos particularidades dos manuscritos do ponto de vista poético, musical e iconográfico, folheando numa primeira fase o Cancioneiro da Ajuda:

<http://cantigas.fcsh.unl.pt/manuscritos.asp>

Fig.5 – Manuscritos das Cantigas Medievais Galego-Portuguesas

Cancioneiro da Ajuda

Na Biblioteca do **Palácio da Ajuda**, também em Lisboa, conserva-se o Cancioneiro da Ajuda, escrito no tempo de Dom Dinis e que recolhe muitas **cantigas d'amor**; este manuscrito foi preparado para receber notação musical, mas permaneceu incompleto, com os espaços para a música deixados em branco.

Apesar disso, é possível retirar deste códice valiosa informação, quer sobre a relação entre o texto e a articulação melódica quer sobre a circulação de cópias manuscritas de cantigas profanas com notação musical.

É também um valioso testemunho sobre **a presença de instrumentos musicais** (não necessariamente associados à execução das cantigas) no meio trovadoresco galego-português; a esmagadora maioria dos representados no Cancioneiro são **cordofones: a cítola, o saltério, a viola de arco e a harpa**.

Pergaminho Vindel

Martin Codax [de Vigo] (f. ca. 1240 – 1280) - 7 Cantigas de Amigo

O pergaminho foi descoberto pelo livreiro madrileno Pedro Vindel: a 1ª notícia da sua descoberta é de 1914 e a publicação em facsimile de 1915.

Contextualizando, a **Cantiga de Amigo** surge no noroeste da península ibérica no decorrer do século XII e parece ter sido cultivada no meio trovadoresco ibérico especialmente por jograis. Antes de 1225 tudo indica que fosse uma modalidade poética pouco prestigiada entre a nobreza.

Características poético-musicais em Martin Codax:

- As melodias apresentam um âmbito inferior a uma oitava com movimentos quase exclusivamente por graus conjuntos;
- A articulação é silábica ou neumática;
- A forma musical é muito simples: geralmente do tipo A A' B;
- O **paralelismo** usado por Codax favorece uma grande regularidade na distribuição dos acentos do texto, e a redução da estrofe a um dístico implica uma forma musical elementar.
- Há muitas cantigas d'amigo que prescindem do paralelismo poético e apresentam estrofes mais desenvolvidas.
- Unidade formal e retórica, clarificada sobretudo por Elsa Gonçalves e Manuel Pedro Ferreira (poética e

disposição no texto)

Exemplo - *Ondas do mar de Vigo* – Martin Codax

*Ondas do mar de Vigo,
se vistes meu amigo!
E ai, Deus!, se verrá cedo!*

*Ondas do mar levado,
se vistes meu amado!
E ai Deus!, se verrá cedo!*

*Se vistes meu amigo,
o por que eu sospiro!
E ai Deus!, se verrá cedo!*

*Se vistes meu amado,
por que hei gran cuidado!
E ai Deus!, se verrá cedo!*

Audição de uma interpretação acompanhada do texto e da transcrição numa edição crítica de M.P. Ferreira, com a identificação das opções de interpretação da notação original.

É feita análise textual e a relação do texto à música pelo aspeto formal.

1 On - das do ma - re de Vi - go,
 3 On - das do ma - re le - va - do,
 5 Se vis - tes me - u a - mi - go,
 7 Se vis - tes me - u a - ma - do,

2 se vis - tes me - u a - mi - go?
 4 se vis - tes me - u a - ma - do?
 6 o por que e - u sos - pi - ra?
 8 o por que ci gran coi - da - do?

R./ E ai Deus! Se ve - rá ce - do?

Pergaminho Sharrer

(voltando aos manuscritos)

Em **Julho de 1990**, o investigador americano Harvey **Sharrer** encontrou no Arquivo Nacional da Torre do Tombo em Lisboa as melodias (incompletas) de sete cantigas d'amor, num fólio fragmentário escrito por volta de 1300.

Dom Dinis, O Poeta [1261-1325]

A sua corte foi, depois da morte do seu avô Alfonso X, o Sábio, em 1284, o **último refúgio dos trovadores galego-portugueses**. O rei junta-se a eles de forma excepcionalmente produtiva.

A sua obra, a mais extensa de todos os autores galego-portugueses, inclui **137 composições**: cantigas d'amor (cerca de setenta), cantigas d'amigo (cerca de cinquenta), cantigas satíricas (dez), pastorelas (três).

Julgava-se que toda a música das suas cantigas se tinha perdido, e não se conheciam quaisquer testemunhos documentais das melodias que os trovadores peninsulares teriam usado com os poemas pertencentes ao género cantiga d'amor.



Fig.6 – Fólio 1 recto (antes do restauro) – Pergaminho Sharrer

Não há dúvidas sobre a sua autoria: os textos são atribuídos a D. Dinis em dois cancioneiros copiados no século XVI e a música, apontada por três copistas, exhibe elevado grau de coerência estilística.

Onde antes se supunha simplicidade, vemos agora elaboração; onde antes se supunha a reprodução mecânica de modelos musicais provençais, constata-se uma clara autonomia estilística. (M.P. Ferreira)

Características:

- Manuscrito não parece de proveniência régia pela economia de espaço, a execução irregular e pouco cuidada, a pobreza da decoração e os erros na transcrição dos textos;
- Todas as cantigas têm um âmbito próximo da oitava
- Apresentam um ritmo complexo, com frequente uso dos modos rítmicos nos inícios de frase, variação das entoações quando a frase se repete (como nas canções de *trouvères*) e uma continuação que tende a ser muito melismática e isossilábica.
- Aproximam ou ultrapassam a média de três notas por sílaba, o que é muito raro na tradição trovadoresca de além-perinéus (exceto as duas primeiras)
- Cantigas investidas de grande solenidade, como seria de esperar de um rei
- Influência enraizada nas tradições trovadorescas europeias, mas com uma acentuada tendência para a ornamentação melódica.

Cantigas de Santa Maria

Alfonso X, “O Sábio” (1221-1284) - Rei de Leão e Castela a partir de 1252

Nasce em Toledo a 1221 e morre em Sevilha em 1284, é avô de D. Dinis e foi um importante poeta e músico apesar de não se ter dedicado a 100% à atividade pelas suas naturais obrigações como monarca.

Contacta diretamente com grandes trovadores da época (Girout Riquier, entre outros) e é considerado um dos mais interessantes poetas medievais peninsulares, especialmente no capítulo da sátira. Este era um ambiente favorável ao conhecimento, expressão artística e liberdade (ambiente de grande abertura apesar de ainda estarmos na Idade Média).

Afligido por uma doença crónica, [Alfonso X], a partir de certa altura deixou de cantar as damas da corte, para se dirigir apenas a Nossa Senhora, de quem esperava socorro corporal e espiritual. A expressão mais visível desta devoção mariana é a impressionante colecção de Cantigas de Santa Maria, que mandou compôr e compilar ao longo das suas duas últimas décadas de vida.

Sobre as Cantigas de Santa Maria:

Inicialmente o Rei planeava um conjunto de 100 cantigas, assumindo uma importância especial à 1ª, 50ª e 100ª, em grupos de 10: nove nove de carácter narrativo (narração de milagres atribuídos à Virgem) e uma de carácter lírico (louvor à Virgem). Daí a distinção entre *cantigas de miragre* e *cantigas de loor*.

Posteriormente alargou a coletânea, chegando até nós através de **4 códices** mandados compilar pelo monarca com 419 Cantigas de Santa Maria (CSM):

2 na Biblioteca do **Escorial**:

- **Códice Rico**: duas centenas de cantigas;
- **Códice dos Músicos**: mais de quatro centenas de cantigas.

Notação musical muito cuidada e ricamente decorada e iluminada com **iluminuras descrevendo todo o tipo de situações: milagres narrados, cenas musicais, trovadores e jograis, bailarinas e instrumentos**.

Cada uma das «cantigas de loor» assinalada com uma pequena iluminura representando um ou mais instrumentistas,

1 na Biblioteca Nacional de **Madrid**

1 na Biblioteca Nacional de **Florença**

Características:

- Repertório de inspiração religiosa, especialmente Mariana, de louvor à Virgem Maria;
- 35 dos milagres estão associados a personagens portuguesas (o que prova que o espaço cultural era o mesmo entre a corte espanhola e portuguesa);
- originalidade do repertório e da técnica de escrita musical usada;
- molde poético de tipo árabe-andaluz, o *zajal*
- Musicalmente, tendem a assumir uma forma de tipo *dansa* ou *virelai* (refrão inicial, estrofe inicialmente contrastante, mas que retoma depois o conteúdo melódico do refrão, antecipando o seu retorno).

Exemplo: Nom chegou, madr', o meu amigo

Compositor: Afonso X

Direcção musical: Carlos Villanueva

Intérprete (conjunto): In Itinere: Grupo Universitário de Câmara de Compostela

Reconstrução da melodia: Carlos Villanueva

In Os Sons do Pórtico da Gloria



Fig.7 – Pórtico da Glória – Catedral de Santiago de Compostela

A partir desta relação é realizada a visualizada da reconstrução dos instrumentos musicais presentes no pórtico da Glória:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=xRCR7dO8K7g

TRABALHO EXTRA-AULA (10Minutos)

Até o advento da imprensa, por volta de 1450, o fabrico e a reprodução dos livros eram feitas completamente à mão e a difusão do texto era realizada pelo copista. Por seu turno, a decoração do manuscrito era confiada a diversos artistas especializados: os iluminadores.

A estratégia iconográfica de Afonso X de alguma forma insinua a semelhança com o Rei David, a quem se atribuíam tradicionalmente o Livro dos Salmos no Antigo Testamento, livro que era frequentemente enriquecido, na época, por iluminuras com referências musicais.

Após apresentadas aos alunos parte das iluminuras com iconografia musical presentes nas Cantigas de Santa Maria – Códice dos músicos, é solicitado que classifiquem os instrumentos do ponto de vista organológico através de pesquisa nas fontes já trabalhadas em aula bem como outra bibliografia complementar.



Metacognição:

Mais uma vez o percurso, neste caso o caminho, está na base de toda a planificação. De pórtico em pórtico, começando na Igreja Matriz de Vila do Conde, mandada edificar precisamente após passagem a caminho de Santiago por D. Manuel I, até ao centro de toda a difusão da prática no séc. XII, Santiago de Compostela.

De trás para a frente e da frente para trás, pelo caminho português da costa, de Vila do Conde, passando por Vigo, no imaginário de um adro de igreja referenciado por Martin Codax onde a donzela cantou ao *amigo* que não volta, chegamos à canção galaico-portuguesa.

Olhando de perto os manuscritos, a notação musical, os aspetos formais da poética, as maravilhosas iluminuras e a riquíssima iconografia musical atravessamos toda a produção poético-musical em galaico-português. Estará a nossa abordagem, em particular no ensino da História da Cultura das Artes, tendencialmente obrigada a cronologias, marcos históricos e expressões artísticas materializadas ao longo dos séculos e desligada de uma relação com o imaterial, o ritualizado e suas interações sociais?

Bibliografia:

Brito, M. e Cymbrom, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M. P. (2009). *Antologia de Música em Portugal na Idade Média e no Renascimento*. Lisboa: Arte das Musas

Ferreira, M. P. (2012). Jograis, contrafacta, formas musicais: cultura urbana nas Cantigas de Santa Maria in *Alcanate VIII Semana de Estudios Alfonsíes*, pp. 43-53. Sevilha: Faculdade de Filosofia da Universidade de Sevilha

Ferreira, M. P. (2014). Editing the Cantigas de Santa Maria: Notation Decisions in *Revista Portuguesa de Musicologia, nova série 1/1*, pp. 33-52. Lisboa: SPIM, INET-md e CESEM.

Polónia, A. (1999). *Vila do Conde: um porto nortenho na expansão ultramarina quinhentista*. Dissertação de Doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Discografia:

Nom chegou, madr', o meu amigo

Compositor: Afonso X

Direcção musical: Carlos Villanueva

Intérprete (conjunto): In Itinere: Grupo Universitário de Câmara de Compostela

Reconstrução da melodia: Carlos Villanueva

In Os Sons do Pórtico da Gloria

Webgrafia:

<http://cantigas.fcsh.unl.pt/manuscritos.asp> consultado em 10 de Fevereiro de 2018

Tabela 15 – Itinerário da Aula - *Os sons do Caminho de Santiago: de pórtico em pórtico a canção galaico-portuguesa através do caminho português da costa*

PLANO DA AULA

FORMAÇÃO MUSICAL
8.º ANO

A escala pentatônica nas músicas do mundo através da expansão portuguesa. Improvisação e prática de instrumental Orff na vivência da pentatônica

27 de Abril de 2018

| PLANO DE AULA | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|
| Data: 27/04/2018 | Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde | Disciplina/Turma: Formação Musical – 8.º ano | Nível de Ensino: 3.º Ciclo |
| Duração: 90 minutos (45 + 45) | Estagiário/Professor Cooperante: Joel Vilarinho Zão / JLP | Sala/Recursos utilizados: Sala Luís Boulton / TV, aparelhagem sonora, partituras, material de escrita, ficha de trabalho, instrumental Orff | |
| Sumário: | A escala pentatónica nas músicas do mundo através da expansão portuguesa. Improvisação e prática de instrumental Orff na vivência da pentatónica. | | |
| Objetivos/Competências: | Identificar a Escala Pentatónica através das “músicas do mundo”. Executar de excertos através do instrumental Orff Conhecer a música de outras culturas através da expansão portuguesa Compreender a importância da universalidade cultural e musical Apelar à criatividade através da improvisação rítmica e melódica | | |
| Conteúdos: | União dos povos através da música: a escala pentatónica Escravos Negros no Novo Mundo: espiritual negro A pentatónica na Bossa Nova (Brasil) Música tradicional japonesa (improvisação) | | |
| Metodologia: | Itinerário da aula: | Motivação | <i>Caso Prático: A Nau Quinhentista de Vila do Conde</i> |
| | | Curiosidades | |
| | | Conteúdos Programáticos | Audição Memorização Identificação /reconhecimento Interpretação no Instrumental Orff Realização (ditado rítmico e melódico) |
| | | Metacognição | |
| | | Trabalho Extra-Aula | Cada aluno escolhe uma escala pentatónica (nas notas brancas do piano) e escreve um excerto de 8 compassos inspirados nestas sonoridades: espirituais negros, bossa nova ou musica oriental. |
| | | Bibliografia, Discografia e Webgrafia | |

Tabela 16 – Plano de Viagem (Aula) - A escala pentatónica nas músicas do mundo através da expansão portuguesa. Improvisação e prática de instrumental Orff na vivência da pentatónica

Itinerário da Aula

Apresentação da aula (5min)

São apresentados aos alunos:

- Conteúdos a abordar
- Estrutura das atividades
- Avaliação / Conselhos

Motivação (5min): *Caso prático:* A NAU QUINHENTISTA de Vila do Conde



Fig 1: Aquarela com a representação da *Nau Quinhentista*

A nau portuguesa do século XVI, cuja réplica se encontra nas margens do Rio Ave, em Vila do Conde bem como a sua alfândega régia tiveram um importante papel na expansão portuguesa na era dos descobrimentos, bem como nas trocas comerciais e nas carreiras de escravos para o “novo mundo”.

Primeiro com D. João II e mais tarde com D. Manuel I (o Venturoso) a quem muito deve esta cidade estas embarcações chegaram aos quatro cantos do mundo partilhando culturas, conquistando território, educando os povos indígenas para a fé cristã mas também transportaram muitos escravos.

União dos povos através da música: A escala pentatónica

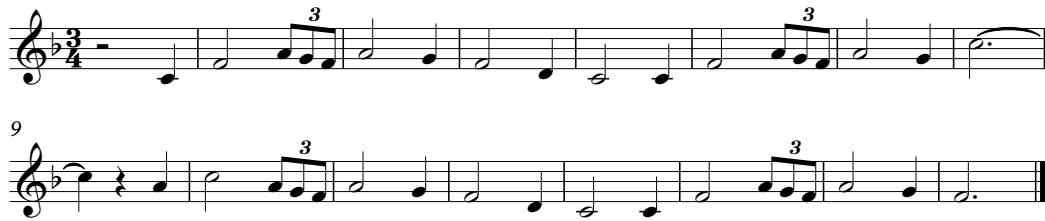
A escala pentatónica está presente em grande parte das manifestações musicais tradicionais e associadas a espirituais negros e a rituais, por todo o mundo.

Escravos Negros no Novo Mundo (35min)

Contextualizar (1min): Depois de um curto tempo na Marinha Real, John Newton (séc. XVIII) iniciou sua carreira como traficante de escravos. Certo dia, durante uma de suas viagens, o navio de Newton foi fortemente afetado por uma tempestade. Momentos depois de ele deixar o convés, o marinheiro que tomou o seu lugar foi atirado ao mar, por isso ele próprio guiou a embarcação pela tempestade. Mais tarde ele comentou que durante a tempestade ele sentiu que estavam tão frágeis e desamparados e concluiu que somente a Graça de Deus poderia salvá-los naquele momento. Incentivado por esse acontecimento e pelo que havia lido no livro, *Imitação de Cristo* de Tomás de Kempis, resolveu abandonar o tráfico de escravos e tornou-se cristão, o que o levou a compor a canção **Amazing Grace** (em português: "Graça Maravilhosa")

Amazing Grace

John Newton (1725-1807)



Motivação (4min): Apresentação de excerto vídeo relativo à relação da pentatônica com espiritual negro:

https://www.youtube.com/watch?v=lcfSxPFE_o0 (0:21 -4:02)

**Amazing grace, how sweet the sound
That saved a wretch like me
I once was lost but now i'am found,
Was blind, but now I see**

Escutar (5min): alunos, sem contacto com partitura, ouvem versão gospel interpretada pelo Soweto Gospel Choir.

Memorizar (3min): memorização dos primeiros 8 compassos enquanto cantam sem letra.

Reconhecer (2min): partindo da aula anterior onde foram abordadas as escalas pentatônicas nos seus 5 modos alunos deverão reconhecer escala, com base na primeira nota dada, da escala pentatônica.

Identificar/interpretar no instrumental Orff (10min): após memorização da primeira frase e tendo o reconhecimento teórico da presença da escala pentatônica alunos, em grupos de 2, executam a melodia nos jogos de sinos e xilofones.

Realização do ditado rítmico e melódico (10min): preenchimento da partitura após audição, memorização, reconhecimento e vivência da mesma (ficha de apoio)

Amazing Grace

John Newton (1725-1807)



— Fim do primeiro bloco —

A pentatônica na bossa nova (30min)

Contextualizar (2min): Tom Jobim entre outros compositores brasileiros souberam aliar os ritmos e sensibilidades da música popular brasileira e o carácter mais erudito, apesar de também popular, do jazz. A escala pentatónica e alguns elementos jazzístico como a “blue note” estão presentes num tema dos anos 60 que também se refere à escravidão e vida no morro. Na versão cantada (celebrizada por Elis Regina) podemos ouvir:

O morro não tem vez

E o que ele fez já foi demais
 Mas olhem bem vocês
 Quando derem vez ao morro
 Toda a cidade vai cantar
 Escravo no mundo em que estou
 Escravo no reino em que sou
 Mas acorrentado ninguém pode amar
 Mas acorrentado ninguém pode amar

Escutar (3min): alunos escutam versão instrumental do tema por Tom Jobim

O Morro Não Tem Vez (Favela)

Tom Jobim

(Am7 G/A Am7 G/A Am7 G/A
 A7(13) G7(13) A7(13) G7(13) A7(13) G7(13)

Am7)
 A7(13) A7#9 Dm7 G7(13) C#m7 C7(9)

F₉⁶ E₇⁹ Am⁷ Em⁷ Am⁷ A₇^{#5}

O morro não tem vez (Favela)

António Carlos Jobim

1. Flauta transversal

2. Piano

10

14

Ritmo (10min): vivenciar e explorar ritmo da bossa nova com diferentes timbres (na caixa acústica dos instrumentos, nos tampos, caixa chinesa, clavas, entre outros)

♩=72

1

2

3

Cantar (10min): alguns alunos cantam melodia da flauta transversal enquanto outros executam ritmo (alternar)

Identificar as notas da escala (5min): Explorando no instrumento e enquanto se apresenta no quadro alunos identificam as 5 notas da escala pentatónica e seu modo.

Apresentação do excerto

Improvisar (10min): enquanto alguns dos alunos fazem base rítmica alunos improvisam com base na escala pentatónica. O mesmo se pode realizar sobre o áudio ou com apoio/harmonização no piano.

Música Tradicional Japonesa (5min)

Contextualizar (1min) : Em 1543, Francisco Zeimoto, António Mota e António Peixoto são os primeiros portugueses a atingir o Japão. Terão aportado ao Japão a 23 de Setembro, tendo sido este primeiro contacto de europeus com o Japão, relatado pelo cronista Fernão Mendes Pinto. Segundo este, a ilha de Tanegashima teria sido o primeiro lugar visitado pelos portugueses, que espantaram os autóctones não só com o relato de terras e costumes que tinham visto como com a novidade das armas de fogo, visto que o conhecimento da pirotecnia ainda não tinha chegado ao Japão. A chegada dos portugueses deu origem ao período de comércio Nanban (os portugueses eram designados por Nanban-jin, denominação que significa «bárbaros do sul»), durante o qual uma intensa interação com os poderes europeus ocorreu tanto a nível económico como religioso.



Fig. 2 - Embarcação portuguesa na chegada ao Japão – Séc. XVI

Explorar sonoridades (3min): A escala pentatónica menor e as teclas pretas do piano
Explorar algumas sonoridades

Questão (1min): Quais as possibilidades de escalas e diferentes modos utilizando as notas brancas?

Trabalho Extra-Aula (5min):

Cada aluno escolhe uma escala pentatónica (nas notas brancas do piano) e escreve um excerto de 8 compassos inspirados nestas sonoridades: espirituais negros, bossa nova ou musica oriental.

Metacognição:

A escala pentatónica desempenha um papel significativo na educação musical, particularmente nas metodologias baseadas em Orff, Kodály e Waldorf (Steiner) no nível primário ou elementar.

O sistema de Orff coloca uma forte vertente no desenvolvimento da criatividade através da improvisação em crianças e adolescentes, principalmente através do uso da escala pentatónica. O próprio Carl Orff acreditava que a escala pentatónica poderia ser a tonalidade nativa das crianças.

Apesar destes alunos estarem no 8.º ano, o conhecimento teórico desta escala, da sua formação e respetivos modos permitem desenvolver diferentes competências e articulam os aspectos cognitivos com os sensoriais.

A apropriação de elementos do património cultural local como ponto de partida e pano de fundo para a articulação e desenvolvimento de toda a aula contribuem para a significância dos conteúdos teóricos já desenvolvidos (nomeadamente na aula passada).

A prática instrumental e a improvisação associados ao conteúdo programático contribuem para uma vivência mais rica na aula de formação musical.

Tabela 17 – A escala pentatónica nas músicas do mundo através da expansão portuguesa. Improvisação e prática de instrumental Orff na vivência da pentatónica

3.4. A voz dos alunos acerca da viagem

Chegados ao final da viagem demos voz aos alunos através das respostas a um inquérito por questionário (Cf. Apêndice I), realizado no final de toda a intervenção, com o objetivo de entender os sentidos que eles atribuíram a esta proposta da viagem, ao seu reconhecimento e valorização. Este momento contribui para a avaliação do presente projeto, nomeadamente no que toca aos seus pressupostos teórico-metodológicos, objetivos e metodologias

O inquérito por questionário abrangeu um grupo de 10 alunos, correspondentes aos inscritos nas turmas de 10.º ano - A2 e 11.º ano - A2 (tabela 6 e 7) da disciplina de História da Cultura e das Artes e foi estruturado em cinco grupos: dados pessoais; pressupostos e objetivos; motivação, metodologia, aprendizagens; ciências musicais e património; ciências musicais e a formação do jovem músico e, por último, avaliação global do projeto de intervenção.

Dos dez alunos abrangidos apenas um não respondeu ao inquérito por questionário e, no primeiro grupo relativo aos dados pessoais, podemos verificar que as idades se situam entre os 15 e os 17 anos (com prevalência para esta última) e que existe apenas a diferença de um aluno quanto ao género e ao regime de frequência, como podemos ver no Gráfico 1, 2 e 3:

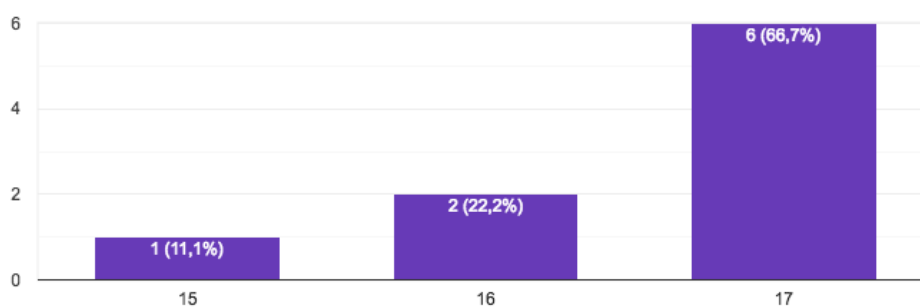


Gráfico 1 – Dados Pessoais (idade)

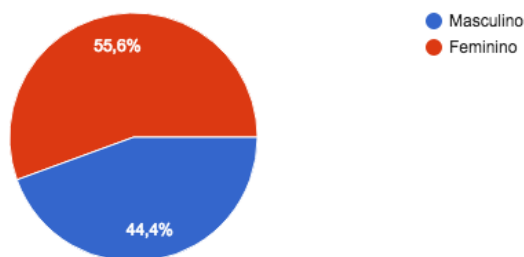


Gráfico 2 – Dados Pessoais (género)

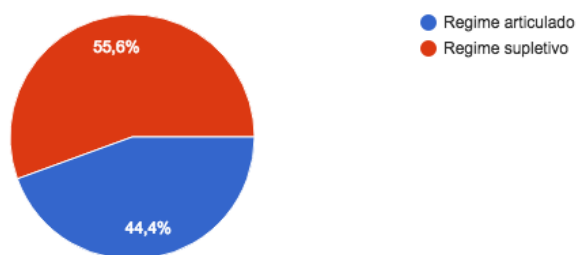


Gráfico 3 – Dados Pessoais (regime de frequência)

Relativamente ao contributo das aulas de História da Cultura e das Artes no âmbito do presente projeto (grupo II), as respostas dos alunos incidiram, conforme Gráfico 4, na ampliação dos conhecimentos musicais e na sua articulação com outros domínios artísticos e culturais bem como no reconhecimento, defesa e respeito pelo património cultural e artístico local.

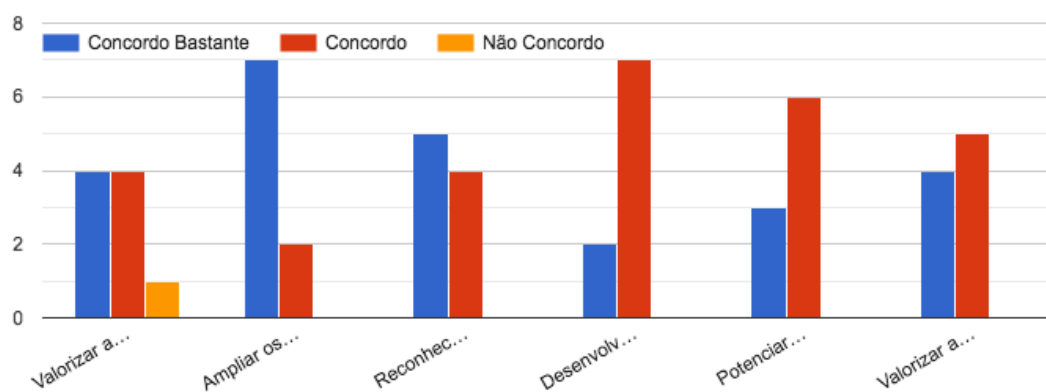


Gráfico 4 – Pressupostos e Objetivos – “As aulas de História da Cultura e das Artes permitiram-me:”

O grupo III, intitulado *Motivação, Metodologias e Aprendizagens*, divide-se em quatro questões: a primeira com enfoque nas aprendizagens, a segunda e terceira com forte pendor

no contributo desta abordagem para a motivação e sucesso dos alunos e a última de caráter mais geral e de resposta aberta.

Olhando para as respostas à primeira questão entendemos, numa primeira análise, que há dois elementos que foram muito valorizados enquanto contributos para a aprendizagem dos alunos: os recursos didáticos utilizados pelo professor e o itinerário ou plano de aula.

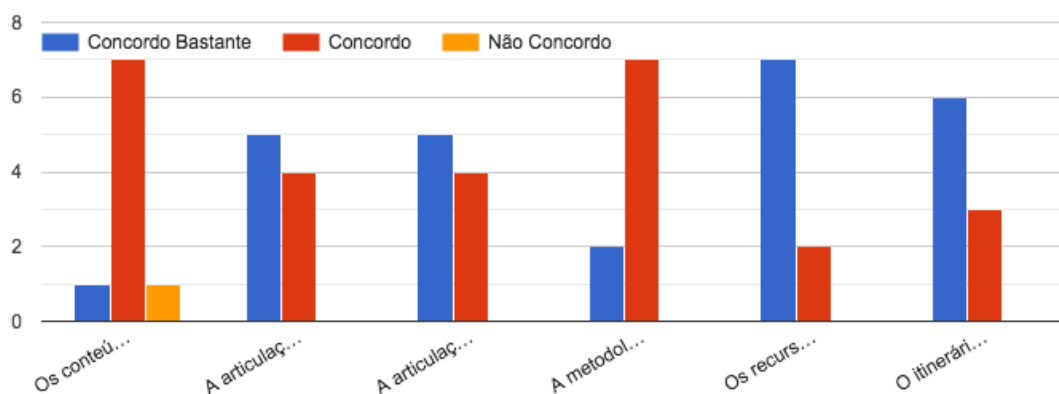


Gráfico 5 – Motivação, Metodologias e Aprendizagens – “O que contribuiu para a minha aprendizagem foi/foram:”

Esta tendência para a valorização dos recursos utilizados e o itinerário da aula (a aula como viagem) está novamente bem presente nas respostas às questões seguintes (Gráfico 6 e 7) que, de certa forma foram desenvolvidas por forma a tentar entender assertivamente os elementos motivadores:

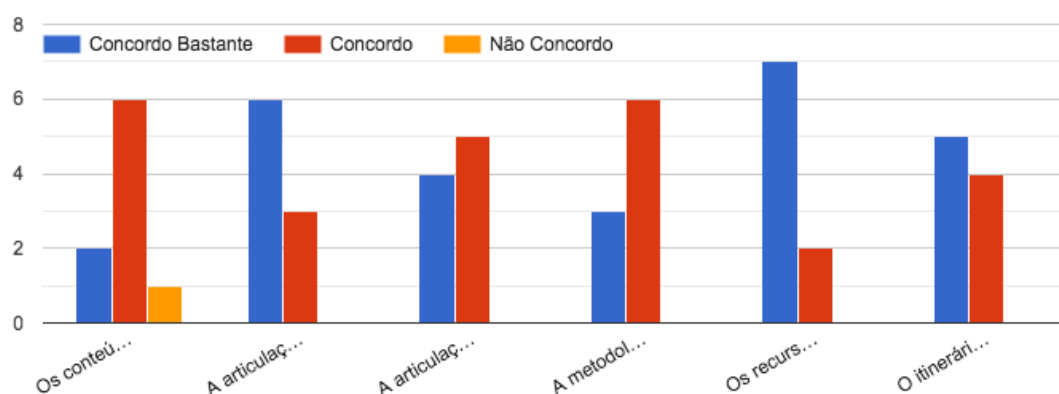


Gráfico 6 – Motivação, Metodologias e Aprendizagens – “O que mais contribuiu para a aumentar a minha motivação e sucesso na disciplina foi/foram:”

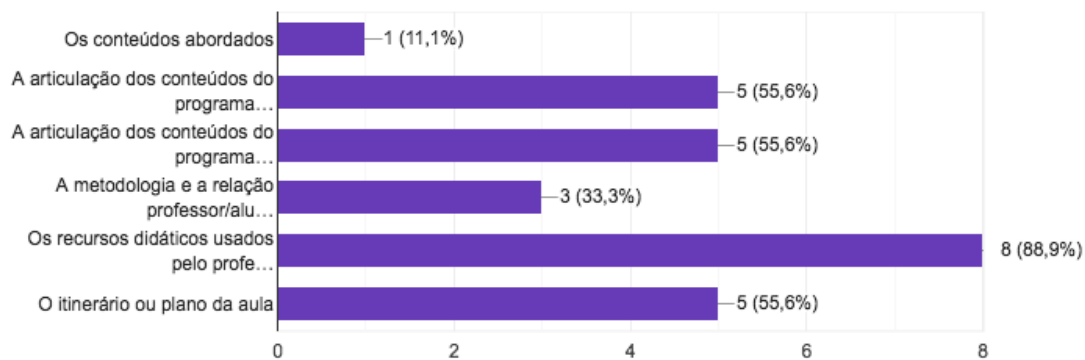


Gráfico 7 – Motivação, Metodologias e Aprendizagens – “O que mais contribuiu para a aumentar a minha motivação e sucesso na disciplina? (seleciona 3 respostas)”

Neste particular há novos elementos que entram em linha de conta, em particular, a articulação dos conteúdos do programa com outros conhecimentos culturais e artísticos e por último com a história e património locais. O gráfico 7 permite-nos dizer que os recursos didáticos utilizados nesta abordagem foram preponderantes para a motivação dos alunos na disciplina de História da Cultura e das Artes.

Relativamente à pergunta de resposta aberta: “Sobre este assunto o que mais gostarias de referir?”, apenas três alunos responderam à mesma:

“Para mim, sem dúvida que os recursos didáticos utilizados pelo professor contribuíram para a minha motivação nas aulas.” (A4)

“A estrutura das aulas e o património de Vila do Conde” (A8)

“Acho que motiva mais o início da aula” (A9)

Há quatro elementos que podemos extrair destas observações: os recursos utilizados, a estrutura das aulas, o património de Vila do Conde, o início da aula como motivação. Se já havíamos concluído que os recursos e o itinerário eram elementos valorizados pelos alunos na ótica da metodologia, motivação e aprendizagens, há aqui referência a dois novos elementos geradores de motivação: o património de Vila do Conde e a parte inicial da aula, sendo que está é dedicada à *Motivação e Curiosidades*, partindo do património local.

O grupo IV pretendeu compreender de que forma os alunos olham para o ensino das ciências musicais através da relação entre as manifestações locais, nacionais e europeias. Desta forma consideraram que no estudo das ciências musicais o mais importante é a

articulação com a cultura local, nacional e europeia, seguido da articulação com o estudo do património local (Gráfico 8).

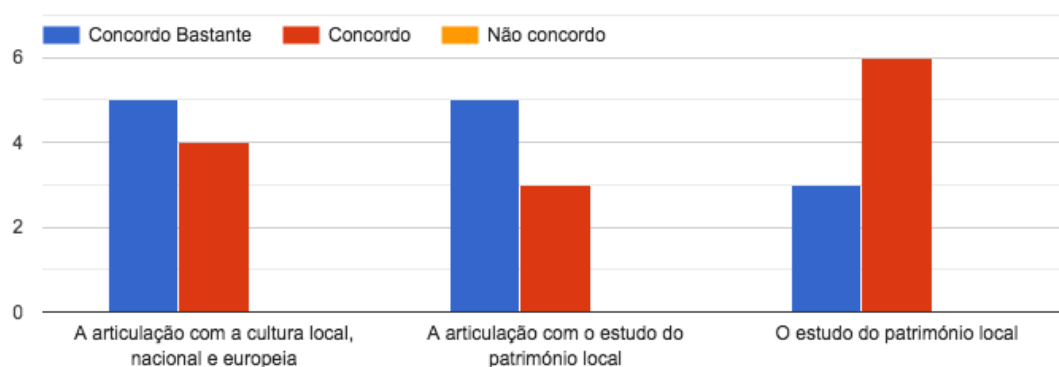


Gráfico 8 – Ciências Musicais e Património – “No estudo das ciências musicais é importante:”

Para além da relação com o património julgamos importante ouvir a opinião dos alunos quanto ao contributo das ciências musicais, em particular a partir destes itinerários, na formação do jovem músico. No grupo V, fizemos três afirmações, as quais foram recebidas desta forma no Gráfico 9:

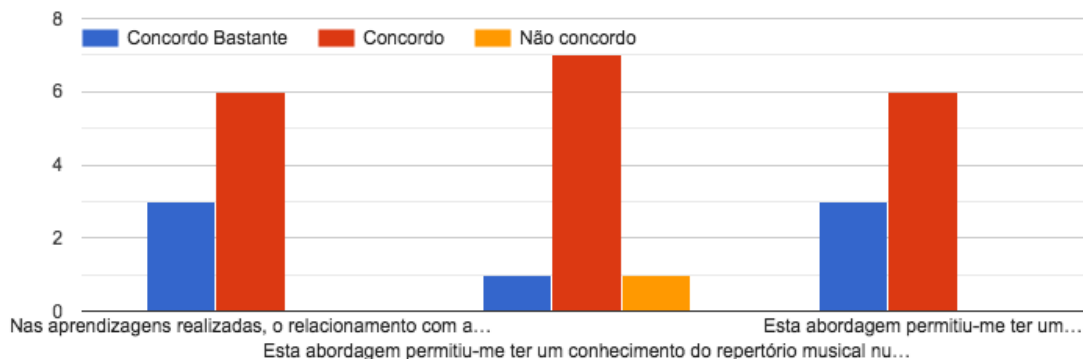


Gráfico 9 – Ciências Musicais e a formação do jovem músico

Há ainda algumas reticências por parte dos alunos quanto à importância das ciências musicais para a formação do jovem músico. No entanto, apesar de não serem expressivos os resultados, os alunos destacaram que o relacionamento da nossa abordagem com a performance musical contribuiu para conhecimento do repertório musical, em particular do repertório nacional.

Por último, em jeito de avaliação global do projeto de intervenção, as respostas ao grupo VI, quanto ao que foi tido como mais e menos interessante nestas aulas como viagem,

apesar de divergirem em alguns pontos convergem no que consideramos essencial. Assim, julgamos ser vantajoso para o olhar dos resultados, transcrever as mesmas:

O mais interessante nestas aulas foi/foram:

“A articulação com o estudo do património local” (A1)

“A forma de como o professor explicava a matéria, fazendo-a clara e alguns vídeos ou imagens que o professor mostrava, facilitando à aprendizagem” (A2)

“os conteúdos e a forma como foram abordados.” (A5)

“Os conteúdos abordados” (A6)

“A utilização de exemplos artísticos para observar a mudança cultural ao longo dos anos.”(A7)

“A música em Portugal e os recursos usados nas aulas” (A8)

“o tipo de aulas e a sequência entre as matérias” (A9)

O menos interessante nestas aulas foi/foram:

“O estudo do património local” (A6)

“Nada.” (A7)

“A duração das aulas” (A8)

“Não sei” (A9)

Tentando olhar e analisar estas respostas podemos referir que as dimensões consideradas mais interessantes nestas aulas foram: a estruturação e conceção das aulas (o itinerário de viagem); as metodologias e recursos utilizados; os conteúdos e a sua articulação com o património local; a valorização da música portuguesa e o carácter eclético e multidisciplinar das abordagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *CRÓNICAS DA VIAGEM*

“Quando referimos o património cultural, há a tentação de pensar que falamos de antigualhas, de coisas do passado, irremediavelmente perdidas. Puro engano! Referimo-nos à memória viva, seja referida a monumentos, sítios, tradições, seja construída por acervos de museus, bibliotecas e arquivos. Tratamos de conhecimentos ou de expressões de criatividade humana...”

(Oliveira Martins, 2018: 9)

Estas expressões de criatividade marcaram, através do génio artístico, o desenvolvimento cultural civilizacional ao longo dos séculos. Em particular na música encontramos figuras que, através da sua formação, suas vivências, contactos e influências estabelecidas marcaram, num determinado contexto geográfico, político e cultural, épocas e correntes estilísticas.

Foi precisamente à boleia de uma dessas figuras, W.A. Mozart que, a magia das viagens surge como inspiração para a idealização do presente projeto. Após a realização de uma proposta de aula, no âmbito da unidade curricular de Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, sobre a vida e obra do compositor a partir das suas viagens, que entendemos a importância da ideia de percurso para a conceção e aplicação de novos rumos para o ensino das ciências musicais.

O caso de Mozart é paradigmático porque o seu itinerário é uma metáfora para o entendimento do período clássico e do *lugar* do músico na segunda metade do séc. XVIII. O contexto geográfico, artístico e social das suas paragens é tão eclético quanto os géneros que desenvolve e amplia musicalmente. O volume do seu *opus* é proporcional à sua criatividade e a sua constante insatisfação enquanto músico e enquanto Homem são um reflexo das correntes que desembocaram no iluminismo.

Olhar a vida e obra dos compositores, à luz das manifestações culturais do seu tempo, enquanto percurso artístico e pessoal, potencia uma abordagem às ciências musicais menos abstrata, dividida em “gavetas”, de transmissão de conteúdos única e exclusivamente cronológica, ancorada em datas, acontecimentos e obras canónicas. Não contrariando ou ignorando a importância de referências julgamos ser premente olhar também para as

margens: a nossa margem, a que está ainda mais perto - a *herança* e a outra margem, mais distante no espaço, no tempo e nos hábitos - a *descoberta*.

Assim, resgatando mais uma metáfora, agora preconizada por Sampaio da Nóvoa (2010), a pedagogia é a terceira margem, e esta é o próprio rio: a viagem. A nossa proposta parte da terceira margem, a viagem no presente, para ao encontro das margens, da herança e da descoberta, compreendermos o passado com olhos postos no futuro. Neste sentido vamos “(...) habitando as duas margens e vivendo no meio, no lugar onde convergem os dois sentidos, mais o sentido do rio que corre. (...) Quem não se mexe, nada aprende. Sim, parte, divide-te em partes. (...) A viagem das crianças, eis o sentido nu da palavra grega pedagogia.” (Serres, 1991 cit Nóvoa, 2010)

É aqui que fazemos a nossa primeira paragem: o património local. Independentemente de ser carater musical (uma obra, um instrumento, um espaço de representação ou relatos sobre os mesmos), o património local, material e imaterial, tem um duplo significado na nossa abordagem: a proximidade à realidade dos alunos (contextualização) e a mobilização para conteúdos mais interdisciplinares a partir da sua valorização. Se por um lado a contextualização, através do património local, contribui para construção de denominadores ou referenciais culturais, os alunos deverão ser capazes de entender a importância da identidade cultural para a diversidade e não para a exclusão ou *isolamento*.

Como referido na introdução, independentemente do contexto da intervenção pedagógica, podemos partir do património local, para chegar aos conteúdos programáticos da História da Cultura e das Artes e da Formação Musical. Uma das formas de interligar as duas dimensões, através da identidade cultural poderá passar pela valorização da música portuguesa. Chegamos assim à nossa próxima paragem: a música portuguesa.

Segundo Vasconcelos (2003), a riqueza do sistema educativo português, em particular o da música, é proporcional à diversidade e diferenciação obtida através da descentralização. No entanto, “(...) não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma inserção cultural específica.” (Santos, 2001: 69)

A ausência ou subalternidade da música portuguesa (Vargas, 2010), no contexto da História da Música Ocidental, como reflexo de uma atitude pessimista e derrotista das elites culturais portuguesas pela insistente comparação com os referenciais europeus, contribuiu para uma grande desvalorização do seu conhecimento.

Tanto no ensino como na prática musical dos concertos públicos há um grande desfasamento entre a execução de obras de compositores nacionais, contemporâneos ou não, e obras do repertório dito de referência.

Compete aos novos docentes e agentes culturais inverter este sentido, através da valorização da música portuguesa através do ensino, da programação dos concertos públicos, da edição crítica de partituras e do debate sobre o futuro da música nacional. O *mpmp movimento patrimonial pela música portuguesa* é uma associação que se dedica a essa divulgação da música lusófona de tradição erudita e constitui um excelente exemplo. Da fundação da nacionalidade aos nossos dias muitos e brilhantes são os exemplos de figuras da música portuguesa que demonstraram a qualidade estética e artística das suas obras. Em todos os nossos itinerários de aula este foi um elemento diferenciador.

Através de um olhar integrador da nossa lusofonia, chegamos à nossa próxima paragem: a descoberta de *outras* músicas.

Neste particular, o grande pendor rítmico, a modalidade, as manifestações musicais mais ou menos ritualizadas, o exotismo dos timbres e a exuberância dos instrumentos musicais são ingredientes que instigam a imaginação e a criatividade dos alunos.

Em particular na disciplina de Formação Musical foram utilizados recursos que, partindo das viagens da expansão portuguesa e das manifestações e especificidades musicais dos povos colonizados, servissem de base para o trabalho rítmico, as escalas exóticas e a improvisação com base na pentatónica.

O espanto com que percebemos, através das crónicas de viagem que, em 1578, em Angola, se cantava uma missa de Cristobal de Morales ao mesmo tempo que o madrigal italiano se aproximava da sua fase mais evoluída nos meios intelectuais da música *reservata* seiscentista, permite-nos concluir que há muitos caminhos a percorrer para um ensino das ciências musicais que privilegie a música no seu contexto e em relação constante com as demais manifestações artísticas.

E chegamos ao fim da viagem: chegamos à música. Ela é ponto de partida e de chegada em cada nova aula, em cada nova abordagem ao ensino das ciências musicais.

Revisitando novamente a questão de partida para a investigação, podemos agora concluir, pela análise reflexiva deste processo, suportada pela voz dos alunos que as estratégias e práticas do ensino das ciências musicais, contextualizadas no património local,

favoreceram aprendizagens mais significativas e ativas e promovem o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos.

Este projeto, bem como todo o percurso ao longo destes cinco anos na licenciatura e mestrado em ensino de música na área das ciências musicais, ajudaram-me a interrogar o futuro do ensino das ciências musicais. Retomando uma das interrogações do presente projeto julgamos que, para potenciar as aprendizagens dos alunos nestes domínios, torna-se relevante que as escolas definam um projeto educativo que articule Educação e Cultura.

Relativamente aos programas das disciplinas em questão esta nossa viagem ajudou-nos a tomar maior consciência da necessidade de uma maior contextualização do currículo e de uma maior integração entre as disciplinas de História da Cultura e das Artes e da Formação Musical. Quanto à disciplina de Formação Musical entendemos que carece de uma abordagem do geral para o particular, menos abstrata, mais contextualizada, significativa e de encontro aos interesses dos alunos e da prática musical. Em relação à disciplina de História da Cultura e das Artes admitimos que deveria ser repensada a articulação entre os troncos da Música e das Artes Visuais pois, através da análise dos programas e da breve experiência de docência, identificamos valorizações diferenciadas nas práticas pedagógicas. Assim é imperiosa a criação de planos de aula mais integradores, recursos didáticos mais criativos e estratégias que promovam aprendizagens mais significativas e promotoras do sucesso educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. (1999). *Património – O seu entendimento e a sua gestão*. Porto: Etnos.
- Ballart, J. (1997). *El Patrimonio Histórico y Arqueológico: Valor y Uso*. Barcelona: Ariel Património Histórico.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Branco, J. M. (2005) *Luís de Freitas Branco: o músico-filósofo*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.
- Brito, M., Cymbrom, L. (1992) *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Câmara, J. M. B. da (1989). O lugar de D. João V na História da música portuguesa in *Revista ICALP*, vols. 16 e 17, pp.136-145.
- Castro, P. (1986) Conhecimento histórico e musicologia. *Boletim APEM – Actas do 3.º Encontro Nacional de Musicologia*. pp.14-17.
- Catroga, F. (2001). *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto.
- Choay, F. (1992). *A alegoria do Património*. Paris: Seuil.
- Choay, F. (2005). *Património e Mundialização*. Évora: Editora Licorne/CHAIA.
- Cioffi, A. (2003). *Educazione e beni culturali*. Nápoles: Arte Tipográfica.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cruz, M. (2008). *O essencial sobre a ópera em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Dimenstein, D. (2017). *Educação patrimonial, memória e cidadania: a experiência dos professores de História da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes – PE*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Formação de Gestores Culturais dos Estados do Nordeste. Recife: Universidade Federal da Bahia.

Doderer, G. (1991). A música portuguesa na época dos descobrimentos in *Separata da Revista da Universidade de Coimbra*, Vol. 36, pp. 334-354.

Fernandes, C. (2013). «Boa voz de tiple, sciencia de música e prendas de acompanhamento»: *O Real Seminário da Patriarcal (1713-1834)*. Lisboa: Biblioteca Nacional e INET-MD.

Firmino, J. (1976). *Leituras Musicais*, vol. 1, 2, 3, 4. Coimbra: Edição de autor.

Fonseca, A. (2000). *Bernardo Moreira de Sá (1853-1924): Personalidade marcante na vida musical portuense*. Projeto de investigação, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Fontaine, F. (1955). *Traité pratique du rythme mesuré*. Paris: Ed. Henry Lemoine.

Formosinho, J. (1987). In Machado, F. *et al. Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA, pp 7-10.

Geertz, C. (1973). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Gouveia, A., Pimentel, A. (Coord.), Alvarez, E., Machado, J., Henriques, R., Monteiro, R. (2004). Programa de História da Cultura e das Artes. Lisboa: Ministério da Educação.

Griffiths, P. (2007). *História Concisa da Música Ocidental*. Editorial Bizâncio: Lisboa.

Grout, D., Palisca, C. (1997). *História da Música Ocidental*. Gradiva: Lisboa.

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité: présentisme et expériences du temps*. Paris: Éd. du Seuil.

Hindemith, P. (1946). *Elementary Training for Musicians*. Berlim: Schott.

Horta, M., Grunberg, E., Monteiro, A. (1996). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Ibarra, M. (2016). Patrimônio e comunidade: perspectivas da educação patrimonial chilena (1970-2015) in *Mouseion*, n.º 23, pp. 15-40. Canoas

Jollet, J. (ed.) (1955) *Dictées Musicales*: vol. 3, 4. Paris: Gérard Billaudot.

Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé”: compreensão das pessoas no passado in *Barca, I (org.) Educação Histórica e Museus*, pp. 19-36. Braga: Universidade do Minho.

Leite, C. Et al. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições ASA.

Leite C., et al (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *RCAAP - Revista Interações*. N.º 22, pp.1-5.

Leite, Carlinda (2003). Princípios e implicações da gestão curricular local. *Revista do CIPEM*. Escola Superior de Educação e Psicologia da Universidade do Porto. Porto.

Letria, J. (2000). *Pela Cultura: A experiência de Cascais e outras reflexões*. Lisboa: Hugin Editores.

Lopes, J. (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Campo das Letras.

- Lourenço, E. (2016). O futuro da cultura in AA. VV. *Portugal, O futuro é possível*. Pp.17-52.
- Magalhães, J. (1999). Consideração Histórico-pedagógicas sobre a Educação Musical in *Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Marques, S. (2014). *A música portuguesa no ensino das ciências musicais e da formação musical*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Martins, G. (2018). *Ao encontro da História: o culto do património cultural*. Lisboa: Gradiva.
- Mattos, I. R. (2006). “Mas não somente assim!”: leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem da História in *Tempo 11(21)*, pp. 5-16.
- Medeiros, M., Surya, L. (2009). *A Importância da educação patrimonial para a preservação do património*. Comunicação no XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza: ANPUH.
- Mello, J., Barra, S. (2017). Ensino de História, Patrimônio Cultural e Memória Social: desafios e possibilidades de uma comunidade escolar em Madureira/RJ in *Revista brasileira de história da educação*, v. 17, n. 4 (47), p. 132-162, Out./Dez . Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Melo, A. (2002). *O que é: Globalização cultural*. Lisboa: Quimera editores.
- Melo, A., Cardozo, P. (2015). Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial in *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 1059-1075, out.-dez. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Michels, U. (2007). *Atlas de Música I e II*. Gradiva: Lisboa.

Moreira, C. (2006). O entendimento do Património no contexto local. *Revista OPPIDUM*. n.º 1. Lousada: Câmara Municipal de Lousada.

Morgado, J. (2016). Estratégias, Modelos, Métodos e Estilos de Ensino. *Apontamentos da Unidade Curricular de Currículo e Avaliação do Mestrado em Ensino de Música – Ano Letivo 2016-72017*. Braga: Universidade do Minho.

Nascimento, E. (2011). História, patrimônio e educação escolar: diálogos e perspectivas in *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: ANPUH.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro in *Revista Iberoamericana de Educación*.

Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. *Conferência: que currículo para o Século XXI?* Assembleia da República, Lisboa, 7 de Junho, pp: 39-49.

Nunes, J. (1990). Património cultural e ensino da História in *O Professor*, Janeiro 1990, N.º1 (3ª série). Lisboa.

Oliveira, K. (2014). O papel das manifestações artísticas contra-hegemônicas na desconstrução do discurso colonial in *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, Vol.2, pp. 84-101.

Pacheco, J. (2003). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003.

Pacheco, J. (2003a). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas” (2003) in *Revista de Estudos Curriculares*, 1, (1), 57-75.

Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório: uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM.

Pinto, A., Meireles, F., Cambotas, M. (2017). *História da Cultura e das Artes – Módulos 1,2,3,4,5*. Porto: Porto Editora.

Pinto, A., Meireles, F., Cambotas, M. (2017). *História da Cultura e das Artes – Módulos 6,7,8,9,10*. Porto: Porto Editora.

Poulot, D. (2009). *Uma história do património no ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade.

Prats, L. (1997). *Antropología y Patrimonio*. Barcelona: Editorial Ariel.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A, Vieira,M. (2015). The subsystem of specialized music education in Portugal since 1983: The processo f integration into the general education system in *International Journal of Music Education, volume 34, number 3*, pp. 311-323.

Rocha, M. (2007). Conservatório de Música do Porto – 90 anos in *Revista de Educação Musical – APEM, N.º 127*, pp.5-10.

Rodrigo, S. (2018). Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural in *Educação e Pesquisa*, v. 44. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Rodrigues, D. (s/data). Património cultural, memória social e identidade: uma abordagem antropológica in *Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior*, Número 01. Covilhã: UBI Museum.

Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores - Universidade de Aveiro.

Rotman, M. (2010). El campo patrimonial: procesos de con guración y problematización de alteridades in *Revista Memória em Rede, Pelotas*, v. 1, n. 1, p. 22-42.

Santos, B. S. (1994). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira in *Tempo Social. Rev. Social. USP*, 5 (1-2): 31-52.

Schmidt, M. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In *Aprender história: perspectivas da educação histórica - Coleção Cultura História e Ensino*. Ijuí

Tinoco, A. (2012). Educação patrimonial e aprendizagens curriculares – a História in *Cadernos de Sociomuseologia*, N.º 42. Lisboa: Centro de Estudos de Socuimuseologia da Universidade Lusófona.

Vargas, A.P. (2010). *Música e Poder, para uma ausência da música portuguesa no contexto europeu*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Economia: Universidade de Coimbra.

Vasconcelos, A. (2002). *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, A. (2003). Políticas no Ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do Século XX: contributos para uma análise crítica. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 115, 14-28.

Vasconcelos, A. (2011). *Educação Artístico-Musical: Cores, Actores e Políticas*. Tese de Doutoramento em Educação – Especialidade em Administração e Política Educacional no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Viana, I., Mello, J. (2013). Educação Patrimonial e Ensino da História: diálogos in *Encontros, Ato 11, Número 20*, Rio de Janeiro.

Vieira, M. (2006). *O ensino da música em Portugal no início do século XXI: Estudo sobre as políticas de ramificação curricular* (Tese não publicada). Instituto de Estudos da Criança da

Universidade do Minho, Braga.

Warnier, J.P. (2000). *A Mundialização da cultura*. Lisboa: Editorial Notícias.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO

Decreto Lei n.º 5546, de 9 de maio de 1919.

Decreto n.º 18881, de 25 de setembro de 1930.

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho.

Portaria no 691/2009, de 25 de junho. Diário da República n.º 121 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Despacho n.º 15897/2009, de 13 de Julho. Diário da República n.º 133 – II Série. Ministério da Educação.

Portaria no 225/2012, de 20 de Julho. Diário da República no 146 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho de 2017. Diário da República n.º 128 – II Série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

ANEXO I – VISÃO GLOBAL DO TRONCO COMUM – CATEGORIAS ANALÍTICAS E INDICADORES - MÓDULO 1 – A CULTURA DA ÁGORA

| Módulo 1 – A Cultura da Ágora | | | |
|--|---|--|---|
| Indicadores de História da Cultura e das Artes (Tronco Comum) | Conteúdos/Narrativa | Indicadores das Áreas Artísticas (História das Artes Visuais) | Conteúdos/Narrativa |
| <p>1. <u>Tempo</u></p> <p>2. <u>Espaço</u></p> <p>3. <u>Biografia</u></p> <p>4. <u>Local</u></p> <p>5. <u>Acontecimento</u></p> <p>6. <u>Síntese 1</u></p> | <p>O homem da democracia de Atenas</p> <p>1. Século V a.C. O século de Péricles.</p> <p>2. Atenas. A <i>polis</i>. Um olhar sobre a planta de Atenas. O mar e o porto.</p> <p>3. O Grego Péricles (c. 500-429 a.C.). O que se sabe da sua vida? Democracia e representação. Péricles e a consolidação da democracia.</p> <p>4. A Ágora. Um espaço público da cidade. Os homens da Ágora. Conversar: do comércio e fazer político à razão.</p> <p>5. A Batalha de Salamina (480 a.C.). Os exércitos em presença. Porque se chegou à batalha? As políticas imperialistas. O significado da batalha.</p> <p>6. A Mitologia: deuses e heróis.</p> | <p>10. A arquitectura grega</p> | <p>Em busca da harmonia e da proporção. O Parthenon e o templo de Athena Niké e as ordens arquitectónicas como sistema racional de construção.</p> <p>A herança pré-helénica (do Neolítico às civilizações pré-clássicas): das primeiras técnicas de construção à capacidade de projectar no espaço e representar conceitos. As origens da arquitectura grega. O nascimento das ordens e a busca da harmonia e da proporção. Arte e ciência. O século IV e o novo sentido ornamentista. Do Império de Alexandre à arquitectura das cortes helenísticas: retórica e monumentalidade</p> <p>A Acrópole como síntese da arquitectura grega. Principais edifícios e núcleos arquitectónicos. A casa grega. A Grécia, berço do urbanismo ocidental.</p> |
| <p>7. <u>Síntese 2</u></p> <p>8. <u>1º Caso prático a analisar</u></p> <p>9. <u>2º Caso prático a analisar</u></p> | <p>A configuração de Homero. Os deuses e o Olimpo. Os heróis, homens com poderes de deuses.</p> <p>7. A organização do pensamento. O mito, os sentimentos, as virtudes e a razão. Lógica racional e antropologia. A “razão” para Aristóteles e Platão.</p> <p>8. Os templos de <i>Parthenon</i> e <i>Athena Niké</i>. Descrição do <i>Parthenon</i> e do templo de <i>Athena Niké</i>. As normas das ordens. A arquitectura e as ordens.</p> <p>9. O diálogo entre o coro (<i>kommos</i>, lamentação) e Xerxes depois da fala da Rainha nos <i>Persas</i> de Ésquilo (525-456 a.C.). O estádio e o teatro. A tragédia e a comédia. Conteúdos e técnicas nos <i>Persas</i> de Ésquilo.</p> | <p>11. A escultura grega</p> <p>12. A cerâmica e a pintura</p> | <p>O Homem em todas as suas dimensões. O friso do Parthenon (<i>A Procissão das Panateneias</i>) como expoente do ideal plástico da 1ª idade clássica. A herança pré-helénica e a escultura arcaica. Do <i>estilo severo</i> aos primeiros clássicos. Da 2ª idade clássica à escultura helenística.</p> <p>Uma arte menor? A cerâmica, arquivo de imagens da civilização grega. Do <i>estilo geométrico</i> à emergência da representação humana. A cerâmica de figuras negras e a de figuras vermelhas. A decadência da cerâmica. A divulgação da pintura a fresco e o refinamento da vida doméstica.</p> |
| Tempos lectivos previstos: 4 | | Tempos lectivos previstos *: 8 | |

ANEXO II – PROGRAMA DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES - ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

| História da Cultura e das Artes | | | |
|---|--|----------------------------------|------------|
| Componente de Formação Científica dos Cursos do Ensino Artístico Especializado de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro | | | |
| Anos de Escolaridade | Tronco Comum e Área da Música | Número de tempos lectivos de 90m | |
| | | Parciais | Sub-totais |
| 10º ano | Módulo inicial | 4 | 4 |
| | Módulo 1 - A Cultura da Ágora Tronco Comum A origem divina da música A interligação das artes A racionalização da música Instrumentos musicais | 4 3 | 7 |
| | Módulo 2 - A Cultura do Senado Tronco Comum Música ritual e militar Música como entretenimento público e privado A teoria musical e a sua transmissão Instrumentos musicais | 4 2 | 6 |
| | Módulo 3 - A Cultura do Mosteiro Tronco Comum Canto Gregoriano Tropos e Sequências Drama litúrgico Polifonia medieval: do <i>Organum</i> paralelo ao Discante melismático | 4 5 | 9 |
| | Módulo 4 - A Cultura da Catedral Tronco Comum Trovadorismo Polifonia medieval: de <i>Notre-Dame de Paris</i> à polifonia profana <i>Ars Nova</i> e <i>Ars Subtilior</i> Instrumentos musicais | 4 6 | 10 |
| | Módulo 5 - A Cultura do Palácio Tronco Comum Período internacional da renascença Música vocal profana no século XVI Música vocal religiosa no século XVI Autonomização da música instrumental | 4 7 | 11 |
| | Avaliação de carácter sumativo | 6 | 6 |
| | Actividades fora da sala de aula | 3 | 3 |
| TOTAL | | | 56 |

| | | | |
|---|----------------------------------|-----------|---|
| 11º ano | Motivação e recapitulação | 2 | 2 |
| | Módulo 6 - A Cultura do Palco | | |
| | Tronco Comum | 4 | |
| | Ópera, Oratória e Cantata | | |
| | Música instrumental | | |
| | A codificação da linguagem tonal | | |
| | Instrumentos musicais | | |
| Em Portugal | 17 | 21 | |
| Módulo 7 - A Cultura do Salão | | | |
| Tronco Comum | 5 | | |
| A popularização da música | | | |
| O Pré-Classicismo: Estilo Galante e Estilo Expressivo | | | |
| A Forma Sonata | | | |
| Música Instrumental | | | |
| Ópera | | | |
| Música Religiosa | | | |
| Em Portugal | 19 | 24 | |
| Avaliação de carácter sumativo | 6 | 6 | |
| Actividades fora da sala de aula | 3 | 3 | |
| | TOTAL | 56 | |

| | | | |
|---------|--|---|--|
| 12º ano | Motivação e recapitulação | 2 | 2 |
| | Módulo 8 - A Cultura da Gare Tronco Comum O <i>Lied</i> Música para Piano Música Orquestral Ópera e Drama Musical O final de século: Pós-Romantismo, Nacionalismo, Escolas francesas Em Portugal | 5 11 | 16 |
| | Módulo 9 - A Cultura do Cinema Tronco Comum Modernismo pré Iª Guerra Mundial: A. A revolução atonal da 2ª Escola de Viena B. As respostas à crise tonal de Stravinsky e de Bartok C. Os futuristas italianos Período Entre-Guerras: A. Neoclassicismo e nova objectividade B. A 2ª Escola de Viena e o dodecafonismo C. Edgar Varése Pós 2ª Guerra Mundial (<i>Avant-Garde</i> nos anos 50): A. Serialismo integral B. Música aleatória C. Música electrónica D. Inovações de notação E. O compositor numa torre de marfim? Em Portugal | 5 11 | 16 |
| | Módulo 10 - A Cultura do Espaço Virtual Tronco Comum Pós-serialismo: A. Música de texturas B. Novas técnicas instrumentais e vocais C. Citação do passado e abertura a outras culturas D. Novas formas de Teatro Musical E. Minimalismo F. Neo-Romantismo e <i>Avant-Garde</i> Em Portugal | 5 8 | 13 |
| | Avaliação de carácter sumativo | 6 | 6 |
| | Actividades fora da sala de aula | 3 | 3 |
| | TOTAL | | 56 |

ANEXO III – ÂMBITO DOS CONTEÚDOS DOS PROGRAMAS DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE VILA DO CONDE (10.º ANO E 11.º ANO)

| Módulos | Conteúdos específicos (História da Música) |
|-----------------------------------|---|
| <i>Cultura da Ágora</i> | <p><i>As raízes da cultura musical europeia</i></p> <p>O conceito de <i>Mousiké</i>. Música e mitologia (destaque para o papel da música nos cultos de Apolo e de Dionísio).</p> <p>A ligação entre música, poesia e dança (incluindo os conceitos de <i>arsis</i> e <i>thesis</i> e de pé métrico). Música no teatro.</p> <p>A relação entre música, aritmética e astronomia derivada dos conceitos pitagóricos. As teorias sobre a ética da música (Platão e Aristóteles). O sistema teórico (tetracórdio, o sistema perfeito, géneros de oitava) e a notação musical. Exemplos de música grega e os problemas da sua reconstituição.</p> |
| <i>Cultura do Senado</i> | <p><i>A assimilação e expansão da cultura musical dos povos conquistados</i></p> <p>A influência etrusca e Os <i>Ludi Scenici</i> (<i>Ludiones</i> e <i>Histriones</i>). A importação e modificação da dramaturgia grega. <i>Deverbia, cantica</i> (a solo ou a duo) e coros nas obras de, por exemplo, Plauto. A crescente helenização da cultura romana e a sua influência na poesia latina de, por exemplo, Catulo ou Horácio.</p> <p>O virtuosismo e a espetacularidade da música concebida para os anfiteatros.</p> <p>A popularidade dos mimos.</p> <p>A música nos cultos de Cybele, de Dionísio (Bacchanalia), de Isis e no culto Cristão.</p> <p>A sistematização e transmissão da teoria musical grega (incluindo Boécio).</p> |
| <i>Cultura do Mosteiro</i> | <p><i>A música nos espaços religiosos. Da monodia à polifonia</i></p> <p>A construção do repertório gregoriano do final do Império Romano do Ocidente a Carlos Magno (a herança judaica, o papel de S. Gregório, os diferentes ritos na Europa, a tentativa de imposição de um rito único no Império Carolíngio). A aplicação do rito gregoriano na Península Ibérica e os vestígios do rito visigótico. O desenvolvimento da notação musical (das notações adiestemáticas à notação quadrada). Os tipos de liturgia e as rubricas litúrgicas. O sistema modal.</p> <p>Em Portugal: a época da influência de Cluny, a influência da Ordem de Cister</p> |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>e dos monges de S. Agostinho. A proliferação de manuscritos após 1150, revelando a austeridade cisterciense e a especificidade da notação portuguesa a partir de finais do século XII.</p> <p>Os géneros musicais acrescentados à liturgia após o século IX: Tropos, Sequências, Dramas Litúrgicos e Polifonia (das origens a <i>St. Martial de Limoges</i>). A inexistência de manuscritos polifónicos em Portugal.</p> |
| <p>Cultura da Catedral</p> | <p>Dos espaços religiosos ao espaços profanos</p> <p>A poética musical trovadoresca no seio da cultura cortesã emergente, <i>Jongleurs, Troubadours</i> e <i>Trouvères</i>, as suas temáticas e formas musicais. Os géneros trovadorescos ibéricos e os principais manuscritos preservados. As especificidades do trovadorismo alemão. A problemática da recriação deste repertório.</p> <p>O desenvolvimento da polifonia no tempo de Leonin e Perotin (<i>Organum purum, Motete, Conductus</i>) e o surgimento de polifonia profana. A <i>Estampie</i> enquanto um dos primeiros exemplos de música instrumental. Em Portugal: a organização das instituições musicais das Sés Catedrais durante o século XII e XIII, a instituição da Capela Real em Lisboa e da cátedra de música nos “Estudos Gerais” por D. Diniz.</p> <p><i>Ars Nova versus Ars Antiqua</i>. As inovações de escrita (Phillipe de Vitry). O <i>Roman de Fauvel</i> enquanto espelho de uma época. O surgimento da Missa polifónica (destaque à <i>Messe de Notre-Dame</i> de Guillaume de Machaut). Isorritmia e hoqueto. O desenvolvimento da música profana em França e Itália e o papel de compositores como Guillaume de Machaut e Francesco Landini. A complexidade da <i>Ars Subtilior</i>, desenvolvida em cortes como a do Duque de Berry. Em Portugal: a ausência de fontes musicais de polifonia religiosa e profana nos séculos XIV e XV a contrastar com as múltiplas referências documentais relativas à vida musical.</p> |
| <p>Cultura do Palácio</p> | <p>Da arte contrapontística franco-flamenga à polifonia europeia</p> <p>O período franco-flamengo e a fusão estilística aí operada. 1.ª Geração (G. Dufay, por exemplo): a influência da música inglesa e o Ducado de Borgonha, o <i>Fauxbourdon</i>, a <i>Chanson</i>, o <i>Motete</i> e as Missas cíclicas (<i>Motto</i> e Tenor). 2.ª Geração (J. Ockeghem, por exemplo): o desenvolvimento do contraponto e o <i>Canon</i>, a prática de <i>musica ficta</i>. 3.ª Geração (Josquin Desprez, por exemplo): a técnica de contraponto imitativo, a evolução das missas cíclicas, a relação texto/música. O impacto do surgimento da imprensa musical.</p> <p>A apropriação do conceito de maneirismo à História da Música. Caracterização estilística do Madrigal (dos Franco-Flamengos a Monteverdi). Outras formas de música profana em Itália: <i>Canzon vilanesca</i> e <i>Balletto</i>. O</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>madrigal inglês e outras formas como a <i>Ayre</i> e as <i>Consort songs</i>.</p> <p>Em Portugal: os Cancioneiros portugueses e as formas do Vilancico, Cantiga e Romance -do estilo franco-flamengo, passando pela escrita vertical tipo <i>Frottola</i>, até à escrita mais maneirista.</p> <p>A Contra-Reforma, o Concílio de Trento e o seu efeito na produção musical, com destaque para a obra e o estilo Palestriniano. Em Portugal: o surgimento das primeiras fontes de música polifónica, a expansão da actividade polifónica das capelas privadas às Capelas das Sés (como as de Évora, Lisboa e Braga) e ao Mosteiro de Sta. Cruz de Coimbra - conhecer os principais compositores e entender a influência do estilo franco-flamengo e os traços de maneirismo.</p> <p>Obras inspiradas nos modelos da música vocal (<i>Ricercare</i> e <i>Canzona di Sonare</i>, por exemplo), danças (<i>Pavana</i> e <i>Galharda</i>, por exemplo), obras de estilo improvisatório e variações. Música policoral na Basílica de S. Marcos e a sua influência no Barroco.</p> <p>Em Portugal: as primeiras obras instrumentais conhecidas - transcrições de obras vocais, <i>ricercari</i> e tentos (António Carreira, por exemplo).</p> |
| <p>Cultura do Palco</p> | <p>Esplendor, Dramatismo e Harmonia</p> <p>A Ópera: Da <i>Camerata Fiorentina</i> ao <i>Orfeo</i> de Monteverdi. Ópera romana (o patrocínio dos Barberini, os <i>castrati</i>). Os teatros públicos e a modificação do modelo operático em Veneza. Ópera napolitana (<i>Intermezzi</i> e Ópera Séria). A influência do <i>Ballet de Cour</i>, da tradição teatral francesa e de J. B. Lully na criação de um modelo francês de ópera (<i>Tragédie Lyrique</i> e <i>Comédie-Ballet</i>).</p> <p>Produção dramático-musical em Inglaterra: as <i>Masks</i>, William Davenant e <i>The Siege of Rhodes</i>, a Semi-Ópera, <i>Venus and Adónis</i> de John Blow, <i>Dido and Aeneas</i> de Henry Purcell e as óperas de G. F. Handel. B. Oratória: A congregação dos oratorianos e S. Fillipo Neri. As Oratórias de Giacomo Carissimi. Oratória Handeliã. As Paixões na Alemanha (por exemplo, em J. S. Bach). C. Cantata: O desenvolvimento da Cantata em Itália e as especificidades da Cantata luterana alemã.</p> <p>A. Música para Órgão: Do <i>Ricercare</i> à Fuga, o Prelúdio-Coral, da <i>Toccata à Toccata e Fuga</i>. Repertório de J. S. Bach. B. Música para Cravo: Tema e Variações, <i>Suites</i> e <i>Ordres</i>. Repertório de J. S. Bach. C. Música de Câmara: <i>Sonata a Tre – da Camera e da Chiesa</i> – e as suas variantes. Destaque para A. Corelli e A. Vivaldi. Repertório de J. S. Bach. D. Música Orquestral: Suite Orquestral ou <i>Ouverture</i> e Concerto – <i>Rippieno</i>, <i>Grosso</i> e <i>Solista</i>. Destaque para A. Corelli, G. Torelli e A. Vivaldi. Repertório de J. S. Bach.</p> <p>O <i>Traité de l'Harmonie</i> de Jean Philippe Rameau.</p> <p>A. O Século XVII - Apogeu da Música Religiosa e 1.ºs traços de Barroco: O</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>apogeu da escola de Évora e o Mosteiro de Sta. Cruz. O papel de D. João IV e a música de João Lourenço Rebelo. O Vilancico Religioso. O órgão ibérico. O desenvolvimento de uma escrita instrumental autónoma da música vocal (de Manuel Rodrigues Coelho a Pedro de Araújo). Os Concertados de Sta. Cruz de Coimbra. A crescente utilização do baixo contínuo. A 1.ª metade do século XVIII – A influência do Barroco italiano: D. João V e a ostentação musical enquanto meio para a glorificação do poder: a chegada a Portugal do barroco italiano, a reforma da Capela Real e a criação do Seminário da Patriarcal, o envio de bolseiros a Roma. Ópera na Corte e nos Teatros da Trindade e da Rua dos Condes. Óperas de António José da Silva no Teatro do Bairro Alto. A passagem de D. Scarlatti por Portugal. Carlos Seixas: obras religiosas, sonatas e obras orquestrais - entre o barroco e o pré-clássico.</p> |
| <p>Cultura do Salão</p> | <p>Objectividade, clareza e equilíbrio</p> <p>A crescente influência da classe média, a proliferação de salas de concertos, a emergência do artista independente (comparar os casos de J. Haydn, W. A. Mozart e L. Van Beethoven), o jornalismo musical, a edição de música. Distinguir as linguagens musicais do Barroco e do Classicismo (quadratura, ritmo harmónico lento, <i>baixo d'Alberti</i>, etc.) de forma a entender o modo como a música se aproxima do ouvinte médio.</p> <p>O estilo galante enquanto “estilo médio” e a sua raiz francesa. Da sentimentalidade ao <i>Sturm und Drang</i> na Alemanha.</p> <p>Descrição da forma sonata do século XVIII, explicitando as suas origens na forma binária das danças barrocas.</p> <p>A. Música de Tecla: Sonatas e Variações para Piano de Mozart a Beethoven (das obras para amadores às obras para profissionais, das variações decorativas às variações de carácter). B. Música de Câmara: Elencar os vários géneros, destacando o Quarteto de Cordas (em Haydn, Mozart e Beethoven). C. Música Orquestral: Da Abertura Italiana à Sinfonia pré-clássica (exemplificar com, por exemplo, G. B. Sammartini e compositores do estilo expressivo alemão como J. Stamitz e C. P. E. Bach). A Sinfonia clássica em Haydn, Mozart e Beethoven. A actualização do Concerto (exemplificar com, por exemplo, Concertos de Mozart e Beethoven).</p> <p>A reformulação da ópera séria metastasiana (de N. Jommelli e T. Traetta a C. W. Gluck). A <i>Ópera Buffa</i> e o contributo de C. Goldoni para a criação do <i>Dramma Giocoso</i> (N. Piccini, G. Paisiello, D. Cimarosa ou Mozart, por exemplo). Outros modelos de ópera cómica -<i>Ópera Comique</i>, <i>Ballad-Opera</i>, e <i>Singspiel</i>. <i>Fidelio</i> de Beethoven.</p> <p>A degradação do antigo regime e o declínio da música religiosa. As Missas de</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Haydn e de Mozart e a <i>Missa Solene</i> de Beethoven. A Oratória (<i>A Criação</i> de Haydn, por exemplo).</p> <p>D. José I e a secularização da vida política e cultural. O grande investimento na Ópera, ainda nos moldes italianos. O terramoto de 1755 e a retoma da Ópera dentro e fora da Corte. Bolseiros em Nápoles (como João de Sousa Carvalho e Jerónimo Francisco de Lima) que foram mestres da geração seguinte (de António Leal Moreira e Marcos Portugal, por exemplo). A grande atividade da Capela Real e da Real Câmara. A degradação dos Teatros e dos estabelecimentos musicais da Corte no reinado de D. Maria I. A música religiosa e a sua semelhança estilística com o idioma operático (entre o pré-clássico e o clássico). As Modinhas, o Lundum e a influência afro-brasileira.</p> <p>Na música instrumental: Pedro António Avondano enquanto principal compositor de música orquestral, os quartetos de cordas de João Pedro de Almeida Mota e a música de tecla de, por exemplo, João de Sousa Carvalho e Francisco Xavier Baptista.</p> |
|--|---|

APÊNDICE I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito por questionário destina-se à recolha de dados para a realização do relatório de estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho. Tem como principal objetivo recolher opiniões dos alunos acerca do trabalho de intervenção desenvolvido com as turmas de 10.º ano e 11.º ano da disciplina de História da Cultura e das Artes, e deste modo contribuir para a avaliação do mesmo, nomeadamente se os seus pressupostos teórico-metodológicos, objetivos e metodologias foram reconhecidos e valorizados por eles.

Agradeço a sua colaboração para o preenchimento deste questionário e assumo garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas.

Grupo I: Dados pessoais

1. Idade
2. Género: Masculino / feminino
3. Frequência: Regime articulado / Regime supletivo

Grupo II: Pressupostos e objetivos

1. As aulas de História da Cultura e das Artes permitiram-me:

| | Concordo Bastante | Concordo | Não Concordo |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Valorizar a importância da sensibilidade artística nas relações que o indivíduo estabelece com o meio sociocultural em que me insiro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ampliar os meus conhecimentos musicais e articulá-los com outros domínios artísticos e culturais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reconhecer, defender e respeitar o património cultural e artístico local | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Desenvolver o meu sentido estético, a criatividade e a capacidade crítica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Potenciar a educação para a cidadania e para formação integral do indivíduo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valorizar a prática artística como ato eminentemente comunitário | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Grupo III – Motivação, Metodologia, Aprendizagens

1. O que contribui para a minha aprendizagem foi/foram:

| | Concordo Bastante | Concordo | Não Concordo |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Os conteúdos abordados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A articulação dos conteúdos do programa com outros conhecimentos culturais e artísticos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A articulação dos conteúdos do programa com a história e património locais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A metodologia e a relação professor/aluno | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os recursos didáticos usados pelo professor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O itinerário ou plano da aula | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. O que mais contribui para aumentar a minha motivação e sucesso na disciplina foi/foram:

| | Concordo Bastante | Concordo | Não Concordo |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Os conteúdos abordados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A articulação dos conteúdos do programa com outros conhecimentos culturais e artísticos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A articulação dos conteúdos do programa com a história e património locais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A metodologia e a relação professor/aluno | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os recursos didáticos usados pelo professor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O itinerário ou plano da aula | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3. O que mais contribui para aumentar a minha motivação e sucesso na disciplina foi/foram: (seleciona com um “X” as 3 afirmações que consideras mais relevantes)

- Os conteúdos abordados
- A articulação dos conteúdos do programa com outros conhecimentos culturais e artísticos
- A articulação dos conteúdos do programa com a história e património locais
- A metodologia e a relação professor/aluno
- Os recursos didáticos usados pelo professor
- O itinerário ou plano da aula

4. Sobre este assunto, o que mais gostarias de referir?

Grupo IV: Ciências Musicais e Património

1. No estudo das Ciências musicais é importante:

| | Concordo Bastante | Concordo | Não concordo |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A articulação com a cultura local, nacional e europeia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A articulação com o estudo do património local | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O estudo do património local | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Grupo V: Ciências Musicais e a formação do jovem músico.

| | Concordo Bastante | Concordo | Não concordo |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nas aprendizagens realizadas, o relacionamento com a performance musical contribuiu para melhor conhecimento do repertório | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Esta abordagem permitiu-me ter um conhecimento do repertório musical num nível mais profundo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Esta abordagem permitiu-me ter um maior conhecimento do repertório musical nacional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Grupo VI: Avaliação Global do projeto de intervenção

1. O mais interessante neste projeto/aulas foi: _____

2. O menos interessante neste projeto/aulas foi : _____

Muito obrigado pela colaboração.